



# JOURNAL

de

**l'Association des Professeurs**

de

**L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN**



N° 4. — JUIN 1911



**LUXEMBOURG**  
IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT  
Rue du Saint-Esprit 14  
1911

# JOURNAL

de

## l'Association des Professeurs

de

### L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN



---

N° 4. — JUIN 1911

---



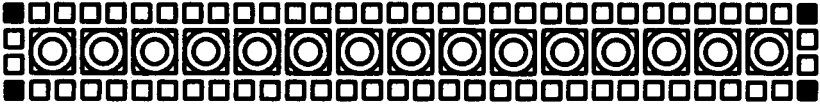
LUXEMBOURG  
IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT  
Rue du Saint-Esprit 14  
1911

## SOMMAIRE.

---

1. Von der Kunst an höheren Schulen, par <i>M. N. Schlottert</i> , page 3	
2. A propos de la crise du français: la crise en France, la crise chez nous, par <i>M. Ch. Becker</i> . . . . .	„ 9
3. Ziele und Wege des mathematischen Unterrichtes, par <i>M. P. Klæss</i> . . . . .	„ 20
4. A propos de quelques livres par <i>M. M. Esch</i> . . . . .	„ 29
5. Chronique de l'Association . . . . .	„ 32
6. Annexes, informations, notices diverses . . . . .	„ 36





## Von der Kunst an höheren Schulen.

Im Jahre 1903 wurde von der luxemburgischen Unterrichtsverwaltung der Grund zu einer Lichtbildersammlung gelegt, die in den folgenden Jahren ausgebaut wurde und heute über 3000 Diapositive zählt, von denen sich etwa 2000 auf die bildende Kunst beziehen. Eugen Wolff, der unvergeßliche Vorkämpfer, hielt im Winter 1905/06 vor den Schülern des Athenäums über 30 kunstgeschichtliche Vorträge; in den zwei folgenden Jahren fanden die Vorführungen während des Klassenunterrichtes statt, namentlich am Vorabend von Feiertagen. Wolff sah wohl bald selbst ein, daß sein Unterricht trotz mannigfacher Anregung bei Einzelnen, doch auf die ganze Klasse die gewünschte Wirkung nicht erzielte. Ein Handbuch der Kunstgeschichte sollte nach seiner Ansicht die Lücke ausfüllen. Der erste Teil desselben, die Geschichte der antiken Kunst bis zu den Römern, erschien im Programm des Jahres 1907/08. Man kann aus dem Bruchteil auf den Geist des Ganzen schließen. Es wäre das Werk eines mit unersättlicher Entdeckerfreude Länder und Jahrhunderte durchstürmenden Kulturhistorikers geworden. Eines Heimatlosen, Unruhigen und Assimilationsgewaltigen, wie es die Menschen der italienischen Renaissance waren, unter deren Himmel er Heimat und Ruhe fand.

Ein solches Handbuch hätte sicher nur Schülern der oberen Klassen und auch diesen nur unter Voraussetzung eines mindestens einstündigen kunstgeschichtlichen Unterrichtes dienen können. Vielleicht wäre dann die Kunst, wenigstens die Antike, in dem Fache zu ihrem Rechte gelangt, wo sie in keinem Falle fehlen dürfte, nämlich in der Stunde, die in der lateinischen Abteilung der III., II. und I. Klasse die künftigen Studierenden der Rechtswissenschaft, der Naturwissenschaften und der Medizin in die griechische Kulturwelt einführen soll. Nach dem Programm geschieht dies jetzt ausschließlich durch eine deutsche Uebersetzung Homers (III<sup>a</sup>) und durch französische Uebertragungen griechischer Geschichtsschreiber (II<sup>a</sup>) und Redner (I<sup>a</sup>). Was aber ist Herodot ohne den Marmor-

schimmer der Akropolis und die Feierlichkeit der olympischen Spiele, was Homer ohne die ägäische Kultur als Grundlage und die griechische Plastik als Ausstrahlung? Um systematische Kunstgeschichte wird es sich natürlich auch hier nicht handeln, sondern um vertiefte Darstellung der großen Epochen und Klärung der kulturellen Zusammenhänge.

Wolfis nichtillustriertes Handbuch wäre aber auch eine Gefahr geworden; es hätte zu einer systematischen Behandlung der Kunstgeschichte geführt. Und systematische Kunstgeschichte gehört ebensowenig ins Gymnasium wie systematische Literaturgeschichte. Rein kunstgeschichtliche Unterweisungen ohne Zusammenhang mit dem Klassenunterricht sind seither im Gymnasium nicht mehr gegeben worden (die Schüler der oberen Klassen der Industrie- und Handelsschule zu Luxemburg erhalten im Anschluß an den Zeichenunterricht eine Einführung in die Kunstgeschichte, besonders in die Geschichte der Kunstformen). Doch wird seit mehreren Jahren in den unteren Gymnasialklassen (Luxemburg) im engen Anschluß an die Geschichte ein kulturgeschichtlicher Anschauungsunterricht erteilt, der natürlich auch die Werke der bildenden Kunst, insofern sie den Geist einer Zeit wiederspiegeln, heranzieht, aber das Mittel nicht zum Zweck werden läßt. Wie dieser Anschauungsunterricht sich oft von selbst — besonders in den weniger komplizierten Hauptperioden des Altertums und des Mittelalters — zur künstlerischen Betrachtung erhebt, zeigt u. a. Rud. Menge an zwei Beispielen aus der Antike (Diskoswerfer des Myron, Poseidontempel zu Pästum) in Reins Enzyklopedie, Band V, S. 256 ff. 2. Auflage. Und die Notwendigkeit dieses Anschauungsunterrichtes bleibt wohl unbestritten, solange namentlich unsere Schüler kein illustriertes Handbuch der Geschichte oder keinen Bilderatlas zur Hand haben.

Aber dieser erweiterte, auf der Höhe der neuen Techniken stehende orbis pictus ist doch erst ein übrigens nicht allgemein anerkannter Teil der viel gepriesenen und viel verschrieenen „Erziehung zur Kunst“. Ein Kunstwerk rein als solches betrachten lehren, so wie wir Gedichte und Novellen als Kunstwerke auffassen lehren, als Erzeugnisse eines künstlerischen Genies, als unsterbliche Gestaltungen stärksten inneren Erlebens durch Wort, Stein oder Töne: Leonardos Abendmahl, Rembrandts Emmaus,

Corots Morgen, Böcklins Villa am Meer, das ist eine ganz andere Frage, von Kunst*geschichte* und Anschauungsunterricht sehr verschieden. Wie so viele fruchtbare Ideen einst von zornigen Laien als Brandfackel in die Schule geschleudert. „Rembrandt als Erzieher“ ward das Schlagwort. Mit der raschen Vervollkommnung der Reproduktionstechniken und dem siegreichen Einzug der Vervielfältigungen in die Schule wuchs dann die Unruhe der Geister, bis der große Krieg losbrach zwischen den Künstlern und den Schulleuten und mit so blitzenden und lärmenden Waffen geführt wurde, daß die Welt draußen aufhorchte und für oder wider Partei nahm.

Dann legte sich der Sturm. Und es war wieder einmal klar, daß ausschließliche Verstandesbildung andere wichtige Fähigkeiten, seelische und körperliche, hatte verkummern lassen; daß zum Beispiel das Auge noch etwas anderes ist als „ein Organ zur geistigen Vermittelung von Gedrucktem und zur Verhütung des Anstoßens an Laternenpfähle auf der Straße“ (Schultze-Naumburg).

Die Folge davon war die Aufstellung mehrerer praktisch erfüllbarer und an vielen Orten teilweise schon erfüllter Forderungen, von denen für unsere Verhältnisse die wichtigsten sind:

- die künstlerische Gestaltung des Zeichenunterrichtes,
- die künstlerisch einwandfreie innere und äußere Einrichtung des Schulgebäudes,
- der künstlerische Wandschmuck,
- die Uebungen im Betrachten von Kunstwerken.

Es mögen an dieser Stelle nur die beiden letztgenannten Aufgaben kurz erörtert werden.

Sehen wir von den sogenannten Anschauungsbildern, deren Nutzen auf einem anderen Gebiete liegt, ab, so kommen zwei Arten des künstlerischen Wandschmuckes in Betracht: die Schöpfungen der graphischen Künste und die Reproduktionen. Die ersteren umfassen die farblosen Radierungen, die Kupfer- und Holzstiche und farbigen Lithographien; die farbige Lithographie erlebt heute infolge der verbesserten Techniken der letzten Jahrzehnte eine für die Schule höchst erfreuliche Blüteperiode.

Für die künstlerischen Reproduktionen sehnt Ferdinand Avenarius, der Gründer der „Kunstwart“ (1887) und Leiter sämtlicher Kunstwartunternehmungen, die Zeit herbei, da

jeder Gebildete aus einer Hausbilderei den Nutzen zieht, wie heute ausschließlich aus Büchern und Noten: „denn jetzt erst stehen wir im Bilderwesen da, wo wir beim Bücherwesen bei Erfindung der Buchdruckerkunst standen.“\*) Originalwerke — und die bei Voigtländer und Teubner erscheinenden farbigen Steinzeichnungen, von den Künstlern selbst auf den Stein gezeichnet, sind solche — verdienen natürlich den Vorzug vor den Reproduktionen; aber nicht alle sind stofflich und formal für die Schule brauchbar; die Stimmungslandschaft, den Schülern der unteren und mittleren Klassen nur selten zugänglich, überwiegt; die Bekanntschaft mit älteren Meistern ist auf diesem Wege unmöglich. Gute Reproduktionen werden also auch in Zukunft unentbehrlich sein.

Auf die anderwärts leicht zu erlangende Angabe von Quellen zur Beschaffung künstlerischen Wandschmuckes für Volks- und Mittelschulen mag hier nicht eingegangen werden, sondern nur auf die Frage, was mit den Bildern in der Schule „anzufangen“ ist? Werden sie „bloß“ als künstlerischer Zimmerschmuck in die öden, kasernenartigen Schulsäle die warme Intimität der Wohnstube hineinzaubern, so daß selbst der Kasernenton im Verkehr mit den Schülern, wo er noch bestände, wie ein wiederlicher Spuk verstummen müßte? Werden sie durch ihre Gegenwart allein den Geschmack veredeln und verfeinern und für die Zukunft etwa die blinkende Schundware, die im imitierten Goldrahmen sich frech im Schaufenster spreizen darf, weil sie eben immer noch verlangt wird, unmöglich machen? Werden sie durch ihre stille Sprache *allein* ihre ganze Wirkung auslösen, ihren letzten seelischen Gehalt offenbaren, uns hoch stimmen und bereichern und stark machen? Oder aber bedarf es zu dem allem der Erklärung, der „Behandlung“, der Erledigung, des „Durchmachens“? Die Frage so stellen, heißt sie beantworten. Gedichte behandeln, durchmachen heißt ja in vielen Fällen sie vereckeln. Weshalb betrachten wir Bilder, lesen wir Gedichte, hören wir Musik? Ein in Bild, Wort, Ton gestaltetes dichterisches Erlebnis soll in uns zum andern Mal erlebt werden.

---

\*) Hausbildereien-Kunstwart, 1906, I. S. 526.

Eine Nachschöpfung soll es sein, die den ganzen Menschen stärkt und die angeborenen Fähigkeiten, künstlerisch zu schaffen und künstlerisch zu genießen, entwickelt und zur Reife bringt. Daß wir dabei nicht in harmlosem ästhetischem Schwärmen stecken bleiben, dafür müssen wir sorgen; dafür wird auch schon unsere reichlich skeptisch veranlagte Jugend sorgen.

Wie aber kommen wir zu den Bildern, wie werden wir ernst und wahr mit ihnen leben können? Da müssen Hindernisse weggeräumt, da muß der Weg geebnet, da muß die Seele eingestellt werden. Die Notwendigkeit dieser freimachenden Arbeit wird heute kaum mehr bestritten. Gerade die Großen und Größten haben hier die Wege gezeigt: Leonardo, Dürer, Göthe, Schiller, Berlioz, Hebbel, Klinger, Hildebrand. Wie taten sie, wie kann es geschehen?

Wird es durch eine Darlegung des Stoffes, bevor das Bild gezeigt wird, erfolgen, so daß beim Erscheinen desselben das Ganze mit allen seinen Teilen klar und sicher erfaßt und genossen werden kann? wird durch die Erweckung und Uebung der Kunst, die Natur im weitesten Sinn zu sehen, sich am Geringsten wie am Größten in ihr zu freuen, sie zu besitzen, indem man sie persönlich erlebt, das Tiefinnerste des Kunstwerks erschlossen, und zugleich auch in inniger Wechselwirkung zwischen Natur und Kunst die Natur immer tiefer erfaßt? wird der Lehrer, um die Einfühlung zu ermöglichen, erst zu genauem sachlichen Betrachten anleiten oder bei einem komplizierteren Werke in den Aufbau des Ganzen einführen müssen, wie es z. B. Wolgast auf der Chemnitzer Lehrertagung (1901) verlangte?

Auch hier werden zum guten Ziele viele Wege führen; eine alleinseligmachende Methode gibt es nicht. Inhalt und Form des Kunstwerkes, Alter und Zahl der Schüler, die persönliche Befähigung des Lehrers werden da maßgebend sein.

Die Form! Wir werden von Originalen, z. B. von farbigen Steinzeichnungen ausgehen. Nur wer hier den Glanz der Farbe und den Schwung der Linien genossen und die zitternde Wärme des Lebens gefühlt hat, nur dem werden auch später die farblosen Reproduktionen und Skioptikonbilder leuchten und leben.

Der Inhalt! Wir werden mit Darstellungen von Handlungen beginnen, wie auch im literarischen Unterricht der unteren und



mittleren Klassen das Epische vorherrscht. Später werden Landschaft und Porträt, Stimmung und Charakteristik im Vordergrund stehen (vgl. Sterns psychologische Versuche über Bilderbetrachtung und die Scheidung in Substanz-, Aktions-, Relations- und Qualitätsstadien).

Das Alter der Schüler! Zwölf- bis dreizehnjährigen werden wir z. B. Petzets „Englische Küste“ (Voigländer) oder Rivières „Nuit en mer“ (Verneau) nur durch den Stoff hindurch lebend machen, aus dem Drang des „Erzählenwollens, des Sagenmüssens“, wie Hans Thoma sagt. Wir sprechen vom Meer; ein Erzählen beginnt, wie von selbst; die spröden Stoffe werden lebendig, die Phantasie fängt an zu bilden und zu bauen; und nun erscheint auf einmal, wie gerufen in gebietender Stunde, das Bild des Künstlers, so wie wir es im Innern geschaut, aber weit mächtiger, tiefer und strahlender, also daß wir es als Freude und Trost wie ein reiches Geschenk mit ins Leben hineintragen. Vor älteren Schülern darf die Rücksicht auf das Unterrichts*subjekt* nachlassen; die Methode wird mehr durch das Unterrichts*objekt* bedingt werden. Dort wird etwa die Analyse der formalen Ausdrucksmittel zur geistigen Auffassung dieser beiden Bilder führen können. Anders wird man zu Dürers Holzschnitten oder Rembrandts Radierungen, anders wieder zum „Schweigen im Walde“ gelangen.

Die persönliche Befähigung des Lehrers! Welch starke Anforderungen diese allerdings nur von Zeit zu Zeit zu gebenden Bildbetrachtungen an den Lehrer stellen, ist ja wohl ohne weiteres einleuchtend. Streiten wir auch nicht, wer hierfür besonders geeignet sei, der Zeichenlehrer, der Geschichts- oder Sprachlehrer; das wird wie bei der Behandlung dichterischer Werke und bei Erziehungs- und Unterrichtsfragen überhaupt zunächst von der Persönlichkeit des Lehrers abhängen. Auch hier gibt das Amt nicht notwendig den Verstand, besonders bei der rein verstandesmäßigen Richtung der höheren Prüfungen, die eine Befähigung zur würdigen, ehrfurchtsvollen Behandlung des Kunstwerkes fast nur durch Selbststudium erringen läßt.

Und zum Schlusse noch ein Wort Kunsterziehung! Wieso? Haben wir nicht sieben Jahre hindurch wöchentlich zwei Stunden Turnunterricht? Haben wir nicht in unserm Programm zwei Stunden wöchentlich Gesangunterricht (Pflichtfach in VII und VI)? Haben

wir nicht eine Gesangabteilung, eine Harmonieabteilung und — auf dem Papier — eine Symphonieabteilung? Und doch! Wer über künstlerische Erziehung an höheren Schulen nachdenkt, wird hier wenig Befriedigendes finden.

Der Chorgesang, dessen Stellung durch seine repräsentative Bedeutung im Schulgottesdienst gesichert ist, verbraucht leider fast alle seine Kräfte in dieser Richtung. Die künstlerische Bedeutung des kirchlichen Gesanges auch für die Schule, der bildende Wert seiner eintachen und durchsichtigen Formen und deren Darbietung in stimmungsvollem Raum stehen hier natürlich außer Frage, aber der Gesang müßte im allgemeinen in viel engerem Zusammenhang mit dem Gesamtunterricht stehen. Ueber die von jeher pittoreske „Harmonieabteilung“ wäre ja ein lustiges Kapitel zu schreiben. Da es aber wohl traurig ausginge, bleibe es für heute ungeschrieben. Es ist wenigstens überflüssig zur Klimbimmusik anzuleiten. Mit demselben Zeit- und Kostenaufwand könnte eine gediegene Symphonieabteilung reichste Schätze klassischer und moderner Musik heben, wie sie seit einigen Jahren feinsinnigerweise für die Streichorchester an Mittelschulen zusammengesetzt sind. Doch davon ein andermal.

N. SCHLOTTERT.

---

## **A propos de la crise du français: la crise en France, la crise chez nous.**

### I.

On a beaucoup parlé de la crise du français dans ces derniers temps. On a envisagé la question sous toutes ses faces et, comme l'opinion publique — une certaine opinion publique du moins, celle qui se confond volontiers avec un certain parti politique — s'en est émue et même scandalisée, des esprits très différents, très indépendants et d'ailleurs très distingués ont cru devoir intervenir dans le débat pour examiner s'il y a réellement une crise du français et pour nous dire, en ce cas, ce qu'ils en pensent.

Or il semble que cette enquête — d'aucuns dise campagne — à laquelle les Français viennent de procéder sur leur langue nationale, soit terminée, du moins partiellement. Car nous savons aujourd'hui, par des témoignages nombreux et divers, et par cela même peu suspects, que le français „de France“ traverse en ce moment une crise; de cela tout le monde est d'accord à peu près. Seulement où les opinions commencent à diverger jusqu'à s'opposer et à se combattre, c'est quand il s'agit d'apprécier l'importance de cette crise. Tandis que les uns en effet parlent de crise dans le vrai sens du mot et n'y voient rien de dangereux pour l'avenir de la langue française, les autres, au contraire, s'en vont jeter l'alarme dans des articles exagérés et bruyants, disant qu'il ne s'agit pas seulement d'une crise passagère, mais bien d'une véritable décadence. Et leurs imaginations échauffées leur ayant peint l'avenir sous les couleurs les plus sombres, ils annoncent tout haut et à qui veut l'entendre, la fin non seulement de la langue, mais, encore de la culture et de la civilisation françaises; ayant trouvé que l'enseignement littéraire en France est en train de se germaniser, ils sont d'avis que l'enseignement littéraire du français a vécu.

Entre ces deux partis se range, à lui tout seul, M. Emile Faguet qui nous a exposé dernièrement sa manière de voir dans deux articles aussi spirituels que profonds.

Parmi ceux donc qui regardent la crise du français d'un oeil plus calme et comme quelque chose d'assez naturel, résultant tout simplement de l'évolution de notre vie journalière, se trouve notamment le personnel du haut enseignement universitaire, et, en premier lieu, les professeurs éminents de la Sorbonne, les Croiset, les Lanson, les Lavisse, les Seignobos, les Aulard, les Brunot et les Durkheim, tous ces maîtres que nous connaissons bien et que nous aimons au-delà de l'école, parce que nous avons été leurs élèves et qu'ils nous ont appris à travailler. Ils ont donc, eux aussi, constaté la crise du français et, avec une franchise qui les honore, ils ont même été les premiers à en parler.

Puisqu'on a cité aussi, comme étant la principale coupable, la réforme de 1902, il faut dire que ce sont ces mêmes hommes qui ont été les promoteurs de cette importante réforme, réforme qui s'imposait par les exigences de la vie moderne; il est manifeste

en effet, qu'aujourd'hui les soucis utilitaires, les sciences et les langues vivantes, ont jeté comme une déconsidération sur les préoccupations idéalistes de l'enseignement classique. De là la création, dans les lycées français, des quatre cycles : latin-grec, latin-sciences, latin-langues, sciences-langues, entre lesquels l'élève se trouve à choisir dès sa douzième ou treizième année. C'est comme on le voit, „le triomphe des enseignements spéciaux“ ; les conditions de l'existence n'étant plus les mêmes aujourd'hui qu'autrefois, on a dû abandonner quelques-uns des principes qui jusque là avaient présidé exclusivement à l'éducation de la jeunesse. Le beau a dû céder à l'utile et, une fois de plus, le passé a été sacrifié au présent. Nous ne le regrettons pas : la vie est impérieuse dans son langage et bien fou serait celui qui ferait semblant de ne pas vouloir s'y conformer. Pour cela même on a démocratisé l'enseignement moyen, suivant l'heureuse expression de M. Lanson, car l'enseignement classique avec sa culture générale et désintéressée ne s'adressait forcément qu'à une élite, tandis que l'enseignement actuel et professionnel s'adresse vraiment à toutes les classes de la population. Nous regrettons, entre parenthèses, que le public chez nous ignore ces vérités si profondes et si utiles.

C'est donc encore pour rendre son enseignement accessible à un plus grand nombre, en même temps que pour servir la vérité, que M. Lanson a créé ce qu'il a appelé l'enseignement de l'histoire littéraire ; il faut en dire un mot ici, puisque c'est M. Lanson surtout qu'on a rendu responsable de la crise du français. Il a donc abandonné la critique de talent et y a substitué la critique méthodique : avec lui plus de ces beaux développements oratoires et philosophiques auxquels nous avions habitués les Villemain et les Nisard, les Taine et les Brunetière ; mais des méthodes solides, une érudition vaste et sûre, une absence complète de philosophie et de système, une étude minutieuse des textes, voilà ce qu'il enseigne aux nouvelles générations. Et ce que sa critique perd peut-être en éclat, elle le gagne sûrement en solidité. Cette méthode historique et scientifique est d'ailleurs en train de s'emparer de tous les domaines de l'enseignement, parce qu'on est convaincu qu'il n'y a de solide et de définitif que le vrai. Dans l'histoire littéraire c'est M. Lanson qui l'enseigne ; dans l'histoire proprement dite ce sont MM. Lavis, Seignobos

et Aulard; dans l'histoire de la langue française c'est M. Brunot; dans la littérature du moyen-âge c'est M. J. Bédier; dans l'histoire religieuse c'est M. Loisy; dans la sociologie c'est M. Durkheim et ainsi de suite, car je crois que ces noms suffisent pour montrer la nouvelle orientation de l'enseignement en France.

La question se pose maintenant: Est-il vrai que cette méthode des fiches et de la documentation sûre ait défavorablement influencé la culture littéraire et le souci de la forme? Il est difficile de le dire et il est permis au moins d'en douter, car, comme l'a dit si éloquemment M. Croiset dans son dernier discours de rentrée, „on ne voit pas par quelle loi mystérieuse ce serait une raison pour mal écrire que de bien savoir les choses dont on parle.“ Et en effet, la méthode historique n'empêche personne d'avoir du talent, s'il est vrai qu'elle empêche seulement ce dernier de s'égarer; d'ailleurs les promoteurs mêmes des méthodes nouvelles nous sont autant de garants de ce que l'érudition ne saurait en aucune manière étouffer le talent ni émousser le sens littéraire, car est-il des lettrés plus fins et plus délicats que M. Lavissee par exemple ou M. Lanson?

On reproche encore à la critique méthodique de ne pas tenir assez compte du côté *esthétique* de l'œuvre littéraire. En cela elle ressemblerait donc aux botanistes de profession qui, à force de décomposer et de disséquer les fleurs, finissent par ne plus en goûter la beauté ni le parfum. Cela serait le cas évidemment si la critique historique, devant un texte à expliquer, se bornait exclusivement à en faire un commentaire scientifique, c'est-à-dire, à faire de la critique de texte, à amasser des notes bibliographiques, à rechercher des sources et à peser des influences. Mais il n'en est rien; nous pouvons l'affirmer parce que nous avons vu à l'œuvre les créateurs mêmes des nouvelles méthodes. On a reproché par exemple à M. Lanson son édition critique de *Lettres Philosophiques* de Voltaire; on a dit qu'il n'y a rien là qui trahisse le lettré, rien qui nous montre cette émotion artistique, produite par le contact de l'œuvre d'art avec toute âme quelque peu sensible au beau. Le reproche est tout-à-fait injuste. Je crois savoir que M. Lanson aime Voltaire autant que personne et que par conséquent il n'est pas resté insensible à la beauté réelle de son œuvre. Mais il faut bien remarquer deux choses ici: l'émotion

intime que nous éprouvons devant une œuvre d'art est une chose qui se *sent* plutôt qu'elle ne s'exprime et par conséquent ne se définit; c'est affaire de tempérament, puisque cela touche nos sentiments, c'est-à-dire ce qu'il y a de plus individuel dans chacun de nous. Ensuite d'autres ont peut-être déjà assez insisté sur les idées et sur les beautés de Voltaire, pour que M. Lanson essayât, d'une manière définitive il est vrai, à rechercher les relations des idées de Voltaire avec celles de ses contemporains. Et enfin quel est donc le genre de critique auquel on n'ait pas fait le reproche de rester insensible aux beautés de l'œuvre d'art? Brunetière, que l'on invoque cependant contre les méthodes nouvelles, a été assez malmené sous ce point-là par ses contemporains. Quant à M. Faguet qui est, avec M. J. Lemaître et peut-être M. Doumic, le seul grand représentant de la critique de talent d'aujourd'hui — il est vrai qu'une génération plus jeune s'annonce déjà comme fort brillante, je nomme seulement M. Remy de Gourmont et M. V. Giraud — quant à M. Faguet donc, je crois que son célèbre article sur Baudelaire ainsi que les répliques véhémentes qu'il a suscitées un peu partout, est encore trop présent dans toutes les mémoires, pour qu'il soit besoin de montrer qu'à lui aussi on n'a pas ménagé le reproche d'insensibilité vis-à-vis de l'œuvre littéraire. Et on pourrait continuer, car on trouverait des exemples de cela chez M. J. Lemaître lui-même qui est cependant le prince des critiques impressionnistes. C'est donc combattre contre des moulins à vent que de s'acharner sur ce côté du problème; on y tourne dans un cercle vicieux et on n'avance pas d'un pas. Notre conclusion sera donc claire: Non seulement la critique méthodique n'est pas dangereuse, mais elle est utile, mais elle est nécessaire; sans porter préjudice au sentiment ou à l'idée, elle corrige avantageusement ce que la critique systématique ou la critique impressionniste ont de forcément vague et superficiel, ou de trop subjectif encore et par conséquent d'inexact.

## II.

Après cette petite excursion en terre étrangère rentrons dans notre pays et faisons, nous aussi, notre examen de conscience. Car tout ayant été dit à peu près sur la crise du français en

France, il semble que désormais la question appartienne aux étrangers, surtout à ces pays qui, comme le nôtre, cultivent le français comme une seconde langue nationale. Demandons-nous donc : Est-ce que nous souffrons, nous aussi, de la crise du français ? A cela je suis bien forcé de répondre par l'affirmative ; peut-être quelques-uns trouveront-ils même qu'il y a décadence, et je ne crois pas que ceux-là aient tout à fait tort.

Ce qu'il faut remarquer d'abord en étudiant cette crise ou cette décadence, c'est que chez nous le problème ne se pose pas et ne peut pas se poser de la même manière que chez nos voisins de l'Ouest. Formant un pays bilingue, il s'agira évidemment pour nous de veiller à ce qu'aucune de nos deux langues, de l'allemand ou du français, ne prenne trop le pas sur sa rivale. L'usage de ces deux langues est pour nous non seulement une question de commodité ou d'utilité pratique, mais de nationalité et de vitalité. Car le Luxembourg aurait cessé d'exister comme pays neutre et surtout comme pays intermédiaire entre les deux grandes nations qui nous entourent, du jour où on le priverait de cette marque propre et originale que lui ont imprimée l'usage des deux langues et sa participation aux deux grandes cultures latine et germanique.

Or si l'on veut bien jeter les yeux en arrière, et il suffit pour cela qu'on s'arrête à une dizaine d'années de distance, l'on constatera peut-être que la langue française n'a pas fait, depuis ce temps-là, des progrès bien sensibles dans notre pays. Sans doute peut-on dire que dans un certain milieu, notamment dans les classes supérieures et moyennes, le français a maintenu sa position ; mais ce que je veux dire surtout et ce qui est extrêmement important, c'est qu'il n'a pas réussi à se démocratiser. Cela est infiniment regrettable et c'est bien à cet état de choses que nous songeons quand nous parlons de décadence.

Il y a décadence du français dans les écoles primaires d'abord, dans les écoles primaires surtout, et on peut croire que là est bien la racine du mal. Je ne me rends pas très bien compte à quoi cela peut bien tenir, car il faut avouer que, pendant un assez grand nombre d'années déjà, les méthodes d'enseignement du français n'ont pas sensiblement changé chez nous. Peut-être faut-il voir une des origines du mal dans les programmes ency-

clopédiques dont on a, dans ces derniers temps, surchargé nos écoles primaires : on oublie que le cerveau de l'enfant n'est pas un magasin à remplir, mais une intelligence à cultiver. Ce n'est là cependant qu'un côté du problème. On n'a jamais appris *très bien* le français dans nos écoles primaires — j'appuie sur ce que je vais dire — parce qu'on y emploie des méthodes surannées dont la pédagogie moderne a eu raison depuis longtemps, des méthodes qu'on saurait tout au plus encore appliquer à l'étude des langues anciennes, du grec et du latin. Je reconnais très volontiers toute la bonne volonté de nos instituteurs et je veux même croire qu'ils dépensent dans leur tâche ardue et pénible de vrais trésors de dévouement : seulement, comme leur méthode pêche par la base, une grande partie de leurs efforts est dépensée en pure perte. Ce qu'ils oublient ou ce qu'ils ignorent, c'est qu'ils ont affaire à une langue moderne, à une langue vivante et qui *se parle* partout autour de nous. Sans doute nos enfants, au sortir de l'école primaire, savent-ils bien des choses ; ils vous savent même, d'un certain côté, beaucoup trop de choses ; ils vous citent toute une kyrielle de mots français dont ils connaissent toutes les variations de genre ou de nombre, mais dont ils n'ont pas la moindre représentation. On leur inculque une science livresque dont la valeur éducatrice aussi bien que la valeur pratique est nulle ; j'estime en effet que c'est dans ce double but que nos enfants apprennent le français. Or, comment voulez-vous éveiller l'intelligence de l'enfant en lui apprenant à jongler avec des mots vides de tout sens ? On oublie que les mots ne sont — du moins pour nous et je ne parle pas des artistes littéraires — que des signes, les signes des idées, ou, chez l'enfant, les signes des objets qui ont frappé ses sens. Et puis, comme valeur pratique cet enseignement est absolument de la même force ; vous essayeriez en vain de faire dire à un enfant que vous aurez instruit dans cette gymnastique des mots, ce qu'il désire seulement, ou ce qu'il a fait dans la journée d'hier. C'est que, placé dans la vie et arraché à son milieu factice, je veux dire l'école, cet enfant se trouve absolument dépaysé. *Non scolae, sed vitae*. Il faut dire, pour être juste, que nous ne sommes pas les seuls coupables ici et qu'une grande partie de la responsabilité retombe sur les grammaires françaises dont les unes sont plus mauvaises que les autres.



Il est temps peut-être qu'on fasse justice de ces erreurs séculaires et de ces hérésies pédagogiques, qu'on tourne le dos à un passé malsain et qu'on ouvre les bras à un avenir qui s'annonce sous de meilleurs auspices. De purement formel qu'il a été, nous demandons que l'enseignement du français devienne réel et qu'il se fasse à l'école de l'observation. Pour ne donner qu'un exemple ici, il ne faut plus que ce soit le hasard seul qui préside au choix du vocabulaire à mettre sous les yeux de l'enfant; ces mots doivent être empruntés à la vie ambiante de ce dernier, au milieu dans lequel il se meut, à la maison paternelle où il vit et à la rue où il joue. En supposant donc qu'il connaisse une centaine de ces mots ou même une cinquantaine seulement — ce sera l'affaire de quelques jours — qu'est-ce qui empêchera alors le maître de les lier ensemble et de montrer à l'enfant, par de petits exercices de conversation, quel usage il doit faire des mots qu'on lui fait apprendre? Et on arrivera ainsi, par une voie toute naturelle, à la méthode directe. Ces exercices de conversation, je les ai faits bien des fois en les appliquant à la langue latine, et à un moment où le vocabulaire des élèves était encore extrêmement restreint; et je puis dire que ces exercices intéressent au plus haut degré les jeunes intelligences toujours avides de choses nouvelles. Appliqué au français ce sera un exercice qui émerveillera les enfants et qui, par conséquent, excitera leur intérêt au plus haut point. Or tout le problème de l'enseignement est là: si vous savez l'art de ne pas ennuyer les élèves, mais de les captiver et, disons le mot, de les amuser, soyez sûrs que vous ferez des miracles.

Mais je ne veux pas insister d'avantage sur l'enseignement primaire de la langue française et j'ai hâte d'arriver au secondaire, ce qui est plus proprement notre fait. Là aussi on ne manquera pas de constater une décadence, si l'on veut bien comparer aujourd'hui à hier. Il y a même, avouons-le sans honte, dans l'enseignement du français une crise qui vient de ce que d'un côté nous n'avons pas encore tout à fait abandonné les vieilles méthodes, tandis que d'un autre côté nous voudrions pouvoir adhérer plus largement aux méthodes nouvelles. De là ce sentiment de malaise général qui plane comme un mauvais cauchemar sur ceux qui enseignent le français, mais notamment sur ceux qui l'enseignent

dans les classes inférieures. On oublie que, pour qu'un enseignement porte tous ses fruits, il faut que le professeur croie d'abord lui-même à l'efficacité de sa méthode.

L'école primaire nous envoie le plus souvent des élèves mal préparés et dont l'ignorance dans la langue française a fait plusieurs fois scandale; cet état de choses, pour regrettable qu'il soit, n'est pourtant pas pour nous étonner. Il serait même surprenant qu'il en fût autrement. Et le moyen de continuer avec des élèves diversément et mal préparés, auxquels nous sommes obligés d'enseigner les premiers éléments ou même — le cas s'est vu déjà — de faire désapprendre ce qu'ils ont appris à l'école primaire! C'est qu'en effet, si l'on fait abstraction des méthodes mauvaises, il n'y a pas dans cette dernière de faute plus grave que ce manque d'unité dans les méthodes. Autant d'écoles, autant d'enseignements. Voilà, pour moi, les deux grandes causes des mauvais résultats qu'enregistrent chaque année les examens d'admission à nos gymnases. Cela est grave, vu que pour la grande majorité de nos enfants l'instruction s'arrête avec l'école primaire; il faut avouer que pour le français du moins, ils sont insuffisamment préparés à la vie, d'autant plus que les connaissances qu'ils possèdent dans cette langue, sont presque toujours vaines et ressemblent à des bulles de savon qui crèvent au premier contact avec la vie.

Les conséquences funestes des procédés primaires se font sentir longtemps, dans le „secondaire“; car sur un enseignement aussi différencié, aussi désorganisé il est difficile de greffer quelque chose de solide. Du moins essayons-nous de faire ce que nous pouvons en montrant à l'élève que le français est avant tout une langue vivante dont il faut se servir. Dans les premiers temps cela va tout à fait mal, ce qui est évident; mais à la longue nous arrivons cependant à le faire parler. Est-ce à dire que nous parvenons aussi à la faire écrire? Je n'oserai l'affirmer; nos élèves écrivent mal le français et cela jusque dans les classes supérieures. Je ne me fais pas d'illusions sur les difficultés de l'art d'écrire et je sais que rien n'est précisément plus difficile, même pour les Français, que d'écrire une page en bon français. Cependant je suis convaincu que nous pourrions obtenir, avec des méthodes plus réelles et plus rigoureusement

**sulvies, une amélioration à ce sujet.** Il y a trop de termes impropres dans les travaux de nos élèves, trop de germanismes, trop d'imprécision dans l'emploi des mots, trop de banalité dans les idées et trop de platitude dans l'expression. Ils ne réfléchissent pas assez sur le sens des mots dont ils ne voient pas par conséquent la portée exacte; ils prennent le mot, comme dit M. Faguet, pour „quelque chose de vague et de flou qui veut dire approximativement quelque chose.“ Et puis ils n'ont pas assez de temps à donner à la lecture des bons auteurs et cependant l'étude du français est, d'après le même critique, „une étude qui demande beaucoup de loisirs, de lectures lentes, de lectures méditées, qui exclut toute hâte, toute précipitation et toute préoccupation dispersée.“ Il faut veiller surtout à ce que nos élèves apprennent mieux le maniement du dictionnaire et je crois savoir que sous ce point-là ils pèchent bien gravement; ils voient en général d'un mauvais oeil cet exercice si utile et si indispensable qui leur paraît trop aride et trop fastidieux et qu'ils considèrent comme un travail de manœuvre. Or il n'y a pas de plus grande erreur. C'est l'unique manière pour eux d'enrichir un vocabulaire presque toujours insuffisant et d'apprendre de science certaine la signification des mots. Ensuite il faudra réserver une place, si humble soit-elle, à la lecture; car le dictionnaire, tout en nous fournissant les matériaux nécessaires, ne nous apprend cependant pas l'art de les utiliser. L'art de s'exprimer, c'est-à-dire le style, et l'art de composer ne s'apprennent qu'à la longue et à l'école des bons écrivains.

Enfin il ne faudra pas que nous fermions l'œil aux méthodes nouvelles qui nous viennent de France et que j'ai tâché de résumer dans la première partie de ce travail. Et ici je ne peux pas m'empêcher de dire un mot de celui que beaucoup d'entre nous connaissent bien, celui même qui doit être regardé comme le créateur de l'enseignement de la langue française, tout comme M. Lanson est le créateur de l'enseignement littéraire, je veux dire M. Ferd. Brunot. C'est un des grands savants de notre époque et qui est en train de doter la France et sa langue d'un ouvrage monumental qui fera époque dans l'histoire de la langue française. Et cependant ce maître du verbe, ce savant austère ne dédaigne pas l'âme des tout petits; s'il a quitté, comme il l'a dit lui-même, l'œuvre

de science qui lui est chère pour se faire maître d'école, c'est qu'il a eu pitié de voir instruire les enfants dans des méthodes qui dénotent une ignorance complète de l'âme enfantine. Cette diversion de son œuvre scientifique n'a pas été perdue pour la langue française : il en est résulté ce petit livre, admirable de bon sens et d'intuition pédagogique, qu'il a publié, de concert avec M. Bony, sous ce titre : *Méthode de langue française*. J'ai la conviction que nous ne pourrons plus longtemps fermer l'entrée dans nos écoles à ce livre magistral, car c'est vraiment la bible de l'enfant. Et pour aujourd'hui je n'en dirai pas davantage.

Il est temps peut-être de conclure et de redire en terminant que nous devons travailler de toutes nos forces au relèvement de la langue française dans notre pays. C'est non seulement notre droit, c'est un de nos plus beaux devoirs : devoir d'éducateur, devoir de père de famille, devoir de patriote, car tous les intérêts s'y confondent. Aux esprits idéalistes je me borne à rappeler le grand et beau rôle que la France a joué et joue encore dans l'histoire de la civilisation. Pareille à la Grèce antique, elle nous montre avec une juste fierté et avec un beau geste de désintéressement les productions si riches et si imposantes de son génie, tout en nous invitant à y puiser à notre gré, les uns pour y former notre cœur, les autres pour y cultiver l'esprit. Allez donc y puiser, vous qui êtes affamés d'idéalisme, à cette source inépuisable de vérités profondes, d'idées généreuses et de sensations artistiques.

Voici qui est pour les esprits plus pratiques. Le français étant une langue parlée par deux de nos voisins, ce nous est une véritable nécessité de la cultiver au même degré que la langue allemande. Nous produisons de plus en plus une jeunesse instruite et nombreuse qui afflue vers toutes les carrières, mais qu'il nous est impossible d'occuper utilement dans un petit pays dont les ressources sont forcément assez restreintes. Nous devons songer bientôt, si nous ne le faisons déjà, à envoyer nos jeunes gens à l'étranger où il y a une jolie place à prendre et qui nous semble revenir de droit : je veux dire que c'est nous qui sommes les intermédiaires désignés entre les deux grandes nations latine et germanique dont les relations sont de plus en plus suivies.

Il faut compter enfin avec le flot toujours montant de Français

et de Belges qui viennent voir chaque année les beautés de notre pays et que nous aurions grand tort de paraître décourager par le moindre mépris de leur langue. J'estime en effet qu'après l'industrie et l'agriculture, c'est le tourisme qui constitue et qui devra constituer de plus en plus la troisième source de richesses pour notre pays; et, pour ne donner qu'un exemple ici, de quelle nationalité sont donc la plupart des étrangers qui viennent faire annuellement un séjour plus ou moins long à notre grande station balnéaire de Mondorf-les-Bains? Un enfant vous dira qu'ils se recrutent surtout parmi les Français et les Belges, car ce sont là des vérités évidentes et que je ne me donne pas les gants de vouloir découvrir. Seulement, et c'est là mon excuse, il est bon qu'on les redise de temps en temps en y appuyant, afin que l'indifférence dans une question si importante ne risque pas de gagner nos compatriotes.

CHARLES BECKER.

---

### **Ziele und Wege des mathematischen Unterrichtes.**

Es unterliegt wohl keinem Zweifel, dass unsere heutige Kultur, soweit sie auf der geistigen Durchdringung und Dienstbarmachung der Natur beruht, ihre unerschütterliche Grundlage in der mathematischen Wissenschaft besitzt.

Wenn aber, wie Schwalbe sagt, allgemeine Bildung die Fähigkeit ist, unsere gesamte Kulturentwicklung zu verstehen, so ist es klar, daß dieses Ziel ohne mathematische Kenntnisse nicht erreicht werden kann. Deßhalb ist es unumgänglich notwendig, daß in den obern Klassen der Gymnasien die Jugend, insoweit sie dereinst berufen ist an dieser Entwicklung mitzuwirken, zu einem allgemeinen Verständnis dessen vorbereitet wird, was die Mathematik eigentlich ist und was sie leisten kann. Denn heutzutage empfände jeder nur einigermaßen Gebildete es als Beleidigung, wollte man ihm das Verständnis für die hervorragendsten Gebiete menschlichen Wissens absprechen, oder die Fähigkeit aberkennen, die Fortschritte dieser Wissenschaften zu ahnen und zu begreifen. Der Mathematik gegenüber findet man aber nicht selten einen unüberwindlichen Widerwillen und eine

oft anmaßende Geringschätzung. Allerdings liegt diese Abneigung teilweise im Wesen der Mathematik begründet: denn sie kann nicht, wie so manches andere, auf dem behaglichen Wege einer mundgerechten Café-Lektüre, sondern nur durch andauernde Arbeit erfaßt werden. Einen großen Teil der Schuld trägt jedoch auch die Schule. Ein Vergleich mit andern Unterrichtsfächern zeigt das zur Genüge. Wer heute altsprachlichen Unterricht erteilen würde, ohne irdendwie auf Bestehen und Hauptergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft zu achten, oder neusprachlichen Unterricht, ohne um geänderte Methodik sich zu kümmern, stände der auf voller Höhe? oder wer Geographie in der Weise unser Altvorderen treiben wollte? Wer dürfte heute die Lehre von Licht wissenschaftlich behandeln ohne der Wellenbewegung zu gedenken, wer die Lehre von Magnetismus, ohne auf Ampères Arbeiten Rücksicht zu nehmen? Wer möchte heute Naturgeschichte unterrichtet sehen wie vor 50 Jahren?

Und wie stand es bis vor kurzem mit der heutigen Schulmathematik? Sie allein schien in starrer, unveränderlicher Form in alle Zukunft weiterzuexistieren, und ich bin überzeugt, daß es Leute gibt, die das laut oder leise als einen Vorzug preisen. Die gewaltigen Errungenschaften der letzten Jahrhunderte schienen an ihr spurlos vorübergegangen zu sein; nur hin und wieder wurden ein paar buntfarbige Lappen umgehängt, aber ihres Geistes hat sie keinen Hauch verspürt.

Da sehen wir z. B. unsere heutige Schulgeometrie der wissenschaftlichen Geometrie der Hochschule gewaltig nachhinken und „die Mehrzahl der Lehrer dem Wahne hingegeben, daß ein vor über zwei Jahrtausenden verfaßtes und als geschichtlicher Markstein nie genug zu bewunderndes Lehrbuch auch heute noch den Unterrichtsanforderungen genügen könne“. Und das Kapitel der eingekleideten Aufgaben! Meistens Form und kein Inhalt. Die Beispiele mit wirklich wertvollem Inhalte sind dünn gesät. Ueber den öden Formelkult in das Trigonometrie will ich lieber keine Worte verlieren.

In seiner Aufgabensammlung erinnert Schülke an einen Ausspruch Oskar Jägers, die Schule habe als Hauptaufgabe die Erziehung zum öffentlichen Leben. Was Wunder wenn Jäger und mit ihm viele Gebildete die Mathematik für die Erreichung

dieses Zieles außerordentlich gering einschätzten. Kein Wunder aber auch, daß angesichts dieser Tatsachen einsichtsvolle Männer schon oft mit Verbesserungsvorschlägen hervorgetreten sind. So haben z. B. hervorragende Physiologen oft den gegenwärtigen Zustand der mathematischen Vorbildung der jungen Mediziner, Chemiker den der angehenden Naturwissenschaftler beklagt. Wenn die Vorschläge dieser Männer nicht zu positiven Taten führten und ihre Stimmen ungehört verhallten, so kam das einesteils wohl daher, daß sie nicht mit zum Bau gehörten, andernteils aber auch, daß das Gesetz der Trägheit sich von jeher auf dem Gebiete der Schule glänzend bewährt hat.

Erst nachdem Frankreich im Jahre 1902 durch Einführung seiner neuen Lehrpläne vorbildlich und anregend gewirkt, bedurfte es keines geringeren als Felix Kleins, um die Sache in rechten Fluß zu bringen.

Den eigentlichen Ausgangspunkt der modernen Entwicklung bildete die „zweite Berliner Schulkonferenz“ (6—8 Juni 1900), in welcher die Gleichwertigkeit der 3 neunklassigen Anstalten, Gymnasium, Realgymnasium, Oberrealschule als Prinzip aufgestellt wurde. Obwohl Klein im Anschluß an diese Konferenz mehrfach die Notwendigkeit einer Reform betonte, rührten die beteiligten Kreise sich nicht.

Die in den methodischen Bemerkungen der neuen Lehrpläne von 1901 vorgezeichneten neuen Richtlinien blieben unbeachtet; desgleichen 1902 der Aufsatz von Klein: „Ueber den mathematischen Unterricht an den höheren Schulen“. Inzwischen waren die Biologen bemüht, ihrem seit 1879 aus dem Lehrplan radikal ausgemerzten Fache wiederum Ansehen und Geltung zu verschaffen. Diese Bestrebungen verdichteten sich zu den sogenannten „Hamburger Thesen“ (Naturforscherversammlung, Hamburg 1901), die 1903 zu Cassel auf der Naturforscherversammlung vor dem Plenum besprochen wurden. Man behielt sich vor „die Gesamtheit der Fragen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts auf einer der nächsten Jahresversammlungen zum Gegenstand einer umfassenden Verhandlung zu nehmen“. Kurz darauf, Ostern 1904, fand in Göttingen ein Ferienkursus statt, wo alle im Fluß befindlichen Fragen behandelt wurden.

Noch in demselben Jahre erschien bei Teubner der Göttinger

„Ferienkurs-Sammelband“. Die wichtigste und für die Zukunft ausschlaggebende Abhandlung war die von F. Klein: „Ueber eine zeitgemässe Umgestaltung des mathematischen Unterrichtes an den höheren Schulen“. Zunächst hatte diese Schrift und das Referat von Klein den Erfolg, daß die 1904 in Breslau tagende Gesellschaft deutscher Naturforscher und Aerzte eine Unterrichtskommission einsetzte, an deren Spitze Gutzmer (Halle) stand und der natürlich auch Klein angehörte. Sie erhielt den Auftrag „die angeregten Fragen in ihrem Schoße weiter zu beraten und einer späteren Naturforscherversammlung bestimmte abgegliche Reformvorschläge vorzulegen“. Auf den nun folgenden Versammlungen in Meran (1905), Stuttgart (1906) und Dresden (1907) wurden die Vorschläge der Unterrichtskommission eingehend erörtert. Im Jahre 1908 erschien der 322 Seiten starke von Gutzmer verfaßte Gesamtbericht der Unterrichtskommission; den für uns wichtigsten Teil dieses Berichtes bilden die sogenannten Meraner Vorschläge, auf die wir nachher noch näher eingehen werden.

Eine äußerst fruchtbare und lebhaite literarische Tätigkeit war die unmittelbare Folge dieser Vorschläge. Es würde uns zu weit führen, wollten wir die in Zeitschriften erschienenen allgemeinen Erörterungen und in zahlreichen neuen Lehrbüchern durchgeführten Einzelheiten auch blos dem Namen nach erwähnen.

Es bleibt uns noch der letzten Phase der von F. Klein eingeleiteten Bewegung mit einigen Worten zu gedenken. Auf dem Ostern 1908 in Rom stattgefundenen Internationalen Mathematikerkongreß wurde eine „Internationale Mathematische Unterrichtskommission“ eingesetzt. Ein aus Klein (Göttingen), Greenhill (Woolwich) und Fehr (Genf) bestehendes engeres Komitee wählte im Verein mit den einzelnen nationalen Gesellschaften die große internationale Kommission. Der Auftrag der I. M. U. K. (wie man die intern. math. Unterrichtskommission in moderner aber wenig klangvoller Weise bezeichnet) geht dahin, dem 1912 in Cambridge tagenden internationalen Mathematikerkongreß einen eingehenden Bericht über die Lage des mathematischen Unterrichts in den einzelnen Ländern vorzulegen. Der deutsche Unterausschuß besteht aus den beiden Hochschulprofessoren Klein und Stäckel (Karlsruhe) und dem Gymnasial-



direktor Treutlein (Karlsruhe). Als Vereinsorgan wurde gewählt :

„*L'enseignement mathématique, méthodologie et organisation de l'enseignement, philosophie et histoire des mathématiques, revue internationale dirigée par C.-A. Laisaut et H. Fehr*“.

Die erste internationale Zusammenkunft der I. M. U. K. fand am 10. August 1910 in Brüssel unter dem Vorsitze von Klein statt, wobei unser Land bekanntlich durch Herrn Direktor N. Philippe vertreten war.

Zum Schlusse dieser historischen Ausführungen noch ein Wort von den Arbeiten des deutschen Unterausschusses der I. M. U. K. Unter Heranziehung einer großen Zahl hervorragender praktischer Schulmänner entfaltet er eine äußerst rege literarische Tätigkeit. Das Unternehmen gliedert sich in zwei große Teile :

A. Berichte und Mitteilungen. Diese sollen das deutsche Publikum durch geeignete Rundschreiben über den allgemeinen Stand der Arbeiten der Kommission auf dem laufenden halten. Bis jetzt sind 4 Heftchen erschienen ; ein fünftes ist in Vorbereitung.

B. Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland. Sie umfassen 5 Bände.

Band I—III sind den allgemeinen höheren Schulen und Hochschulen — sofern die Oberlehrer daran ihre wissenschaftliche Ausbildung erhalten — gewidmet. Band I und II knüpfen an einzelstaatliche Verhältnisse an, während Band III Fragen allgemeiner Natur behandelt. Band IV ist dem technischen Schulwesen gewidmet, während Band V den mathematischen Elementarunterricht in allen seinen Schattierungen behandelt. Das ist der jetzige Stand der Reformbewegung in Deutschland.

## II.

Welches sind nun die Grundgedanken der soeben kurz skizzierten Reformbewegung ?

Die Mathematik hat einen doppelten Zweck im Lehrplan der Schule zu erfüllen. Sie übermittelt einerseits eine Menge zum Verständnis der Natur und des praktischen Lebens unentbehrlicher Kenntnisse: daraus ergibt sich der „Eigenwert“ oder „Unterrichtswert“ der Mathematik ; andererseits bewirkt die

Schulung im mathematischen Denken Schärfung des Verstandes und eine auf solche Schulung verzichtende Bildung wäre von vornherein unvollständig: daraus ergibt sich der „Wirkungswert“ oder „Erziehungswert“ der Mathematik. Das Studium der Mathematik übermittelt also, wenn ich so sagen darf, eine zweifache Bildung, eine inhaltliche und eine formale. Der leitende Gedanke der Reformbewegung läßt sich nun kurz so formulieren: Herstellung des richtigen Verhältnisses zwischen Inhalt und Form. Denn die Geschichte des mathematischen Unterrichtes zeigt uns, daß im Laufe der Jahrhunderte bald der formale, bald der inhaltliche Standpunkt überwog; besonders im vergangenen Jahrhundert war es fast ausschließlich die „formal bildende“ Kraft des mathematischen Denkens, um deren willen man der Mathematik einen Platz im Gymnasium einräumte. Nachdem sich nun gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in der Bewertung der einzelnen Lehrfächer ein scharfer Wandel vollzogen, begann man etwas tiefer nachzusinnen über den relativen Bildungswert der Mathematik in inhaltlicher und in formaler Hinsicht. Die Reformer vertreten nur mit voller Ueberzeugung den Standpunkt, daß von den beiden Zielen des mathematischen Unterrichtes das inhaltliche das primäre sein müsse. Diese Forderung ist nicht neu; schon die österreichischen Instruktionen von 1884 stellen den inhaltlichen Bildungswert an die Spitze. Allein sie wurde erst in neuerer Zeit von den berufensten Männern mit aller Energie vertreten. Muß doch jeder Schulmann zugeben, daß eine wertvolle formale Bildung an einem in sich wertlosen Inhalt nicht erworben werden kann. Der formalen Bildung galt die Auswahl des Stoffes als eine Frage von nebensächlicher Bedeutung. Vom inhaltlichen Standpunkte müssen wir uns aber vor allem die Frage vorlegen:

Welches ist die natürliche obere Grenze, bis zu der der Unterricht fortgeführt werden kann und soll? Erst wenn diese Frage klar und eindeutig beantwortet ist, kann der Unterrichtsbetrieb in den einzelnen Klassen befriedigend geregelt werden. Oder um ein von F. Klein in seinen pädagogischen Vorlesungen oft benutztes Bild zu gebrauchen: Erst wenn die Höhe des Gebäudes und das Gewicht des Daches bekannt sind, kann man die Stärke der Tragpfeiler und die Breite und Tiefe der Fundamente bemessen.

Als natürliche Krönung des mathematischen Unterrichtes fordern die Reformer den Funktionsbegriff in geometrischer Gestalt. Diese Forderung entspricht der zweiten „Sonderaufgabe“ der Meraner Lehrpläne: „Erziehung zur Gewohnheit des funktionalen Denkens.“ Was verstehen wir unter funktionalem Denken? Dieser Begriff bedarf für die Nichtmathematiker einer kurzen Erläuterung. Stehen zwei Größen in einer solchen Beziehung zueinander, daß mit jeder Aenderung der einen, sich auch die andere in bestimmter Weise verändert, so sagen wir die eine sei eine Funktion der andern. Z. B. ist der Flächeninhalt des Kreises eine Funktion des Halbmessers; das Volumen einer bestimmten Gasmenge ist eine Funktion ihrer Temperatur und des auf sie wirkenden Druckes. Außer diesen einfachen, mathematisch ausdrückbaren Funktionen gibt es andere kompliziertere. Die jeweiligen Witterungsverhältnisse sind eine Funktion von Luftdruck, Temperatur, Feuchtigkeit u. s. w. Der mathematische Unterricht soll nun von Anfang an in dem Schüler ein lebendiges Gefühl zu wecken suchen dafür, wie die in der Natur sich wechselseitig bedingenden Veränderungen nach Maß und Zahl von einander abhängen; durch einen Einblick in den messungsfähigen Zusammenhang soll der Schüler zur vollen Erkenntnis der gegenseitigen Abhängigkeit durchdringen. Dieser Abhängigkeitsbegriff, oder mathematisch gesprochen dieser Funktionsbegriff soll wie ein Ferment den gesamten mathematischen Unterricht durchdringen; um ihn gruppiert sich in ganz natürlicher Weise der ganze mathematische Unterrichtsstoff und gewinnt einen glanzvollen Zusammenhang. Durch den Funktionsbegriff wird nun ein Eingehen auf die „graphischen Darstellungen“ bedingt.

Die Kühnheit des von Descartes gefaßten Gedankens der Darstellung der Kurve durch eine Gleichung und einer Gleichung durch eine Kurve soll dem Schüler zum lebendigen Bewußtsein werden. Mancher Leser wird sich vielleicht noch des Eindruckes erinnern, den der Uebergang vom Ziffernrechnen ( $3, 5, \frac{3}{4} \dots$ ) zum Buchstabenrechnen ( $a, b, c \dots x$ ) auf ihn gemacht hat. Dieser Uebergang zum Buchstabenrechnen bildet den natürlichen Abschluß der Unterstufe. Analog stellen wir „das streng wissenschaftliche Denken gemäß dem Funktions-

begriffe als zusammenfassenden Abschluss der Oberstufe“ auf. Und gerade wie ein weise beschränktes Maß von Buchstabenrechnen den natürlichen Abschluß der Unterstufe bildet, so bildet dann ein weise beschränktes Maß von Differentieren und Interpretieren den natürlichen Abschluß der Oberstufe. Hierdurch vollzieht der Schüler eine Begriffsbildung, „die ihn hernach in ihrer ganzen Bedeutung das ganze Leben begleiten.“ Denn, sagt F. Klein, diese Dinge (graphische Darstellungen, Differentieren und Interpretieren) durchsetzen nicht nur die moderne Literatur der exakten Fächer, sondern das ganze Leben der Gegenwart.

Man wird einwenden, dadurch würde der Lehrplan in Mathematik noch mehr belastet werden. Das ist jedoch keineswegs der Fall. Allerdings wird man sich entschließen müssen, eine ganze Menge seit Jahrhunderten mitgeschleppten, aber darum nicht minder unnötigen Ballast bei Seite zu werfen. Der Elementarunterricht muß mehr mit allgemeinen Ideen durchtränkt werden, und die allgemeinen Methoden müssen die speziellen ersetzen. Auch wird man kaum von Uebertreibung reden können, wenn wir in den Elementarunterricht Ideen einführen wollen, die seit 3 Jahrhunderten klassisch sind und deren außergewöhnliche Leistungsfähigkeit überreichlich erwiesen ist.

Am Schlusse dieser kurzen Erörterung erwartet man vielleicht, nicht mit Unrecht, eine kleine Nutzenanwendung auf unsere Verhältnisse. Eine solche ist aber nicht gut möglich ohne auf Einzelbestimmungen der jetzigen Lehrpläne einzugehen. Ich will mich deshalb auf einige Bemerkungen allgemeiner Natur beschränken. Der wichtigste Faktor bei der ganzen Reform ist die Ausbildung der Lehramtskandidaten. Der entscheidende Schritt zu einer Reform des mathematischen Unterrichts ist meiner Meinung nach dann erst getan, wenn man sich dazu entschließt, einer ganzen Reihe Lehramtskandidaten an anerkannt leistungsfähigen Seminarien und Schulen des Auslandes eine vollständige theoretische und praktische Ausbildung zu geben. Denn was ist der beste Lehrplan, das beste Lehrbuch, wenn der Lehrer die neuen Verhältnisse nicht aus eigener Anschauung kennt?

Ferner muß die Kontinuität des mathematischen Unterrichtes mit dem Rechenunterricht der Volksschule wieder hergestellt

werden. Im Aufnahmeexamen stellt man allerhand mehr oder weniger schwierige Aufgaben, Bruchrechnungen, Zinsrechnungen, matrishes Maßsystem u. s. w. Kaum hat der unglückselige Knabe das Examen bestanden, so traktiert man ihn, als ob er keine drei zählen könnte (siehe Lehrplan).

Eine weitere Forderung wäre die, daß die einzelnen Teile der Mathematik in engere Beziehung zu einander gesetzt würden. Arithmetik, Algebra, Geometrie und besonders Trigonometrie werden ganz isoliert behandelt, während sie mit tausend Fäden ineinandergreifen sollten, um dem Schüler die Einheit des mathematischen Denkens klar vor die Seele zu stellen.

Ich bin jedoch nicht der Ansicht, daß man ohne weiteres eine Aenderung der jetzigen Lehrpläne herbeiführen soll. Wir sollen zuerst die neuen pädagogischen Traditionen, die in Deutschland und ganz besonders in Frankreich im Werden sind, genau verfolgen. Ueberdies ist eine solche Reform illusorisch, solange sie nicht der Mehrzahl der Lehrer als zwingendes Bedürfnis erscheint.

Frankreich und Deutschland sind uns in der Beziehung weit voraus, und wenn unsere Abiturienten in Zukunft mit denen dieser Länder in erfolgreichen Wettbewerb treten wollen, ist neben manchem andern eine Reform des mathematischen Unterrichts unbedingt notwendig.

Die so eingeleitete internationale Bewegung wird nicht wieder erlöschen, bis die wichtigen Formen gefunden sind, in denen eine zeitgemäße Reform ihr Ziel sehen muß, eine Reform, bei der Lehrende und Lernende gleichviel gewinnen werden. „Denn das, was jeder Lehrer, in welcher Stellung er sich auch befinden möge, die wahre Freudigkeit in seinem Berufe verleiht, ist die Ueberzeugung, seinen Schülern Elemente der Geisteswelt mitzuteilen, die für ihr ganzes ferneres Leben wahrhaft wertvoll und unvergänglich sind“.

KLAESS-Echternach.

---

### **A propos de quelques livres. \*)**

L'évolution des méthodes littéraires en France est en ce moment infiniment curieuse à poursuivre et infiniment utile à étudier. Il est naturel que hors de France les recherches et les discussions de méthode soient tournées vers un ordre d'idées sinon moins nécessaire et moins important, en tout cas plus modeste et moins élevé, l'explication d'auteurs n'y pouvant pénétrer aussi avant dans les textes étudiés, ni être de loin aussi forte qu'en France même.

On sait que depuis la fameuse réforme de 1902 le monde lettré s'est ému du sort des études littéraires; et s'il fut un peu prématuré peut-être de lancer ce mot de „crise“, il n'est point de doute pour les esprits avertis qu'il ne s'agisse en ce débat de l'avenir même de la forte culture littéraire qui était si longtemps le couronnement et la gloire de l'enseignement secondaire de France. Quel est, notamment, le sort de l'enseignement du français dans les sections C et D? L'esprit de l'enseignement secondaire subit, depuis 1902, une orientation nouvelle; on a condamné les méthodes littéraires d'antan, et surtout le *discours*, exercice si essentiellement français et où se distinguèrent tant d'esprits brillants ou délicats.

M. Jules Bezard est professeur de français en Seconde et Première C (latin-sciences). Puisqu'il s'agit, non plus d'imaginer, mais de regarder, d'observer, et comme la vie des Lettres est devenue difficile dans une classe scientifique, la méthode du professeur a dû s'accommoder d'une situation nouvelle. Les deux livres de M. J. Bezard sont très curieux. Tous les professeurs de français les liront avec fruit. Au moins, ce ne sont pas des livres ennuyeux. Vraiment, on en a trop écrit, depuis des années, de ces traités de méthode, dont beaucoup ne méritaient pas de voir le jour. Il n'est point question ici de confidences indiscretes sur les heures de découragement ou les juvéniles espoirs tôt déçus. Nous assistons simplement à une classe de français.

---

\*) J. Bezard, professeur au Lycée Hoche :

- 1) La classe de Français. Journal d'un professeur. (Seconde C). Paris, Vuibert et Nony, 1908.
- 2) De la méthode littéraire. Journal d'un professeur (Première C). Paris, Vuibert et Nony, 1911.

Le cours d'histoire littéraire proprement dite ayant été proscrit par la réforme de 1902, l'histoire littéraire, depuis, doit se dégager du cours de français lui-même, c'est-à-dire de l'explication des auteurs; mais en même temps, comme le but de l'enseignement ne doit plus être la culture de l'imagination et de l'éloquence, mais le développement de l'intelligence, il faut d'abord que la lecture et l'explication des textes soit intimement mêlée à la préparation et à la discussion des devoirs, de telle façon qu'elles se pénètrent continuellement, et que l'histoire de la littérature soit l'idée directrice et le principe d'unité qui préside aux travaux de la classe; et il faut en second lieu que la préparation et la discussion des devoirs, par la recherche des idées, par la méthode des lectures, par la construction logique de la charpente du travail, devienne une école de forte discipline intellectuelle. Point de rhétorique vaine, partout un effort méthodique d'analyse prudente et sûre. Conseils sur la manière de travailler (fiches) et de prendre des notes dans les bibliothèques; quant aux fautes, M. J. Bezard n'y insiste que d'une façon très sobre et avec une délicatesse toute française, à l'encontre de certains professeurs qui en corrigeant les devoirs célèbrent des triomphes faciles autant que cruels et inutiles.

En Seconde, les sujets, tout en se rattachant toujours aux auteurs du plus près possible, sont tirés surtout de l'expérience personnelle des élèves. En Première, qu'il s'agisse de sujets de morale ou de science, ou de considérations générales sur la vie, c'est en s'appuyant continuellement sur les grands classiques de tous les siècles que M. Bezard guide ses élèves dans leurs travaux, autant pour les idées que pour l'art de les exprimer. Je regrette de ne pouvoir, faute de place, entrer dans le détail de ces classes sténographiées, où trouvent également leur compte ces deux choses également précieuses, entre lesquelles on a voulu en ces derniers temps établir de fâcheuses barrières: le tour d'esprit scientifique, c'est-à-dire l'esprit d'observation exacte, aussi bien que le sens de la beauté littéraire et morale, l'induction et l'analyse prudente aussi bien que le talent de la synthèse harmonieuse et brillante. Car c'est une des erreurs les plus funestes des lettrés français qui se révoltent aujourd'hui contre la nouvelle Sorbonne, de croire que nécessairement, et à priori, la critique

littéraire à la vieille manière, fécondante et admirative, école d'enthousiasme et de beauté, soit l'ennemie irréconciliable de la méthode philologique à l'allemande, qui opère avec des données précises, des matériaux laborieusement amassés et soigneusement classés, renonçant à la belle et lumineuse composition, ainsi qu'à la jouissance subjective et à l'exercice du goût, et se résignant à son travail de manoeuvre, pour bâtir les fondements de l'édifice qu'achèveront des travailleurs futurs. Pourquoi l'une et l'autre, c'est-à-dire l'érudition, la science pure et désintéressée, et la fine culture générale, si glorieusement française, ne marcheraient-elles pas de pair? Ne peut-on pas être un disciple intellectuel de Faguet ou de Lemaître en même temps que de Ferdinand Brunot ou de Lanson? Je crois que les élèves sortis des classes de M. J. Bezard pourront être l'un et l'autre. Et ce n'est pas un mince résultat.

M. ESCH.

---



## CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION.

### I. Assemblée générale ordinaire du 24 avril 1911.

Le Comité pour l'année 1911 à 1912 a été constitué comme suit:  
MM. *Michel Hansen*, délégué de l'école Industrielle et Commerciale de Luxembourg, président;  
*Joseph Tockert*, délégué du Gymnase de Luxembourg, secrétaire;  
*Nicolas Simmer*, délégué du Gymnase de Diekirch, trésorier;  
*Félix Heurtz*, délégué du Gymnase d'Echternach;  
*Joseph Greisch*, délégué de l'école Industrielle et Commerciale d'Esch-sur-Alz.

L'assemblée adopte un certain nombre de vœux relatifs à: l'homogénéité du corps professoral; l'ordre de préséance; la nomination et l'avancement des répétiteurs; le déplacement des professeurs; la situation matérielle des aspirants-professeurs; la réforme de la loi sur les grades; la réforme du stage et du cours de pédagogie; la publication d'un nouveau livre vert; la communication et le classement des circulaires. Ces vœux seront présentés sous forme de mémoire à M. le Directeur général des Finances. Nous en publierons le texte dans le prochain numéro du journal.

Le président communique ensuite à l'assemblée le projet de statuts d'une fédération internationale de l'enseignement moyen, dont le bureau provisoire est à Bruxelles. L'assemblée, d'un accord unanime, décide de réserver son adhésion jusqu'à ce que les statuts définitifs de cette fédération soient connus.

Sous l'article „Divers“ plusieurs questions sont mises en avant qui doivent être soumises à une prochaine assemblée générale. Ce sont: la rétribution des professeurs chargés de l'examen d'admission; le maximum d'heures des maîtres de dessin; l'admission du dessin comme branche obligatoire aux examens de passage et de maturité; une caisse de secours pour les professeurs. On fait encore observer que le maximum d'heures des professeurs n'est pas encore réglé définitivement; le Comité est chargé de s'occuper de cette question.

Des remerciements sont votés à M. Michel Meyers, président sortant, qui avait été en charge depuis 1907 et avait bien mérité de l'Association.

## II. Séances du Comité.

Dans sa séance du 15 janvier, le Comité s'est occupé en premier lieu de la pétition des professeurs, qui allait être discutée à la Chambre des députés. La question du droit de vote des maîtres de dessin ayant été soulevée, le président et le secrétaire furent chargés de faire une démarche auprès de M. le Directeur général des Finances pour qu'elle reçût une prompt solution. Différentes autres questions furent mises à l'étude pour être soumises à l'Assemblée générale.

Dans la séance du 9 avril M. le président fit rapport sur la démarche que le secrétaire et lui avaient faite auprès de M. le Directeur général des Finances vers la fin de janvier. Il leur avait promis de régler la question le plus tôt possible. A la même occasion, les deux délégués parlèrent à M. le Directeur général de la nécessité de publier un nouveau livre vert et d'envoyer toutes les circulaires en double à chaque établissement: un exemplaire en serait remis au directeur de l'établissement et l'autre serait classé dans les archives de la conférence. M. le Directeur général se déclara d'accord avec ces propositions et promit d'y donner suite. — Comme les nouveaux statuts prévoient que les délégués doivent être désormais renouvelés par moitié chaque année, il fut décidé que les délégués des Ecoles industrielles d'Esch et Luxembourg sortiraient cette année-ci et les trois autres l'année suivante, le même mode de renouvellement devant être observé à l'avenir. — Le Comité s'occupe encore de la question du placement d'élèves et fixa l'ordre du jour de la prochaine assemblée générale.

## III. Nouveau membre:

M. *Jean-Pierre Dupong*, répétiteur à Echternach.



### **Annexes, informations, notices diverses.**

Les efforts de l'Association des professeurs, tendant à relever la situation matérielle du corps professoral, ont enfin été couronnés de succès. C'est avec un vif sentiment de satisfaction et de gratitude envers la Chambre des députés et le Gouvernement que nous constatons qu'au courant de la session parlementaire, il a été fait droit aux revendications formulées dans la pétition des professeurs. Le mérite en revient surtout aux députés MM. Rob. Brasseur, Ludovicy, Dr. Welter qui, dans les séances du 21 février, du 17 mars, du 28 mars 1911, ont chaleureusement plaidé la cause du corps enseignant.

Tous nos vœux, il est vrai, ne sont pas accomplis. Mais par rapport au point capital : avancement plus rapide par l'abolition des classes et des cadres, nous avons obtenu ce que nous avions demandé : désormais le professeur, au moyen de huit augmentations triennales, atteindra le maximum de son traitement après 24 années de service, donc vers l'âge de 52 ans. En même temps, ce maximum est augmenté provisoirement de 175 francs (au lieu de 375 frs. que nous avions demandés), et le montant de chaque triennale est fixé à 200 frs. ; le règlement définitif de ce point est réservé à la révision générale des traitements des fonctionnaires, à laquelle les pouvoirs publics se sont formellement engagés de procéder dès l'ouverture de la prochaine session. Ce qui, en dehors des avantages réels dont nous allons profiter, doit nous causer une satisfaction morale d'ailleurs bien méritée, c'est que, malgré l'imminence de la révision générale, la Chambre n'a pas voulu nous laisser attendre, que la loi a été votée à l'unanimité des voix (avec dispense du second vote), et que le Gouvernement s'est rallié à la manière de voir des pétitionnaires et de la Chambre des députés.

Il est vrai que l'entrée en vigueur des dispositions de la nouvelle loi est retardée par l'opposition du Conseil d'État qui, dans son avis du 12 mai, n'a pas cru devoir dispenser du second vote la proposition de loi due à l'initiative parlementaire.

Mais ce n'est là qu'un retard temporaire. Il n'est pas douteux qu'au mois de novembre, la Chambre des députés ne procède au second vote constitutionnel sur la matière dont il s'agit et qu'elle ne manque de ratifier ce qu'elle vient de décider. Les intéressés ne perdront rien à attendre, vu que l'article 4 de la loi prévoit un effet rétroactif jusqu'au 1<sup>er</sup> janvier 1911.

Somme toute, le corps professoral a tout lieu de se féliciter des résultats obtenus ; nous nous réservons de publier des détails plus précis quand cette question sera définitivement réglée.

---

Le n° 3 du Journal a publié un article de M. Braunshausen, intitulé „Die geheimen Berichte der Direktoren.“

Citons, pour montrer que la question soulevée par M. Braunshausen est tout actuelle, quelques revues pédagogiques allemandes, où la situation faite aux professeurs vis-à-vis des directeurs est traitée d'une manière analogue.

Dans le „Säemann“, Jahrg. 1910, Heft V, p. 274, nous lisons ce qui suit:

„Das Fehlen einer auf moderner Grundlage ruhenden gesetzlichen Regelung des Verhältnisses zwischen Schulleitung und Lehrern scheint sich in Preußen nachgerade zu einer Kalamität für das Gesamtschulwesen auszuwachsen. Seit geraumer Zeit macht sich unter den preußischen Oberlehrern eine Bewegung bemerkbar, die auf eine einheitliche Festlegung und Abgrenzung der Rechte und Pflichten von Direktoren und Lehrern abzielt. Morsch (Das höhere Lehramt in Deutschland und Oesterreich, 2. Aufl., Teubner 1910), sowie Münch und Friedrich Paulsen in ihren Besprechungen dieses Buches (Fries und Menge, Lehrproben und Lehrgänge 1906 I und Monatsschrift 1906) stimmen überein in dem Urteil, daß die bisher geltenden Bestimmungen über das Verhältnis von Lehrern und Direktoren durchaus unzeitgemäß sind. Im Oktober 1908 hat die Delegiertenkonferenz der preussischen Oberlehrer zu Berlin den ersten Schritt zur Herbeiführung einer Aenderung getan, indem sie die Erklärung abgab: „Es ist wünschenswert, daß die Rechte und Pflichten der Direktoren und Lehrer durch Dienstanweisung einheitlich geregelt, vorher aber die Beteiligten gutachtlich gehört werden.“

Voici ce que dit M. M. Hartmann dans les „Neue Jahrbücher für Pädagogik, XIII, Jahrg. 1910, p. 378 et ss. :

„Erst durch kurze, klare Bestimmungen von einheitlichen Dienstinstruktionen wird ein wirklich einmütiges Zusammenwirken von Direktor und Lehrerkollegium möglich; jeder weiß, was er zu tun hat, wie weit seine Befugnisse reichen; in strittigen Fällen muß der Paragraph der Dienstinstruktion in bezug auf Pflichten und Rechte klare Auskunft geben. Und deswegen möge man auch nicht befürchten, daß durch eine ins einzelne gehende Instruction etwa die Rechte des Lehrkörpers oder des einzelnen Oberlehrers gemindert würden; im Gegenteil, hier gilt im vollen Umfange Goethes Wort, ursprünglich von der echten, künstlerischen Freiheit gesagt: „Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.“ Ja, das sind Gedanken, deren Wahrheit sich kaum ein Lehrer verschließen kann. Kein geringerer als Friedrich Paulsen, der zeit seines Lebens in enger Fühlung mit dem akademisch gebildeten Lehrerstande geblieben ist und der darum seine Leiden und Schmerzen wohl kannte, hat noch kurz vor seinem Tode in einer Besprechung des Werkes von Morsch die Berechtigung solcher Gedanken rückhaltlos anerkannt. Er schrieb damals<sup>1)</sup>: „Wie die Dinge und Menschen sind, wird man Morsch recht geben müssen. Besser als persönliche Willkür, die unter jedem Titel leicht das große Wort führt, ist eine Rechtsordnung mit scharf abgegrenzten Bestimmungen, die dem Untergebenen seine gesicherte Rechtssphäre anweisen. Die Neigung zu Uebergreifen und zu willkürlicher Behandlung ist vielleicht nirgends größer als hier. Und daß ein unvornehmer Ton in dem Verhältnis von Vorgesetzten und Untergebenen da und dort immer wieder hervorbricht, das ist, obwohl in den letzten Jahrzehnten sich wohl manches gebessert hat, die Klage, der man bei feiner empfindenden Männern immer

<sup>1)</sup> Vgl. Berliner Monatsschrift für höhere Schulen, Juli 1908 (Im August d. J. starb er.)

noch begegnet. Ja, auch Unglaubliches wird durchaus glaubhaft berichtet. Also auch Paulsen tritt hier sehr bestimmt für feste Rechtsordnungen ein, statt der fließenden, schwankenden Linien des patriarchalischen Regimentes.

Schon seit mehreren Generationen herrscht in unserm Staatsleben das Verfassungsprinzip, und es ist erstaunlich, wie es sich in den letzten Jahren sogar in solchen Staaten festgesetzt hat, die ihm von vornherein ganz unzugänglich zu sein schienen. Ueberall fast haben jetzt in Europa die Staatsbürger einen gesetzlich gewährleisteten Anteil an der Regierung. Wenn aber selbst Kaiser und Könige gelernt haben, mit Verfassungen zu regieren, so wird es gewiß auch nicht der Würde eines Direktors zuwider laufen, in den gesetzlich festgelegten Formen einer Schulverfassung zu regieren. Bedeutet die Verfassung etwa eine Knebelung? So kann man doch höchstens vom Standpunkt des Absolutismus aus sprechen. Für den Staatsbürger ist die Verfassung eine Gewähr der Freiheit. Auch im Schulstaate würde eine klar niedergelegte Verfassung nichts anders bedeuten als die Befreiung der Lehrerschaft von dem lähmenden und drückenden Gefühl der Unklarheit und Rechtsunsicherheit, also einen durchaus berechtigten Fortschritt unseres Standes. Die akademisch gebildeten Lehrer sind als solche den Direktoren jedenfalls ebenbürtig, sie haben die Anfänge ihrer Entwicklung als Stand jetzt hinter sich, sie sind in bezug auf ihre materiellen Verhältnisse vom Staate jetzt anerkannt, darum ist aber auch die Zeit nun gekommen, wo sie den gegründeten Anspruch erheben können, in geordneten Formen an der innern Schulverwaltung teilzunehmen, damit die reichen Schätze an Geist und Tüchtigkeit, die in diesem Stande ein nur zu bescheidenes, von weiteren Kreisen und selbst höheren Ortes oft erst beim Tode des Trägers in seinem Werte erkanntes Dasein führen, an das Licht empordringen und den allgemeinen Interessen der Schule in größerem Maße als bisher dienstbar gemacht werden können.“

---

MM. les membres de l'Association qui désirent publier un article dans le N° 5 du Journal, sont priés d'en adresser le texte au comité pour le 1<sup>er</sup> novembre au plus tard.

---