

A decorative border with floral motifs at the corners and scrollwork along the sides and bottom, framing the central text.

JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN



N° 8. — JANVIER 1915.



LUXEMBOURG

IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT

Rue du Saint-Esprit 14

1915

JOURNAL

de

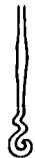
l'Association des Professeurs

de

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN



N^o 8. — JANVIER 1915.



LUXEMBOURG
IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT
Rue du Saint-Esprit 14
1915

Michel Meyers †

C'est dans son cher petit village, au fin fond des Ardennes, à l'endroit où il a vu le jour, qu'il s'est éteint lentement, doucement, après de longs mois de souffrances supportées sans plainte et sans murmure. Parti de Luxembourg avec une santé gravement compromise, mais plein de projets d'avenir, Meyers ne devait plus revoir ses nombreux amis et il ne rentra à son foyer natal que pour descendre dans la tombe.

Durant les premiers mois de sa longue agonie, dans les intervalles où la torture physique ne le crucifiait pas trop, notre pauvre ami s'obstinait à espérer et à donner de l'espoir à son entourage. Mais il vint un moment où son affaiblissement général et l'impuissance des soins intelligents et dévoués qu'on lui prodiguait, l'avertissait de sa fin prochaine, et c'est avec un calme serein et une stoïque résignation qu'il attendit celle qui lui aura révélé le secret et le sens de tant de choses dont il a si longtemps cherché la solution dans les tourments de son âme avide de vérité et de lumière. Mais son cœur, avant de cesser de battre, a eu le temps de se déchirer à la pensée de tous ceux qui, de loin, suivaient avec un anxieux intérêt les phases de sa maladie, dont il n'a pu recevoir les dernières étreintes et qui n'ont pas eu la consolation de lui fermer les yeux.

Il ne nous appartient pas de retracer en détail les différentes phases de sa vie; une bouche plus autorisée s'est acquittée de ce douloureux devoir avec une noble sincérité et une profonde sympathie, qui ont touché aux larmes tous ceux à qui il a été donné d'assister à son enterrement et dont le nombre aurait été bien plus élevé, si l'iniquité des circonstances n'y avait mis des difficultés insurmontables. Mais la disparition du cher et regretté collègue, dont la mort a plongé dans un deuil profond l'Association des professeurs, fournit une occasion naturelle d'interpréter la voix qui sort de sa tombe si prématurément ouverte et de dire, ici même, en tête du Journal des professeurs, ce que le cher disparu a été pour nous.

Le développement extraordinaire donné à l'enseignement secondaire dans le Grand-Duché ayant augmenté considérablement le nombre du personnel enseignant, le besoin de créer entre les professeurs des cinq établissements un lien puissant, qui devait assurer le sentiment de leur solidarité, fit naître l'idée d'une Association générale des membres de l'enseignement moyen. Avec son intelligence ouverte, Meyers avait aussitôt compris tout le bien que devait produire la réalisation de cette idée généreuse pour l'union de tous les membres du corps professoral et, soucieux de la prospérité de l'enseignement autant que des intérêts moraux et matériels des professeurs, il se mit résolument à la tête du mouvement organisateur. Son zèle et son dévouement mis au service d'une volonté tenace ne connurent pas d'obstacle. Il porta personnellement d'un établissement à l'autre une liste d'adhésions qui comme par enchantement se couvrait de signatures : car on ne résistait pas à sa parole claire, sensée et prenante. Et la Fédération des professeurs était créée.

Après avoir été un des pères de notre Association, il en a été le deuxième président et il mit dans l'exercice de ces délicates fonctions tant de zèle, de tact et de savoir-faire que la confiance et la gratitude de ses collègues le maintinrent pendant quatre années consécutives à ce poste important, que sa modestie seule l'empêchait d'occuper plus longtemps.

Car tous, jeunes et vieux, vétérans blanchis par le temps et docteurs frais émoulus, entrant dans la carrière, doivent plus d'un allègement, plus d'un avantage aux démarches, au zèle inlassable de leur énergique président. Les jeunes collègues surtout aimaient à lui confier leurs peines et leurs embarras, convaincus de trouver en lui l'ami le plus tendre et le guide le plus sûr. L'idée d'avoir pu être indifférent à un appel amical lui aurait causé une véritable souffrance.

Mais le dévouement de Meyers aux intérêts que l'Association est appelée à servir, ne l'empêchait pas de se préoccuper du sort des élèves confiés à nos soins. Alarmé de la foule des jeunes gens qui, plus nombreux d'année en année, se mettent à la recherche d'une position de plus en plus difficile à découvrir, Meyers avait pris en main la cause des postulants. Ils sont nombreux, ceux à qui sa généreuse entremise a facilité l'entrée dans

une carrière libérale, industrielle ou commerciale, soit dans le pays, soit à l'étranger. C'est que son cœur, à l'égal de son intelligence, se dépensait sans compter au service de ses élèves, de ses collègues et de ses amis. Aussi ne cessa-t-il, après sa présidence, d'être l'âme et le génie tutélaire de l'Association des professeurs. Il a surtout été la providence de nos excursions, qu'il organisait avec un entendement, une sûreté de main et une circonspection qui n'abandonnaient rien au hasard, et qu'il présidait avec une autorité incontestée et un entrain merveilleux.

Mais, tu n'es plus, pauvre et cher ami. Pour nous qui te perdons, nous te pleurerons toujours. Ta place restera longtemps vide parmi nous. Nous ne reverrons plus cette chaude cordialité, cette large sympathie, ce juvénile enthousiasme, ce dévouement sans bornes au devoir aimé et accepté avec joie. De tout ce que tu avais versé de bonheur dans l'existence d'une famille dont tu étais adoré, il ne reste qu'une plaie béante au cœur de tes parents inconsolables. Des heures si douces et si sereines coulées avec toi dans les épanchements de l'amitié, il ne reste qu'un souvenir douloureux à tous ceux qui, comme nous, ont eu le bonheur de te connaître intimement; à tant d'autres, collègues et amis, dans le cœur desquels retentira, longtemps encore, comme un glas funèbre, la nouvelle de ta mort prématurée. Car avec toi disparaît un des plus charmants collègues de la génération présente. Aussi ne croyons-nous pas pouvoir mieux terminer cette modeste nécrologie qu'en citant quelques vers détachés du bouquet de chrysanthèmes que M. Welter a déposé sur le cercueil de son ami le lendemain de sa mort.

„Du lieber Mensch im allzufrüh gebauten Grab,
hab Dank, für alles Dank, was uns dein Leben gab.“

Car tu n'es pas mort tout entier; tu nous a laissé ton exemple qui, comme une voix d'outre-tombe, ne cesse de prêcher l'union, la concorde et le culte de la collégialité. Voilà pourquoi nous n'adresserons pas à un ami si cher un adieu suprême; nous lui dirons plutôt: au revoir; car les amitiés véritables se donnent rendez-vous dans l'éternité, et il nous a été dit que l'amour est plus fort que la mort.

M. GLÆSENER.

Profëssor Dr. Michel Meyers. †

29. August 1914.

Du bist gegangen in der großen Not der Welt,
wo König Tod im Purpur den Triumphzug hält.

Das Leid der Menschheit drückt so schwer auf unsrer Brust,
daß dein Verlust uns kaum zur Hälfte noch bewußt.

Und doch nimmst du ins allzufrüh gebaute Grab
die reinsten Stunden unsrer Jugend mit hinab ;

die Stunden, wo ein hoher Mut im Blute sang,
wo Treue galt und Freude frei den Becher schwang ;

wo ihre Opferwege deine Freundschaft ging,
der jede Mühe leicht und jede Last gering ;

wo du dem Jüngsten warst der gute Kamerad
und auch dem Alter bliebst der Mann vom guten Rat.

Im Leben grad und stolz, im Leiden stumm und stolz,
so starbst du auch, du Sproß aus echtem Öslingsholz,

Der Heimat, die du treu umworben und gehegt,
hast du ergeben dich ans Mutterherz gelegt.

Du lieber Mensch im allzufrüh gebauten Grab,
hab Dank, für alles Dank, was uns dein Leben gab.

Du ahntest scheidend kaum die große Not der Welt,
wo König Tod im Purpur den Triumphzug hält.

Wir kehren schweren Herzens zurück in unsern Tag,
in Sorgen, was das Morgen der Menschheit bringen mag.

L u x e m b u r g , 30. Aug. 1914.

NIK. WELTER.

Elternhaus und Schule.

Erziehung und Unterricht waren ursprünglich nicht gesondert. Auf primitiveren Kulturstufen besorgte das Elternhaus die gesamte Ausbildung der heranwachsenden Geschlechter. Noch in der Blütezeit des Rittertums erhielt der junge Adlige Erziehung und Unterricht zugleich, teils im eigenen Hause, teils auf der Burg eines befreundeten Ritters. Höchstens war die religiöse Unterweisung besonderen Lehrern übertragen. Je mehr aber das Wissen und die Gesellschaft überhaupt sich differenzierte, um so notwendiger wurde es, eigens ausgebildete Lehrpersonen mit dem Unterricht der Jugend zu betrauen.

Die naturgemäße Art der Verbindung von Erziehung und Unterricht blieb aber das Heranwachsen im Elternhaus unter Mitwirkung eines Präzeptors für die unterrichtliche Ausbildung. Montaigne und J. J. Rousseau haben diese Erziehung vor Augen, wenn sie ihre pädagogischen Grundsätze entwickeln. Freilich ist eine solche Einzelausbildung nur ein Vorrecht des Reichtums.

Eine andere Lösung der Frage wurde in den kirchlichen Anstalten des Mittelalters versucht. Der Kirche kam es darauf an, die jungen Geister, die sich ihrem Dienste widmen wollten, ganz mit Beschlag zu belegen und die anders gerichteten Einflüsse des Elternhauses auszuschalten. Daher errichtete sie für die Ausbildung ihrer Kleriker eigene Anstalten, welche durch Erziehung und Unterricht sich an die Stelle des Elternhauses setzten.

Auch für die Laienausbildung behielt die Kirche ihr Ideal der Klosterschule bei, und noch heute sehen wir sie mit Vorliebe zur Internatserziehung greifen.

Neben dem Internat finden wir aber auch schon im Mittelalter reine Unterrichtsanstalten. Als später der Staat den öffentlichen Unterricht in steigendem Maße übernahm, lag es in der Natur der Sache, daß er reine Lehranstalten gründete und die eigentliche Erziehung dem Elternhaus überließ. Im Anschluß an die tatsächliche Trennung verlangten einzelne Pädagogen sogar eine grundsätzliche Scheidung von Erziehung und Unterricht, derart daß die Schule — wir haben hier natürlich immer in erster Linie den mittleren Unterricht vor Augen — ausschließlich die Übermittlung eines bestimmten Wissensstoffes zur Aufgabe hätte.

In neuester Zeit mehren sich aber mit jedem Tag die Stimmen, die eine innige Verbindung von Erziehung und Unterricht fordern, die gebieterisch von der Schule verlangen, daß sie nicht nur unterrichte, sondern auch erziehe. Wenn diese Forderung, der Natur der Sache nach, besonders eindringlich für die Volksschule erhoben wird, so hat sie doch auch auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts ihre volle Berechtigung.

Es fragt sich nur, auf welchem Wege die höheren Lehranstalten sich an der Erziehung beteiligen können.

Gewisse Kreise, besonders in kleineren Städten, stellen sich die Sache so vor, wie wenn die Schule durch Eingriff in die häusliche Erziehung gegebenenfalls die Autorität der Eltern stützen müßte. Sie verlangen, daß die Schule bestimmte Arbeitsstunden (*Silentium*) zu Hause vorschreibe, daß sie das Rauchen und den Besuch öffentlicher Lokale verbiete, daß sie auch über die Beobachtung dieser Vorschriften und Verbote wache. Sie vergessen, aber, daß es sich hier um Dinge handelt, die bei Internatserziehung am Platze sind, die jedoch ihrer Natur nach dem Elternhaus zugewiesen werden müssen. Wenn heutige Reglemente noch derartige Vorschriften enthalten, so ist das ein Überbleibsel aus einer Zeit, wo auch die staatlichen Unterrichtsanstalten sich dem kirchlichen Ideal der Internatserziehung möglichst anzugleichen suchten. Heute haben diese Vorschriften nur mehr problematischen Wert. Will man sie beibehalten — und es lassen sich ja auch Gründe dafür anführen — so müßte, wie das vor einem halben Jahrhundert noch der Fall war, ein eigener Überwachungsdienst für Studenten eingeführt werden. Damals konnte eine wirksame Kontrolle ausgeübt werden. Aber wenn man, der öffentlichen Meinung folgend, die einzig erfolgreiche Überwachung abschaffte, so muß man auch den weiteren Schritt tun und die Sache selbst aufgeben. Es ist Sache des Elternhauses, darüber zu wachen, daß seine Kinder ihre Arbeiten regelmäßig machen, daß sie vor einem gewissen Alter nicht rauchen und keine geistigen Getränke zu sich nehmen. Wenn ein Vater seinen oder seine paar Sprößlinge nicht genügend überwachen kann, wie sollte dann eine Bevölkerung von einigen hundert Schülern die gelegentliche Überwachung des Lehrpersonals ernst nehmen?

Dabei übersieht man, daß es eine doppelte Art zu erziehen, d. h. an sittliche und gesellschaftliche Normen zu gewöhnen, gibt. Die eine Art, die Internatserziehung, entfernt von dem jungen Menschen alle Gelegenheit zu fehlen, indem sie sein Benehmen Schritt für Schritt regelt und überwacht. Es ist allgemein bekannt, daß dieses System oft die Entwicklung zu Selbständigkeit und Initiative unterbindet. Darum gibt man heute einem anderen System den Vorzug, das durch Weckung des Verantwortlichkeitsgefühls an gewisse Normen der Handlung gewöhnen will. H. Spencer hat die Grundsätze dieses Systems am klarsten auseinandergesetzt. Das erste System — und zu diesem gehören die vorhin erwähnten Vorschriften — ist da am Platz, wo eine beständige Aufsicht geführt werden kann, also im Elternhaus und im Internat; die öffentliche Schule kann für alles, was außerhalb ihrer Mauern liegt, nur das System der Erziehung durch Selbstverantwortung anwenden.

Worin besteht nun das Erziehungswerk der öffentlichen Schule?

Sie wirkt zunächst durch Belehrung. Wenn Sokrates auch Unrecht hatte zu sagen, daß die Tugend nur ein Wissen sei, so enthält sein Ausspruch doch einen Kern von Wahrheit. Wer durch den Unterricht auf die Folgen der Handlungen aufmerksam gemacht wird, der hat, wenn nicht eine allzustarke Vererbung oder Angewöhnung vorliegt, genügend Gründe, um gegebenenfalls eine schlechte Tat zu unterlassen. Und es ist nur törichtes Gerede, das höchstens eine Verallgemeinerung von Einzelfällen darstellt, wenn der Volksmund sagt: „je gelehrter desto verkehrter.“ Die Schule wirkt schon erzieherisch durch Ausbildung des Wissens.

Aber zumal dort, wo die hütende Internatserziehung die normale Aktivität des jungen Menschen unterbindet, kann es geschehen, daß die Belehrung nur ein theoretisches Wissen hervorbringt, das in keiner Beziehung zum Handeln steht. Und dann allerdings bleiben Wissen und Tugend getrennte Gebiete. Hier nun muß die Schule eingreifen und darnach streben, ihre moralische Belehrung direkt auf die Handlung hinzulenken. Wie das geschehen kann, hat F. W. Förster in seiner „Jugendlehre“ in klassischer Weise gezeigt.

Die Schule wirkt dann erzieherisch dadurch, daß sie den jungen Menschen gewöhnt, einer festen Ordnung sich zu unterwerfen und sich in ein Ganzes als organisches Glied einzufügen. Wenn das Reglement der Anstalt so beschaffen ist, daß es auf jede überflüssige Reglementierung verzichtet, so können die bestehenden Vorschriften mit aller Strenge und in jedem Fall ausgeführt werden. Diese heilsame Zucht im Schulleben wirkt eminent erzieherisch.

Indirekt nimmt übrigens die Schule am Erziehungswerk des Elternhauses teil. Nehmen wir beispielsweise das sog. Silentium. Wenn die Arbeit der Schüler durch mündliches Abfragen und durch schriftliche Prüfungen kontrolliert wird, so kann es der Schule gleichgültig sein, ob die Arbeit zu Hause, je nach der Bequemlichkeit des Familienlebens, in den Morgen- oder in den Abendstunden verrichtet wird. Selbstverständlich müssen die Prüfungen genügend streng sein und das Abschreiben muß genügend verhindert werden, damit niemand bestehen kann, der nicht die notwendige Arbeit geleistet hat. Auf diese Weise sind die trimestriellen Resultate ein Mahnwort an das Haus, um eventuell einen Schüler zu längerer Arbeit anzuhalten. So bildet sich auch das Gefühl der eignen Verantwortlichkeit beim Schüler aus. Wer nicht arbeitet, bleibt eben sitzen. Und wenn einer durchkommt, der weniger gearbeitet hat — genügende Strenge der Prüfungen vorausgesetzt — so ist das eben ein Zeichen, daß er mit geringerer Arbeitszeit das Gleiche wie sein Nachbar leisten kann. Mit einem Wort: Die Leistungen in der Schule unerbittlich bis zu einem bestimmten Minimum fordern, das zwingt zur Arbeit. So erzieht auch das Leben. Bei der Mehrzahl der Schüler genügt ein solcher Antrieb. Wo das Gefühl der Verantwortung für die Folgen weniger ausgeprägt ist, muß die häusliche Erziehung eingreifen. Geeignete Mittel sind in Fülle vorhanden für den, der sie ergreifen will.

Ein anderer erzieherischer Faktor ist der Geist, der in einem Schulganzen herrscht. Wer vermag die tausend Imponderabilien namhaft zu machen, die durch Wort und Beispiel der Kameraden sowohl wie der Lehrer den jungen Geist beeinflussen? Heute greift man gerne zu eigenen Maßnahmen wie Selbstregierung der Schüler, Arbeitsgemeinschaften, staatsbürgerliche Erzie-

hung u. s. w., um dem Einfluß der Schule neue Wege zu eröffnen.

Die Schule muß also erziehen — und sie tut es sogar ohne es zu wollen — aber ihre Erziehungsarbeit findet Schranken in ihrem eigenen Wesen, und sie kann in keinem Fall die Erziehungsarbeit des Hauses ersetzen. Beide bewegen sich auf getrennten Gebieten; jede wirkt nur dann erfolgreich, wenn sie innerhalb der Grenzen bleibt, die ihr durch ihr besonderes Wesen gezogen sind. Übergriffe von der einen auf die andere Seite können nur schädlich wirken.

Bei der gemeinsamen Arbeit aber ist es von Vorteil, daß Haus und Schule sich verständigen, ohne daß übrigens das eine oder die andere in das Verhältnis der Über- oder Unterordnung gestellt werden dürfte.

Um ein Zusammenwirken von Schule und Haus zu ermöglichen, sind in der letzten Zeit mannigfaltige Veranstaltungen vorgeschlagen und erprobt worden.

Schulfeiern und Familienabende, an denen die Schüler mit ihren Eltern und Lehrern teilnehmen, haben wohl hauptsächlich den Zweck, die Sympathie der Eltern für die Schule zu gewinnen. Rektor Blauert empfiehlt sie für Volksschulen. Die früheren Preisverteilungen am Athenäum waren wohl ähnlich gedacht. Vielleicht nicht ganz mit Unrecht meint aber Rudolf Pannwitz, man solle zuerst die Schule dem Kinde angenehm machen. Die Feiern mit ihrem komödienhaften Getue haben übrigens mehr als eine unerquickliche Begleiterscheinung. Und es gibt nicht viele Pädagogen, die für Schulfeiern schwärmen.

Ernster wird der Versuch, das Elternhaus für die Schule zu interessieren, wenn nur die Eltern zu bestimmten Besprechungen sich mit den Lehrern versammeln. Die sog. Elternabende bringen die Eltern und Lehrer einer Klasse oder einer Anstalt zusammen, um gemeinsame Beratungen über Fragen der Jugenderziehung abzuhalten. In der Regel hält einer der Lehrer oder der Leiter der Anstalt einen Vortrag über geeignete Fragen wie etwa: Über die Ursachen der Mißerfolge im Unterricht. Daran schließt sich eine Diskussion, in welcher die Eltern oft ihre speziellen Sorgen zum Ausdruck bringen. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß auf diese Weise etwaige Mißverständnisse zwischen Schule und Haus

zerstreut werden können und daß beide sich besser verstehen lernen. Darum sagt z. B. Rein: „Die Elternabende sollten überall eine ständige Einrichtung werden.“ Viele Mediziner sehen in den Elternabenden ein geeignetes Mittel, um die Eltern über die sexuelle Aufklärung der Kinder zu belehren. In vielen deutschen Städten (Berlin, Halle, Magdeburg, Wiesbaden, Rüdeshelm etc.) sind Elternabende mit großem Erfolg abgehalten worden.

Unter dem Titel: Elternkonferenzen hat Al. Tluchor ähnliche Veranstaltungen für die Wiener Volksschulen geschaffen, die noch dadurch besonderes Interesse beanspruchen, daß sie mit Ausstellungen von Schülerarbeiten verbunden sind.

In München hat Erich Petzet für die höheren Lehranstalten eine Elternvereinigung gegründet, die den Zweck hat, unter Ausschluß von Politik und Religion, ein gesundes Zusammenarbeiten von Schule und Haus anzubahnen. In den Versammlungen sprach z. B. Reallehrer Dr. Vogt über die Jugendspiele an den Mittelschulen, Dr. v. Vogel über die körperliche Ausbildung der Mittelschülern. Gegenseitige Aussprachen von Eltern und Lehrern schließen sich an diese Vorträge an. Auch in Nürnberg und Berlin bestehen solche Elternvereinigungen.

Das Großherzogtum Baden kennt Elternbeiräte, d. h. Körperschaften, in welche, außer dem Anstaltsleiter, einem Lehrer und einem Arzt auch noch 2 bis 6 Mitglieder aus dem Elternkreise auf 6 Jahre gewählt werden. Diese Beiräte werden gehört bei Organisationsfragen, bei Maßregeln der Hygiene, bei Festsetzung des Schulgeldes, bei Ausweisung von Schülern, u. s. w. Die Einrichtung ist mehrfach gelobt worden, aber nach Schuldirektor Beber stößt sie besonders auf die Schwierigkeit, daß die Eltern nur selten Zeit und Lust haben, solche Ehrenämter zu übernehmen.

Alle diese Einrichtungen stehen ein wenig außerhalb der Schule. Am interessantesten sind aber diejenigen, welche die Eltern direkt in die Schule hinein führen.

An der Karolinschule zu Eisenach bestehen sog. Elternwochen, während welcher die Eltern dem Unterricht ihrer Kinder beiwohnen können. An anderen Orten gibt es Besuchstage oder Besuchsstunden. Die Landerziehungsheime des Dr. Lietz, Ilseburg, Haubinda und Bieberstein, gewähren den Eltern jederzeit freien Zutritt zum Unterricht. Im letzten Hefte das „Sämann“

(Dezember 1914) berichtet E. Krahen über den Besuch einer Volksschule „im wilden Westen.“ Neben andern interessanten Mitteilungen über die amerikanische Volksschule finden wir dort den Vermerk, daß es in jeder Klasse, hinter den Bänken der Kinder, eine Reihe von Sitzen gibt, zu denen die Eltern jederzeit Zutritt haben. Der Besucher traf auch wirklich Mütter, die dem Unterricht ihrer Kinder beiwohnten. Nach dem Bericht der Prinzipalin besteht dieselbe Einrichtung am dortigen Gymnasium.

Als ein Mittel, den Verkehr zwischen Elternhaus und Schule aufrecht zu halten, könnte man auch die hierlands eingeführten Hausbesuche der Klassenlehrer betrachten. Diese Vorschrift eines veralteten Reglements ist aber in argen Mißkredit gekommen, einmal weil es Eltern gibt, die diesen Besuch nicht wünschen und es für einen anständigen Menschen peinlich ist, ungebeten in ein fremdes Haus einzudringen, dann aber auch weil die ganze Maßregel einen unerträglichen Eingriff in die Rechte des Elternhauses bildet. Jeder Vater hat im Grunde das Recht zu bestimmen, zu welchen Stunden sein Sohn arbeiten soll. Die Schule quittiert mit ihren Noten, ob die Arbeit genügend war oder nicht. Diese Art des Verkehrs mit dem Elternhaus ließe sich darum nur dann rechtfertigen, wenn die Besuche sich allein auf jene Eltern erstreckten, die zu Beginn des Jahres etwa einen diesbezüglichen Wunsch beim Direktor oder Klassenlehrer geäußert hätten.

Es würde schwer halten, eine von den angeführten Einrichtungen bei uns durchzusetzen. Was aber wohl möglich wäre, und was im Interesse von Schule und Elternhaus läge, das ist die Einführung von sog. Sprechstunden, wie sie in Deutschland und Österreich vielfach bestehen. An vielen höheren Lehranstalten Deutschlands ist eine halbe Stunde wöchentlich für jeden Lehrer festgesetzt. Während dieser Zeit steht er in einem eignen Sprechzimmer den Eltern zur Verfügung, die ihn von ihrem Kommen vorher verständigt haben. Der österreichische Kultusminister empfahl das Abhalten von solchen Sprechstunden allen höheren Lehranstalten. Auf dem dritten internationalen Kongreß für Schulhygiene in Paris verlangte der Berichtstatter Professor Oui von Lille, die höheren Schulen sollten den Eltern die Tage und Stunden bekannt geben, an denen die Lehrer sie monatlich empfangen würden. Wenn man bedenkt, daß der Verkehr zwischen Eltern-

haus und Schule bei uns schon tatsächlich vielfach durch Besuche der Eltern beim Anstaltsdirektor stattfindet, so ist es offenbar, daß die Bedingungen gerade für diesen Weg der Verständigung günstig bei uns liegen. Die Maßregel braucht nur auf die einzelnen Lehrer ausgedehnt zu werden. Damit haben die Eltern das bequemste Mittel in der Hand, nach Wunsch über ihre Sprößlinge, gerade an der zuständigsten Quelle, Aufschluß zu erhalten. Im Grunde gehört dazu nur ein eigenes Sprechzimmer und eine Mitteilung an die Eltern, die sie über die etwa monatliche Sprechstunde der einzelnen Lehrer in Kenntnis setzt.

So kann die Zusammenarbeit von Schule und Haus am Werk der Erziehung am leichtesten und wirksamsten erreicht werden.

N. BRAUNSHAUSEN.

L'Éducation morale et civique dans le Grand-Duché.

(Suite et fin.) ¹⁾

II. — L'éducation civique.

Dans tous les pays de l'Europe, l'éducation civique de la jeunesse est une question d'actualité pédagogique. L'idée du double enseignement moral et civique remonte à la Révolution française. Pour consolider l'union étroite entre l'État et l'école, Talleyrand et Condorcet réclamèrent, en dehors de la préparation littéraire et scientifique, pédagogique et morale du personnel enseignant, des connaissances sociales assez étendues ainsi que des notions de droit usuel et d'économie politique. Plus tard, dans la loi de Jules Ferry de 1882, nous retrouvons l'éducation morale et civique à côté de l'éducation physique et intellectuelle. Et depuis lors, les pédagogues français Brunot, Compayré, Liard, Payot, Séailles, tant d'autres, se sont efforcés de fournir, en des ouvrages classiques et destinés avant tout à l'œuvre post-scolaire et aux écoles spéciales, des modèles de cet enseignement. Mais tandis qu'autrefois l'éducation civique formait le complément et

¹⁾ Voir : Journal de l'Association ; N° 7 (p. 8—13.)

l'appendice de l'instruction morale, nous la trouvons aujourd'hui au premier plan. La seule difficulté qui se présentait c'était de savoir si cet enseignement, qui comprenait l'instruction morale et civique, le droit usuel et l'économie politique, devait se faire dans une branche spéciale et distincte de toutes les autres, s'il devait constituer une partie intégrante de l'enseignement historique et géographique, ou bien encore, ce qui finit par prévaloir, s'il devait être l'âme et le centre moral de tout l'enseignement.

En Allemagne, la première impulsion donnée à l'enseignement national remonte aux discours patriotiques de Fichte („Reden an die deutsche Nation“) et de Jahn („Deutsches Volkstum“, „Staatskunde für Schulen“). Plus près de nous, Kerschensteiner et Fœrster, s'inspirant des pédagogues anglais et américains, entreprirent de faire l'éducation civique de la jeunesse allemande dans deux ouvrages capitaux : „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (1901) et „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“ (1910). Vers 1906, après des tâtonnements isolés, le mouvement se généralisa. En 1907, au congrès de Bâle, le professeur Harnack attira l'attention sur l'ignorance incroyable des jeunes gens dans les questions élémentaires de la vie publique et politique, ignorance constatée par l'enquête mémorable du „Türmer“. Dès 1909, l'idée de l'éducation civique — (staatsbürgerliche Erziehung) — domine toutes les questions pédagogiques, et depuis cette époque, nous assistons à la création d'une foule de revues, de livres, de brochures et d'associations. L'un après l'autre, les partis politiques s'emparèrent du mouvement et organisèrent la jeunesse des écoles en lui offrant un idéal positif, des faits et des doctrines. Parmi toutes ces organisations, celle de la jeunesse sociale-démocrate a été la plus remarquable et la plus immédiatement pratique. Enfin donc on croyait avoir trouvé un remède efficace à la dépravation et à la sauvagerie („Verwilderung“) de la jeunesse allemande.

Qu'a-t-on fait, chez nous, pour l'éducation civique de notre jeunesse et que reste-t-il à faire ? Avant de pouvoir répondre à ces questions, nous devons remonter aux principes et examiner la solution que ce grave problème pédagogique a trouvée chez nos voisins.

Faire de nos établissements d'enseignement des maisons d'éducation, voilà l'idéal auquel nous aspirons.

Or, les jeunes gens à l'éducation desquels nous sommes appelés, ont des droits et des devoirs non seulement comme individus isolés, mais encore comme membres de l'organisme social et comme futurs citoyens. L'éducation que nous leur donnons devra donc être non seulement individuelle et morale, mais encore sociale et nationale, c'est-à-dire civique.

D'autre part, l'étude des rapports de l'individu avec la société humaine et la nation à laquelle nous appartenons, constitue à la fois l'enseignement le plus vivant et l'éducation la plus morale. Elle sera encore un remède à la passivité chaque jour grandissante de nos élèves sursaturés de littérature et de science, et à la dispersion de l'intérêt, résultat néfaste de nos études chaotiques, où l'esprit se perd dans la foule des détails.

Elever veut dire transmettre des éléments de civilisation et implanter au cœur de la jeunesse un idéal digne de devenir une règle de vie pour les générations futures. Or, pour avoir une valeur pratique quelconque, l'idéal de notre époque ne saurait être identifié à celui d'un passé éloigné comme l'humanisme, qui méprisait le travail et ne s'occupait que de la culture générale de l'esprit. Il faut au contraire, que notre école coopère pour sa part à la création de la cité future et qu'au lieu de continuer le rêve d'une humanité abstraite, elle se mette au service de la société vivante. En d'autres termes, elle devra être le reflet, bien plus, le modèle de la vie moderne et, en tout cas, une préparation à la vie sociale et nationale.

Voilà pour le côté théorique. Il s'agit maintenant de savoir comment cette éducation civique nécessaire et conforme aux tendances démocratiques des temps modernes sera mise en pratique. En réclamant une place à l'école pour les sciences sociales et politiques, nous effaroucherons peut-être quelques esprits timorés, qui ont peur des personnalités trop complètes et de la politique de parti. Qu'ils se rassurent. Ce ne sont nullement les querelles politiques que nous avons l'intention d'introduire à l'école, mais uniquement la doctrine politique de l'État et du peuple, des droits et des devoirs du citoyen. Car il faut bien croire qu'il sera possible de trouver un terrain d'entente où les honnêtes gens de tous les

partis verront la possibilité d'une éducation commune. Et c'est même dans ce sens que la politique doit être considérée comme l'achèvement et le couronnement de la morale.

Au moment d'exposer *la méthode* de l'enseignement civique, nous sommes forcés d'avouer que celui-ci est aussi complexe que difficile à mettre en pratique. Il est même plus facile de dire ce qu'il ne doit pas être que d'expliquer ce qu'il sera, car il s'y agit moins de faits précis que de sentiments, moins de connaissances que de l'éducation systématique du caractère. Il va sans dire que l'éducation civique serait sans valeur aucune si elle devait se borner à l'acquisition d'une certaine somme de connaissances sur la vie civique, ou à un certain dressage à la vie sociale, puisque les connaissances seules ne mènent pas à l'action. Il serait tout aussi dangereux de s'imaginer qu'en communiquant des connaissances économiques et techniques ainsi que l'amour du travail, on eût fait quoi que ce soit pour refréner l'égoïsme individuel et l'âpreté des luttes économiques. D'un autre côté, l'instruction dans les choses politiques et nationales, sans l'accoutumance aux vertus civiques et au sentiment du devoir, n'aurait pour effet que de former des hommes de parti, tandis qu'une éducation purement sociale courrait risque de ne produire que des internationalistes humanitaires ou de fortes individualités qui n'auraient aucune attache avec la vie nationale. Et enfin, puisque l'éducation civique ne se réduit ni à l'enseignement civique ni à l'étude des sciences économiques, ni à l'instruction politique, ni à l'éducation sociale, ni même à l'ensemble de cet enseignement multiple, elle ne sera pas davantage une partie de l'enseignement parallèle à d'autres parties.

Ayant pour but d'élever des citoyens capables de subordonner leurs intérêts personnels et égoïstes à l'intérêt de la communauté et de voir dans toute activité sociale et politique une source de responsabilité, elle embrassera toute l'éducation et se réduira, en dernière analyse à la formation systématique du caractère. Il faut que nous nous sentions comme membres et facteurs responsables de cette unité supérieure et vivante appelée Etat et que toutes les facultés de notre âme concourent à la solution des conflits sociaux et politiques et à la réalisation de l'idéal d'une communauté morale basée sur la justice. L'éducation civique ainsi comprise

commencera par l'éducation sociale pour aboutir au sentiment de la solidarité civique („staatsbürg. Gesinnung“) en s'élevant au-delà de tout égoïsme individuel et corporatif. En d'autres termes, il faut que l'énergie morale et la culture sociale préparent le terrain et fournissent des moyens d'action à l'éducation civique proprement dite. ¹⁾

Quant à *l'éducation sociale*, il sera facile de donner des conseils pratiques sur la façon dont ce problème compliqué pourra être traité à l'école. C'est ainsi que le pédagogue allemand F. W. Fœrster, prenant pour point de départ les différents types d'égoïstes, indique le traitement pédagogique qu'il faut leur appliquer pour surmonter leurs tendances égocentriques et les ramener à la pratique des vertus sociales telles que la charité, la reconnaissance, la piété filiale, le sentiment de la responsabilité, le respect dû à la personne et la propriété d'autrui. Le même auteur, qui d'ailleurs, a suivi en cela les pédagogues français et anglo-saxons, trouve l'idéal de l'école moderne dans l'organisation de *cités scolaires* d'après le type introduit en de nombreuses écoles anglaises et américaines, où l'on cultive les vertus sociales en les faisant servir à l'éducation civique. A la place de l'autoritarisme formant la base d'une pédagogie surannée, il préconise le „*selfgovernment*“ — (Selbstregierung) — dont il retrouve le modèle dans les mêmes pays, et qui aura pour effet l'obéissance volontaire et intelligente. Dans l'organisation des *tribunaux scolaires*, tels qu'on les trouve en France, en Allemagne, en Angleterre et en Amérique, on a trouvé un remède contre l'hypocrisie et le mensonge, et une préparation pratique à la vie sociale. Un point auquel il faudra toujours revenir, c'est que nos écoles devront être organisées en *communautés de travail* (Arbeitsgemeinschaften), qui feront valoir la beauté morale du travail et, par la répression des penchants égoïstes, consolideront le caractère. Il faut enfin que notre enseignement ait pour effet de faire considérer nos camarades non seulement comme concurrents, mais aussi et surtout comme collaborateurs à l'œuvre commune. N'oublions pas qu'ici la *personnalité du maître* aura infiniment plus de valeur que toute organisation

¹⁾ Pour „*l'éducation morale*“, voir notre premier article (*Journal de l'Association* N° 7.)

et toute méthode. Et gardons-nous de dédaigner les *jeux scolaires*, car c'est précisément dans le jeu en commun qu'il sera facile de cultiver le respect de l'autorité reconnue comme nécessaire, les sentiments de la responsabilité, de la justice, de la tolérance et de la solidarité. L'organisation de *clubs post-scolaires* et, enfin et surtout, le *scoutisme* ont été universellement reconnus comme moyens excellents pour favoriser les penchants de la jeunesse vers une organisation sociale, vers une activité vaillante et chevaleresque au milieu des hommes et de la nature.

* * *

Si ensuite, sur ces assises solides de l'éducation morale et sociale nous voulons édifier *l'instruction civique* proprement dite, il va sans dire qu'il faudra éviter les énumérations fastidieuses et purement techniques du domaine de l'économie politique, de l'administration et de la législation. Il faut que la matière de cet enseignement soit aussi restreinte que possible et qu'on accorde plus d'importance aux lois morales qu'aux lois écrites. C'est ainsi que, par la méthode inductive poursuivie à tous les degrés de l'enseignement par un personnel d'une autorité morale et d'un tact pédagogique à toute épreuve, on arrivera peu à peu à faire l'éducation civique de nos jeunes gens, en développant en eux les sentiments de la justice et de l'équité, de l'objectivité et de la tolérance, de la responsabilité et du courage moral, le respect de l'autorité et le sentiment national. Ajoutons, pour être complet, que l'école seule ne saurait être rendue responsable de l'éducation civique d'une génération, et que la famille, les associations, les partis politiques et les journaux devront y collaborer.

* * *

Et maintenant, qu'avons-nous fait chez nous pour réaliser l'idéal de cette éducation ?

En ce qui concerne l'éducation morale proprement dite, rien. Aussi voyons-nous la passivité et la veulerie de nos élèves prendre des proportions de jour en jour plus inquiétantes. Ne nous étonnons donc pas outre mesure de trouver parmi nos populations si peu de caractères fortement trempés et, il faut bien le dire, si peu d'idéalisme moral. Une distinction cependant s'impose entre les *écoles primaires* et l'enseignement secondaire. Le

nouveau plan d'études pour nos écoles primaires (25 mars 1914) marque un premier pas en avant dans cet ordre d'idées, mais uniquement au point de vue national. C'est peu de chose, mais c'est une promesse qui nous permet d'espérer. En effet, l'éducation nationale s'y fera à l'avenir dans quatre branches différentes, qui sont réparties sur les deux degrés supérieurs de cet enseignement et qui sont 1) la connaissance du *pays natal* (Heimatkunde), (3^{me} et 4^{me} année), qui a pour but de préparer les enfants au cours de géographie, en leur faisant connaître et aimer leur pays natal et l'organisation de la commune qu'ils habitent : école, village, administration communale, vie économique, usages, coutumes, contes, légendes, notions historiques ; 2) a) la géographie nationale et les éléments de la géographie de l'Europe et du globe (5^{me} année) : les différentes administrations du pays, ses institutions, l'industrie et le commerce ; (b) (6^{me} et 7^{me} année) : l'évolution historique du pays, l'administration judiciaire, politique et ecclésiastique, les institutions sociales et politiques, la Constitution. 3) (5^{me} et 6^{me} année) l'histoire nationale dans ses relations essentielles avec l'histoire universelle. 4) l'étude de morceaux choisis des principaux auteurs du dialecte luxembourgeois, qui fera aimer notre idiome, en faisant comprendre notre originalité.

Il est évident que, dans ce programme toutif, l'instituteur intelligent et instruit devra faire un choix judicieux et influencer les enfants moins par la foule des faits que par le sérieux moral de son enseignement.

Quant aux *cours postsecondaires*, on y trouvera un champ tout particulièrement fertile pour l'éducation morale et civique. C'est là qu'il faudra organiser un cours complet et systématique sur les bases morales que nous avons indiquées plus haut, et passer en revue les droits et devoirs de l'homme comme individu, comme être social et comme citoyen, en exposant la situation économique du Grand-Duché (mouvement de la population, agriculture, industrie, commerce, les métiers, les associations syndicales, les assurances contre les accidents, les maladies, la vieillesse et l'invalidité), en parlant de l'Etat, de sa Constitution, de ses administrations, des impôts, des finances, des tribunaux, de la Chambre, etc.

Arrivons à *l'enseignement moyen*. Nous nous refusons à croire que l'ère des réformes soit définitivement close, car il reste à

faire bien des choses. Tout ce qu'on a cru devoir faire pour l'éducation morale et civique se réduit à quelques retouches au programme d'histoire, à l'introduction d'un cours de droit public et administratif fait par des personnes n'ayant aucune mission pédagogique, et au maintien d'un cours d'histoire nationale — aux cours supérieurs! — pour lequel il n'existe — chose incroyable et unique dans tous les pays civilisés! — aucun manuel. Le cours d'histoire, comme bien l'on sait, est toujours organisé en deux cercles appelés concentriques, parce que le premier se fait en allemand dans les trois classes inférieures, et le second en français au degré supérieur. C'est ainsi que nous ennuyons nos élèves à leur faire répéter en d'assez bons manuels français ce qu'ils avaient appris en de mauvais manuels allemands. Aucun de nos livres d'histoire allemands ne présente la moindre illustration, on n'y étudie pas la moindre source, pas le moindre document. Par contre, on y étudie l'histoire détaillée et fastidieuse de toutes les guerres, depuis l'antiquité la plus reculée jusqu'à nos jours. N'exagérons pas. Le véritable but des études et de l'histoire en particulier n'est pas, comme on le pensait au temps du bon Rollin, de conduire à la vertu. „On ne demande plus guère à l'histoire des leçons de morale et de bons exemples de conduite“, (Langlois et Seignobos: Introd. aux études hist.) mais avant tout la vérité.

Nous sommes donc d'avis que tout enseignement qui perd de vue l'éducation de la jeunesse, ne remplit pas son but. Or, l'éducation morale se fait plutôt par l'histoire de la civilisation, qui embrasse toutes les manifestations de la vie d'un peuple, que par l'histoire politique seule, qui n'en est qu'une partie. Il en faut conclure qu'une réforme complète de nos études historiques s'impose d'une façon impérieuse. Si nous ne tenons pas à élever des sans-patrie et si ne voulons pas que la vie passe devant les yeux de nos enfants comme les films d'un cinéma, nous devons faire en sorte que la patrie et l'éducation civique forment de plus en plus le centre de gravité de tout notre enseignement.

Non scholæ, sed vitæ!

N. RIES.

Das neunjährige Gymnasium.

II.

Der ursprüngliche Zweck dieses Artikels, aus der Vergangenheit werbende Werte für die Zukunft zu gewinnen, ist durch die Zeitereignisse hinfällig geworden. In einem Moment, wo die Gegenwart verworren und die Zukunft dunkel ist, kann der Rückblick auf das, was bei uns in dieser Frage geschehen ist, nur ein rein historischer sein; der Ausblick aber muss auf günstigere Zeiten zurückgestellt werden.

In allen darauf zielenden Erörterungen und Projekten ist der Vorschlag eines erweiterten Gymnasiums bei uns stets mit einem zweiten verquickt worden: dem der Abschaffung der Oberkurse.

Das war vielleicht ein taktischer Fehler. Denn die Oberkurse haben immer mächtige Freunde gehabt, die sie *per fas et nefas* verteidigten und ihnen zu Liebe auch pädagogische Gründe fanden, um das Projekt eines erweiterten Gymnasiums hinauszukomplimentieren. Diese Freunde sind es besonders, die 1846 das achtjährige und 1892 das neunjährige Gymnasium zu Fall gebracht haben. ¹⁾

Die Verquickung der beiden Fragen gab ausserdem zu legislatorischen Schwierigkeiten Anlass, die der Staatsrat in seinem Gutachten vom 25. Februar 1887 geltend machte: „Il peut paraître étrange qu'à l'occasion de la réforme de l'enseignement moyen on veuille ainsi, par voie incidente et accessoire, procéder à la réforme de dispositions aussi importantes de la loi sur les grades académiques, et amalgamer ainsi les deux réformes dans une seule loi. Si la loi sur la collation des grades est sujette à réforme par suite de celle sur l'enseignement moyen, qu'on la soumette à une révision spéciale... Mais il paraît inacceptable de greffer incidemment cette révision sur celle de l'enseignement moyen, alors surtout que les modifications proposées n'ont pas fait l'objet d'un examen suffisant“. (S. 3.)

Wenn man bedenkt, wie schwer es ist, ein einziges Schulprojekt durch alle Instanzen zu bringen, so versteht man, warum

¹⁾ Die Frage der Oberkurse würde einen eigenen Artikel erfordern, zu dem jetzt weder der Raum noch die Gelegenheit ist. Sie wird hier nur insofern berührt, als sie sich mit der des Gymnasiums verbindet.

Regierung und Kammer vor der gehäuften Schwierigkeit eines doppelköpfigen Reformprojektes zuletzt kopfscheu wurden. Die Reform des Gesetzes über die Grade ist noch heute nicht erledigt. Die Gymnasialreform, welche man mit der vorigen als innig verflochten ansah, jedenfalls was die Erweiterung der Studienjahre angeht, wurde ihrerseits immer wieder *ad calendas graecas* vertröstet.

War es so unerlässlich, die beiden Forderungen zusammen geltend zu machen, und hätte die Forderung des erweiterten Gymnasiums nicht allein ihr Glück versuchen sollen? Sie wäre dann eher ohne Vorurteil auf ihren Wert oder Unwert geprüft worden, und es ist wahrscheinlich, dass sie sich, wenigstens in dem Reformeifer der achtziger Jahre, als solche durchgesetzt hätte.

Die Frage des erweiterten Gymnasiums hätte ausserdem in der Form gestellt werden müssen, wie Deutschland und Frankreich sie gelöst haben: eine neunjährige Anstalt vom vollendeten neunten bis zum vollendeten achtzehnten Lebensjahre. Statt dies zu tun, setzte man durchgängig den Anfang der Gymnasialstudien auf das vollendete zehnte Lebensjahr, sodass bei neun Klassen der Schluss auf das vollendete neunzehnte Jahr fiel und so, dem bestehenden System gegenüber, kein Gewinn an Zeit erzielt wurde. Oder man schlug acht Klassen vor, die abzuschaffenden Oberkurse als Prima einbegriffen, bald mit, bald ohne eine Vorklasse, mit einem Anfangsalter von zehn, elf oder gar zwölf Jahren, so dass auch in diesem Falle der erwähnte Zeitgewinn verloren ging. Man wollte das Bessere, wollte es aber durch halbe Massregeln erreichen. Und Halbheit rächt sich immer.

Nun war jedenfalls keine Gefahr vorhanden, dass man für die neun Gymnasialjahre nicht hinreichend Stoff haben würde, selbst wenn man darauf verzichtete, das eine oder das andere Fach aus den Oberkursen herüberzunehmen. Denn bekanntlich haben unsere Gymnasiasten in Folge der Zweisprachigkeit, die seit 1848 eine dauernde Einrichtung geworden ist,¹⁾ ein solches Plus an Arbeit gegenüber ihren Kameraden der Nachbarländer, dass der Ausfall von einem oder zwei Fächern dadurch ausgeglichen

¹⁾ Vorher bestand sie nur versuchsweise zwischen den Jahren 1830 und 1837.

gewesen wäre. Auf diese neun Jahre wäre ja übrigens der Rest des vierten, fünften und sechsten Primärschuljahres und der sieben Gymnasialjahre, also *von zusammen zehn Jahren*, gefallen, ein reichhaltiges Arbeitspensum für eine Anstalt! Durch die klare Stellung der Frage in obiger Form hätte man übrigens der Volksvertretung gegenüber, die immer materiellen Argumenten zugänglicher ist als ideellen oder problematischen, ein Argument gehabt, das schwer, vielleicht entscheidend in die Wagschale gefallen wäre: wenn das neue Gymnasium den Eltern erhöhte Kosten und den Schülern eine längere Studienzeit auferlegte, so erzielte es aber auch für beide den Reingewinn eines Jahres, was für beide Teile einen ausserordentlichen Vorteil bedeutete! Hingegen war der Erfolg an Bildung derselbe, wahrscheinlich sogar höher zu bewerten. Das Diplom wurde denen der französischen Lyzeen und der deutschen Gymnasien ohne weiteres gleichwertig, auch ein grosser materieller Vorteil für die Abiturienten, die ins Ausland gingen. Nur mit dieser Lösung hätte man den Argumenten falscher Sparsamkeit, falscher Demokratie und geistiger Genügsamkeit, die in der Volksvertretung so leicht zu Worte kommen, wirksam gegenüber-treten können!

Man tat es nicht, und wir stehen noch mit unsern Staatsgymnasien beim Ausgangspunkt von 1817!

Unser jetziges Gymnasialsystem, das von seinen Anhängern so oft als „national und unserer Eigenart entsprechend“ gepriesen wurde, ist uns in den Jahren 1817 und 1818 von den Holländern gegeben worden. Das Athenäum wurde im Jahre 1817 durch königlichen Beschluss gegründet und durch die Reglemente vom 19. Februar und 5. April eingerichtet „sur le plan et le mode d'enseignement dans les Athénées et les collèges des provinces méridionales du royaume des Pays-Bas“ (Gredt, Programm 1892—1893, S. 3.) Die Unterrichtssprache war bis zum Jahre 1830 das Französische.

Im Jahre 1818 kamen die Oberkurse hinzu, eine Einrichtung, die damals den Anstalten der Provinz Luxemburg als besondere Gunst verliehen wurde, „tant en raison de son éloignement des centres universitaires que des ressources restreintes de sa population.“ Die beiden Gründe sind längst hinfällig geworden, aber die Oberkurse sind geblieben! Bis zum Jahre 1830 hatten diese

Kurse auch insofern höhern Wert, als sie auf den sechs niederländischen Universitäten für die Examina als volles Studienjahr angerechnet wurden. Die Universitätsdiplome berechneten ausserdem bis 1848 zu allen inländischen Staatsstellen.

Das siebenjährige Gymnasium von 1817, mit einer Vorklasse und sechs eigentlichen Gymnasialjahren, war für seine Zeit und für das ihm gesteckte Ziel zweckentsprechend. Auch das städtische Gymnasium von 1814—1816 hatte dieselbe Studieneinteilung gehabt.¹⁾ Die Zahl der Fächer war noch nicht so gross, die Anforderungen entsprechend niedriger, und die Unterrichtssprache war einheitlich. Wenn man bedenkt, wie viele Fächer im Laufe von fast einem Jahrhundert hinzugekommen sind und welche Zunahme an Arbeitsstoff die alten Fächern bekamen, so muss man sich fragen, wie man bei jedem neuen Schulgesetz neuen Unterrichtsstoff in die engen Formen von 1817 hineinstopfen konnte, ohne dass sie bis zum Zerplatzen voll wurden. Dadurch mussten zwei Uebel eintreten, die in immer steigendem Masse nachteilhaft auf unsere Gymnasien gewirkt haben: die Ueberbürdung der Schüler und die mangelnde Vertiefung der Studien.

Im Jahre 1814 wurden die Oberkurse auf 2 Jahre ausgedehnt und erhielten den Namen „akademische Kurse.“

Nach der Trennung Belgiens von Luxemburg und Holland brachte die Reform Friedemann im Jahre 1837 den Versuch eines achtjährigen Gymnasiums mit Abschaffung der akademischen Kurse, die als Prima ein integrierender Bestandteil des neuen Gymnasiums wurden. Das Eintrittsalter in die unterste Klasse wurde auf mindestens zehn Jahre festgesetzt. Das Deutsche wurde alleinige Hilissprache.

Die Tendenz der Friedemannschen Reform, das Athenäum nach rein deutschen Grundsätzen zu organisieren, schufen ihr von Anfang an zu viele Feinde, als dass ihr Glück und langes Leben beschieden gewesen wäre. Den Reihen dieser Feinde traten natürlich die Anhänger der akademischen Kurse als geschlossene Gruppe bei. Dazu kam eine Anzahl pädagogischer Uebelstände:

¹⁾ Das Jesuitenkollegium (1605—1673) hatte 5 Klassen gehabt, ebenso das ihm folgende kgl.-österreichische Kollegium (1774—1795). Die französische Ecole Moyenne und das Collège de Luxembourg (1804—1814) hatte 6 Klassen (Gredt, I. c. S. 2.)

„l'encombrement des matières dans la première classe, les superfétations du cours de philosophie, la fusion de deux établissements dont la tendance était distincte, un fâcheux amalgame d'élèves dont la vocation n'était pas la même.“ ¹⁾ Der erste Versuch eines erweiterten Gymnasiums hierzulande musste an diesen Schwierigkeiten scheitern. Er trug den tatsächlichen Verhältnissen nicht genügend Rechnung: er war verfrüht und verfehlt.

Die Ständekammer, welche im Jahre 1846 das erste nationale Mittelschulgesetz ausarbeitete (es wurde in etwas veränderter Form als Loi Organique am 23. Juli 1848 veröffentlicht), löste ihre Aufgabe ebenso unbefriedigend, obwohl die Vorarbeiten sechs Jahre in Anspruch genommen hatten. Nachdem man der Reihe nach 5 Projekte, die in den Kommissionen ausgearbeitet worden waren, bald der Regierung, bald dem apostolischen Vikar, bald dem König Grossherzog und zuletzt der Ständekammer unterbreitet hatte, ²⁾ fand diese als der Weisheit letzten Schluss, dass sie alles auf das Muster von 1817 und 1818 zurückführte: eine Vorklasse, 6 Gymnasialklassen und Oberkurse (früher „akademische“ Kurse). Das Gesetz, welches sich auch mit der Verleihung der Grade befasste, legte ausserdem fest, dass Universitätsgrade künftighin keine inländische Berechtigung mehr verliehen, und dass alle Kandidaten- und Dokortitel, um gesetzlich anerkannt zu werden, von nun an von inländischen Jurys verliehen werden müssten. Letztere Bestimmung stiess allerdings auf energischen Widerspruch, an der sich besonders die HH. Eyschen, Neumann und Emmanuel Servais beteiligten. So sagte (Comptes-rendus des séances des États, S. 310 und 312) dem Berichte nach Hr. Eyschen: „Déjà dans la première discussion il a soutenu que les grades académiques ne doivent être conférés que sur la production d'un diplôme d'une université quelconque et qu'il y a lieu de vérifier ce diplôme ou d'exiger un examen de contrôle.“ — „Le système de conférer les grades académiques dans le Grand-Duché ne peut pas être soutenu dans l'Europe entière, bien entendu sous ce rapport qu'on abuserait des termes admis dans l'Europe pour indiquer un autre

¹⁾ Zit. M. d'Huart, Les Programmes d'études, p. 81.

²⁾ Vergl. Bericht von Hrn. Mersch, Spezialberichterstatter, in der Sitzung der Kammer vom 22. Januar 1849.

sens que celui qu'ils ont généralement. . . . Les universités de tous les pays distribuent des grades académiques d'une manière tout à fait indépendante des attributions que le Gouvernement y attache pour l'exercice de fonctions quelconques. . . . L'orateur doit en âme et conscience, pour la défense de la république des sciences et des lettres, protester contre cette manière de conférer les grades par laquelle on dégrade le doctorat des universités. *Le Grand-Duché, d'après la loi, s'isole du monde entier.*¹⁾ Le Grand-Duché ne possède pas des hommes qui ont des connaissances théoriques pour conférer le grade de docteur.“

Hr. Neumann fügte hinzu (ibid. S. 359): „L'hon. M. Eyschen a bien démontré que nous ne pouvons pas nous ériger à Luxembourg en professeurs pour conférer le grade de docteur proprement dit. Sous ce rapport je partage sa manière de voir et je *proteste contre cette innovation unique*. Je sens que, chez nous, nous n'avons pas les capacités nécessaires pour examiner et les candidats et les docteurs.“

Ein Besserungsantrag Neumann, Emmanuel Servais, Wellenstein und J. M. Witry wurde verworfen. Er lautete: „Art. 23. Les grades de docteur en droit, médecine, lettres et sciences seront conférés par des jurys d'examen dans le pays sous la condition expresse que les aspirants justifieront de leurs grades par un diplôme obtenu dans une université des pays voisins.“

Hr. Neumann schlug sogar vor, den Namen „Maturitäts-examen“ nicht mehr auf das Abschlussexamen des neuen Gymnasiums anzuwenden, da es ja nicht auf die Universität, sondern nur auf die Oberkurse vorbereite. Er schlug dafür den Namen „Examen de capacité sur les études gymnasiales“ vor. Hr. Eyschen pflichtete ihm bei, da nach dem Erlass von 1837 die Reifeprüfung erst nach dem achten Gymnasialjahre stattfände, welches das Studium der Philosophie mit einbegreife.

Der Antrag wurde verworfen.

Durch das Gesetz von 1846 resp. 1848 wurde die Stellung der Oberkurse bedeutend verstärkt. Die Gymnasialreform aber war auf ein totes Geleise gerückt.

¹⁾ Hr. Eyschen hat Recht behalten. Durch das Gesetz von 1848 (vervollständigt durch die Gesetze von 1875 und 1882 über die Verleihung der Grade) ist Luxemburg geistig isoliert worden.

Schon am 21. Januar 1849 wurde eine Sonderkommission ernannt, um das Gesetz von 1848 abzuändern. Ihr Bericht führte zu dem Gesetz vom 6. Februar 1846, welches einige neue Verfügungen über freie Mittelschulen traf, sonst aber alles beim Alten liess. Doch scheinen die Gegner der neuen Gymnasialordnung auch zu diesem Gesetz ihre Stimme erhoben zu haben. „On a critiqué,“ sagt der Berichtersteller Hr. Mersch (Kammerverhandlungen Bd. 1848, S. 845) „le remplacement de l'ancienne prima par les cours supérieurs“.... Doch müsse die Kommission für die Oberkurse eintreten: „Les jeunes Luxembourgeois devant songer aussi à se placer à l'étranger, un diplôme conférant le grade de candidat sera pour eux un titre de recommandation bien supérieur au certificat de maturité délivré au bout de l'ancienne prima.“ Man kann nicht schlauer sein! „Elle (la commission) pense que les titres de candidat et de docteur, d'un usage général en d'autres pays, peuvent être un stimulant pour bien des jeunes gens et contribuer à favoriser les études.“ Die Kommission hielt eher an Quantität, als an Qualität!

Das Gesetz vom 21. Juli 1869 fügte der Industrieschule ein Studienjahr hinzu. Ein Vorschlag, auch dem Gymnasium ein weiteres Jahr anzuschliessen, wurde vom Staatsrat ungünstig begutachtet und darauf von der Regierung zurückgezogen.

Trotzdem wurde schon damals allgemein zugegeben, dass die dem Gymnasium zugewiesene Zeit für eine angemessene Erreichung seines Studienziels zu kurz sei!

So sagte Herr Staatsminister Servais bei der einschlägigen Debatte: „Il faut évidemment chez nous plus de temps aux élèves pour faire leurs études que là où on n'emploie qu'une seule langue véhiculaire; cependant que se passe-t-il chez nous en présence de cette circonstance? La durée des études est moindre à l'Athénée que dans les établissements des pays où la difficulté de l'usage simultané des deux langues n'existe pas!“¹⁾

Herr de Colnet-d'Huart, Generaldirektor der Finanzen, zog als Einziger daraus die logische Schlussfolgerung und trat energisch für eine Erweiterung der Gymnasialjahre ein: „Ne nous étonnons pas si nos élèves sont dans une position d'infériorité en littérature vis-à-vis de la jeunesse française et allemande. Le temps fait

¹⁾ Séances des États, 1868—1869, S. 884.

défaut aux nôtres, et en outre ils ont un plus vaste champ à explorer. Voilà pourquoi le gouvernement vous propose une année de plus, c'est à dire la création d'une septième gymnasiale.“¹⁾— Je crois vous avoir clairement montré où se trouvait la position d'infériorité de nos établissements d'instruction. Je crois vous en avoir indiqué le remède : il consiste à imiter ce qui se pratique à l'étranger, à consacrer aux études le même nombre d'années qu'en Allemagne et en France.“²⁾

Die Frage war diesmal klar genug gestellt, aber sie empfing keine Lösung. Man änderte hie und da an den Programmen, beschnitt die Stundenzahl einzelner Fächer, um andern Platz zu machen, reorganisierte die Oberkurse und liess im Grunde alles, wie es gewesen war.

Doch die Klagen verstummten nicht mehr. Denn das Uebel war organisch und liess sich nicht mit Pilästerchen verkleben.

Zehn Jahre später rief die Philippika des jungen Deputierten Brincour gegen die Schäden des mittleren Unterrichtswesens die Frage in ihrer ganzen Ausdehnung vor das Forum der Oefentlichkeit.

(Forts. folgt.)

J. TOCKERT.

Le fanatisme de la grammaire.

Oser encore, dans ce pays, parler de l'enseignement du français, peut paraître une gageure. En a-t-on dit assez à la chambre, dans les instructions gouvernementales, dans la presse ?

Pas n'est besoin de prendre des airs tragiques, mais c'est très simple et très clair, du moins pour tous ceux qui l'ont pratiqué des années durant : l'enseignement du français demeure, après comme avant, pour nos collèges, le plus ardu des problèmes, et pour l'école primaire, un véritable cauchemar. De redire ici pourquoi, je ne m'en sens ni le goût ni le courage : il faudrait remonter trop haut, s'étendre trop loin, et usurper trop de pages.

¹⁾ Ibid. S. 898.

²⁾ Ibid. S. 898.

. . . Méthodes, formation des maîtres, manuels ; prononciation, traduction, dictée, rédaction, école primaire, examen d'admission, examen de passage, tout y passerait, ou plutôt y repasserait.

En relisant l'instruction ministérielle du 25 novembre 1906, on éprouve le besoin de faire son examen de conscience. Car la plupart des idées les plus modernes, théoriques autant que pratiques, sur l'enseignement élémentaire du français y sont contenues. Parfaitement, et il ne manque qu'une chose, c'est qu'elles soient appliquées dans toute leur portée. Il est facile sans doute de dénoncer des défauts, quand on n'a ni les moyens ni la responsabilité du remède ; mais il est moins préjudiciable pour l'enseignement d'avoir toujours le sens critique aiguisé, que de vivre dans l'agréable illusion que tout est pour le mieux.

Le gouvernement condamne les excès d'un enseignement grammatical mal entendu. Nous ne doutons plus aujourd'hui que dans le passé l'école n'ait trop sacrifié à la superstition de l'orthographe et de la rigidité immuable de certaines règles grammaticales. Du moins, à qui découvrit, au cours des études de grammaire historique, l'origine imprévue et parfois hilarante de telle „règle“ en laquelle aujourd'hui se révéleraient le „sens de la langue“ et le génie même de la France éternelle, l'orthographe et la grammaire sont apparues un peu dépouillées du prestige ancien.

Sans avoir la naïveté de croire qu'on les relègue de sitôt au second plan, et que l'école puisse les ignorer aussi superbement que les ignorent aujourd'hui encore des écrivains de talent, on peut se demander sérieusement si nous avons le droit de coter d'un chiffre insuffisant une traduction ou une rédaction françaises, parce que nous y avons relevé et copieusement flétri de nombreuses fautes de grammaire, qui souvent ne sont que des fautes d'orthographe. Car cela se fait régulièrement. Combien, qui aimaient le français, en ont été dégoûtés pour toujours par le mécanisme automatique des fautes et des points ! Mécanisme commode, parce que précisément il est automatique, et qu'en apparence il ne trompe pas. En réalité, il ne fait que cela. Une copie, cotée insuffisante, de thème français ou de dictée française, suffit trop souvent pour classer un élève dont la rédaction aurait peut-être révélé les aptitudes : *comme si le sens de la langue c'est-à-dire de la tournure et de la vivacité de la phrase, l'ori-*

ginalité et la sûreté dans l'emploi des mots et des images, comme si l'intelligence et l'imagination ne comptaient infiniment plus dans la vie et dans la littérature que le vêtement capricieux des mots et des formes !

— Alors, vous préconisez l'anarchie ! Vous laisserez écrire vos élèves à la diable, et vous vous laverez les mains du chaos qui en résultera ? — L'objection est trop facile. De grâce, de la mesure à l'anarchie, il y a loin. Mais ce qui est vraiment excessif, c'est le rôle prépondérant que la grammaire et l'orthographe jouent encore dans les examens et compositions, depuis l'examen d'admission jusqu'à l'examen de passage. Nous avons tous connu des élèves dont la mémoire orthographique était flottante, sans que ce défaut ait impliqué la moindre infériorité intellectuelle.

Mais surtout, et c'est en cela encore qu'on ne saurait qu'applaudir à la circulaire de 1906, ce qui devrait être banni à jamais des devoirs de grammaire, ce sont les ragoûts savamment compliqués de choses raffinées, vieillottes, désuètes, et que l'on rencontre — peut-être — une fois dans l'existence ; ce sont encore les thèmes fastidieux, dépourvus de pensée et d'intérêt, aux phrases isolées et bourrées de traquenards. On les préfère pour le simple motif que des textes suivis présentent rarement la mosaïque voulue de „cas“ intéressants. Je ne suppose pas qu'on s'obstine encore à trouver de la finesse et comme un moyen d'aiguiser l'esprit, dans les fameux substantifs et adjectifs composés à propos desquels ni dictionnaires ni grammaires n'arrivent à se mettre d'accord. Que de formes verbales traînent encore dans les livres, qui sont mortes dequis longtemps ! De même, les meilleurs journaux et revues n'observent plus quantité de subtilités syntaxiques que nous continuons à enseigner, avec quelle conviction et quel succès ! Car nous sommes tous *forcés* de les enseigner : l'examen de passage, au bout, tend ses filets ; souvent aussi le point de vue personnel du professeur fait la loi. Si l'instruction de 1906 était exécutée rigoureusement, il y a beau temps que nous serions débarrassés de ces tracasseries inutiles, „casse-tête chinois“ (le mot est de F. Collard) dont on devrait rire de bon cœur s'ils n'avaient parfois des conséquences si graves. Et puis, le temps précieux perdu à ces riens puérils, pur alexandrinisme d'un âge qui avait des loisirs !

Ce qui est plus fort encore, c'est que nous continuions — et je le repète, nous sommes tous forcés de le faire tant qu'il n'y aura pas d'unité dans les méthodes — à compter comme des fautes les cas énumérés dans les Tolérances Leygues, dont un exemplaire fut remis à chaque professeur, il y a — déjà! — quelque treize ans. Il existe une instruction ministérielle du 18 mars 1901, où il est dit expressément :

„A partir du trimestre prochain, cette réforme sera également introduite dans nos établissements d'enseignement moyen. Vous voudrez bien veiller à ce que l'enseignement de la langue française, à l'établissement confié à votre direction, soit débarrassé au plus tôt de ces complications qui encombrant les programmes et qui ne servent à rien, ni pour la lecture des textes, ni pour la formation de l'esprit et le développement de la réflexion.“

Il est bon de relire parfois les instructions d'antan. Je sais qu'on a fait grand cas de l'opposition qui s'est manifestée un moment, en France même, contre les pauvres Tolérances Leygues. Ces pauvres Tolérances ne sont qu'un minimum; nous au moins, pour des raisons trop évidentes, nous devrions les accepter des deux mains en disant avec un grand soupir: Enfin!

M. ESCH.

La correction des devoirs et compositions est-elle suffisamment compensée ?

Si vous ne voulez pas vous abrutir, ne corrigez pas trop de copies.

(G. BOISSIER à ses élèves de l'Ecole Normale.)

Personne ne me contredira si je soutiens que la partie la plus pénible et la plus ingrate de notre tâche consiste dans la correction des devoirs et compositions: pénible, parce que ce travail exige, du moins dans les classes supérieures, une tension d'esprit fatigante et énervante; ingrate, parce que sa compensation n'est pas en rapport avec l'effort qu'il coûte.

Ce *surcroît* de besogne n'a cessé d'aller en augmentant, de même que d'ailleurs le nombre des leçons. Il n'est plus, le „bon vieux temps“, où le professeur (qui n'avait guère droit à ce titre) pouvait librement, pendant une journée entière, vaquer à des

travaux personnels ; temps heureux où aucun directeur ne lui demandait compte si par hasard, parmi 2000 devoirs trimestriels, il y avait „seulement“ 1950 de corrigés ! Mais le temps est venu où, enseveli dans un monceau de papier, il se transforme stoïquement, pendant des après-midis entières, en machine à triturer cette intelligence condensée que représentent des paquets de papier noirci. Voltaire, professeur de Frédéric II, se plaignait de devoir „laver le linge sale“ du roi de Prusse. Quelle besogne enviable que celle de laver le linge sale de toute une classe ?

Semper in pejus ruere actas

pourrait-on dire avec le vieil Ovide, si on voulait se placer au point de vue de notre commodité personnelle. Ce point de vue n'est pas le nôtre. Il nous plaît de reconnaître les progrès accomplis depuis le Règlement Général (7 juin 1861), jusqu'à la dernière instruction ministérielle réglant la matière (le 5 janvier 1912) ; mais au risque de m'attirer le soupçon ou même le reproche (que je renvoie à une autre adresse) de plaider la commodité, j'entreprends de démontrer jusqu'à l'évidence que la mesure en question donne incomplètement satisfaction au principe même qu'elle invoque et qu'elle entend consacrer : celui de la *justice distributive*.

Le Règlement Général avait élevé une barrière contre le surmenage des élèves dans l'art. 92 :

Le *régent* fixe, avec la coopération des professeurs, *le nombre des devoirs* écrits et autres à donner aux élèves dans les différents cours ... S'il trouve que les élèves de sa classe sont trop chargés de devoirs dans l'un ou l'autre cours, il en saisit la conférence des professeurs qui en décide.

Puis une instruction ministérielle de la même année était venue, „dans l'intérêt de la surveillance que la commission des curateurs doit exercer“, décider que

„il y a lieu d'indiquer au programme, pour toutes les classes, à la suite de chaque objet d'enseignement, le nombre des devoirs écrits que les élèves auront à faire par semaine ou par mois“ (19 août 1861).

Du professeur seul il n'était jamais question. Il est vrai qu'une grande liberté semblait régner dans cette matière et qu'on s'en remettait d'une façon générale au bon plaisir et au plus ou moins de dévouement du professeur. Si nous faisons abstraction des dépêches ministérielles concernant le nombre (25 juin 1894), la

forme (6 novembre 1884), l'écriture (18 janvier 1895), ainsi que l'inscription des devoirs dans un journal de classe (21 septembre 1888), nous ne trouvons pour toute indication que la prescription très vague que les devoirs sont à corriger „consciencieusement“ (29 décembre 1883); texte interprété encore douze ans plus tard de la manière suivante :

„Dans les classes inférieures, la correction des devoirs demande peu de temps; le professeur souligne la faute et l'élève rectifie; *ici tous les devoirs peuvent être corrigés*. Il en est autrement dans les classes supérieures où il y a des fautes de style à redresser, où les pensées sont quelquefois mal coordonnées ou mal exprimées; il faut indiquer les motifs des changements. *Là le professeur, surtout quand les classes sont nombreuses, ne saurait guère lire tous les devoirs, il corrigera le plus grand nombre possible, mais il contrôlera en tout cas l'exécution matérielle de ceux qu'il n'a pu lire*“.
(12 janvier 1895.)

Y a-t-il eu fléchissement ou abus dans le sens du moindre effort, nous l'ignorons. Toujours est-il que pendant 33 ans (de 1861—1895) *la moitié de la tâche* du professeur était vaguement définie par un adjectif; c'est seulement peu à peu que l'autorité supérieure, instruite par l'expérience et cédant à la poussée des réalités, a été amenée à chercher une formule plus adéquate à la vérité et à la justice distributive.

* * *

Un premier jalon fut posé par l'arrêté grand-ducal du 23 juin 1908 ¹⁾ qui trouva son interprétation dans une instruction ministérielle du 15 juillet suivant, laquelle dit très judicieusement :

„La correction d'un thème, d'une version, d'une reproduction, d'un exercice orthographique dans les classes inférieures ou moyennes, n'exige certainement pas le même temps, ni la même tension d'esprit que la lecture d'une rédaction dans les classes supérieures.

En dehors de *l'importance de l'étendue*, il y a encore à prendre en considération *le nombre* des devoirs à corriger. Certains professeurs ont à lire jusqu'à 150 copies par semaine, d'autres la moitié, le quart seulement. L'effectif des classes constitue donc, dans l'évaluation de la *besogne* extraordinaire du professeur un autre facteur qui ne saurait être négligé.

¹⁾ Cet arrêté a innové en portant le maximum des leçons hebdomadaires à 22, mais en y apportant le tempérament suivant: „Dans la fixation du nombre des heures il sera tenu compte des *années de service* du titulaire, de l'effectif des classes et de la somme de travail à consacrer à la préparation des leçons et à la correction des devoirs“.

Il n'est que juste que, pour rétablir l'équilibre, le nombre des leçons attribuées puisse être augmenté ¹⁾ dans une mesure proportionnée. *C'est un acte d'équité envers l'Etat et à l'égard des professeurs* enseignant dans des classes qui comptent 20, 30, 40 et même jusqu'à 50 élèves.

On ne pouvait qu'applaudir sans réserve à cette mesure qui consacre *le principe* de la compensation. C'était le langage de la justice et du bon sens même.

* * *

Un second jalon fut posé par l'instruction ministérielle du 5 janvier 1912. C'est celle dont nous allons nous occuper de plus près. ²⁾ Tout en reconnaissant le progrès accompli, nous ne pouvons nous empêcher de lui faire un double reproche.

D'un côté *l'échelle d'évaluation* ne correspond nullement à la réalité. Le texte visé dit en effet que

„Les professeurs sont tenus de corriger tous les devoirs sous peine de se voir retirer tout allègement“.

Il ajoute même que la correction des devoirs faits en classe ne compte pas, la suppression de la leçon étant à considérer comme „une compensation suffisante de la besogne occasionnée par la révision des copies“. Rien n'est plus erroné. Mais passons ! La question étant posée ainsi, voyons d'abord quelles sont les compensations considérées comme équivalentes.

a) Dans les classes inférieures (IV, V, VI, [VII]) la correction de 50 devoirs est compensée par une heure de classe, ce qui est de moins en moins suffisant, depuis que la rédaction y prend de plus en plus de place ; on voit sans peine que cette mesure va à l'encontre des tendances nouvelles : elle entrave les méthodes nouvelles et encourage l'ancienne méthode des quelques phrases stéréotypes vite corrigées.

b) Dans les classes supérieures, la correction de 20, 30 ou 40 devoirs français, allemands, anglais, resp. latins ou grecs, vaut la réduction d'une heure. C'est manifestement insuffisant. Admettons *en moyenne*, pour le français p. ex. (où j'ai plus d'expérience), qu'une copie de III^e ait 6 pages, de II^e ait 8 pages, de I^e ait 10 pages.

¹⁾ Resp. diminué.

²⁾ Nous laisserons hors du cadre de nos considérations le temps consacré à la *préparation* des cours de langues aussi bien que de sciences.

Faisons un peu de statistique : en III^e, 20 copies par semaine = $6 \times 20 = 120$ pages ; en II^e, 20 copies par quinzaine = $\frac{8 \times 20}{2} = 80$ pages ; en I^{re}, 20 copies par 3 semaines = $\frac{10 \times 20}{3} = 66$ pages. Total : $120 + 80 + 66 = 266$ pages d'écriture, non pas à lire, mais à corriger et à annoter chaque semaine, c'est-à-dire l'équivalent d'un volume à 3,50 fr. pour compenser 3 heures de classe ! Mais qui, parmi mes collègues, lecteurs obligés de toute cette prose, ne préférerait lire un volume d'Anatole France quitte à faire en échange ses 3, même 5 ou 6 leçons supplémentaires ?

Voilà donc une première inégalité qui pèse sur une catégorie spéciale de professeurs. Ils font cette besogne avec résignation, parce que telle est la loi ! Pour rétablir la balance en leur faveur, *nous proposons donc de compter deux fois les devoirs par quinzaine, et trois fois les devoirs de trois semaines.*

Mais un deuxième point vient aggraver ce que j'appellerai une injustice : Quels que soient le nombre et l'étendue des copies corrigées, le maximum de compensation reste fixé à trois heures. C'est une demi-mesure qui est illogique. ¹⁾ Du moment que le principe est reconnu exact, pourquoi s'arrêter à mi-chemin et nous donner cette cote mal taillée ? Connaissant l'indifférence de certains en pareille matière, nous allons encore citer un exemple pour faire toucher du doigt cette inégalité.

A côté des trois classes supérieures représentant $3 + 3 + 5 = 11$ leçons, un professeur de langues, pour pariaire le nombre de ses leçons, aurait encore une quatrième et une cinquième classe avec les devoirs respectifs. Ces liasses de devoirs supplémentaires, dont la correction exigerait encore plusieurs heures, n'entrent pas même en ligne de compte, parce que le maximum reste, personne ne sait pourquoi, invariablement fixé à trois heures. *De sorte qu'un professeur chargé de 12 heures de correction par semaine, (j'en sais pour lesquels c'est un minimum) ne profite que d'une*

¹⁾ Elle l'est d'autant plus que le texte de l'instruction dit : „Les fractions de ces nombres (*au-dessous de 3 heures*) seront négligées et portées en ligne de compte l'année scolaire suivante.“ — Pourquoi pas celles au-dessus de 3 heures ?

réduction de 3 heures de classe ; et ce n'est qu'une médiocre satisfaction pour lui de penser que d'autres ont plus de loisirs.

Nous savons bien qu'un fonctionnaire, un professeur surtout, ne doit pas marchander ses services à l'État. Aussi bien en voyons-nous beaucoup qui ne le font pas. *Mais là n'est pas la question, car est-ce une raison pour que ce soient toujours les mêmes qui sont à la peine, sans être à l'agrément ? Pourquoi dans la maison de notre père à tous, l'État, y a-t-il des sacrifiés ?*

Le moment est donc venu de faire un pas plus avant dans l'élaboration lente d'une formule plus équitable. Un acte „d'équité“ doit être accompli jusqu'au bout, résolument, sans regret, ni défaillance.

L'année 1908 nous a valu deux leçons hebdomadaires de plus : nous nous sommes inclinés, quoique cette mesure n'ait d'abord été motivée que pour certains établissements avec des classes exceptionnellement restreintes.

L'année 1912 nous a valu cette formule péremptoire, ignorée de nos anciens : Il faut corriger *tous* les devoirs. Le corps professoral, encore une fois, ne s'est pas dérobé.

Aujourd'hui nous demandons au nom de la logique, qui est une belle chose, et de la justice distributive, qui en est une autre, également précieuse, qu'on tire les conclusions d'un principe reconnu par tout le monde comme „équitable“.

L'autorité supérieure ne saurait se refuser à de tels arguments.

* * *

La question a d'ailleurs un autre côté, plus vaste, plus généralement humain. Et à ceux qui seraient peut-être portés à croire que notre exposé manque d'envolée lyrique, d'abnégation et d'enthousiasme nous disons : C'est précisément *parce que* nous voulons voir briller plus haute, plus claire la flamme sacrée de l'enthousiasme, que nous soufflons les cendres de l'inertie et du mécontentement.

Nous nous faisons peut-être une trop haute opinion de nos fonctions — est-ce donc un si grand crime ? — mais il me semble que le professeur, plus que tout autre, a besoin d'une certaine élasticité d'esprit, laquelle est le ressort qui doit soulever

sa classe, comme l'oiseau a besoin d'ailes et comme le navire a besoin de voiles.

Et ici j'ai la bonne fortune de pouvoir citer à l'appui de ma thèse les esprits les plus éminents comme G. Boissier (voir l'épigraphie) et M. Aulard. Car en France aussi la question a été agitée et l'opinion qu'il faut corriger „tous“ les devoirs y a été vivement combattue. Une note parue dans les Echos et Nouvelles de la „Revue Universitaire“ contient les impressions résumées des inspecteurs généraux :

„On ne saurait ériger en règle absolue l'annotation détaillée de *toutes* les copies, mais il faut que *toutes* soient vues“ (avril 1904). Les instructions de 1890 sont muettes au sujet de la quantité et de la qualité des corrections ; la même note ajoute que la copie corrigée „portera avec quelques annotations marginales, une note chiffrée jointe à une appréciation sobre et précise“. -- Le reste est à la discrétion du maître. De tout temps notre sort fut ainsi lié à quelques petits mots comme : pourra, au besoin, le cas échéant !

De bons esprits estiment que „la correction en classe“, vivante et variée, est de beaucoup la plus utile. L'autre est trop souvent une corvée en pure perte. (M. Payot a montré que la véritable correction est celle qui oblige l'élève à un effort personnel.) Mais encore une fois, il n'y a pas d'obligation, on ne peut rien dire à qui ne corrige pas toutes les copies. A celui qui le fait on doit des égards et de l'admiration pour son héroïsme. (Voir R. Cotard, Revue Universitaire, 15 mai 1912.)

Que diraient-ils, s'ils apprenaient, qu'il y a quelques années, à Luxembourg, un professeur risquait une remarque de la part de son directeur pour avoir corrigé un devoir sur deux dans un thème français qui fut pourtant corrigé au tableau ?

Je le devine et M. Aulard avec son regard ironique sous le pince-nez a dit en termes excellents ce qu'il pense *d'une telle pédagogie cultivant fatalement la quantité aux dépens de la qualité* : „Correcteur de copies à jet continu, le professeur n'a plus d'initiative cérébrale, il désapprend le chemin de la bibliothèque ; il ne travaille plus pour lui-même : or, un professeur qui

ne travaille plus pour lui, n'accroît plus son savoir ; il baisse, il va devenir un moins bon professeur, un professeur-machine !“

(M. Aulard dans l'Aurore du 4 décembre 1903.)

Est-ce bien là l'idéal du Gouvernement ?

M. TRESCH.

Rem. — Au moment de mettre sous presse, nous recevons une nouvelle instruction ministérielle sur cette matière. Elle est loin d'améliorer la situation, au contraire. Bornons-nous à relever, pour le moment, *l'évidente contradiction* qu'elle crée avec l'arrêté grand-ducal cité, lorsqu'elle abolit de nouveau les réductions pour les années de service, en disant qu'elles „peuvent“ être exceptionnellement accordées et cela pour raisons de santé. „Il s'agit, dans l'occurrence, d'une simple faculté de l'autorité...“ ; donc, une faveur, *alors que l'arrêté grand-ducal sur lequel elle est basée* avait dit nettement, catégoriquement : „*Il sera tenu compte des années de service.*“ — Nous livrons cette remarque à celui qui voudra écrire „l'Histoire des variations pédagogiques“, dans le Grand-Duché de Luxembourg ?

BIBLIOGRAPHIE.

A propos d'un livre.

Par L. K.

Il y a quelque temps, M. le professeur N. Welter a publié un petit manuel, intitulé : „Das Luxemburgische und sein Schritttum“, qui m'a vivement intéressé. Je laisse le soin de faire une critique scientifique à des plumes plus compétentes, plus autorisées ; quant à moi, je me borne à soumettre au jugement des lecteurs de ce journal quelques points de vue qui, j'ose le croire, éveilleront leur intérêt et permettront peut-être de hâter la solution de questions impatientement attendue par tous les amis de la littérature luxembourgeoise.

Qu'il me soit permis en passant de féliciter sincèrement l'auteur et tous ceux qui lui ont facilité sa tâche ardue ; dans mes hommages, je ne voudrais point voir oublié l'homme de bien, le patriote convaincu, feu M. le député Spoo qui, soutenu par le rapporteur de la loi scolaire de 1912, M. Pescatore, a su réaliser

le vœu ardent de la grande majorité des Luxembourgeois : L'enseignement de la langue et de la littérature luxembourgeoises à l'école primaire. Disons simplement qu'ils ont bien mérité de la patrie et nous aurons dit la vérité.

1912 a vengé 1896. La langue nationale, à qui l'on a refusé l'entrée dans l'enceinte sacrée de la représentation nationale, sous prétexte qu' „elle manque de grammaire et de vocabulaire“, fait son apparition à l'école d'où elle reviendra à la Chambre pour y conquérir droit de cité pour toujours.

D'ici là, il y a loin encore. Tout de même l'on en trouve, et leur nombre est assez grand parmi les jeunes, qui ont entrepris de conquérir à la langue nationale la place qui lui revient ; rien ne saura les décourager, d'autant moins que leurs idées pénètrent peu à peu dans la masse du peuple, que tous les jours des partisans nouveaux viennent grossir leurs rangs, et que le temps et les circonstances favoriseront leurs efforts. Ai-je besoin de dire que l'apparition du manuel de M. Welter a été saluée par eux tous avec une vive satisfaction ?

Ce livre n'a qu'un seul défaut, celui d'avoir tant tardé à paraître. Aujourd'hui qu'il a reçu l'approbation officielle, que l'écolier le tient dans ses petites mains, beaucoup se déclarent satisfaits. Mais il y en a qui demanderaient davantage, l'enseignement du luxembourgeois à l'école ne leur suffit pas ; ils voudraient créer une langue vraiment littéraire, instrument maniable d'une littérature nationale, capable de produire des chefs-d'œuvre. Pour cela il leur faut provisoirement deux choses : 1° une orthographe et une grammaire officielles. 2° une langue luxembourgeoise officielle.

Depuis 1829, où le premier livre en langue luxembourgeoise a quitté la presse (Schrek op de Letzeburger Parnassus tum A. Meyer), la question de l'orthographe est à l'ordre du jour. Meyer lui-même, qui a publié les premiers vers luxembourgeois, s'efforce de fixer les règles du „mécanisme de notre dialecte“, et se dit content d'un travail „dén hién net wéneg Mé am Sichen an am Dènken kascht huôt“. Félix Thyes, dans son „Essai sur la Poésie luxembourgeoise“, annonce avec satisfaction „la formation d'un congrès pour la fixation de l'orthographe“. „Sans doute, dit-il, le Gouvernement du Grand-Duché ne méconnaîtra pas l'importance

d'un pareil projet, il voudra jeter lui-même les bases d'une pareille académie et, après l'avoir fondée, en assurer l'existence." Le Gouvernement n'en fit rien, mais nos poètes nationaux, Dicks et Lentz, entreprirent la tâche de perfectionner l'orthographe ; leurs travaux aboutirent au système Dicks-Lentz qui, d'après l'avis d'un très grand nombre d'hommes compétents, s'approche sensiblement de la perfection ; admettons qu'il ne soit pas „scientifique“ comme le système Welter-Engelmann, il est en tout cas simple et pratique. Il est regrettable qu'il n'ait pas été adopté par Rodange et les autres poètes plus récents : Duchscher, Weber, Gœrgen, etc. : tout en leur reconnaissant le droit de choisir, pour exprimer leur pensée, la forme matérielle qu'ils jugeraient la mieux appropriée, on ne saurait nier que la question de l'orthographe ne soit devenue ainsi de plus en plus compliquée ; de sorte qu'il nous faudra aujourd'hui un nouvel Alexandre pour trancher ce nœud gordien. Des dix à quinze poètes luxembourgeois, qui ont „taquiné la muse avec plus ou moins de bonheur“, il n'y en a pas trois qui emploient la même orthographe. Accordons une mention honorable aux jeunes révolutionnaires du groupe littéraire nationaliste ; ne sachant comment faire pour se tirer d'embarras, le groupe a prescrit à tous ses adhérents l'emploi de l'orthographe Dicks-Lentz pour la bonne raison que Dicks et Lentz sont nos classiques, et que le respect de la tradition est un des principes fondamentaux du nationalisme. Spoo était d'ailleurs du même avis ; j'ai devant moi trois lettres, écrites de sa main, dans lesquelles il plaide avec conviction la cause du système Dicks-Lentz.

Le seul moyen de mettre fin à ce lamentable état de choses, c'est de créer une orthographe officielle ; il faut que le Gouvernement institue une commission qui tienne un public intéressé au courant de ses travaux et se prononcerait finalement en connaissance de cause pour l'une ou l'autre des orthographes existantes. De cette façon l'amour-propre des différents inventeurs d'orthographe sera ménagé et ceux qui, à leur tour, s'achemineront vers les hauteurs du Parnasse, n'auront plus à se débattre au milieu de difficultés pour le moins superflues. On me dira peut-être que le Gouvernement s'est prononcé clairement en imposant à l'école l'enseignement de l'orthographe Welter-Engelmann ; que les auteurs, pour trouver des lecteurs, devront s'en tenir nécessairement à ce

système ; qu'on n'a qu'à laisser faire le temps qui mettra tout au point. Mais que signifie alors le passage de la préface du manuel : „Wir denken nicht daran mit diesen Rechtschreibungsregeln allgemein bindende Gesetze zu schaffen. Wir bezwecken grössere Klarheit und Einfachheit, bezeichnen vielleicht auch den Weg, auf dem sich diese so verwickelte Frage für eine Reihe von Jahrzehnten lösen liesse.“ La solution du problème reste donc en suspens : je rends hommage à la modestie des auteurs qui se refusent à forcer la main aux écrivains, mais de cette façon-là la question ne sera pas avancée, au contraire. On n'aura qu'un système de plus, système qui à son tour sera l'objet de discussions sans fin, puisque les auteurs se sont basés uniquement sur l'étymologie et forcent l'enfant à se demander à chaque mot : „Comment faut-il l'écrire en allemand?“ Il y en a qui, comme M. Keiffer (La littérature luxembourgeoise), sont convaincus que le système phonétique l'emportera finalement sur le système étymologique, de sorte que nous serons forcés de changer de nouveau dans un espace de temps plus ou moins court. Quoi qu'il en soit, qu'on se hâte de trouver une solution définitive. Pour ma part, je n'en vois qu'une, celle qui sera approuvée par la commission mentionnée plus haut.

Messieurs Welter et Engelmann ont bien voulu nous doter d'une nouvelle orthographe ; je regrette qu'ils n'aient pas poussé plus loin, qu'ils n'aient pas créé une grammaire. Meyer déjà en a réuni quelques éléments, auxquels Gloden en a ajouté d'autres (Bruxelles 1845) ; ils ont trouvé des successeurs, je me borne à citer un tout moderne, monsieur Keiffer (Langue et litt. lux. édition Mâcon 1901). La question vaut donc la peine qu'on l'étudie et qu'on y trouve une solution *aussi bien* qu'à l'orthographe ; il nous manque jusqu'à ce jour une grammaire bien complète et systématique ; espérons qu'on nous la donnera bientôt ; elle est indispensable. On ne saurait apprendre à bien parler une langue sans connaissances grammaticales ; le luxembourgeois ne fait pas exception à la règle.

Nous avons deux langues officielles, le français et l'allemand, ce qui n'empêche pas une troisième d'être la véritable langue du pays, celle que l'on parle aussi bien dans la chaumière du mendiant qu'à la table du ministre. Notre idiome a pour le Luxem-

bourgeois la même importance que la langue française pour le Français, l'allemand pour l'habitant de l'Allemagne: Le luxembourgeois est la langue nationale. On comprendra facilement que, tant que notre patrie faisait partie des pays environnants, notre langue, simple dialecte, parlé par 200 000 hommes, n'était que médiocrement considérée. Ce qui est moins naturel, c'est que le Luxembourg est indépendant depuis 1867, qu'il a par conséquent droit à une langue nationale, et que néanmoins on s'obstine à la lui refuser sous prétexte que l'étude des langues étrangères en pâtirait. Mais personne, pas même parmi les nationalistes les plus intransigeants, ne demande que le nombre des leçons consacrées à l'étude des langues étrangères soit réduit au profit du luxembourgeois; l'utilité pratique et morale, que nous vaut la connaissance de ces langues, est vraiment trop grande. Ce seront ses moments de loisir, que tout bon Luxembourgeois consacrera à apprendre à parler convenablement sa langue nationale.

Au moins faudra-t-il savoir ce que c'est que le luxembourgeois! Est-ce le parler des gens de la capitale, des Mosellans, du montagnard des Ardennes, des habitants d'Arlon? Vous me direz: Apprenez celui que vous voudrez, l'un vaut l'autre, ce sera toujours du luxembourgeois! — Mais voilà précisément la façon dont on a procédé jusqu'à nos jours, et ce qui en résulte. C'est la disparition lente mais sûre de la langue nationale. On ne sait plus parler le luxembourgeois! Du côté d'Arlon, le dialecte luxembourgeois est battu en brèche par le français, aux bords de la Moselle par l'allemand, dans la capitale les „intellectuels“ parlent un jargon, qui n'est qu'une caricature de l'ancienne langue; il nous reste tout juste le plat pays, surtout les Ardennes, où l'on parle encore le vrai luxembourgeois. Spoo a dénoncé le péril menaçant dans la séance mémorable du 12 juin 1912 et a montré les moyens capables de l'enrayer. Il se plaint d'abord au sujet de l'orthographe: „Leider muß ich zu meinem größten Bedauern feststellen, daß es um die Rechtschreibung nicht gut steht. Hier herrscht ein bedauernswertes Durcheinander, das zuweilen an Anarchie grenzt. . . Der Unterricht des Luxemburgischen in der Primärschule soll sich also in erster Linie um die Rechtschreibung kümmern“ Puis il réclame une langue luxembourgeoise officielle; mais quel mode de prononciation faut-il

choisir? „Um eine Richtschnur für die Aussprache zu gewinnen, hält man sich in allen zivilisierten Ländern an die in den intellektuellen Zentren gesprochene Sprache, und diese ist für unser Land die der Stadt Luxemburg. Die Sprache der Hauptstadt bleibt unsere wirklich nationale Sprache“ (Compte-rendu analytique. Edition all.) Aussi Spoo ne sacrifie pas les „sous-dialectes“ à la langue, naturellement épurée, de la capitale, mais il veut consacrer celle-ci langue officielle, afin que nos auteurs se servent du même instrument linguistique. Monsieur le ministre d'Etat n'est pas de cet avis. Il voudrait „conserver tous nos idiomes“ et l'idée d'un idiome officiel ne lui sourit guère. Monsieur Prum est du même avis. Il s'élève vivement contre le choix de la langue de la capitale, vu que c'est elle qui a été le plus accessible aux influences étrangères. On peut discuter la proposition du député Spoo, on ne saura guère nier qu'elle ne soit un moyen efficace pour faciliter le développement de notre littérature nationale. On n'a pas besoin de s'en tenir à la langue de la capitale; le reproche qu'on lui adresse, est d'ailleurs exagéré, et le tort du député Spoo n'est point aussi grand qu'on voudrait le faire croire. La langue que l'on parle dans les faubourgs et dans les environs de la capitale s'est conservée très pure; elle diffère absolument du jargon des „intellectuels“. Souhaitons donc qu'un Malherbe luxembourgeois vienne bientôt nous montrer le chemin, et n'oublions point qu'il a fallu des siècles aux langues française et allemande pour devenir ce qu'elles sont. Le mépris que bon nombre d'intellectuels montrent à l'égard de notre dialecte, est pour le moins peu raisonnable. D'après eux les quelques centaines de paysans romains, qui ont fondé l'empire le plus vaste de l'ancien monde, ont eu tort de ne pas parler la langue grecque; d'après eux, les maîtres d'école allemands du dix-septième siècle ont eu raison de chasser à coups de bâton le „teutonizare“ de l'école allemande. Que ces „intellectuels“ essayent donc de nous débarrasser du luxembourgeois! Si alors ils se voient forcés d'avouer leur impuissance, qu'ils permettent au moins aux gens de bonne volonté de perfectionner l'instrument de communication par excellence des Luxembourgeois, surtout de ceux qui ne sont pas des intellectuels. Pour ma part je crois que la proposition du député Spoo était parfaitement raisonnable et qu'il faudra la reprendre, si l'on

veut mettre un terme à l'anarchie actuelle. La marche qu'il a indiquée est enseignée par l'histoire de toutes les littératures étrangères. La France, pour avoir une langue littéraire, a dû faire choix du langage des petites gens de l'Île-de-France; Luther a imposé à l'Allemagne comme langue littéraire le dialecte saxon; les Luxembourgeois devront en faire de même et arrêter leur choix sur l'un de leurs idiomes nationaux, s'ils ne veulent renoncer à jamais à posséder une langue littéraire. J'avoue que je suis du nombre de ceux qui n'y renonceront pas, et comme ce sont précisément les jeunes qui se rangent du côté de Spoo, l'issuë de la querelle engagée entre les anciens et les jeunes ne saura guère être douteuse: Le Luxembourg aura un jour sa langue nationale officielle tout comme les autres pays.

Voilà quelques considérations que la lecture du manuel de messieurs Welter et Engelmann m'a suggérées; je répète que mon intention n'était pas de traiter le fond de la question; j'ai seulement voulu exposer quelques-unes des idées de la jeune génération, à qui incombera un jour la tâche de veiller au patrimoine sacré de la langue et de la littérature luxembourgeoises; je l'ai fait avec la franchise, qui est un privilège de la jeunesse et je serais heureux, si un jour ou l'autre je pouvais contribuer pour ma part à la solution de deux problèmes irritants, qui ont arrêté jusqu'ici le développement de la littérature nationale.

L. K.

Dr. Georg Gløge: Das höhere Schulwesen Frankreichs.

(Weidmann, 1913, VII, 113 S. M. 2, 40.)

Die vorliegende Schrift beabsichtigt nicht, eine lückenlose Darstellung des höheren Unterrichtswesens in Frankreich zu geben. G. hat die Verhältnisse in den französischen Mittelschulen aus eigener Anschauung kennen gelernt und sich darüber eine selbständige Meinung gebildet. Er will in diesem Buch berichten über das, was er geschaut und erlebt hat und sich vorwiegend mit solchen Fragen befassen, zu denen er sich „aus Zufall oder Neigung“ stärker angezogen fühlte. Das gibt dem Buche ein wohlthuendes persönliches Gepräge.

Nach einer kurzen Einleitung über den einheitlichen Charakter und die Gliederung des französischen Unterrichtswesens im allgemeinen behandelt G. zunächst die inneren und äußeren Organisationsformen des höheren Schulwesens in ihrer völkischen und geschichtlichen Bedingtheit (Kap. 2—6); darauf folgt eine ziemlich eingehende Darstellung der Unterrichtsmethoden in den einzelnen Lehrfächern (Kap. 6—12). Das 13. Kap. berichtet über die Hygiene im Schulleben. Der Schlußabschnitt bietet eine Übersicht über die amtliche Stellung, die wissenschaftliche Ausbildung und die materiellen Verhältnisse der Oberlehrer.

Bei der Besprechung der Organisation der höheren Schulen geht der Verfasser naturgemäß auf den Unterschied zwischen den Staatsschulen und den (klerikalen) Privatschulen ein, sowie auf die Reform der Internate, die 1902 teilweise durch Einführung der Selbstverwaltung in administrativer Hinsicht eine gewisse Bewegungsfreiheit erhielten.

Im höheren Schulwesen mehr als in den andern Schulgattungen hat der intellektualistische Charakter des französischen Bürgertums, mit seiner Überschätzung der Lehrprogramme und Schulprüfungen, seinen typischen Niederschlag gefunden. Die Erziehung selbst blieb, aus inneren und äußeren Gründen, dem Elternhaus oder dem Internat überlassen.

Indessen ist auch in Frankreich eine Wandlung des Bildungsideals eingetreten, die weit über die Lehrplan- und Methodenreform von 1902 hinausgreift. Soll die Schule für den demokratischen Laienstaat, für die Beherrschung und Fruchtbarmachung seines Kolonialreiches zielbewußte und willensstarke Führer, Beamte, Kaufleute schaffen, so muß die gesamte Schulpolitik in neue Bahnen einlenken. Das ist auch trotz vieler Vorurteile und Widerstände zum Teil geschehen.

Im allgemeinen glaubt G. auf einen gewissen Niedergang der höheren Schulen schließen zu müssen. Dieser erscheint ihm bedingt durch die Vorherrschaft der viel umstrittenen, pädagogisch sicher zu beanstandenden Baccalaureatsprüfung sowie durch die einseitige wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer und ihre unzulänglichen Lehrmethoden.

Meiner Ansicht nach ist auch der Zerstückelung der Unterrichtsarbeit, wie sie im Wesen der auf **Arbeitsteilung** und Individua-

lisierung begründeten Reform von 1902 lag, durch eine stärkere Betonung der Unterrichtskonzentration und des Prinzips der Arbeitsgemeinschaft nicht oder nicht genügend entgegengewirkt worden. Außer den Gründen pädagogischer und schulorganisatorischer Natur wären in diesem Zusammenhange natürlich auch solche schulpolitischer und allgemeinpoltischer und sozialer Art eingehend zu entwickeln. Ein abschließendes Urteil wird man jedoch einstweilen über diese und andere Fragen kaum geben können.

In den folgenden Kapiteln werden die in den einzelnen Fächern angewandten Lehrmethoden kurz gekennzeichnet und, im Vergleich mit den deutschen Verhältnissen, gewürdigt. Der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen, gründet sich auf die direkte Methode. Der Betrieb des Lateinischen — das Griechische verliert immer mehr an Werbekraft — beschränkt sich auf die Lektüre und Erklärung kurzer Bruchstücke. Im Studium der Muttersprache ist eine gewisse Abkehr von der rein ästhetisch-rhetorischen und literarhistorischen Methode und ein stärkeres Hervorheben des realistischen und kulturgeschichtlichen Momentes festzustellen. Mit Recht hebt G. die Vorzüge des Geschichtsunterrichtes hervor.

Die ungenügende pädagogische Ausbildung der Oberlehrer, die auch eine rationelle Gestaltung des Internatswesens äußerst erschwert, sowie der Mangel an Einheitlichkeit und innerer Zusammenarbeit im Lehrkörper einer Anstalt, werden im letzten Kap. des Buches mit interessanten Einzelheiten belegt. Die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, besonders der agrégés, scheint mir indessen vom Verfasser unterschätzt worden zu sein. Dankenswert sind die Aufschlüsse über die Schulaufsicht, die Gehalts- und Beförderungsverhältnisse der Lehrer.

Wenn G. im Schlußwort seines Buches sagt, daß sich aus dem französischen Schulwesen im allgemeinen wenig, im einzelnen viel lernen lasse, so trifft dieses Urteil wohl auch auf sein Buch zu, das interessante Ausschnitte bietet, seiner ganzen Anlage nach aber eine weiter ausholende Darstellung eines so verwickelten Kulturproblems nicht gestattet.

N. SCHLOTTERT.

SOMMAIRE.

1. Michel Meyers †, par M. M. Glæsener	page 3
2. Professor Dr. Michel Meyers †, par M. Nic. Welter	„ 6
3. Elternhaus und Schule, par M. N. Braunshausen	„ 7
4. L'Éducation morale et civique dans le Grand-Duché, (suite et fin), par M. N. Ries	„ 14
5. Das neunjährige Gymnasium, II. Fortsetzung, par M. J. Tockert	„ 22
6. Le fanatisme de la grammaire, par M. M. Esch	„ 29
7. La correction des devoirs et compositions est-elle suffisamment compensée?, par M. M. Tresch	„ 32
8. Bibliographie.— A propos d'un livre, par M. L. Kænig	„ 39
9. Dr. Georg Gløge: Das höhere Schulwesen Frankreichs par M. N. Schlottert	„ 45

