

**Zeitschrift:** Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

**Herausgeber:** Verband Schweizerischer Privatschulen

**Band:** 1 (1928-1929)

**Heft:** 1

  

**Artikel:** Ueber Entstehung und Gestaltung des Charakters : aertzliche Bemerkungen zur Erziehungslehre

**Autor:** Allers, Rudolf

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-852110>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 29.03.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Handelshochschulen.

Obwohl der Bund gemäss Artikel 27 der Bundesverfassung befugt ist, ausser der Eidg. Techn. Hochschule eine Universität und andere höhere Unterrichtsanstalten zu errichten, hat er von derartigen Gründungen abgesehen. Die Handelshochschulen fussen demnach auf kantonalen Gesetzen.

Im Jahre 1899 wurde in St. Gallen eine Handelsakademie, jetzt Handelshochschule, gegründet. Einige Jahre später löste der Kanton Zürich die Frage des Handelshochschul-Unterrichts durch die Anfügung einer handelswissenschaftlichen Abteilung an seiner Universität. Seither sind fünf weitere Universitäten diesem Beispiel gefolgt, nämlich Freiburg, Neuchâtel, Lausanne, Bern und Genf. In Basel bestehen höhere handelswissenschaftliche Kurse neben der Universität und höhere Fachkurse für Bücherrevisoren und Handelslehrer, die als Hochschulkurse anerkannt werden. Diese Basler Kurse, sowie die Handelshochschule St. Gallen, schliessen mit dem Diplom ab, im Gegensatz zu den handelswissenschaftlichen Abteilungen an den Universitäten, die den Dokortitel erteilen.

## Private Handelsschulen.

Obwohl die öffentlichen Schulen aller Stufen in der ganzen Schweiz sehr verbreitet sind, zählt sie auch viele Privatschulen, was sich vor allem aus den sprachlichen Verhältnissen erklärt. Sie haben auch ihre volle Berechtigung, denn ihr Unterricht kann sich natürlicherweise

weit besser der persönlichen Anlage und Begabung der Schüler anschmiegen. Sie bieten oft ein Internat und ersetzen die Familie jenen, die sich von ihren Eltern trennen müssen. Sie erlauben auch besser als die offiziellen Schulen mit ihrer strengen Organisation, den Unterricht jedem Einzelnen anzupassen und können demnach eine harmonische Entwicklung in der intellektuellen, moralischen und physischen Erziehung verwirklichen; zudem ist eine Konkurrenz zwischen dem privaten und öffentlichen Unterricht beiden von Vorteil, indem sie einen edlen Wettstreit entfacht.

Organisation und Wert der privaten Handelsschulen schwanken stark. Bald handelt es sich um kürzere Kurse mit intensivem Unterricht in Sprache, kaufmännischen Fächern oder Fertigkeiten, bald sind es Pensionate oder Institute, deren Lehrpläne einen vollständigen und systematischen Handelsunterricht vorsehen. Diese Lehranstalten sind, wie schon gesagt, sehr zahlreich, besonders in der französischen Schweiz und in den grossen Städten. Sie werden auch viel von jungen Leuten beider Geschlechter aus dem Auslande besucht. Die Schweiz ist eben mit Recht nicht nur als das Land der guten Luft und der guten Aerzte, sondern auch der guten Pädagogen weltbekannt. Hierin liegt ein Hauptgrund für das Gedeihen der privaten Handelsschulen, die sich in allen Landesteilen, an den Ufern des Genfer- und Zürichsees, auf den Höhen des Appenzellerlandes und des Engadins befinden. In dieser, wie auch in anderer Beziehung, bildet die Schweiz den Treffpunkt der Jugend aller Länder und jeden Alters.

# Ueber Entstehung und Gestaltung des Charakters.

## Aerztliche Bemerkungen zur Erziehungslehre.

Von Dr. med. Rudolf Allers,  
Privatdozent für Psychiatrie, Wien.

### I.

Es gehört zu den geläufigsten Redewendungen, zu jenen, die man in einer Familie am häufigsten zu hören bekommt, dass Eltern sich angesichts irgendwelcher Unarten, Kinderfehler, unerfreulicher Charakterzüge oder Gewohnheiten mit der Ansicht trösten, es werde sich dies alles verlieren, sei es von selbst, sei es durch Einwirkung der Schule, sei es durch den Fortschritt der Entwicklung. Und in der Tat, oft genug behalten diese Eltern Recht, glücklicherweise. Aber in nicht wenigen Fällen bleibt die erhoffte Korrektur mehr oder minder aus, oder die unerwünschten Erscheinungen gewinnen sogar erheblich an Stärke. Denn, so gewiss Schule, Leben, Gemeinschaft, Arbeit die Gestaltung eines Charakters wesentlich beeinflussen, so wenig darf man vergessen, dass das Material, das durch alle diese Einwirkungen geformt oder umgeformt wird, für das Endergebnis mitbestimmend sein muss. Wie bei der Schaffung eines Kunstwerkes die Form nicht frei in sich schwebt und ihre Eigengesetzlichkeit nicht jedem beliebigen Stoffe aufzuprägen vermag, sondern zu ihrer Entfaltung mit bedingt ist vom Stoffe, wie das Material — Marmor, Bronze oder Holz

und Ton — der Darstellung bestimmte Grenzen zieht, so auch in der Bildung eines Charakters. Jene Masse an Erfahrungen, Reaktionsvererbungen, Einstellungen, Bewertungsrichtungen u. s. f., welche das Kind in die Schule, der heranwachsende Jugendliche in das Berufsleben, der Erwachsene schliesslich in die Ehe mitbringen, geben den Stoff für die Formung ab und bleiben dauernd von Einfluss auf diese. Wüssten wir gar nichts über die Bedeutung der Kleinkinderjahre für die spätere Entwicklung des Menschen, so genügte die oben angestellte Ueberlegung allein, um uns diese Bedeutung eindringlich vor Augen zu führen.

Nun hat aber die psychologische Durchforschung abnormer Persönlichkeiten einerseits, hat uns das Studium der Phaenomene der Schwererziehbarkeit, der kindlichen Kriminalität und der Verwahrlosung andererseits in den letzten Jahrzehnten ein ungeheures Tatsachenmaterial kennen gelehrt, das jene theoretische Schlussfolgerung bestätigt und ganz bestimmte Gesichtspunkte und Verhaltensweisen in der Erziehung als dringend wünschenswert dartut. Diese Erfahrungen, die in erster Linie in der psychotherapeutischen Arbeit gesammelt werden konnten, sind es auch, welche die Aerzte zwangen, sich

mehr als es je der Fall gewesen war, mit Fragen der Erziehung zu befassen. Zunächst im Sinne einer Prophylaxe, der Vorbeugung jener den Kranken oft so quälenden, das Gemeinschafts-, Berufs- und Eheleben meist so tiefgreifend störenden Charakterartungen, die wir Neurosen nennen. Es lag aber in der Konsequenz dieser ganzen Situation, dass die erst einmal als Prophylaxe gedachten Vorschriften und Vorschläge, die von Seite der Aerzte gemacht wurden, die Bedeutung von Erziehungsgrundsätzen überhaupt erhielten. Und da erhebt sich nun gegen alle diese Bemühungen und Lehren ein Einwand, dessen Widerlegung auch die Rechtfertigung des Umstandes ergebe, dass in diesen Zeilen hier ein Arzt es unternimmt, über pädagogische Fragen zu Pädagogen zu sprechen, anscheinend also ein Aussenstehender sich erkühnt, den Sachverständigen belehren zu wollen.

Der hier gemeinte Einwand ist oft genug gemacht worden, und — dies sei vorweggenommen — man kann ihm eine gewisse Berechtigung nicht absprechen. Er lautet etwa so: zugegeben, dass die von der psychologisch eingestellten Medizin, von der Psychotherapie in ihren verschiedenen Nuancen, beschriebenen Zusammenhänge zwischen neurotischer Symptombildung und anormaler Charakterentwicklung einerseits, frühkindlichen Erlebnissen und Umgebungs- oder Erziehungseinwirkungen andererseits zu Recht bestehen, so ergibt sich doch aus diesen Schlüssen und Beobachtungen, die am Kranken oder zumindest Abnormen gewonnen wurden, nicht, dass für den Normalen die gleichen Gesetzmäßigkeiten zutreffen müssten. Wenn auch die Beobachtung des krankhaften Geschehens wiederholt zu Erkenntnissen auch normaler Abläufe geführt habe, so sei eine einfache Uebertragung von Erkenntnissen, die sich in der Pathologie bewährten, auf den Gesunden nicht ohne weiteres statthaft. Der Arzt aber sehe nur Kranke und habe so gar nicht die Möglichkeit, die gesunde Entwicklung zu beurteilen, geschweige denn das Recht, für deren Herbeiführung Vorschriften zu machen. Das äusserste, das ihm zugestanden werden könne, sei die Angabe bestimmter Momente, die häufig — aber auch nicht regelmässig — zu abnormer Entwicklung Anlass geben könnten. In der Tat muss man stets des eingedenk sein, dass das Krankhafte nie mehr als Anlass für die Erforschung des Gesunden sein darf, dass die Anwendung in jenem gefundener Zusammenhänge auf dieses sich immer erst an den normalen Begebenheiten bewähren müsse. Und man kann sich nicht verhehlen, dass manche Aeusserungen und Ansprüche von Seiten der Psychotherapie danach angetan waren, deren Meinungen über normales Geschehen einigermaßen in Misskredit zu bringen. Wenn kürzlich der Heidelberger Nervenarzt Bomburger die „Gefahren einer Ueberspannung des psychotherapeutischen Gedankens“ (Der Nervenarzt, 1928, Nr. 1) glaubte betonen zu sollen, so führt diese Warnung, so wenig ich im Einzelnen damit übereinstimme, einigen Schein der Berechtigung mit sich. Allerdings ist diese Gefahr bedeutender dort, wo es sich um das Verständnis des erwachsenen Seelenlebens und

wo es sich um den (von vorneherein aussichtslosen) Versuch handelt, geistiges Schaffen oder gar das geschaffene Werk selbst aus nur psychologischen Voraussetzungen zu verstehen. Die Gefahr ist geringer für die Pädagogik, weil es zu den gesichertsten Erkenntnissen zählt, dass das Seelenleben der Neurotiker in gewissem Sinne Züge kindlicher und jugendlicher Perioden beibehalten habe, der Schluss also von Gesetzmäßigkeiten, die am Abnormen entdeckt wurden, auf das Seelenleben des Kindes nicht ohne Berechtigung ist. Dennoch muss gerade der Psychotherapeut und Neurosenforscher davor warnen, alles das, was sich in seinem Erfahrungsgebiete und an den Persönlichkeiten, mit denen er es zu tun hat, als zutreffend erweist, ohne weiteres auf das normale Seelenleben und dessen Entwicklung zu übertragen. Zumindest muss man sich einer gewissen Gewagtheit solcher Uebertragung bewusst bleiben und stets bereit sein, seine Ansichten durch die konkreten Tatsachen zu korrigieren. Es scheint unter solchen Umständen schwer, Meinungen, die der medizinische Psychologe, der Psychotherapeut etwa sich über die Erziehung überhaupt gebildet haben könnte, zunächst an Hand solcher Charaktere und Situationen darzulegen, die — zumindest der Mehrheit nach — wenn schon nicht unbestritten ärztlicher Beeinflussung zugewiesen, so doch als „Grenzfälle“ von Pädagogik und seelischer Krankenbehandlung anerkannt werden; also an Hand aller jener Fälle, welche man als Nervosität, krankhafte Charakterartung, Psychopathie u. dgl. des Kindesalters bezeichnet.

In der populären, wie in der wissenschaftlich begründeten Auffassung nicht weniger spielt nun bei der Beurteilung der genannten Störungen der Begriff der „Anlage“ und somit auch jener der „Vererbung“ und der „Konstitution“ eine sehr grosse Rolle. Und bevor überhaupt von der Psychopneu-Entstehung und seelischen Beeinflussbarkeit derartiger Zustände die Rede sein kann, muss dieser Punkt — der konstitutionellen etc. Bedingtheit — geklärt werden. Denn es ist klar, dass keine psychische Einwirkung, sei es die bewusst ausgeübte des Pädagogen oder Psychotherapeuten, sei es die grossenteils unabsichtlich geschehende der Umwelt, irgend einen Erfolg, positiven oder negativen, haben oder erhoffen dürfte, wenn der Charakter des Kindes in seinen Grundlinien oder in einzelnen besonders hervorstechenden Zügen durch Anlage und Konstitution festgelegt wäre.

Ich behaupte nun zweierlei: erstens dass die Bedeutung des Anlagefaktors als Ursache verschiedener Charakterartung im allgemeinen in unberechtigter Weise überschätzt werde, zweitens, dass die Behauptung seiner Wirksamkeit in den allermeisten Fällen völlig unbewiesen sei. Ueber den ersten Punkt wird in der Folge noch mehrfach zu reden sein. Daher sollen nur zwei Beispiele vorderhand diese meine Anschauung begründen. Ein Kind ist ängstlich, die Mutter ist ängstlich und auch der Vater nicht frei von Aengstlichkeit. Daraus schliesst man gewöhnlich, das Kind habe die Anlage zur Aengstlichkeit (oder gar diese selbst) von den Eltern geerbt. Es

kann aber ebenso gut sein — und ist oft genug nachweisbar so — dass das Kind diese Verhaltensweise von den Eltern gelernt hat. Es ist zu bedenken, dass ängstliche Eltern ihre Kinder ja in der Tat geradezu lehren, ängstlich zu sein. Angefangen von dem fortwährenden: gib acht, dass du dir nicht wehe tust, dir nicht den Magen verdirbst, dich nicht verkühlst usw. bis zu jenem Mahnruf eines Vaters einer meiner Kranken, die als Kind niemals das Haus verlassen konnte, ohne die väterliche Warnung: gib acht auf der Strasse, rechts und links ist der Tod. Und wenn der Vater einmal vergessen hatte, diesen Spruch aufzusagen, so musste die Mutter dem Kinde über die Treppen auf die Strasse naheilen, um die Warnung noch hinter ihm herzurufen. Braucht man Anlage, Vererbung, Konstitution, um zu verstehen, dass dieses Mädchen Zeit seines Lebens von der Angst nicht frei werden konnte? Oder aber: ein Knabe ist „ganz der Vater“; wie viele solche, dem Vater so sehr gleichende Kinder hat man schon daraufhin untersucht, ob und inwieferne bewusste Nachahmung des bewunderten, als Idealbild angestaunten, Macht und Grösse verkörpernden Vaters diese auffallende Aehnlichkeit erzeugte? Ich weiss aus Erfahrung, welch grosse Rolle dieses Moment der bewussten — und natürlich auch der unbewussten — Kopie spielen kann.

Wir können nun — dies zum zweiten der genannten Punkte — derartige Charakterzüge, wie z. B. bewusste Nachahmung, durchaus verstehen; wir gewinnen mit der Aufdeckung derartiger Zusammenhänge eine intimere Einsicht in die Gesetze des Charakters, es wird uns nahe gebracht, nacherlebbar, oder wie man diese unsere geistige Haltung dem „Verständlichen“ gegenüber bezeichnen mag. Einen Zusammenhang aber zwischen Konstitution und Charakter, Anlage und Charakter können wir nicht verstehen. Ein Nachweis solchen Zusammenhanges ist nur auf dem Wege der Statistik, der Korrelationsforschung usw. möglich. Aber auch die umfangreichste Statistik, welche eine Vergesellschaftung irgendwelcher konstitutioneller und bestimmter charakterologischer Züge aufzeigte, kann den stringenten Beweis für einen hier obwaltenden Kausalzusammenhang nicht erbringen. Denn es bleibt immer der Einwand möglich, dass das angeschuldigte konstitutive Moment nicht als naturhafte Ursache, sondern als erlebter Anlass wirksam geworden sei. Dies aber ist etwas völlig anderes, weil im Begriffe der Ursache die Notwendigkeit enthalten, in dem des Anlasses aber die Freiheit eingeführt ist.

Können wir uns überzeugen, dass zwischen konstitutiver Beschaffenheit und Charakterartung keine zwangsläufige Kuppelung besteht, so wird die Berechtigung, von naturhafter Verursachung in diesem Zusammenhange zu reden, mehr als zweifelhaft. Wir wissen aber aus der Erfahrung der Psychotherapie, dass es gelingt, anscheinend konstitutiv verwurzelte Einstellungen trotz selbstverständlich völlig ungeänderter Konstitution, umzuwandeln. Wir kennen die Phaenomene der Bekehrung. Wir wissen, dass auch bei einheitlich veränderter Konstitution die verschiedensten Charaktere angetroffen werden, z. B.

beim endemischen Kretinismus. Wir können auch einwandfrei erkennen, dass und wie bestimmte körperliche Abartungen auf die Charakterentwicklung einwirken. Daraus ergibt sich, dass man bei der Annahme konstitutionell bedingter Charakterzüge, von Vererbung, Anlage usw. mit grosser Vorsicht zu Werke gehen muss. Erst wenn wir bei allen Versuchen, die Genese eines gegebenen Charakters zu verstehen, erst wenn wir in der psychologischen Analyse scheitern, dürfen wir angeborene, ererbte, konstitutive Faktoren als Ursachen in Anspruch nehmen. Nicht angängig aber ist es, wie dies heute noch zumeist geschieht, von vorneherein solche Faktoren als wirksam zu statuieren.

Einige Worte sollen jenen grundlegenden Unterschied von Ursache und Anlass noch klarer herausstellen. Dass ein Mensch einem bestimmten konstitutionellen Typus — z. B. dem des asthenischen Hochwuchses — angehört, könnte an und für sich den Schluss zulassen, dass mit dieser körperlichen Beschaffenheit und durch sie notwendigerweise eine bestimmte psychische und Charakterartung gegeben sei. Aber man muss bedenken, dass dieser Mensch nicht nur so ist, sondern sich auch als ein so-seiender erlebt, und zwar schon in einer Zeit, in der reflexes Erwägen über seine Beschaffenheit noch gar nicht in Frage kommt. Die konstitutionelle Beschaffenheit geht irgendwie in das gesamte Lebensgefühl, Vitalbewusstsein des Menschen ein; er erlebt sich als ein kräftiges, für den Lebenskampf wohl ausgerüstetes, oder aber als ein schwächliches, kampfunfähiges Individuum; die Dynamik, Spannung, der Tonus — alles unangemessene, und doch nicht zu vermeidende oder zu ersetzende Ausdrücke — seines Lebensfühles ist eine besonders fingierte, und damit erhalten seine Antworten auf die Eindrücke und Erfahrungen, die er macht, ihre besondere Nuance. Nicht so sehr, um dies formelhaft zusammenzufassen, als Ursache, sondern als Erfahrung beeinflusst die körperliche Beschaffenheit die Charaktergestaltung. Die methodische Forderung, die sich hieraus für Charakterologie, Psychotherapie und Pädagogik ergibt, lautet daher: die Annahme konstitutioneller Momente im Sinne von Ursachen der Charakterartungen ist nur per exklusionem statthaft; nur nach Misslingen des Versuches, Charaktere auf Grund der Erfahrungen, des Schicksales, der Umgebungseinflüsse u. s. f. zu verstehen, ist es erlaubt, sich nach somatischen, hereditären u. a. Ursachen umzusehen. Ich habe mir s. Zt. gestattet — dieses methodische Prinzip zu bezeichnen als das „der möglichsten Erstreckung des reaktiven Momentes“. Denn reaktiv ist immerhin, wenn auch anlassgebundene, actio und enthält den Begriff Freiheit.

Dieses methodische Prinzip besitzt aber grösste Bedeutung nicht nur für die theoretische Charakterologie, sondern ebenso sehr für die Praxis der Erziehung. Denn müssten wir an die naturhafte und zwangsläufige Bindung der Charakterartung, an die angeborenen, somatischen, somit wesenhaft unabänderlichen Momente glauben, so wären wir zu hoffnungslosestem pädagogischem Pessi-

mismus, ja zu völliger Untätigkeit verdammt. Dass die Menschen zu allen Zeiten Erziehung geübt und an deren Aussichten geglaubt haben, dass sie diese Tätigkeit auch dann nicht aufgaben, als der Theorie zufolge eigentlich die Unsinnigkeit solchen Bemühens hätte anerkannt werden müssen, beweist, dass hier lebendige Gefühle

und allgemeiner Glaube tiefer und richtiger sahen, als alle „exakte“ Wissenschaft.

Wie sich die Anwendung der hier angedeuteten Anschauungen und Arbeitsprinzipien auf einzelne konkrete Fälle oder typische Situationen gestaltet, hoffe ich in der Folge darlegen zu dürfen.

## La psychologie et l'école aux Etats-Unis.

Par Pierre Bovet

Professeur à l'Université de Genève.

Les faits ici présentés ont été recueillis de janvier à mars 1926 pendant un voyage d'étude aux Etats-Unis que je dois à la générosité du Laura Spelman Rockefeller Memorial. Ils ont fait l'objet de quelques leçons pendant les cours de psychologie, donnés au août dernier par la Fondation Lucerna.

### I.

#### 1. L'école aux Etats-Unis. Sa tâche et son orientation.

Dans ce cours où la psychologie appliquée est à l'honneur, il vaut la peine d'y parler des Etats-Unis. Nulle part elle ne joue un aussi grand rôle.

Je ne m'attarderai pas sur l'intérêt que présentent pour nous les Etats-Unis: à bien des égards ils sont à l'avant-garde et nous marquent où nous allons. A certains égards, c'est nous-mêmes vus par un verre grossissant et, si je puis dire, anticipant; à d'autres, ne fût-ce que par les possibilités que permettent leurs dimensions et leurs richesses, c'est tout autre chose.

En face des problèmes qui se posent à eux, les Etats-Unis comptent sur l'école. Problèmes anciens: il y a encore parmi huit millions de Noirs 23 % d'illettrés (de grands progrès sont cependant réalisés d'année en année: en 1910 la fréquentation scolaire entre 7 et 14 ans était de 64 %, elle est aujourd'hui de 76,5 %). Problèmes nouveaux: la richesse, se traduisant pas un afflux extraordinaire vers les écoles supérieures (en 2 ans, de 1920 à 1922, l'augmentation dans les High Schools, écoles secondaires, est de 28 %. Pour les Collèges et Universités voici quelques chiffres: 1894: 87,000 étudiants; 1904: 128,000; 1914: 237,000; 1924: 726,000. En dix ans, tandis que la population augmentait du 10 %, celles des hautes écoles croissait du 300 %).

L'immigration de la fin du XIX<sup>me</sup> siècle a complètement transformé le pays: les catholiques ont la majorité à Boston; New York est la plus grande ville juive du monde. Ces faits ont déterminé des réactions diverses: les lois restreignant l'immigration (1,200,000 immigrants en 1914; 300,000 seulement en 1925), le Ku-Klux-Klan et son mot d'ordre: „Des Américains au titre de 100 %“, mais aussi un effort intelligent d'éducation. Le travail à faire est immense. A New York, Angelo Patri dirige une école dont 80 % des élèves parlent italien à la maison. On m'a cité (comme un cas rare, mais non unique) la nécessité où s'est trouvé un tribunal de New York, de faire venir un interprète pour traduire au fils la déposition du père et réciproquement. De là l'importance vitale que prend pour l'Amérique l'effort qu'elle fait systématiquement pour assimiler des éléments qui automatiquement sont naturalisés, au bout de cinq ans, pour leur

enseigner non seulement le parler mais les façons de sentir et d'agir américaines. J'ai vu à Los Angeles des „classes de naturalisation“ organisées par le Département de l'Instruction publique: dans un intérieur japonais une institutrice expliquait à quelques dames réunies la façon de se servir d'une bibliothèque publique, de consulter un catalogue, d'emprunter des livres; ailleurs c'était dans une salle d'école un groupe de femmes mexicaines auxquelles on enseignait les rudiments de l'anglais par une méthode de Kindergarten, ailleurs encore, pour des immigrants de l'Europe orientale, une leçon sur les revues et magazines que l'on trouve en vente dans les kiosques, ceux qui sont des feuilles à scandale, ceux qui ont une tenue littéraire, etc. Dans les écoles mêmes cet effort de naturalisation fait appel aux sentiments: le salut au drapeau commence partout chacune des matinées, et c'est ainsi aussi que débute p. ex. un congrès scolaire. Les exercices militaires gagnent, nous dit-on, du terrain depuis la guerre, mais ils soulèvent aussi de vigoureuses protestations.

Un autre grand problème est celui des campagnes. L'école y a une tâche missionnaire à accomplir, et cela non seulement dans les Etats du Sud. Certaines initiatives novatrices, p. ex. celle de Collings dans le Missouri ou d'autres racontées par Miss Dewey, ont une influence sociale extraordinaire. Le système des „consolidated schools“ communes à tout un district, dont les élèves sont convoyés chaque matin par plusieurs cars automobiles, va en se développant.

Dans les villes, qu'on songe aux problèmes que pose la croissance de Los Angeles p. ex. (1920: 576,000 hab., 1925: 1,222,000) ou de Détroit (1920: 993,000; 1925: 1,242,000). Dans cette dernière ville, le directeur des écoles (car il n'y en a qu'un) me disait qu'il avait 17,000 élèves de plus que l'année précédente; il engage 700 institutrices nouvelles dans l'année, deux par jour.

Tels sont les problèmes. Voici quelques traits caractéristiques de la solution adoptée. Car, chose frappante, dans un pays aussi vaste, et où, comme chez nous, l'instruction publique ne relève pas du pouvoir fédéral mais des différents Etats, il y a cependant une solution des questions qui se posent et on a pu parler d'une standardisation des écoles. D'abord partout