

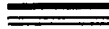
JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



N° 35 — AVRIL 1940

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG

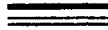
JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



N° 35 — AVRIL 1940

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG

Sommaire

I. Guide pratique de formation esthétique dans l'enseignement secondaire

Introduction (Pierre Frieden)	3
Die Kunstbetrachtung im Deutschunterricht (Ernst Bisdorff)	5
Musik und Deutschunterricht in den luxemburgischen Mittelschulen (A. Foos)	9
Les arts plastiques au cours de français (E. Ludovicy et M. Lamesch)	42
Die Verwendung von künstlerischem Bildmaterial im Unterricht des Englischen (P. J. Muller)	48

II. Enseignement supérieur et moyen

Données statistiques (Jos. Wagener, directeur de l'Athénée)	55
---	----

III. Chronique de l'Association

Bilan 1934 — 1940 (Pierre Frieden)	71
Le testament d'un président (Pierre Frieden)	80
Le Congrès de Copenhague (René Schaaf)	84
Activité de l'Association 1939—1940	100
Thèses de professorat présentées et admises pendant la session de 1939	102
Nécrologie	114



Guide pratique de formation esthétique dans l'enseignement secondaire.

Introduction

Récapitulons pour marquer la place que ce numéro doit occuper dans la série de nos publications pédagogiques. En 1935 nous avons consacré un numéro au problème de l'éducation morale; le numéro suivant s'occupait de l'éducation civique; le 3^e de la série retraçait la physionomie intellectuelle de nos collégiens; le 4^e tentait de montrer les possibilités d'une réforme de l'enseignement secondaire. Le 5^e, fidèle à l'idée du Centenaire, constitue le dossier de la contribution professorale à l'activité intellectuelle et organisatrice du pays.

Voici enfin, non pas pour clore, je suppose, mais pour continuer la série des publications pédagogiques, un numéro qui soulève à nouveau, et de façon toute pratique, la question de l'éducation esthétique.

Il nous semble superflu de parler théorie et de justifier la nécessité de cette éducation insuffisamment pratiquée par le passé. Nous rappelons à l'usage de ceux que la question théorique intéresse la bibliographie des travaux que nos collègues ont présentés dans leurs dissertations de stage, dans leurs dissertations de programme, dans des articles parus au *Journal des professeurs*:

BERG, H. De l'enseignement du dessin	1862/63
THIYES, A. Die Methode des Unterrichts im freien Zeichnen und modernen Bestrebungen	1905
SCHLOTTEERT, Die Organisation des Musikunterrichtes an unseren mittleren Lehranstalten	1906
WOLFF, E. Manuel d'histoire de l'art	1908
SCHLOTTEERT, N. Von der Kunst an höheren Schulen	1911
ESCH, M. Notre métier	1921
FOOS, A. La musique dans l'enseignement moyen	1922
KOWALSKY, Der Gesangunterricht in unseren Mittelschulen	1922
KIEFFER, R. L'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire	1924
OSTER, A. Kunstgeschichtliche Ausblicke und Anregungen	1928
MAROLDT, M. Musik und Gesang in Erziehung und Unterricht	1936
WAGENER, Jos. L'art à l'école (<i>Journal des professeurs</i>)	1937

Des propositions de réforme ont donc été formulées et attendent une réalisation administrative. L'avant-projet de loi sur la réforme

de l'enseignement secondaire soumis aux Conférences des professeurs prévoit d'ailleurs un cours d'esthétique.

Quelle que soit la solution qu'on apportera à ce problème, il y a une contribution à l'éducation esthétique qui restera toujours utile et toujours nécessaire, c'est celle que nous voulons étudier dans ce numéro du Journal: Nous nous demandons simplement comment les cours de littérature moderne peuvent servir à introduire, incidemment, nos élèves aux arts divers tels que la musique, la peinture, la sculpture et l'architecture. Les différents arts s'appellent et peuvent se compléter. Il peut y avoir profit pour chacun à chercher des rapprochements.

Nous nous sommes bornés aux cours de littérature moderne pour la raison, insuffisante peut-être, que les cours de littérature ancienne, beaucoup plus attachés au côté formel des œuvres littéraires, laissent moins de possibilité au professeur de s'étendre au-delà et à l'élève moins de facilité de franchir les frontières du texte.

Quant au cours d'histoire, nous avons pensé que certains chapitres obligent simplement le professeur à traiter des questions d'histoire de l'art et que les indications pratiques font partie de son outillage professionnel.

Il en va de même du cours de religion dont l'illustration artistique est tellement abondante et connue que nous pouvons nous dispenser de refaire un travail que d'autres ont fait avant nous.

Par ailleurs, nous n'oublions pas que le meilleur de la formation esthétique de nos élèves est dû au Cours de dessin et de chant.

Pierre FRIEDEN.



Die Kunstbetrachtung im Deutschunterricht

Wer die bildende Kunst dem Unterricht einfügt, um an Hand von Zeichnungen, Gemälden und Plastiken die Werke der Dichter und Schriftsteller zu erklären, stellt sie in den Dienst der Literatur und weist ihr eine untergeordnete Rolle zu, weil er sie zwingt, ein Mittel zum Zweck des Literaturverständnisses zu sein. So kommt bei den Schülern allzuleicht die Meinung auf, die Kunst sei ein Ausfluss, eine Abzweigung der Literatur, eigens dazu geschaffen, das Wort des Dichters in schärferem Lichte leuchten zu lassen. Nun gibt es tatsächlich Künstler, — sie tauchen besonders in sogenannten literarischen Zeitaltern auf — deren Werke eine getreue, dienstfertige Illustration zu einem Märchen, einem Gedicht, einem Roman sein sein können. Viele Gemälde des Franzosen Greuze nehmen sich recht wohl auf den Titelseiten der Bücher Diderots aus, die Historienmaler des 19. Jahrhunderts liefern eine vorzügliche Veranschaulichung zu den betreffenden Kapiteln der Geschichte, und einige Bilder Richters und Schwinds sind nur dann zu verstehen, wenn man die Sage oder das Märchen kennt, die sie im Bilde nacherzählen wollen.

— Jedoch vor dem Urteil einer Kritik, die nach rein künstlerischen Maßstäben wertet, können solche Werke nicht in Ehren bestehen: Sie verkennen den tiefen Zweck der Malerei, die nicht erzählen will sondern darstellt, nicht abstrakt gedanklich ist sondern malerisch sinnhaft, nicht illustrativ ergänzt und erläutert, sondern mit eigenen Mitteln ihre Welt aufbaut und verdichtet.

So wenig diese Bedenken der Kunst den Eingang in den Literaturunterricht versperren sollen, so sehr mag doch der Lehrer von ihnen lernen, in Ehrfurcht von einer Gattung menschlichen Schöpfens zu reden, deren Eigenständigkeit er immer wieder betonen muss und die er nicht zur Dienerin einer anderen Gattung herabwürdigen darf. Leicht ist das nicht, denn wie anders lassen sich die Jüngsten zur Bildbetrachtung anleiten, wenn nicht durch erzählende Wiedergabe des sachlichen Inhaltes eines Bildes? Die Gefahr, dass dieses dabei verblasst und zerfließt, so wie ein Gedicht verwässert, dessen straffes Gewebe der Schüler in Prosa aufreißen muss, wird zum Teil beseitigt durch den Gewinn, den der Betrachter aus einer gründlichen Beobachtung zieht: Sein Blick, der bisher zerstreut und haltlos über den Gegenstand hinglitt, wird zu geduldiger, überlegender und deutender Untersuchung geschult, das Auge haftet nicht mehr bloss

an der scheinbaren Hauptsache, sondern lernt, aus allen, auch den kleinsten Einzelheiten, den Sinnkern und die Stimmung des Ganzen herauszuschälen.

Wer nun Bilder zeigt, um Lesestücke zu erläutern, glaube nicht, der Inhalt des Bildes müsse sich mit dem des Gelesenen decken. Ja, es scheint mir geradezu verfehlt und gefährlich, dem freien Schritt der jugendlichen Phantasie, die durch das Wort zu eigener Gångart angeregt wurde, die Fesseln einer fremden Vorstellung anzuheften. Muss nicht auch der Lehrer sich scheuen, einem Gedicht als Spiegel ein Bild vorzuhalten, das bei aller sachlichen Uebereinstimmung in einer andern Lebenssphäre atmet, verschieden im Stil, in den Farben, in der tiefinneren, seelischen Tönung? — Natürlich kann das Kind nicht aus eigenem Antrieb, sozusagen aus dem Nichts seine Vorstellungswelt schaffen; es bedarf des Anstosses durch die natürlichen Bilder seiner Umgebung und die künstlichen der Zeichner und Maler. Doch ist dies einmal getan, so schone man die Eigenart seiner Phantasie und unterstütze die Bildkraft des gelesenen Wortes nur lose und ungezwungen durch Bilder verwandten Inhaltes und, was wichtiger ist, verwandter Stimmung.

Sagen und Märchen in Wort und Bild finden bei jungen Mittelschülern immer ein williges Ohr und ein freudiges Auge als Beschreibungen der wirklichen Natur, Skizzen wirklicher Menschen und Lebensverhältnisse. So kann man auf VIIa und wohl auch noch auf VIa den Reigen der Märchenbilder Schwinds und Richters um die Sagen des Lesebuches flechten. «Siegfrieds Schwert», «die Treuen» (VIIa) und andere Sagenmotive des Mittelalters prägen sich dem Gedächtnis tiefer ein, wenn zu der Sach- und Milieuerklärung sich die Illustration gesellt. Ich denke dabei an Schwinds «Falkensteiner Ritt», das fast den ganzen Sagenbestand des Mittelalters einfängt, indem es von Schloschherrlichkeit und Ritterwürde kündet, von Naturbeseelung und Erdzauber, von knorrigen Baumwurzeln und verschrumpften Gnomen.

Soll nicht auch jetzt schon der Name Dürer auftauchen, dessen zahlreiche Burgbilder durch ihre Gründlichkeit die Sacherklärung fördern und in der reineren, fast japanisch zarten Führung von Linie und Farbe («Schlosshof», Aquarell, Wien Albertina) die Jüngsten mit hoher Kunst vertraut machen?

Gedichte wie «Alte Landsknechte» (VIa) und «Bauernaufstand» (Va) spinnen den geschichtlich dichterischen Faden fort, der auf VIIa angeknüpft wurde. Zu den Versen aus «Bauernaufstand»

Und tausendjährige Bauernkraft
Macht Schild und Schärpe zu Schande

bilden die derben, urwüchsigen Bauern- und Kriegergestalten Dürers, die verkommenen Ritter und besonders der von Tod und Verderben umwitterte Reiter aus «Ritter, Tod und Teufel» die beste Illustration.

Romantische Märchenmotive ohne geschichtlichen Hintergrund bietet die liebliche «Waldlilie» (VII a), die sich im Schneesturm verirrt, in einem Waldesdickicht Obdach suchte und in den Rehen ihre Retter fand. Der innige Verkehr zwischen Kind und Rehen entspricht dem trauten Zusammenleben Schneewittchens mit den Tieren, das Ludwig Richter in «Schneewittchen» veranschaulichte.

Die romantische Naturanschauung, die sich in Eichendorffs Gedicht «Sehnsucht» offenbart, wird jungen Sextanern durch bloße theoretische Belehrung nicht aufgehen; aber ein Bild der romantischen Fernensucht, der Vorliebe für Dämmerstimmungen oder mächtige breitgelagerte Landschaften kann ihnen C. D. Friedrich vermitteln («Riesengebirgslandschaft», «Zwei Männer in Betrachtung des Mondes»,) Moritz v. Schwind («Ein Wanderer blickt in die Landschaft») Ludwig Richter («Blick ins Tal von Amalfi»). Die «Brockenwanderung» von Heinrich Heine (Va) atmet fast in jedem Wort romantischen Geist, romantische Naturinnigkeit und Schönheitsliebe. Ihr wird man C. F. Schinkels «Ansicht von Triest», Richters «Alpenlandschaft», Friedrich Lessings «Mittelgebirgslandschaft» an die Seite stellen, die alle den Stempel der Naturlieblichkeit tragen, jeder Hässlichkeit Feind sind und den Blick des Betrachters vom bestimmten, klaren Ding im Vordergrund über Berge und Täler hinweg in schimmernd verwehende Hintergründe locken.

So gewagt es scheint, jungen Sextanern den Unterschied zwischen romantischer und impressionistischer Landschaftsschilderung klarzumachen, so wird doch ein Versuch, angestellt ohne jeden literarischen Ballast, gewiss nichts verderben. Ich las auf einer allerdings recht aufgeschlossenen, reifen Sexta Eichendorffs «Sehnsucht» und N. Heins «Allerheiligensommer», liess die Schüler bei jenem das Ferne, Verdämmernde, Unwirkliche, bei diesem das Nahe, farbig Huschende, greifbar Wirkliche herausschälen und zeigte ihnen dann als entsprechende Illustration Friedrichs «Zwei Männer in Betrachtung des Mondes» und Monets «Brücke über einen Teich mit Seerosen». Eine Woche später lieferten mir ungefähr sechs zu dem Thema «Blick von der hohen Eiche» einen Aufsatz im echten, ungekünstelten Stil der Eindruckskunst.

Schwerer scheint es mir, jungen Menschen, die noch an der goldenen Schwelle des Lebens stehen, die Pforten zu öffnen, hinter denen Arbeit, Armut und Elend hausen. Aber man hat schon viel erreicht, wenn es einem nur gelingt, Ahnungen zu wecken und Saiten anzuschlagen, deren leiser Klang in jungen Herzen unbewusst fortzittern und wachsen soll. Auch hier leistet die Anschauung bessere

Dienste als blosse theoretische Erörterung. «Im Abteil dritter Klasse», (VIIa) «Des Vaters Hände», «Eine Winternacht auf der Lokomotive», «Nis Randers», «Hinter den Dünen», «Der Winzer», (VIa) «Bergheimat», «Die Dreifaltigkeitswiese», «Schlagende Wetter», «Der Hochofen», «Die Züge halten», «Aus dem schlesischen Gebirge» (Va) sind Stücke, die alle das Leitmotiv rastloser Arbeit, zähen Kampfes mit der spröden Erde, den Elementen, der Maschine abwandeln. Die Deutschen Max Liebermann («Schusterwerkstatt», «Die Flachsscheuer»), Käthe Hollwitz («Die Weber»). der Belgier Meunier und besonders der rauhe, wuchtige Niederländer Van Gogh («Der Sämann», «Der Schnitter», «Die Kartoffelesser») bieten die bitterernste, grausam ehrliche Illustration zu diesem Thema. Zum selben Motiv der schuftenden Kreatur gehören «Der Wanderzirkus», «Im Puppentheater», «Heimatloses, fahrendes Volk» (Va). Der Lehrer wird hier, wenn er nur irgendwie kann, seinen Erklärungen die Zeichnungen Daumiers einflechten, solche vor allem, aus denen nicht der höhrende, kalt verulkende Karikaturist schaut, sondern der gute, tiefblickende Mensch, der hinter dem Pathos des Marktschreiers und der lachenden Fratze des Bajazzo das wehe Herz, das schleichende Uebel erkennt. («Wandernde Gaukler», «Die Schaubude», «In der Pause», «Der Leiermann».)

Es erübrigt sich, auf die Stücke einzugehen, die von Kunst und Kunstbetrachtung handeln. Zur Beschreibung des «Bamberger Reiter» (Va) gehört die Illustration durch eine Abbildung dieses Standbildes. Ebenso erschliesst sich den Sekundanern erst dann der tiefe Sinn des Gedichtes «Rembrandt» von Agnes Miegel, wenn Rembrandt selbst in einem seiner Altersbildnisse vor ihnen ersteht, das hässliche, verwiterte Gesicht übergossen von einem reich bewegten, verklärenden Gold, das aus dem Dunkel ins helle Licht fliesst, um wieder ins Dunkel zu verrinnen. (Rembrandt, Selbstbildnis 1668.) Rembrandtgemälde (630 Abbildungen) Phaidon-Verlag.

Ich wählte für diese Arbeit, die nur eine Anregung, keine erschöpfende Studie sein will, die drei Lesebücher der Unterstufe von Nikolaus Hein als Grundlage. Natürlich eignen sich die Bände der Oberstufe nicht weniger dazu, solche Kunstbetrachtungen zu üben. Lässt dabei der Lehrer nicht von dem guten Glauben ab, dass die Kunst der Literatur ebenbürtig, nicht untertan ist, so wird der Gewinn für die Schüler auf beiden Gebieten gleich gross sein.

Ernst BILDORFF.

Musik und Deutschunterricht in den luxemburgischen Mittelschulen.

A. Grundsätzliches.

Nahezu zwei Jahrzehnte sind es her, dass mein verehrter Lehrer, Kollege und Freund, Prof. Em. Kowalsky, in einer wohlbegründeten Programmabhandlung für eine Neuordnung des Gesanges und der Musik in den luxemburgischen Mittelschulen eintrat. Man hätte annehmen können, das Wort eines Mannes, der seit langen Jahren in selbstloser Aufopferung den Chorgesang des Diekircher Gymnasiums betreut hatte, genüge, um die Schulbehörde zur Beseitigung der vielen gerügten Mängel zu bewegen. Tatsächlich wurde auch eine Kommission von drei musikkundigen Pädagogen beauftragt, Vorschläge in diesem Sinn zu machen. Dann geschah nichts mehr; Musik und Gesang verblieben in ihrer lächerlichen Aschenputtelstellung. Inzwischen hat die Kommission zu bestehen aufgehört. Keine Stimme erhebt sich mehr, einen unwürdigen Zustand zu brandmarken; die Schulbehörde denkt nicht daran, nach den von Prof. El. Kowalsky ausgearbeiteten Richtlinien eine Neuerung einzuführen. Allen Nebenfächern schenkt man Beachtung, fast mehr als billig; der Zeichenunterricht wird nur sorgfältig geprüften Zeichenlehrern und -professoren anvertraut, das Turnen wird in neuem Geist zur physischen Erziehung umgemodelt, die Stundenzahl vermehrt, vom Turnlehrer wird eine geeignete Ausbildung verlangt. Nichts derartiges geschieht für Musik und Gesang; sie bleiben auf ihre minimale Stundenzahl beschränkt, bewahren ihren vorwiegend fakultativen Charakter, werden von schulfremden Lehrpersonen erteilt, die oft nicht einmal die musikalische, geschweige denn die unerlässliche pädagogische Befähigung zu ihrem Amt mitbringen. Löbliche Ausnahmen würden nur die Regel bestätigen. Unter diesen Umständen sind die musikalischen Fächer zur Unfruchtbarkeit und zur Disziplinlosigkeit verurteilt; man streiche sie kurzerhand aus der Studienordnung!

Trotzdem bleibt nach wie vor bestehen: die Musik gehört in die mittleren Lehranstalten. Und zwar in der Doppelform von Erziehung zur Musik und Erziehung durch Musik. Es versteht sich von selbst, dass ein Solfeggienunterricht in den untern Klassen, ein primitiver Kirchenchorgesang und eine noch primitivere Musikabteilung solches niemals zu leisten vermögen; gemessen an der Bedeutung der Musik

sind sie überflüssig, nutzlos, zweckwidrig. Die geistige und seelische Bereicherung, die der Musik- und Gesangbetrieb nicht vermitteln können, will ich, die heutigen Verhältnisse gar nicht in Rechnung stellend, auf einem andern Weg zu erreichen suchen.

Des zum Beweis, dass der Schule aus der Musik ein schätzbares, ja unentbehrliches Hilfsmittel erwächst, bedarf es keines geschichtlichen Exkurses; ein solcher würde auch für die moderne Schule wenig zwingend sein. Wahr ist es, trotz und wegen der neuen Zielrichtung der Schule. Ueber Willmanns Axiom hinaus: «Die Musikgeschichte ist eine wertvolle Ergänzung der literarischen und ein integrierender Teil der Kulturgeschichte» (Didaktik, S. 406), dürfen wir getrost behaupten: ohne sie bleibt das Weltbild der heranreifenden Jugend unvollkommen. Sie mehrt den Bildungswert der Disziplinen, mit denen sie eine lose oder enge Verbindung eingeht (Sprachen, Geschichte, Religion); ausserdem hat sie noch ihren eigenen bildenden Wert.

Ist es der Schule wirklich drum zu tun, die höchstmögliche harmonische Ausgestaltung aller Schülerfähigkeiten anzustreben, so kann sie des Einflusses der Musik auf Geistes-, Charakter- und Herzensbildung gar nicht entraten. Oder glaubt sie etwa im Ernst, der Sprachen- und der Zeichenunterricht bilde und schule die ästhetischen Anlagen zur Genüge? Die dem Schüler angeborenen künstlerischen Anlagen — jeder Mensch ist musikalisch; Unmusikalität ist verpasste Gelegenheit — müssen geweckt, entwickelt und vervollkommen werden nach dem Maßstab unsers Wunsches, ein allseitiges Verhältnis zu den verschiedensten Künsten anzubahnen, dem Schüler immer mehr Möglichkeiten zu geben, an allen ideellen Gütern der Menschheit teilzunehmen. Zur ganzen Menschenbildung gehört auch Musikerziehung. Man verweise nicht auf die Musikschule und den privaten Musikunterricht. Beide erfassen nur einen geringen Teil der Schüler unserer Mittelschulen; beide sind auf die Vermittlung einer technischen Fertigkeit ausgerichtet. Ihr Dasein und Gehaben berührt nicht im geringsten die Notwendigkeiten der Schule. Eine technische Musikschule kann der Musikerziehung durch die Schule glücklich vorarbeiten, vermag sie aber nie zu ersetzen. Das Ideal wäre allerdings dieses: die Schule baut ihre Musikerziehung auf die in der Musikschule verarbeiteten Kenntnisse u. Fertigkeiten der Schüler auf. Das lässt sich kaum verwirklichen; doch auch ohne diese Grundlage kann die Schule zur Musik erziehen, d. h. anleiten zum Verständnis ihres Wesens als Kunst, hinführen zu den überlieferten Werten der geschichtlichen Musik als einem wichtigen Kulturbesitz. Münnich, nachdem er Ziele berührt hat, die die deutsche höhere Schule anstreben kann, fordert von der Schulmusikarbeit, dass sie «in planmässigem Aufbau zu rechtem Hören auch grösserer musikalischer Kunstwerke anleite, die Aufmerksamkeit der Schüler auch

auf die das Verständnis vertiefende Beobachtung stilistischer Merkmale und kulturgeschichtlicher Bedingungen (Barock, Rokoko, Klassik, Romantik) richte, den für die Öffentlichkeit Schaffenden und Nachschaffenden eine willige und verständnisvolle Zuhörerschaft sichere.» Das sind Ziele, die auch wir erreichen können und müssen, obschon uns die Hilfen fehlen, die fremde Schulen sich selbst schaffen (Schulgesang, Schulchor, Schulorchester). Auch Oberborbeck hält es für durchaus möglich, vom gesungenen Lied aus einen Weg über die liedmässig gebundene Instrumentalmusik zur absoluten Musik zu führen; möglich auch ohne grundsätzliche Kenntnis des Musikalisch-Grammatischen.

War die Schule bisher der Ansicht, so weit reichten ihre Befugnisse nicht, so vernachlässigte sie ein «Element der Erziehung» (Goethe) und der allseitigen Menschenbildung, befangen in dem törichten und überheblichen Wahn, Musik sei die nichtige und überflüssige Beschäftigung einer auserwählten, müssigen Schicht. Dieser Standpunkt ist heute gründlich überwunden; Pflicht der Schule, die Folgerungen daraus zu ziehen. Musik gehört in den elementaren wie in den höheren Unterricht; aus Gründen der schola wie der vita; jenes, weil sie erzieherisch wirkt; dies, weil die Schüler die Musik mit ins Leben nehmen müssen als einen für das Leben notwendigen Verstandes- und Gefühlsbesitz. («Das Singen in den Schulen war einst so wesentlich wie das andre Lernen. Schon diese Stellung des Gesanges im Unterricht bekundet, dass er als bildende Macht und geistige Notwendigkeit empfunden wurde, nicht als blosser Schmuck des Lebens.» Kriek, Dichtung und Erziehung, S. 81.) Nur so wird erreicht werden, dass auch das gebildete Publikum nicht mehr hilflos den musikalischen Werken gegenübersteht, gewisse Kreise sich auf ihre Unmusikalität geradezu etwas einbilden. Ueber die Einseitigkeit der blossen Verstandesbildung kämen die Gebildeten viel leichter zum ästhetischen Geniessen, wenn die Schule sie zum verständigen Geniessen der Musik erzogen hätte. Gegen literarischen und bildnerischen Schund und Kitsch wappnen Sprachen- und Zeichenunterricht (?); in der Zeit des Rundfunks, des neubelebten Volksliedes und der Volksmusik rüste die Musikerziehung aus gegen seichte, sinnliche, oberflächliche Musik.

Musikerziehung der Mittelschulen! Ein weites Gebiet, umfassend Musikästhetik, Musikgeschichte, Werkkunde, Pflege des Kunst- und des Volksliedes; Chorgesang, Instrumentalmusik usw. . . . Sie müsste also nach einem sorgfältig auszubauenden Plan in 6—7 Jahreskurse aufgeteilt werden, ein Fach neben andern Fächern, mit wenigstens einer Wochenstunde. Doch soweit versteige ich mich nicht; allen ausschweifenden Zielstellungen sei von vornherein ein Riegel vorgeschoben. Was zu erreichen ist, ist weniger eine sachliche Kennerchaft und musikgeschichtliche Beschlagenheit, denn eine innere Auf-

geschlossenheit gegenüber dem musikalischen Kunstwerk und dessen Schöpfer. Die Musiklehre können wir bescheiden als eine Art Laienmusikerziehung fassen; damit verengt sich das Gebiet. Mehr noch: sie soll nicht als losgelöste Theorie ein Eigendasein führen, sondern den ihr am meisten verwandten Unterrichtszweig, den Sprachunterricht, beleben und ergänzen. Wenn ich weiter ausschliesslich die deutsche Sprache berücksichtige, so geschieht das nicht aus naheliegenden, persönlichen Gründen, sondern weil ich es als eine Zersplitterung erachte, mehrere Sprachen zu bemühen da wo eine ausreicht und diese, die deutsche, mehr als jede andere sich dazu eignet. Damit kämen wir zu der gewiss bescheidenen und nicht unmöglichen Zielsetzung: der deutsche Unterricht benutze, unbeschadet seiner eigenen Ziele, jede fruchtbare Gelegenheit, sich selbst in den Dienst der Musikerziehung zu stellen, die Musik sich dienstbar zu machen.

Es wird also kein besonderer Unterrichtszweig gefordert, noch auch eine Vermehrung der für den deutschen Unterricht vorgesehenen Wochenstunden; die weiteren Ausführungen werden dartun, wie und wo die Musik als Text- und Sacherläuterung herangezogen werden kann, als Erläuterung oder Klang, zur künstlerischen Gestaltung und zur Erfüllung des Deutschunterrichts. Da nicht in allen Lehranstalten dieselben Dramen gelesen werden, soll ausschliesslich das Lesebuch Hein, Bd. I—V, zugrunde gelegt werden.

Die Verbindung von dichterischem Wort und musikalischem Klang ist äusserst fruchtbar. Viel Gutes erwartet Waltzel (Gehalt u. Gestalt) von dieser «wechselseitigen Erhellung der Künste. Das lehnen natürlich jene ab, die in der Musik eine allzu unbestimmte Kunst sehen, der mannigfachsten Deutungen und Auffassungen fähig. Aber ist nicht auch die Poesie, zumal die lyrische, meist ebenso unbestimmt? Wie viele Deutungen lässt ein Gedicht zu, je nach dem Punkt, wo wir einzudringen versuchen. Versöhnt es den bestellten Erklärer nicht geradezu mit der alljährlichen Wiederkehr desselben Stoffes, dass ihm die Fülle des Gelesenen, noch mehr des Erlebten alljährlich auch eine andere Deutung desselben Stoffes abnötigt? In jedem bedeutenden Werk der Dichtung, ob Prosa oder Vers, ist soviel Empfindungsleben, dass es nie ganz ausgeschöpft werden kann durch das erklärende Wort. Wo aber das Wort Schall und Rauch ist, Gefühl alles, da tritt die Musik in ihre Rechte; sie allein kann noch dem Undeutbaren Gestalt und Relief geben. So ergänzen sich die beiden Künste, um Auge, Ohr, Sinn zu öffnen und durch sie in die Seele einzuströmen. W. v. Humboldt: «Keine Kunst soll den Menschen ausschliesslich für sich, jede ihr zugleich für alle andern, für die Kunst überhaupt stimmen.» Lessing: «Poesie und Musik sind ein und dieselbe Kunst.» In diese ein und dieselbe Kunst sei auch jede Stunde getaucht, die sich mit Poesie beschäftigt. Doch darf diese Kunsterfülltheit nicht in Schwärmerei ausarten und Ueberschwang:

mit dem Nachempfinden eines musikalischen Ausdrucks ist wenig getan, wenn nicht zugleich deutlich gezeigt wird, mit welchen Kunstmitteln der Tonsetzer das künstlerische Wollen des Dichters verstärkte und vertiefte. Auch jener Harmonie ist zu gedenken, die zwischen dem ethischen Gedanken eines dichterischen Werkes und dem musikalischen Ausdruck bestehen kann und tatsächlich besteht, wenn es sich um Meisterwerke handelt. Gewinn aus dieser gegenseitigen Durchdringung von Poesie und Musik dürfen buchen: das Verständnis für Dichtung, das Verständnis für Musik, die allgemeine Geistesentwicklung.

Damit ist nicht etwa eine Vermehrung des Unterrichtsstoffes verbunden, wenn gewünscht wird, dass die Deutschstunden sich gelegentlich anders ausrichten. Daher ist denn auch jede Neuerung abzulehnen, die nicht unausweichlich an uns herantritt; eine solche wäre die (anderswo schon verwirklichte) Einführung musikalischen Schrifttums in den deutschen Unterricht. So wichtig auch in jeder Hinsicht die Schriften von E. T. A. Hoffmann, Schumann, R. Wagner, Nietzsche, Riehl sein mögen, nichts würde ihre Lektüre in der Klasse rechtfertigen, wenn das auf Kosten des bestehenden Unterrichtsstoffes geschehen müsste. Abgesehen davon, dass das Lesebuch Hein biographische Auszüge und auch sonstigen Stoff zu musikalischen Erörterungen bietet, kann den Schülern eine Auswahl der besten Schriften von Musikern, über Musik und Musiker, in der Schülerbibliothek bereitgestellt werden; daneben die besten Musikerromane (Beethoven, Schubert, Weber — Romain Rolland, Pourtalès). Viele Anregungen bieten diesem künstlerischen Unterricht einige Schriften über Musik und Deutschunterricht von P. Beyer, G. Burkhardt, Fel. Oberborbeck, P. Mies, sowie einige Aufsätze der Zeitschrift für Deutschkunde. Jedoch fassen diese Schriften ausnahmslos auf der Voraussetzung eines geregelten Gesangunterrichts, eines ausgebildeten Schulchors und Schulorchesters, sodass wir ihre Anregungen und Erfahrungen nur spärlich und vorsichtig nutzen können.

Mit Worten und Schriften allein lässt sich dieser Unterricht nicht bewerkstelligen; es gehört dazu der lebendige Klang; und zwar kommt nur das allseitige Klavier in Frage. Das Instrument muss in einem grösseren Raum aufgestellt sein, der immer zugänglich ist, sobald der Lehrer die Mitwirkung des Klaviers für erforderlich hält.

In wessen Hand ist die musikalische Erläuterung zum deutschen Unterricht zu legen? Es versteht sich von selbst, dass der Idealfall dann eintritt, wenn der Deutschlehrer selbst ein gediegener Musikkenner ist, über ein angenehmes, singfähiges Organ verfügt und ein vorzüglicher Klavierspieler ist; er kann dann die künstlerischen Wehestunden unbehindert einsetzen, wann und wo der Gang des Unterrichtes es verlangt. Trifft das nicht zu, dann ergeben sich vielerlei

Schwierigkeiten. Die Mitwirkung des Musik- oder des Gesanglehrers kommt nicht in Frage, höchstens für die Ausführung des rein musikalischen Teils; für die Erläuterung ist er nicht zuständig; warum sollte sich der Deutschlehrer nicht auch selbst in der diesbezüglichen Literatur umsehen? zumal er nur solches zu erläutern braucht, wozu ein deutscher Text Anlass gab. Vielleicht kann er sich auch die Mitwirkung eines musiktalentierte[n] Schülers oder eines musikkundigen graduierten Kollegen sichern. Als ein Notbehelf, der dem Lehrer die notwendigen Noten verschaffte, wären allenfalls noch zu nennen: Rundfunk und Schallplatte. Für das rein passive Abhören einer geeigneten Rundfunksendung gäbe es wohl ein Korrektiv, das Vor- oder Nachbesprechen; nicht aber für die Störungen im Schulbetrieb, die durch das gemeinsame Abhören durch eine Klasse verursacht würden. Annehmbarer ist die Schallplatte; die Schallplatten-sammlung der Schule müsste sehr reichhaltig sein und käme also teuer zu stehen.

Noch immer hat es im luxemburgischen Professorenkorps musikbegabte und -frohe Männer gegeben; auch heute. Vieles wäre schon erreicht; wenn an jeder der sieben mittleren Unterrichtsanstalten wenigstens einer amtierte; wenn auch nicht hauptamtlich als Deutschlehrer, so würde er doch gern seine musikalische Mitarbeit in den Dienst der Schule stellen. So umständlich und zeitraubend ist das gar nicht; denn der Sprachunterricht verlangt selbst soviel, dass die gesamte Zeit, die für musikalische Erläuterungen übrig bleibt, immer sehr kurz bemessen sein wird. Es sollen solche der Dichtkunst gleichermassen gewidmete Stunden auch tatsächlich Weihestunden sein, deren ethischer Wert durch Seltenheit gesteigert wird. Hier könnten auch die gelegentlichen Schulfeste ein übriges tun: statt mit irgend einem zusammenhanglosen Musikwerk, Deklamation, Liedvortrag u. ä. zu prunken, könnten die Schulfestien einen Teil der musikerzieherischen Arbeit leisten, wenn Musik, Lied, Deklamation in Hinsicht auf das den Schülern schon bekannte Material (Gedichte, Musikbiographien usw.) ausgewählt, sodann diese Auswahl in einem kurzen Einfühlungsvortrag begründet und erläutert würde.

B. Deutschunterricht und Musik.

Im folgenden wird im einzelnen dargetan, wo und wie die Gedicht- und Prosaerklärung zu ihrer Verdeutlichung und Vertiefung die Musik heranziehen kann; zur Grundlage dient das Lesebuch Hein I—V. Nicht all und jedes was an musikalischen Erläuterungen zusammengetragen wird, soll auch unbedingt im Unterricht verwertet werden; Der Lehrer wird nach Neigung und Gelegenheit das

Passende zu finden wissen. Die zu den einzelnen Texten angegebenen Vertonungen — eine gute, die beste genügt für den Unterricht — sollen für die Fülle des Materials zeugen; vielleicht wird dadurch auch der Wunsch rege, in der unbekannteren und neueren Musikliteratur sich umzusehen. — Die zwei ersten Bände sind wenig ertragreich, desto mehr die andern. Das entspricht auch der Tatsache, dass die innere Bereitschaft zur Aufnahme von Musik vor dem sechzehnten Lebensjahr — von seltenen Ausnahmen abgesehen — kaum vorhanden ist; musikalische Nachempfindung setzt Gefühl, Verstand, Erleben voraus. Trotzdem gibt es Musikalisches genug, das dem kindlichen Alter entspricht; dieses muss für den Anfang genügen.

Viele Einzelheiten und glückliche Formulierungen verdanke ich Wiegand (*Geschichte der deutschen Dichtung*), Max Friedländer (*Das deutsche Lied im 18. Jahrhundert*), H. J. Moser (*Musiklexikon*).

BAND I.

Nr. 29. *Aus der Kannerzeit* (C. M. Spoo).

Sollten die Schüler zufällig aus der Primärschule — aber, leider! die Primärschule singt kaum noch — das ebenso betitelt Lied von Mich. Lentz (Melodie von Edm. Lentz) mitbringen, so könnte es gesungen werden; mit einem Hinweis darauf, dass das Gedicht einem bekannten Lied von Rückert (*Aus der Jugendzeit*, Bd. V, S. 242) formal nachgebildet wurde. Als Chorgesang und Abschluss einer Heimatstunde kann auch Nr. 90 (*Wat d'Flêmecht ass*, von M. Lentz) dienen, die allgemeine Kenntnis einer der beiden Melodien von Edm. Lentz und J.-A. Müller vorausgesetzt.

Nr. 35. *Wie Jos. Haydn Sängerknabe wurde* (N. Lambrecht).

Die kindliche Erzählung kann weitergesponnen werden; zu erinnern an die Wiener Sängerknaben (auch im Film!), an die Kurrenden, die aus dem Mittelalter bis 1860 sich erhalten hatten: die armen Schüler trugen auf den Strassen mehrstimmige Lieder vor (Gassensingen) und sammelten für sich Geldspenden; auch Luther war «ein solcher Gesell». — Haydns (1732—1809) Aufstieg zum «Papa Haydn» und «Altmeister» zum Lehrmeister und Vorbild Mozarts (1756—1791) und Beethovens (1770—1827). — Die altösterreichische Nationalhymne (*Gott erhalte Franz den Kayser*), von Haydn 1797 komponiert, wurde 1923 die deutsche Volkshymne (Deutschland über alles).

Nr. 60, 4. *Griselinde* (Ed. de la Fontaine).

Dieser so durchaus musikalische Stoff wurde, nach Nik. Welters zweitem Drama, als Oper komponiert von Alfred Kowalsky (aufgeführt 1917); Welters Drama erschien in 3. Auflage als Volksbühnenausgabe zu den Echternacher Festspielen 1935.

Nr. 96. *Das taube Mütterlein* (Fr. Halm).

Das Gedicht wurde öfters vertont; z. B. als gemischter Chor von K. J. Schwab.

Nr. 110. *Johanna Sebus* (Goethe).

J. Fr. Reichardt (1752—1814), langjähriger Freund Goethes und Vertoner zahlreicher Gedichte Goethes, Schillers u. a., komponierte diese Ballade einfach, doch schön und dramatisch. — Ein anderer Freund Goethes, K. F. Zelter (1758—1832), hat die grosse Kantatenform (Rezitativ, Arien, Chor) an dieses Gedicht gelegt.

Nr. 112. *Der Postillon*. — Nr. 114. *Die drei Zigeuner* (Lenau).

Aeusserst ergiebig ist hier ein Ausblick in Lenaus Heimat, das Banat, die ungarische Steppe, das Land der Zigeuner, mit denen er die leidenschaftliche Liebe zur Musik (Geige) gemein hatte. Liszt (1811—1886), ebenfalls ungarischer Abstammung, schrieb das Buch «Die Zigeuner und ihre Musik in Ungarn» und 19 Ungarische Rhapsodien (freie, leidenschaftliche Phantasien). Aus ihnen oder aus den Ungarischen Tänzen von Brahms, auch aus der Zigeunermusik in Bizets «Carmen» kann den Schülern ein Begriff dieser eigenartigen Kunst vermittelt werden. Berühmt sind die Zigeunerweisen von Sarasate (Schallplatte Gramophone). Irgend eine dieser effektvollen Musiken sagt diesem Alter mehr als eine Vertonung der «Drei Zigeuner» selbst (Liszt, Ottmar Schoeck).

Nr. 117. *Die Kapelle* (Uhland).

Dieses herrliche Gedicht ist ebenbürtig nur vertont worden von Conradin Kreutzer (1780—1849), für Männerchor; trotzdem dieser Chor einen Höhepunkt in der Kunst des Männergesangs darstellt, ist er hier kaum verwendbar. Deshalb sei auf eine brauchbare Melodie von Rungenhagen verwiesen. Volksliedersammlungen unterlegen den schönen Text der ärmlichen Melodie von «O, wie ist es kalt geworden». Eine Vertonung von L. Menager irrt, wie so viele Lieder desselben luxemburgischen Komponisten, in eine verwandte Melodie hinüber (Im schönsten Wiesengrunde).

Nr. 119. *Er ists* (Mörike).

Schumanns (1810—1856) Lied ist unbedeutend; für die Komposition Hugo Wolfs (1860—1903) sind die Schüler noch nicht reif (Schallplatte Polydor, ges. von Schlusnus). Als Kanon für drei Sängerguppen von H. Fr. Micheelsen (1936).

Nr. 130. *Weihnachten* (Eichendorff).

Ein Lied von Gerh. Strecke würde nichts bedeuten; Gang und Stimmung der Stunde bestimmen, ob ein Volksweihnachtslied im Chor gesungen werden soll oder nicht. Ein mittelmässiges Lied von C. Løwe zu Nr. 154: des fremden Kindes heiliger Christ (Rückert) besagt sehr wenig.

Nr. 135. *Alle Geschichten* (Weber).

Erich Wolfgang Korngold (geb. 1897) hat mit 13 Jahren sieben meisterliche Märchenbilder für Klavier geschrieben (Rübezahl, Wichtelmännchen u. a.); weniger schwierig ist der Vortrag und das Verständnis der «Berühmten Märchenbilder» von Franz Bendel, in denen ausführlich und deusam die Geschichten von Schneewittchen, Frau Holle, Aschenbrödel, Bremer Stadtmusikanten, Rotkäppchen, Hans im Glück, Dornröschen, u. a. erzählt werden. Wer ein übriges tun will, erinnere mit ein paar leicht verständlichen Motiven aus «Till Eulenspiegel» von R. Strauss an «Meister Tills schalkhafte, lustige Streiche» (Schallplatte Columbia).

Nr. 136. *Der getreue Eckart* (Goethe).

Bekannt ist eigentlich nur die Vertonung von C. Løwe (1796—1869); sie kann den Schülern geboten werden als Lied (Ballade!) oder als melodramatische Musik. Die nachahmenden Künste, die Løwe zur Schilderung von Hast und Angst, Sausen durchs Gebirge, Klage und Trost im Klavierpart zusammengetragen hat, sind auf einen kurzen Hinweis hin auch Kindern leicht verständlich. Hier kann der erste Schritt zum Verständnis tondichterischer Musik gemacht werden; am besten wird gleich jetzt schon der Eindruck verstärkt, das Verständnis erprobt an Løwes Klavierbegleitung zu zwei Gedichten, die diesem Alter zugänglich sind: Die wandelnde Glocke, der Totentanz (Goethe); ein paar Takte aus dem Totentanz von Saint-Saëns, zum Vergleich herangezogen, wären ebenfalls angebracht.

Nr. 137. *Der Alpenjäger* (Schiller).

Hierzu gibt es eine langweilige Melodie von Reichardt und eine von Schubert. Es geschieht dem Gedicht schon genug und zuviel der Ehre, wenn es auch nur gelesen wird.

Nr. 138. *Siegfrieds Schwert* (Uhland).

Das Gedicht steht in vielen Sammlungen mit der Melodie: Es stand eine Lind im tiefen Tal; ein Lied von dreizehn sehr kurzen Strophen, das artet aus in Unvermögen und Unverstand. Man höre es in allen deutschen Schulen, heisst es. — Zu empfehlen die Vertonung von Plüddemann († 1897), dem besten Balladenkomponisten nach Løwe; von ihm auch die Legende vom Hufeisen (Nr. 153).

Nr. 142. *Die Rache* (Uhland).

Ein Männerchor von C. Kreutzer; er bietet den Schülern wenig.

BAND II.

Nr. 34. *Aus Franz Schuberts Studienzeit* (Lux).

Der kurze Lebenslauf Schuberts (1797—1828) mag zu Ende erzählt werden; schon um rechtzeitig die jungen Gemüter vor jener

sentimentalen und verlogenen Darstellung zu warnen, die sich im Film, in der Operette (Dreimäderlhaus, von Berté), in Novelle und Roman (Schwammerl, von R. G. Bartsch) angelegen sein lässt, das geniale und tragische Bild zu verzerren. Das Buch von Lux trägt den Titel: Schuberts Lebenslied (1915); empfehlenswert ist von O. Janetschek: Schuberts Lebensroman (1928); mehr noch von H. J. Moser das Buch für Jugendliche: Ein Besuch bei Schubert (1929). Die neuesten romanhaften Erscheinungen sind: Der Wanderer, von A. Charl. Wutzky (1938) und «Franz Schubert, das wahre Gesicht seines Lebens», von Anita Silvestrelli (1939).

Nr. 114. *Die Musik kommt* (Liliencron).

Eine Bilddarstellung der einzelnen Instrumente einer Militärkapelle und dieser selbst ist nicht gerade unerlässlich, doch zweckdienlich. Trommeln, Becken, Triangel und Schellenbaum, der Militärmusik gesellt, dienen zur Nachahmung türkischer Militär- oder Janitscharenmusik (tschingdada, Perserschah, Türkentrommel weisen darauf hin). Der auf solche Effekte hinarbeitende Klaviervortrag eines der berühmten deutschen Armeemärsche im langsamen Stechschritt wäre ein feines Gegenstück zu Liliencrons Gedicht (Rhythmus, Tempo, An- und Abswellen!); vgl. Der Hohenfriedberger, Bd. IV, S. 235.

Nr. 123. *Sehnsucht* (Eichendorff).

Hierzu gibt es eine sehr mittelmässige anonyme Melodie, die anhebt wie: Seht, wie die Sonne dort sinket! Eines solchen Gemeinplatzes kann dieses stimmungsvollste Gedicht wohl entraten. Ein Hinweis auf der Romantiker Vorliebe für Posthorn, wandernde Gesellen, Serenaden durfte schon jetzt auf die spätere Besprechung der romantischen Stimmungskunst in Musik und Dichtung vorbereiten.

Nr. 134. *Die Bürgschaft* (Schiller).

Kein Geringerer als Schubert hat diese Ballade für eine Singstimme mit Klavier vertont. gleichermügend für Sänger und Hörer; die umfangreiche Jugendkomposition, uneinheitlich im Stil, fügt der Dichtung nichts hinzu, im Gegenteil. Ähnlich ist es mit Schuberts «Taucher». — Eine andere Vertonung, von Gottlob Bachmann, kommt für den Unterricht auch nicht in Frage.

Nr. 143. *Altniederländisches Volkslied*.

Schon dreissig Jahre, bevor Herder das Wort «Volkslied» prägte, forderte Matheson († 1764) Gelehrte und Musiker auf, die wichtigsten deutschen Nationallieder zu sammeln. Den grossen politischen und musikalischen Nutzen einer solchen Liedersammlung beweist er an dem Kampflied «Wilhelm von Nassauen» (Geusenlied). Dieses ist um 1570 entstanden, ist also die älteste heute noch gesungene

Nationalhymne; es kam denn in die nachmals berühmt gewordene Sammlung des Adrianus Valerius (1626; die ältere Lesart = halländische Nationalhymne). Ed. Kremser († 1914) hat es mit fünf andern dieser altniederländischen Volkslieder (darunter das Niederländische Dankgebet: Wir treten zum Beten) bearbeitet für Männerchor, Soli, Orchester; der deutsche Text ist von Jos. Weyl. — Unsere Herrscherhymne, der Wilhelmus, ist die etwas vereinfachte jüngere Lesart; luxemburgischen Text schrieben dazu W. Gørgen und Nik. Welter. — Eine dritte Lesart, die deutsche (1607), weicht besonders in der zweiten Hälfte stark ab.

BAND III.

Nr. 31. *Aus Beethovens Kindheit* (Lyser).

Es ist nicht mehr verfrüht, nach Schubert und Haydn auch von Beethoven zu erzählen; die Anmerkungen auf S. 383 des Buches geben dazu das Material, das der Lehrer ergänzen muss; zumal Beethoven nun des öftern im Unterricht zitiert werden wird. Der musikbegeisterten Jugend seien schon jetzt einige Bücher über den Bonner Meister empfohlen — zum spätern Gebrauch, zu Nutz und Frommen: L. Schiedermaier, *Der junge Beethoven* (1925); Ed. Herriot, *La vie de Beethoven* (1930); Romain Rolland, Jean Christophe (1904—1912). — Unerlässlich ist es, dass den Schülern der Begriff der Improvisation und des Motivs am Klavier klargemacht werde. Daran mögen sich einige Klavierstücke und Bagatelle schliessen; teils solche, die als Jugendkomposition Beethovens gelten, teils andere, an denen Beethovens geniale Improvisationskunst deutlich wird.

Nr. 53. *Die Humenschlacht* (Scheffel).

Notker Balbulus (840—912), aus dem Benediktinerkloster St. Gallen, gilt als Dichter und Musiker einer Reihe von Antiphonen und Sequenzen; doch gerade die Antiphon *Media vita* wird ihm heute abgesprochen, und auch von dem Entstehen der Antiphon anlässlich der Erbauung der Martinsbrücke ist nichts überliefert. — Der erste deutsche Text (Prosa) stammt aus dem 15. Jahrhundert; Luther hat ihn für das protestantische Gesangbuch überarbeitet und zu drei Strophen erweitert. — Die ursprüngliche Melodie hat unzählige Veränderungen erfahren. — Modern für vierstimmigen Männerchor, von Willy Sendt.

Nr. 75. *Der Tannhäuser* (Grimm).

Diese und andere berühmte Sagen bringt das Buch in einer so nüchternen Fassung, dass man es wagen kann, wenigstens um diese Tannhäuser-Sage etwas von jenem musikalischen Glanz zu weben, der sie und andere Sagen des Mittelalters bis heute frisch und leben-

dig erhält. Ohne weiter über Richard Wagner (1813—1883) sich zu verbreiten — es genügt die Mitteilung, dass R. Wagner aus deutscher Sage und Dichtung seine Stoffe geschöpft und umgedichtet hat —, kann der Lehrer mit einigen Seiten des Tannhäuser-Klavierauszugs die verschiedenen Welten: Hörselberg und Wartburg, Venus und Elisabeth, Tannhäuser und Wolfram plastisch herausstellen. Ein Wort auch über den Sängerkrieg auf der Wartburg. Hauptsächlich aber wirke der musikalische Klang, der deutlich den Widerstreit darzustellen vermag zwischen Genußsinnlichkeit und Sehnsucht nach Befriedigung in einem höheren, edleren Element.

Nr. 105. *Die Kunst im Leben* (Wibbelt).

Dieser und die folgenden Aufsätze bedürfen einer Ergänzung. Warum nur von Malerei und Kunsthandwerk reden? wo doch die Musik im Leben der Menschen und Völker eine wenigstens ebenso grosse Rolle spielt. Man füge getrost ein paar Ausführungen hinzu, die dartun: wie die Musik in jedermanns Leben eintreten kann und mit ihr eine reiche und edle Freude; etwa nach folgenden Gesichtspunkten: Kunstlied und Volkslied, Hausmusik, Musik in Vereinen, Rundfunk, Erziehung zum Musikverstehen. Nachdem «über das Ansehen von Bildern» (Nr. 106) gelesen wurde, spreche ich eine Variation «über das Anhören von musikalischen Kunstwerken». Alles dies ohne gelehrtes Getue und ohne musikalische Kenntnisse vorauszusetzen; einige kleine Musikstücke, die eine deutliche Sprache reden, dienen den Erläuterungen als Grundlage, Beweis und Illustration.

Nr. 112. *Sprüche* (Goethe).

Den ganzen ersten Spruch hat J. Reichardt vertont, frisch und kräftig, doch mit schwerfälligem Bass. — Nur den Schluss hat Hugo Wolf (1860—1903) komponiert, aber meisterlich. Ebenso Brahms den ersten Teil, vierstimmig. — Der dritte Spruch gab Bruno Sturmer (geb. 1892) den Titel zu einer Kantate auf goethesche Gedichte: Darum ist die Welt so gross, für gemischten Chor, Solo und Klavier. — Modern für vier gemischte Stimmen von Fritz Büchtger.

Nr. 125. *Schäfers Sonntagsglied* (Uhland).

Nach Goethe und Eichendorff ist Uhland der am meisten komponierte Dichter; einzelne Gedichte wurden mehr denn hundertmal in Noten gesetzt. Uhland-Komponisten sind vor allem Schubert, Løwe, Brahms (1833—1897). Volksweisen erklingen allerorten: Der gute Kamerad, Die Kapelle, Der Wirtin Töchterlein, Des Knaben Berglied. Musterbeispiele echten Männergesangs sind «Die Kapelle» und «Schäfers Sonntagsglied» von Conr. Kreuzer (Schallplatte Columbia). — Eine Bemerkung: Die Ich-Dichtung sollte dem Männergesang verboten sein (besonders hier: Ich bin allein auf weiter Flur).

Nr. 127. *Septembermorgen* (Mörike).

Modern für dreistimmigen Frauenchor, von Walter Rein (geb. 1893).

Nr. 140. *Zum neuen Jahr* (Mörike).

J. Raff hat es komponiert für zwei Soprane und Klavier; in die Schule gehört die feine Liedvertonung von H. Wolf. — Modern, doch sehr schön für Männerchor komponierte es Willy Sendt.

Nr. 141. *Hoffnung* (Schiller).

Eine ganz gewöhnliche Melodie von J. A. P. Schulz († 1800), bessere von Reichardt und Lachner; Schubert hat zu zweien Malen den passenden Ausdruck gesucht. Die Gedankendichtung kann einer musikalischen Beihilfe entraten.

Nr. 143. *Bei dem Grabe meines Vaters* (M. Claudius).

Weder Zumsteeg noch Schubert haben ganz dieses seelenvolle Gedicht ausgeschöpft. Wer hier eine Vertiefung und eine breiter ausladende Stimmung für unentbehrlich hält, der greife nach Schuberts berühmtem Allerseelenlied; es entspricht durchaus der inneren Bewegung, die das Gedicht von Claudius beherrscht.

Nr. 146. *Belsazer* (Heine).

Es hängt hier — wie immer — natürlich sehr viel davon ab, ob die Erklärung dieser Ballade nach der inhaltlichen oder nach der formalen, ästhetisch-künstlerischen Seite hin ausgerichtet wird; in diesem letzten Fall könnte eine Meisterkomposition vorzügliche Dienste leisten. Schumanns Ballade ist trotz einzelner Schönheiten unzulänglich; auch V. Keldorfer erfüllt bei weitem nicht alle Ansprüche.

Nr. 138, 1. *Gotentreue* (Dahn).

Ein Lied nach dem Herzen des Männerchors Hegarscher Richtung (Fr. Hegar, 1841-1927, drängte den Männergesang von der Volksliedpflege ab und gab ihm virtuose Aufgaben; seine eigenen Werke sind bildhaft und farbig); am öftesten wird der Chor von Hans Wagner-Schönkirch gesungen. Für den Unterricht entbehrlich.

Nr. 149. *Das Grab im Busento* (Platen).

Auch diese Ballade kommt dem Männergesang in jeder Hinsicht entgegen; daher man sich wundert, dass sie nicht öfter und nicht meisterlicher für diese Gattung in Anspruch genommen wurde. Ernst Wendel schrieb dazu einen Männerchor mit Orchester.

Nr. 150. *Der Pilgrim vor St. Just* (Platen).

Wer auf diese nüchterne Ballade nicht verzichten will, der vergleiche mit der trockenen Dichtersprache die ungleich bedeutendere Tonsprache C. Løwes.

Nr. 152. *Der Graf von Habsburg* (Schiller).

Von diesem und den folgenden Hochwerken der Dichtung ohne Zuhilfenahme der Musik reden wäre gleichbedeutend mit einer Gemäldebeschreibung- die auf das Bild verzichtet. Und doch: gerade hier versagt, nicht die Musik, aber der Musiker. Hilflös steht Løwe vor der Schillerballade, die er nicht in eine motivische Einheit bringen kann. So wirke denn Schillers Preislied auf Gesang, Musik, Kunst durch sich selbst.

Nr. 153. *Der Sänger* (Gøethe).

Hilflös auch stehen die Komponisten vor der schwierigen Aufgabe, die knappe Romanze Gøethes einheitlich und gross zu deuten und zu illustrieren. Der Wilhelm Meister-Druck fügt zu dem Text die minderwertige Melodie von Reichardt; bald hinterher schreibt Zelter eine geradezu lächerliche Musik dazu. Schubert, Løwe, Schumann, Rubinstein: sie alle enttäuschen; nicht minder H. Wolf, der trotz aller Häufung von Effekten jeder Art kalt lässt. Ein grosser Aufwand ist vertan. Brauchbar wäre für die Schule schliesslich das Melodram von Jos. Pembaur.

Nr. 154. *Des Sängers Fluch* (Uhland).

Die Länge dieser Ballade steht einer einheitlichen Vertonung wieder im Weg. Den Schülern kann die Orchesterballade von H. v. Bülow nicht wohl zugemutet werden, noch weniger Schumanns Komposition für Chor, Soli, Orchester. Doch kann sehr wohl der dramatisch-theatralische Inhalt der Dichtung durch Schumanns Plan erwiesen werden:

- 1) Chor mit Solis (die 3 Anfangsstrophen);
- 2) Duett: der Alte und der Jüngling (Nr. 4);
- 3) Rezitativ (Nr. 5—6, 2) und Ensemble: Alter, Jüngling, König, Königin, Chor (Nr. 6, 3—9);
- 4) Rezitativ (Nr. 10—11);
- 5) Der Alte (Nr. 12—14);
- 6) Chor (Nr. 15 bis Schluss).

Nr. 162. *Prinz Eugen (Freiligrath)*.

Soldatengesang ist uralte; das beweisen die Reutterlieder und Landsknechtgesänge seit dem frühen 16. Jahrhundert. Auch um 1700 blühten sie, es entstanden «Prinz Eugen, der edle Ritter», der noch weiter verbreitete «Marlborough». Im Anschluss an das vorgetragene Gedicht oder an Løwes schöne Ballade könnten einige vorhergelernte Strophen des Volksliedes gesungen werden. — Hinweis auf den freien, taktlosen Rhythmus und auf die Entstehungszufälligkeiten des Volksliedes.

Nr. 163. *Andreas Hofer* (Mosen).

An der kräftigen Weise des «Prinz Eugen» messe man die Sentimentalität der Volksweisen des 19. Jahrhunderts; «Andreas Hofer»

wird nach einer Durmelodie gesungen (seit 1844); L. Erk, der Liedersammler, verwandelte sie 1849 in Moll.

Nr. 164. *Die nächtliche Heerschau* (Zedlitz).

Militärische Parademusik und Totentanz sind die beiden Elemente (Motive), die eine gute Vertonung hier zu einer Einheit verschmelzen muss. Man prüfe daraufhin die Løwe-Ballade, die als ein Meisterwerk gerühmt wird, und den Männerchor von Heuser (der die virtuoson Mittel Hegars anwendet). — Auch ein Russe hat sich an der Ballade versucht, Dargomyschski († 1869).

Nr. 171. *Schlafwandel* (G. Keller).

An diese unheimliche, trostlose Ballade hat Hegar seine grosse Kunst gewandt.

Nr. 175. *Te Deum laudamus* (Kneip).

Dieser Schwank aus einer besseren Welt, aus einer höheren Sphäre, ist eine Melodramvorlage, wie sie glücklicher und ergiebiger selten gefunden wird. Wenn der Lehrer ein Künstler ist, so versuche er mit einer improvisierten Melodram-Musik die Bildhaftigkeit des Dichters auch klanglich anschaulich zu machen.

BAND IV.

Nr. 1. *An der See* (Th. Mann).

Ein Hinweis auf Th. Manns musikerfüllten Roman (Die Buddenbrooks), die Novellen (Wunderkind, Tristan, Tonio Kröger) kann schon jetzt der Schüler Sinn auf ein Schrifttum richten, das neben hohen literarischen auch musikalische Vorzüge hat.

Nr. 49. *Die Wartburg* (Lienhard).

Auch die wortreichste und begeistertste Darstellung kann das Leben auf dem berühmten Landgrafensitz, der Minnesänger Krieg auf der Wartburg nicht so nachhaltig vermitteln wie es R. Wagners «Tannhäuser» vermag (s. Bd. III, Nr. 75).

Nr. 71. *Im Banne eines Gewaltigen* (R. H. Bartsch).

Von Schubert und Beethoven haben die Schüler schon gehört und Biographisches gelesen. Hier ist der Ort, das wenige Wissen musikalisch zu vertiefen, und zwar durch den Vortrag und die kurze Erklärung zweier Werke, die der fabulierenden Erzählung von Bartsch am besten entsprechen: von Beethoven eine mittlere Klaviersonate oder die fünfte Symphonie (Schallplatte Columbia, Dirigent F. Weingartner; Schallplatte Polydor, R. Strauss); von Schubert die C moll-Sonate oder die «Unvollendete» (Schallplatte Columbia und Parlophone).

Nr. 102. *Was ist Kunst?* (M. v. Broncker).

Dieser und die drei folgenden Aufsätze, die sich mit Malerei und Verwandtem beschäftigen, bedürfen einer Ergänzung: die Musik als eine ästhetisch, seelisch, erzieherisch wertvolle Kunst, usw. (vgl. Bd. III, Nr. 105).

Nr. 108. *Volkers Nachtgesang* (Geibel).

Vorzüglich ist die Komposition von Plüddemann.

Nr. 112. *Das Herz von Douglas* (Strachwitz).

Diese Ballade wurde in Hegars Männerchorkomposition eines der bedeutendsten Werke dieser Gattung.

Nr. 113. *Archibald Douglas*. (Fontane).

Ein Hauptstück aus C. Læwes Balladenkunst.

Nr. 115. *Die traurige Krönung* (Mörike).

Ein Chor von Hugo Distler wird der Ballade in jeder Hinsicht gerecht.

Nr. 116. *Die Lorelei* (Heine).

Silcher (1789—1860), der Schöpfer vieler Volksmelodien, hat auch das volksliedartige Gedicht Heines unsterblich gemacht (1837/9). Es ist was eigenes um diese Melodie: ihr Anfang ist schon 1746 irgendwo angedeutet, dann vererbt er sich notengetreu auf zahlreiche Lieder und Instrumentalwerke, u. a. bei Haydn, Beethoven. — Von einem sichern Gefühl geleitet, hat Silcher je zwei Strophen verbunden, sodass der mächtig aufstrebende Melodieschluss sinngerecht nur den Schlüssen der Str. 2, 4, 6 zukommt. — Ein Quartett des Kölner Männergesangsvereins sang die «Lorelei» 1855 an Heines Schmerzenslager in Paris, dem sterbenden Dichter zur letzten Freude. — Eine Schallplatte Electrola hat der Berliner Lehrgesangsverein besungen.

Nr. 117. *Die Geister vom Mumelsee* (Mörike).

Jede künstlerische Erklärung — alle andern fallen ja hier fort — müsste in die geisterhafte, düster-prächtige Vertonung von Hugo Wolf münden; leider ist diese Ballade sowohl im Liedvortrag wie im Klavierpart von nahezu unüberwindlicher Schwierigkeit. Dennoch muss versucht werden, einiges daraus den Schülern zu vermitteln; so erhalten sie einen Einblick in eine musikalische Welt, die sich von der dichterischen nur durch die Sprache unterscheidet.

Nr. 120. *Der Heideknabe* (Hebbel).

Der Schwierigkeit bewusst, die eine grosse Ballade, fast ein erzählendes Gedicht, dem Tönedichter bereitet, hat Schumann es vorgezogen, der Deklamation lediglich ein Klavier beizugesellen.

Nr. 129. *Der Zauberlehrling* (Goethe).

Was Romberg, Zumsteeg, Zelter zu dieser grossen Dichtung zu sagen hatten, ist unbedeutend; Løwe schuf daraus ein Meisterwerk, dessen mächtigen musikalischen Eindruck ich ganz am Schluss der Besprechung durch das Hochzeitlied von Goethe-Løwe bestätigen und bestärken werde. -- Mache ich in diesem Zusammenhang die Schüler mit dem sinfonischen Zauberlehrling von Paul Dukas († 1935) bekannt (Schallplatte Columbia), so fördere ich nachhaltig ihr Verständnis für sinfonische Musik überhaupt.

Nr. 130. *Der Schatzgräber* (Goethe).

Reihardt, Schubert, Løwe suchten nach der überzeugenden Vertonung; vergebens. Nur Løwe ist stellenweise für den Unterricht brauchbar.

Nr. 136. *Oktoberlied* (Storm).

Der Dichter hat das Lied in eine feste Liedform gegossen; es hat von dieser die strenge Metrik, den starren Rhythmus, also die musikalische Form; ausserdem entlehnt es vom Volkslied die Wiederholungen und Kehrreime. Eine gute Komposition ist dennoch nicht vorhanden.

Nr. 145. *Mondnacht* (Eichendorff).

Darf dieses Gedicht nicht zerredet werden, so soll es gesungen werden, zumal in der stillen Pracht und wundersamen Beseelung des Schumannschen Liedes.

Nr. 153. *Du schöner, grüner Wald* (Eichendorff).

Entstanden ist dieses Gedicht 1810, gleichzeitig mit dem nicht weniger berühmten «Wer hat dich, du schöner Wald, aufgebaut?» Mendelsohn hat die beiden komponiert 1840 und 1842. In dieser Form waren die beiden Lieder Allgemeinbesitz aller Deutschsprechenden und -singen Menschen; in ausserdeutschen Ländern wird das auch in Zukunft so sein. Nicht so in Deutschland selbst. Da Mendelsohn heute nicht mehr tragbar ist, sucht man nach neuen Melodien für die beiden Gedichte. Man schlägt vor, den «schönen, grünen Wald» nach einem Lied von Hagedorn-Görner (Die Landlust, 1744) zu singen; auf die Gründe, die diesen Vorschlag stützen, brauchen wir nicht einzugehen, zumal die Melodie lächerlich langweilig ist. Ein anderer Vorschlag: das besagte Gedicht von Hagedorn sei lange Zeit auf bekannte Chormelodien gesungen worden, so z. B. auf die Weise «O Haupt voll Blut und Wunden»; warum nicht also auch den Text von Eichendorff darnach singen? Die Schüler mögen selbst beurteilen, ob ein darartiges Verfahren — schon liegt ein solcher Liederdruck vor — nicht eine Blasphemie ist. Die berühmte Weise stammt aus H. L. Hasslers «Lustgarten Newer Teutscher Gesäng» (1611); sie wurde allerdings des öfteren übernommen (*Herzlich tut*

mich verlangen — Ach, Herr, mich armen Sünder — Befiehl du deine Wege — O Haupt voll Blut und Wunden — Wenn ich einmal soll scheiden.). Dass J. B. Bach die Weise ebenfalls verwandte, zumal in der Matthäuspassion (Schallplatte Parlophone) zu höchsten Ehren brachte, spricht nicht für, sondern gegen jede weitere Verwendung der Melodie. Wenn man des fernen bedenkt, dass die Katholiken dazu nur den frommen Text des ehrwürdigen Kirchenliedes (O Haupt. . .) kennen, so ist gegen die neue Uebertragung Verwahr einzulegen. Verstand ist stets bei wenigen nur gewesen; Geschmack auch.

Nr. 171. *Auf dem Kirchhof* (Liliencron).

Brahms hat die beiden Strophen in sturmhaft rauschenden Harmonien ausgedeutet. Sus. Engelmann (Methodik des deutschen Unterrichts, S. 128): «Aufgabe einer spätern Stunde war es dann, die Einheit von sprachlicher Kunstform und Melodie, von Sprachrhythmus und musikalischem Rhythmus zum Erlebnis werden zu lassen.»

Nr. 184. *Elegie auf die Klaviere* (A. Schnack).

Warum soll nicht auch der Humor in dieser Form zu seinem Recht in der Schule kommen? Ueber den Kitsch in der Musik ist gar vieles zu sagen; man würze es mit Scherz, Satire, Ironie und tieferer Bedeutung. Bravourstückchen des schlechten Geschmacks, am Klavier vorgetragen, untermalen die Absicht des Gedichtes tatkräftig und handgreiflich. Ausserdem einige klingende Beispiele für Triller, Anschlag, Paraphrase. Rondo.

Nr. 185. *Gefunden* (Goethe).

Der bekannte Volksliedsammler Erk passt dem Gedicht die Volksweise an: Glückauf, der Steiger kommt! — Ein Notbehelf, doch besser noch als die Originalmelodien von Zelter, Gersbach.

Nr. 186. *Mahomets Gesang* (Goethe).

Die bekannten Vertonungen von Læwe (1842, für Tenor). Rob. Kahn (1895, für gemischten Chor), von Beer-Walbrunn († 1929; für Chor), ob sie gleich viel Schönes enthalten, fügen der Dichtung nichts Wesentliches hinzu.

Nr. 191. *Denk es, o Seele* (Mörrike).

Aus der Musik geboren, nämlich aus der musikalischen Novelle «Mozart auf der Reise nach Prag», die es wirkungsvoll und elegisch abschliesst, münde das Gedicht in die Musik von Rob. Franz, noch besser in das Lied von Hugo Wolf. — Chor von Hugo Distler.

Nr. 196. *Wann wir schreiten* (Herm. Claudius).

Das Gedicht ruft ja geradezu nach einer Vertonung (Wort und Lied und Blick und Schritt, wie in uralt-ewgen Tagen wollen sie zu-

sammenschlagen). Gibt es eine? wenn nicht, so will ich so unbescheiden sein, selber die Noten dazu zu setzen, damit unsre studierende Jugend ein Lied zu eigenem Nutz und Frommen habe. Denn das Gedicht ist zu gut, um nur gelesen und vergessen zu werden; die Melodie bindet, verankert den Text.

Überwiegend Wann wir schrei - ten Seit an Seit und die al - ten Lie - der
 sin - gen und die Wäl - der wie - der klin - gen, füh - len wir: es muß ge -
 lin - gen: mit uns zieht die neu - e Zeit.

BAND V.

Nr. 7. *Parzival* (Wolfram von Eschenbach).

Wie die neuere Dichtung *Parzival* sieht, dazu zeugen S. 346 *Parzival*, von Vollmöller, S. 347 *Parzival* vor der Gralsburg, von Stadler. Gewichtiger aber ist und bleibt R. Wagners *Parsifal*. Es mag nur gerade erwähnt werden, dass R. Wagner wie über Gottfried von Strassburg (*Tristan*), so über Wolfram von Eschenbach sehr abfällig geurteilt hat; dass seine Umdichtung keine blosse Dramatisierung der epischen Fabel des Mittelalters ist, sondern eine völlige Neuschöpfung, die neben mittelalterlich-romantischen Motiven die indische Sage und die christliche Lehre unter eine neue Idee stellt. Dann aber lasse man ganz die Musik wirken, natürlich nur in den motivisch bedeutsamsten Teilen. Dem Verständnis müssen einige Erklärungen dienen: Leitmotivsymbolik, ewige Melodie, das Orchester als seelische Erläuterung des innern Dramas, Gesamtkunstwerk, Erlösungsgedanke (*Der fliegende Holländer*, *Tannhäuser*, *Lohengrin*).

Nr. 8. Aeltere ritterliche Lyrik.

Ein Duett von Pet. Cornelius (1824—1874, zu Nr. 8, 1 Du bis min) ist von weniger Belang; denn, nachdem der deutsche Unterricht sich schon wiederholt mit dem Minnegesang beschäftigt hat, soll jetzt die Kenntnis vertieft werden durch einige Originalmelodien, die sich erhalten haben. Hierunter sind z. B. zwei Weisen von Walther von der Vogelweide (Nu allrerst leb ich mir werde — Mir hat ein liet von franken), eine von Neidhart von Reuental. Auch auf Schallplatten ist der Gesang jener Zeit wieder lebendig gemacht worden. Die Erläuterungen müssen betonen: 1) dass jede Lyrik zum Singen bestimmt, ein Lied ohne Weise undenkbar war; 2) dass die Aufteilung der Strophe in Aufgesang (zwei Stollen) und Abgesang in den heutigen Kirchenliedern noch vorherrscht; 3) dass die Melodien jener Zeit zum Teil noch gregorianisch sind, zum Teil sich dem Volks-Dur annähern; 4) dass die Dichter ihre eigenen Komponisten und Sänger waren, einige sogar, z. B. Gottfried, Meissner, Frauenlob, gelehrte Musikschulung besaßen.

Nr. 15. Volkslieder.

In dulci jubilo: ein Weihnachtslied in Mischversen; für die Beliebtheit dieses echten Volksliedes, dieser prachtvoll jauchzenden Melodie spricht, dass es sich über die Reformation hinaus in der lutherischen wie in der katholischen Kirche erhalten hat. Das Lied wurde früher dem Petrus Dresdensis (Peter Faubfisch, † 1440 in Prag) zugeschrieben; doch war es schon vor 1365 bekannt, steht in einer Handschrift der Trierer Stadtbibliothek 1482, erschien in einem Gesangbuch zuerst 1537.

Es ist ein Ros (Reis) entsprungen. Die Melodie stammt aus dem 15. Jahrhundert; gedruckt zuerst 1599; 1605 heisst es: Das alt Catholisch Trierisch Christkindlein; 1609 setzte Mich. Prätorius es vierstimmig in bisher unübertroffener Weise. — Ein Moderner, C. Bresgen, legt es einer Weihnachtskantate für gemischten Chor und Instrumente zugrund.

Kreuzleis, mit dem früheren Untertitel: Ein Bitlied zu singen zur zeyt der Bittfarthen ym Anfang der procession. Spätestens aus dem 13. Jahrhundert stammend, hat das Wallfahrer und Pilgerlied viele Wandlungen durchgemacht. Mehrstimmige Sätze waren am Ende des Mittelalters häufig; Luther übernahm das Lied als Zierde eines echten und volkskräftigen Liedbestandes. Kyrieleis-Rufe kannte schon das 9. Jahrhundert.

Maria wollt einst wandern. Dazu gibt es eine Volksmelodie, ähnlich dem bekannten: Singt, Kinder, beim Spazierengehn! Solches bietet man den Schülern natürlich nicht.

* * *

Bevor die weltlichen Volkslieder gelesen (u. gesungen!) werden, drängt sich eine allgemeine Ausführung über das Volkslied auf; sie kann zu einem guten Teil von den Schülern selbst verarbeitet werden. Kunstlied — Volkslied, gebildete Stände — Volksgesamtheit; Verfasser, Zersingen, Wanderstrophen (ähnlich den Wandermotiven in Sage, Märchen, Dichtung); Volkslied und Gassenhauer; Gefährdung des Volksliedes durch die Industrialisierung des 19. Jahrhunderts; Sammlungen Herder, Goethe, Wunderhorn, Pinck, Thill. — Sollten der Schüler Liederkenntnisse und Liedervorrat allzugering sein, machen diese Ausführungen besser den Beschluss des Kapitels «Volkslied».

Ich hört ein Sichelein rauschen: um 1535, eine der herzlichsten Volksmelodien, in Moll (bei Pinck I, S. 195). Eine neuere Volkweise hat 1858 Zuccalmaglio aufgezeichnet, in jener berühmten Sammlung, in die er so viele seiner eigenen (guten!) Lieder als alte Volkslieder einschmuggelte; diese hat kürzlich Otto Didam wohlklingend gesetzt für vier Stimmen und zwei Instrumente.

Ich hab die Nacht geträumt: ein unvergessliche, unvergleichliche Melodie; Hans Lang hat sie gesetzt für gemischten und für Frauenchor.

Innsbruck, ich muss dich lassen. Die Weise ist nicht von Isaac († 1517); seine Sätze dazu haben sie und ihn berühmt gemacht; doch auch ohne Isaacs Verarbeitung lebt dieses Volkslied noch heute in zeitloser Schönheit. Anfangs allerdings ging es mit geistlichem Text in den Gebrauch des Volkes über; die polyrhythmische Gestalt der Melodie (15./16. Jahrhundert) wich der ausgeglichener isometrischen Fassung (17./18. Jahrhundert) der Kirchenliedermelodien. Nach der vereinfachten Melodie wurden sodann eine ganze Reihe von berühmten Gedichten erst verfasst und gesungen (Kontrafakturen): Paul Gerhardt. Nun ruhen alle Wälder — Fleming, In allen meinen Taten. — An P. Gerhardt schliesst sich M. Claudius an: Der Mond ist aufgegangen; an diesen O. J. Bierbaum: Die Nacht ist niedergegangen. — So gebar der musikalische Rhythmus eine neue Strophenform mit übereinstimmenden Vorstellungen, Sätzen, Reimen.

Der liebste Buhle, im 16. Jahrhundert schon als Muskatellerlied (von Fischart?) bekannt und als geselliges Männerlied gepflegt. Die Melodie weist Varianten auf, die nicht alle gleich glücklich sind: ursprünglich gehörte sie zum Typus der Allemande (Tanzlied von ruhiger, gemessener Fröhlichkeit, mit betontem dritten Schlag im Vierertakt). — Eine neueste Männerchorbearbeitung von Walter Rein.

Es fiel ein Reif, als «Blaublümlein» besonders im Rheinland verbreitet. Wiederum war es Zuccalmaglio (1803—1869), der das

Lied in seinen «Volksliedern am Niederrhein» brachte; er hat es auch gedichtet.

Es waren zwei Königskinder: Grössere und kleinere Teile hat die schöne Melodie nach und nach andern Liedern geliehen (Schallplatte Parlophone). — Vgl. Th. Stroms gleichnamige Novelle.

Das Lied vom jungen Grafen (= Die Nonne) wird nach verschiedenen, manchmal gar schlechten Melodien gesungen. Deutschland kennt das Lied seit dem 16. Jahrhundert, die Niederlande schon früher. Goethe schrieb es 1777 im Elsass für Herder auf (vgl. Pinck I, S. 119). — Zu einer Melodie von Reichardt schrieb Gerh. Maasz eine schönen vierstimmigen Satz mit Instrumenten.

Es liegt ein Schloss in Oesterreich: Melodie schon 1540; auf fliegenden Blättern verbreitet im 17. und 18. Jahrhundert; eine Volksweise dazu stammt aus dem 19. Jahrhundert.

All diese Lieder sind natürlich zu singen. Goethe: «Immer singen, nur nicht lesen! und ein jedes Lied ist dein». Aus dem Volkslied wird immer von neuem die hohe Musik gespeist; je mehr Volkslieder wir unsern Schülern mitgeben, desto reicher ist das Grundvokabular, das sie zum Verständnis grosser Werke befähigt.

Nr. 17. *Martin Luther.*

Luthers Beitrag zur Musik ward geregelt von dem Bestreben, die Liturgie und den Gemeindegesang dem neuen Bekenntnis entsprechend umzugestalten, dabei aber den altkirchlichen Brauch möglichst zu schonen. Er dichtete neue Lieder, verarbeitete ältere; den neuen gab er selbst die Melodie. Aus Briefen und Gesprächen ist Luthers herzhafteste Musikfreude, seine Anschauung von der Musik als einer seelischen Heilkraft, als einem fröhlichen Erlebnis, belegt. Es steht fest, dass er nicht nur Kenner, sondern auch Könner war. Doch tauchen heute auch wieder Zweifel auf, ob er sein 1521 gedichtetes Bekenntnislied «Eine feste Burg» selbst komponiert habe, oder ob als Verfasser sein musikalischer Beirat, Joh. Walter, anzusprechen sei; die Zweifel sind unberechtigt. Allerdings: der Schluss des Liedes steht notengetreu in Sachsens «Silberweis», und auch Sachs hat ihn aus früheren Weisen übernommen. Das Lied erschien zuerst 1529; einen herrlichen Tonsatz schrieb dazu 1608 H. R. Hassler. 1716 führte J. S. Bach über der hochgewaltigen Weise einen Wunderbau musikalischer Kunst auf: die Reformationskantate (allgemein: das protestantische Kirchenlied war die Grundlage der protestantischen Kirchenmusik); im folgenden Jahrhundert schrieb Mendelssohn seine Reformations-Symphonie. — Die Berliner Liedertafel hat den Psalm auf Schallplatte Homocord gesungen.

Nr. 18. *Hans Sachs.*

Rein musikalisch gilt für den Meistergesang: er übernahm die höfischen Strophen und Weisen; er war rückständig, da er den alt-

modisch gewordenen, überholten Minnegesang fortführte (noch immer behielten die Kirchentönenarten und der gregorianische Gesang ihren Einfluss, auch notiert wurde choraliter und taktfrei); die musikalisch-metrischen Regeln (Tabulatur) waren strengst zu befolgen; die Notenakzente nahmen keine Rücksicht auf die Sprachbetonung. — Hans Sachs: der beste Meistersinger des 16. Jahrhunderts; etliche Melodien von ihm sind erhalten. Das Wertvollste für die Schule bleibt aber eine Einsicht in R. Wagners «Meistersinger» (Verachtet mir die Meister nicht!). — Hans Sachs Opern schrieben ausserdem Lortzing und Gyrowetz.

Nr. 24. Klopstock.

Bevor mit Klopstock und Goethe die grosse Lyrik zur Erörterung kommt, müssen ein paar Ausführungen über die Zusammenhänge Musik-Lyrik, Musik-Dichtung vorangehen (u. a. ein Aufsatz von Schumann: Ueber die innige Verwandtschaft von Poesie und Tonkunst).

Der musikalische Vortrag der älteren Lyrik war unbedingt; wortmusikalische Wirkungen brauchen also nicht angestrebt zu werden, da der tonmusikalische Vortrag sie doch nicht zur Geltung kommen liess. Klopstock war der erste, der einer beseelten Deklamation wenigstens ebensoviele Ausdrucksmöglichkeiten zuerkannt wissen wollte als dem Gesangvortrag. Er schuf damit eine Revolution der lyrischen Formen und des Ausdrucks, nach Schillers Urteil der erste «musikalische» Dichter (W. Schneider: Ausdruckswerte der deutschen Sprache, S. 188 ff.).

Von hier aus ist eine klare Uebersicht über die Entwicklung der Lyrik zu gewinnen: 1) gesungene Lyrik, wo Wort und Weise verbunden sind: Volkslied, Minnesang, Meistergesang, Gesellschaftslied; 2) gelesene Lyrik: von Opitz bis Haller; 3) die an sich musikalische Lyrik seit Klopstock.

Auch die übersichtlichen Ausführungen von Otto Walzel in «Gehalt und Gestalt» (S. 352 ff.) können zur weiteren Klärung der Frage Lyrik-Musik den Schülern nahegebracht werden. Er unterscheidet zwei Gruppen (musikalischer) Lyrik: die eine, die er einfach musikalische Lyrik nennt, wirke schon durch das Wort derart musikalisch, dass eine Vertonung nichts mehr hinzufügen könne; die zweite, die promusikalische Lyrik (mit musikalischer Liedform, strengem Rhythmus, Kehrreim) gewinne durch die unterstützende Musik. — Auch so zu fassen: die frühere Lyrik (jetzt: die promusikalische) vertrug es, dass *eine* Melodie allen Strophen eines Liedes und gar vielen Gedichten angepasst wurde und auch passte; die neue Lyrik verlangt, wenn überhaupt eine Vertonung möglich ist, jeweils einen eigenen Ton und das Durchkomponieren. Unverständlicher Weise verteidigte gerade Goethe, mehr und anders noch als

Klopstock Schöpfer des neuen Liedes, die starre strophische Komposition.

Bei Walzel wird auch die Anwendung des Leitmotivs (den Schülern aus R. Wagner bekannt) in der Dichtung aufgezeigt: Goethe (Faust), Dickens, E. T. A. Hoffmann, O. Ludwig, Zola, Th. Mann. — Zu ergänzen: auch die Dichtung verlängert oder kürzt das Motiv; z. B. Wenn i komm, wenn i komm, wenn i wiederum komm, wiederum komm.

Nohl (Stil und Weltanschauung) unterscheidet 3 Typen des Rhythmus, verstanden als lebendige Wechsel der Gefühls- und Sinnesakzente: I. Haendel, Goethe, Schubert (fliessend), II. Klopstock, Schiller, Beethoven, Schumann (unaufhörlich drängend), III. Heine, Hölderlin, Wagner, Bach (auf und ab).

Die Sonatenform durch den Aufbau des Dramas zu erklären (oder umgekehrt) ist zeitraubend, sehr oft auch nur eine Spielerei.

Ein Wort zur Musikausübung der klassischen Zeit: Aus Lessings Hamburgischer Dramaturgie wissen wir, dass zu seiner Zeit die Gesamtstimmung jedes Theaterabends durch eine passende Ouvertüre und meist auch Zwischenaktsmusiken gehoben wurde. Klassische Werke forderten unbedingt die Mitwirkung der Musik, ja, waren geradezu opernhaft angelegt: Faust, Egmont, Wilhem Tell, Jungfrau von Orleans. Schiller arbeitete immer deutlicher den Begriff des Gesamtkunstwerkes heraus. Den Schülern hier die Musik vorenthalten, heisst ihre Anschauung der klassischen Zeit verwässern. Wie die Schlösser der Barockzeit in der Musik Haendels und Bachs nochmals grandios aufgeführt werden, so wird «Minna von Barnhelm» und die Zeit des Rokoko in Couperin, Haydn, Mozart immer von neuem lebendig.

* * *

Die Frühlingsteier: Dazu ein Konzertmelodram von Zumsteeg 1805; als Sololied von J. A. Schulz 1786, von Rolle 1788.

Die frühen Gräber. Vor jeder Darbietung einer Vertonung verlangt die kleine Ode eine Erklärung als neugeborene Wortmusik, die nicht mehr vertont und gesungen werden muss, um zu wirken. Trotzdem haben sich an solchen sprachlichen Meisterwerken immer die Besten versucht. Die bedeutendste Vertonung, die Klopstock überhaupt erfahren hat, ist die von Gluck (1714—1787), um 1774: «Klopstocks Oden und Lieder», 7 Nummern nur, trotzdem das berühmteste Liederheft des 18. Jahrhunderts; es hat bedeutend eingewirkt auf die Entwicklung des deutschen Liedes; Goethe, Wieland, Voss schätzten es sehr. An diesem Lied erweist sich die Geistesverwandschaft Klopstock-Gluck. Wenn wir Schuberts Lied (1815) zum Vergleich heranziehen: keiner von beiden hat das Gedicht durchkomponiert, wo doch

die Gegensätzlichkeit der Strophen es verlangt hätte. Der Mangel macht sich bei Schubert unliebsam bemerkbar; nicht so bei Gluck: die edle, ruhevolle Melodieführung (Dur) hat schlichte Grösse; Schuberts wehmütiger Ton (Moll) wird in der zweiten Strophe als sinnwidrig empfunden. — Komponisten jener Zeit: Reichardt, Neefe (Oden von Klopstock mit Melodien von Neefe, 1776). Noch heute wird Klopstock gern komponiert: R. Strauss, Mahler, Urspruch.

Nr. 28. Herder.

Von Herders Bemühungen um das Volkslied wurde schon gesprochen. — Die berühmte schottische Ballade *Edward* hat C. Løwe 1817 komponiert für eine Singstimme mit Klavier; sein Erstlingswerk, aber ein geniales, das die musikalische Ballade auf den Gipfel hinaufführte; kaum je erreicht, nie übertroffen. — Schubert fasst sie als Wechselgesang zwischen Alt und Bass; Brahms als Strophenlied für Alt und Tenor; Jensen hat sie wiederum für eine Stimme durchkomponiert. Sehr bekannt ist auch die Klavierballade *Edward* von Brahms (Op. 10, 1).

Nr. 29. Gœthe.

Jos. Müller-Blattau nennt in seiner Geschichte der deutschen Musik (1938) die Periode von 1750—1830 die Musik der Gœthezeit. Neben Gœthes Geburtsdatum, 28. August 1749, stellt er Bachs Sterbetag, 28. Juli 1750: hier heben sich deutlich zwei Zeitalter von einander ab, Bach als Gipfel und Ende des Barock, Gœthe als Beginn jener Zeit, die wir Klassik und Romantik nennen. — Jos. Müller-Blattau zählt Gœthe zu den Kennern :er wisse wohl zu begründen, wenn er beurteile; er wisse das Gute und Schlechte zu sondern. — Des weiteren berührt er die Parallelen Gœthe-Mozart, Schiller-Beethoven. — Gœthes Stellung zur Musik habe ich in zwei Programmabhandlungen (1932, 1938) darzulegen versucht; vielleicht findet der Deutschlehrer darin hin und wider etwas für den Unterricht Brauchbares. Hier sei noch eine kurze Ausführung Jos. Müllers über Gœthes Lyrik mitgeteilt: Gœthes ganze Lyrik ist beherrscht von einem massvoll sanglichen, gerade in seiner kampflösen Selbstverständlichkeit und Seelenhaftigkeit bedeutungsreichen Liedton. Der ist es, der selbst den Gedankengedichten (Westöstlicher Divan) noch liedhaften Klang verleiht und die Balladen sehr eng an die Liedgrenze herangeführt, völlige innere Liedgemässheit des Erlebens und der Idee ist verwirklicht. Dem Komponisten blieb es einzig vorbehalten, den dem Dichterwort schon eigenen Tonfall und Rhythmus zu entzaubern, sodass die Melodie sogleich mit dem Gedicht identisch ist. — Es ist auffällig, dass nach Schubert, der 66 Gœthelieder schrieb, C. Løwe sich nur mit Balladen behaupten konnte, und Hugo Wolf wiederum mit meist neuen Texten (Gedankenlyrik). — Ana-

lysen und Vergleiche zahlreicher Goethelieder bringt Hölle: Goethes Lyrik in Weisen der Tonsetzer.

1. *Willkomm und Abschied*: komponiert von Reichardt 1794, von Schubert 1822; gesungen wird keins. Schubert hängte seinem Lied unbegreiflicher Weise einen echt italienischen Arienschluss an. Beachtung verdient Hans Pfitzners Lied mit Orchester.
2. *Heidenröslein*. Das Gedicht stammt aus des Dichters Liedersammlerzeit (Strassburg, Herder; Volkslieder aus Elsass u. Lothringen, herausgegeben von Pinck), ist unstreitig das volkstümlichste aller Goethelieder, unzählige Male vertont. Gehört wird meist die Melodie von H. Werner (1800—1833); das Denkmal auf seinem Grab in Braunschweig trägt den Anfang des Liedes und die Worte: «Hier ruht der Sänger des Heidenrösleins». — Schuberts Lied (1815) ist einmalig: mit allen Vorzügen und Kennzeichen des Volks- wie des Kunstliedes; die beiden ersten Takte sind identisch mit dem Beginn einer Arie aus Mozarts Zauberflöte (Könnte jeder brave Mann). — Schumann (1849) für Chor, Niels W. Gade für Duett, Moritz Hauptmann für gemischten Chor, usw.. Das nichtssagende Lied von Reichardt kam zu übertriebenen Ehren dadurch, dass Brahms es in die Volkskinderlieder aufnahm, die er für Schumanns Kinder sammelte (1858). Beethoven hinterliess einige Skizzen.
3. *Prometheus*. Reichardt hat sich daran versucht, und ist gescheitert. Schubert schritt auf Reichardts Bahn mit einer genialeren Kraft fort und erreichte die Vollkommenheit. Eine ausführliche Analyse und Deutung dieses Meisterwerkes lesen wir bei H. von der Pfordten: Schubert und das deutsche Lied (S. 125 ff.); zugleich mit der Musik soll den Schülern diese Deutung höchster künstlerischer Absichten und Erfüllungen geboten werden. — Hugo Wolf erreicht Schubert nicht, trotzdem er reichere, modernere Mittel anwendet.
4. *Grenzen der Menschheit*. Auch hier ist Schubert überwältigend (Analyse bei Pfordten, S. 104); H. Wolf lässt unberührt; der Chor von Math. Neumann verwendet prächtige Choralchlüsse, ist aber uneinheitlich. Eine moderne Festkantate von Wolfgang Fortner.
6. *Gesang der Geister über den Wassern*. Erst nach viermaligem Ansetzen erreichte Schubert den Höhepunkt: acht Männerstimmen mit tiefen Streichern, der Klang geheimnisvoller Naturlyrik, und doch auch geeignet für den Gedankenreichtum und die Kraft der Dichtung. — Daneben kommen Hiller, Løwe, Berger nicht zur Geltung. Für den Unterricht wäre die Komposition von Bellerman die geeignetste: wegen der klaren Gliederung, wegen der in scharfem Kontrast auseinander tretenden Hauptteile, wegen der die Empfindung und Phantasie mächtig anregenden Stimmung.

7. *Wanderers Nachtlied*. All die Sololieder (mehr als hundert) von Zelter, Reichardt, Schubert, Raff, Lœwe, Liszt usw. sind in Einzelheiten oder Stimmung nicht übel geraten, befriedigend ist keines. Die erste Vertonung, 1780 von Ph. Chr. Kayser, war nicht schlecht, wird auch heute noch gesungen; eine der nächsten, von F. W. Rust, hebt an wie eine Arie aus Glucks Orpheus (Ach, ich habe sie verloren). — Viele Männerchöre wären besser nicht geschrieben worden.
8. *Ein gleiches*. Da haben sich an die hundert meist bedeutende, oft berühmte Musiker in allen Formen der Vokalmusik um die Vertonung bemüht, keinem ist sie gelungen, nicht Schubert, nicht Lœwe, Zelter, Schumann, Liszt, Raff, Rubinstein (Duett). Ausgerechnet eine Melodie von Kuhlau (1825) ist volkstümlich geworden, ihr liegt nicht einmal das Wort Gœthes zugrunde, sondern der durch Joh. Falk 1817 veränderte und vermehrte Text. Das Wort sie sollen lassen stehn!
9. *Meeresstille*. 10. *Glückliche Fahrt*. Diese sich ergänzenden Gedichte wurden meist auch zusammen vertont. Beethoven schickte 1823 seine Komposition an Gœthe: «Dem unsterblichen Gœthe hochachtungsvoll gewidmet»; vier Singstimmen und Orchester, ein Meisterwerk. — Reichardt; Goldmark: Männerchor u. Horn. — Schuberts Lied berücksichtigt nur «Meeresstille». — Mendelssohn Konzertouvertüre ist bekannt.
11. *An den Mond*. Hierzu Max Friedländer: «. . . , dass die Komponierbarkeit eines Gedichtes nicht etwa zum Kriterium seines poetischen Wertes gemacht werden könne. Gœthes Mondlicht und manche andere seiner lyrischen Dichtungen lassen sich in der Musik nicht voll auslösen.» Die Tatsachen bestätigen es: diese Verse haben zu viel Musik, um ebenbürtig komponiert zu werden. Dennoch konnte Rochlitz schon 1808 schreiben: «Gœthes vielleicht von jedem deutschen Liederkomponisten gesetztes Lied an den Mond» — Mozart, Beethoven, Weber waren allerdings nicht dabei. Wer kennt die betreffenden Lieder von Hiller, Zelter, ja Hans Pfitzner? Gar Schuberts zwei Vertonungen sind unbeachtet geblieben, trotzdem wenigstens die zweite viele Feinheiten aufweist (vgl. Holle, S. 40—60).
12. *Erlkönig*. Von der Fülle des musikalischen Materials gibt Holle (S. 83—96) einen Begriff. — Coronata Schröter komponierte die Ballade nach der Situation, in der sie gesungen werden soll im Singspiel «Die Fischerin» und nach Gœthes szenischer Bemerkung zu dieser Stelle. Darnach wäre das Lied halb mechanisch zu singen, so wie Gretchen in Faust I ihr Lied vom König in Thule lingt; es wäre eines jener «Lieder, von denen man supponiert, dass der Singende sie irgendwo auswendig gelernt und sie nun in ein und der andern Situation anbringt. Diese können

und müssen eigene, bestimmte und runde Melodien haben, die auffallen und jedermann leicht behält» (Goethe). Die Komponisten hielten sich an diese Vorschrift nur, wenn sie das ganze Singspiel vertonten. Sonst aber wandten sie ihre ganze Erfindungsgabe an die Dichtung. Zelters Kraft war ihr nicht gewachsen; Reichardt machte sein Strophenlied (!) durch geringe Aenderungen geniessbar; H. Werners Männerchor missglückte. L. Berger, Spohr; Duett für Männerstimmen, Männerchor, gemischter Chor, alle Gattungen wurden aufgerufen. Geblieben sind schliesslich nur zwei Kompositionen: Schubert (1815) und Løwe (1817); ein Vergleich, der zugunsten Løwes ausfällt, wird geführt von H. v. d. Pfordten (S. 118/9). — Erwähnenswert eine Komposition von Otto Ludwig (1839); seine Doppelbegabung kann für den Unterricht nicht weiter fruchtbar gemacht werden (aber: Leitmotiv in der Erzählung!); aufschlussreich ist immerhin ein Brief des Dichters an Julian Schmidt (3. Juli 1857), in dem eine musikalische Deutung Kleists enthalten ist. — Beethoven kam über Skizzen nicht hinaus; ein Reinhold Becker maßte sich an, sie zu vollenden. — Liszts Klavier Paraphrase über Schuberts Komposition. — Studenten singen die Ballade nach der Melodie des «Doktor Eisenbart» — warum nicht? Goethe und der Erlkönig bleiben doch am Ende, was sie sind.

13. *Der Fischer*. Auch hier heisst es schon 1812: «Der hundertmal komponierte Fischer». Inzwischen hat sich sogar der Männerchor seiner bemächtigt. Als «grossartige Meisterwerke» kursieren die Kompositionen von Schubert, E. Leonhard, Curschmann, Løwe. Das ist übertrieben; doch sind noch geringer einzuschätzen die von Seckendorff, Reichardt, Zelter, L. Berger, Härtel. Annehmbar das Lied von Joh. Vesque von Püttlingen (1803—83, luxemburgischer Abstammung).
14. *Mignon*. Schumann, der selbst zweimal um das Lied rang, schrieb: «Die Beethovensche Komposition ausgenommen, kenne ich keine einzige dieses Liedes, die nur im mindesten der Wirkung, die es ohne Musik macht, gleich käme.» Friedländer nennt alle Kompositionen nach Beethoven «Iliaden nach Homer». Zu diesen Homeriden gehören: Reichardt (arios!), Zelter, Himmel (viel gesungene Allerweltsmelodie), Schubert, Spohr, Spontini, Liszt, Rubinstein, Tschaikowsky, Jensen. — Hugo Wolfs sieben Mignon- und Harfnerlieder sind nicht alle gleich glücklich, doch ist dieses sehr hoch einzuschätzen (vgl. Holle, S. 61—81). — Auch der Männerchor streckte seine klobigen Hände nach diesem Juwel aus. — Ambroise Thomas: Connais-tu le pays? ungoethisch, unbedeutend, mag mit andrer kitschiger Mignon-Salonmusik den Schülern zur Abschreckung vorgeführt werden. — Eine Volksmelodie, die nur in Luxemburg angetroffen wurde, durfte ich,

- dank dem Entgegenkommen des Sammlers M. Thill (Singendes Volk), in die «Musik nach Goethe» aufnehmen.
15. *Lied des Harfners*. Töne tiefster Klage und Einsamkeit, gemäss der Darstellung im «Wilhelm Meister», fand hier Schubert (vgl. H. v. d. Pfordten, S. 92 ff.) nach dreimaligem Ansetzen. Mit ihm darf Hugo Wolf sich messen. Zu nennen: Reichardt, Zelter, Schumann, Rubinstein, Liszt, Arnold Böcklin (dieser als Kuriosum!).
- Reichardt und Zelter, wenn sie auch mit den spätern Meistern nicht wetteifern können, verdienen trotzdem als Zeitgenossen, Freunde, Vertoner Goethes eine kurze Sonderbesprechung (vgl. Musik um Goethe).
17. *Lied des Türmers*. Das letzte Lied Goethes, von Fritz Büchtger für gemischten Chor.

Nr. 29. Schiller.

1. *Die Kraniche des Ibykus*. Max Zenger (1837—1911) wagte das Unmögliche, diese Ballade für Gesang und Klavier, mit Chor ad libitum.
3. *Die Worte des Glaubens*. Männerchor von H. Zöllner (1854 geb.), dem einzigen, der auf den unglücklichen Gedanken verfiel, Faust I wörtlich zu komponieren. — Eine angenehme Melodie sangen wir als Kinder. — Unter einer Melodie von Methfessel fand ich «die vier Worte des Turners»; ein Unfug.
6. *Das Lied von der Glocke*. Ausser etlichen Melodramen (z. B. Lindpaintner) gibt es als vollständige Vertonungen die Chorwerke von Romberg († 1821) und Max Bruch († 1920); die Kantate von Romberg ist schwach im Vergleich zu der Bruchs, dennoch leistet sie dem Unterricht die trefflichsten Dienste. — Pet. Cornelius komponierte für Männerchor nur den Grabgesang.

Schillers muss noch in andern Zusammenhängen gedacht werden (Graf von Habsburg, Macht des Gesanges, Künstler; Gesamtkunstwerk; Chortragödie). Arnold Schering (Beethoven und die Dichtung) weist nach, dass Beethovens «Neunte», die das «Lied an die Freude» zum überragenden Schlusschor macht, in allen ihren Teilen eine Schillerkomposition ist. Der Schluss der Symphonie, auch nur durch den elenden Notbehelf eines Klaviers vermittelt, ist den Schülern immer eine Offenbarung, eine Erinnerung fürs ganze Leben; der Vergleich Beethoven-Schiller bedarf keiner erklärenden Worte mehr: *so* erstürmten nur diese beiden Genies den Himmel.

Nr. 31. Hölderlin.

4. *Sonnenuntergang*: von Pet. Cornelius komponiert für Gesang und Klavier.

7. *Hyperions Schicksalslied*. Der Dichtung ebenbürtig ist die Vertonung von Brahms (Chor und Orchester).

Nr. 34. *Novalis*.

Die Romantik ist der musikalischen Kunst enger verhaftet als irgend eine andere Periode der deutschen Literatur. Zum Teil waren die Dichter Musikenthusiasten, -kenner, ja -schaffende; zum andern Teil unterwarf sich die Dichtung bewusst musikhafte Gesetzen, näherte ihr Wesen und Wollen der Tonkunst an. Wortreiche Belehrungen über Romantik in Kunst u. Literatur verliehen keine so lebendige Anschauung von dieser wichtigen Erscheinung der Menschheits- und Kulturgeschichte wie eine romantische Oper, wie vor allen der «Freischütz». Aus Charakterstücken und Liedern ohne Worte von Schumann, Mendelssohn lässt sich beweisen, wie die Romantik ihre Lieblingsmotive gestaltete (Frühling, Sehnsucht, Wandern, Einsamkeit, Nacht), lässt sich romantische Lebensauffassung kennzeichnen.

Novalis, Tieck, Wackenroder (Herzenergiessungen eines kunstliebenden Klosterbruders) verherrlichen die Musik; die Lyriker lassen Rölsharfe, Flöte, Waldhorn erklingen. Der konkrete Inhalt der Lyrik verflüchtigt sich; da sie Musik sein will und die Grenzen ihres Bereiches überschreitet, hört das spezifisch Dichterische auf, vollwertig zu sein.

2. *An Maria*. Lied von Jos. Marx (geb. 1882).

Nr. 36. *Bettina von Arnim*.

Die phantasievolle Verfasserin von «Goethes Briefwechsel mit einem Kind» (183) hat 1809 Beethoven besucht und sich anzubiedern gewusst; «sie hat Goethe und Beethoven zusammenbringen wollen, in dem unklaren Drang, aus allem Grossen und möglichst aus allem Widersprechenden ein allgemeines Pantheon für ihren wahllosen Enthusiasmus zu wölben» (Gundolf, Goethe, S. 546).

Nr. 38. *E. T. A. Hoffmann*.

Ernst Theodor; A = Amadeus, später statt Wilhelm, weil er Mozart so liebte; Hoffmann = Gespenster-Hoffmann. Seine Erzählungen preisen die Musik, beschäftigen sich mit Musikern (Kreisler, Gluck; Don Juan, Meistersinger). Von «Meister Martin» führt der Weg zu R. Wagner; Schumann, Brahms verdanken ihm viel; er ist der Hoffmann in «Hoffmanns Erzählungen» von Offenbach; seine Stoffe wurden opernhafte verarbeitet von Hausegger, Braunfels, Busoni, Reznicek, Hindemith. — Er war ein Musikkritiker, der Bleibendes, Endgültiges zu sagen wusste (zumal über Beethoven). — Er war ein fruchtbarer Komponist, dessen wieder ausgegrabene Oper «Undine» die gleichnamige von Lortzing übertrifft. — Er war Zeichner und Maler.

Nr. 40. *Uhland.*

Das Glück von Edenhall: Ballade von Schumann, für Soli, Chor, Orchester, bearbeitet von Hasenclever.

Nr. 41. *Eichendorff.*

1. *Morgengebet.* Die Volksweise, nach der es gesungen wird, ist dürftig.
2. *In der Fremde.* Lied von Schumann.
5. *Das zerbrochene Ringlein.* Das Bravourstück aller Männerchöre (trotz Ichpoesie!), zugleich Stein des Anstosses. Die Melodie (1814) von Fr. Glück, allmählich zurechtgesungen, dient auch dem Lied: Dort unten in der Mühle. — Viele Schallplatten.
6. *Der Einsiedler.* In dem Eichendorff-Zyklus von Zilcher, Nr. 4. — Sehr schön im Männerchor von Arnim Knab.

Nr. 42. *Rückert.*

Aus der Jugendzeit. Die verbreitete Melodie von Rob. Radecke (gest. 1911) ist schön, doch etwas sentimental; sie fasst je zwei Strophen, und zwar je Str. 1 und 2, 5 und 6, 7 und 8 (Schallplatte Columbia). — Gestraffter ist der Männerchor von Moritz Hauptmann, einfach und volkstümlich, mit motivischer Durchführung der Stimmen. — Männerchor auch von Gust Wohlgemuth.

Nr. 43. *Wilhelm Müller.*

Der Lindenbaum: Ein Glanzstück des Zyklus «Die schöne Müllerin», von Schubert, ist zugleich die beste Gedichtserklärung; das Lied wechselt zwischen Dur und Moll gemäss dem Text; der Volksmund singt strophisch nur in Dur. — Schallplatte Columbia (Alex. Kipnis), Parlophone, Polydor (Berliner Lehrergesangsverein). — Härtel komponierte das ganze Lied in Moll.

Nr. 45. *Heine.*

1. *Du bist wie eine Blume:* bis 1900 schon über 160 Vertonungen.
2. *Ein Fichtenbaum:* in dem romantischen Liederheft von Joh. Vesque von Püttlingen.
3. *Die beiden Grenadiere.* So vollendet auch diese Ballade ist, Schumann bereichert sie doch; seine berühmte Ballade für Gesang und Klavier ist eigenster Sang, in jeder Wendung neu und überzeugend. Der Zug, der sie unsterblich macht: Das Anfangsmotiv wird auf dem Höhepunkt gross ausgeführt, es ist die Marseillaise. — Auch R. Wagner (ebenfalls Gesang und Klavier) verwendet die französische Revolutionshymne schon vor Schumann. — Es ist nicht das einzige Mal, dass Schumann die Hymne aufklingen lässt. Die Marseillaise gehörte zum Napoleonkult in Deutschland; Begegnung Napoleon-Gaëthe; Beethoven gedenkt dem ersten

Konsul seine Eroika (II Symphonie) zu widmen. — Eine Komersmelodie «An die Freude» schwingt wie die Marseillaise sich auf.

4. *Die Wallfahrt nach Kevlaar*. Ein Chorwerk für Soli, Chor, Orchester von A. E. Becker; zahlreiche Melodramen, u. a. von Gust. Rochlich, mit Frauenchor ad libitum.

Nr. 46. *Lenau*.

1. *Bitte*. Der jugendliche, mit Lenau befreundete Komponist Karl Evers berichtet: «Von Lenaus Gedichten wurden einige von mehreren Componisten in Musik gesetzt, jedoch meistens nicht glücklich. Zu meiner Freude gefiel ihm meine Composition seiner Gedichte, von denen er die Bitte: Weil auf mir, du dunkles Auge! fast täglich auf der Geige spielte.» — Lied von J. Vesque von Püttlingen, op. 43, 2; volkstümlicher Männerchor von Ernst Wendel.
2. *Schilllied*. Ein sehr schönes Lied von Mendelsohn.

Nr. 47. *Mörike*.

Wie eines Dichters und Musikers Seelen so ganz zusammenklingen können, das erlebt zu seiner grössten Freude, wer Hugo Wolfs Mörikelieder kennen lernt. Wolf hat uns Mörike ein zweites Mal geschenkt. Liliencron hat die künstlerische Grosstat begeistert gesungen:

Du sangt uns
Deine 53
Drei-und-fünfzig
Mörike-Lieder vor
u. Deine zahllosen Wunderweisen
aus Goethe und Eichendorff.
Wie war das alles neu!
Platz da, Platz da, Gesindel!
Ein König kommt!
ein König der neuen Kunst.

1. *Gebet*. Ausser dem weihevollen Lied H. Wolfs ein Lied von Karg-Elert; Chor von Hugo Distler; Männerchor von Karl Paul.
2. *Im Frühling*. H. Wolf.
3. *Um Mitternacht*. H. Wolf unvergleichlich; Chor von Hugo Distler.
4. *In der Frühe*. Hier ist H. Wolf die beste Gedichtserläuterung, trotz und wegen seines selbständigen Vorgehens.
5. *Das verlassene Mädlein*. Schöne Lieder von H. Wolf und Herm. Goetz, doch bleiben beide weit hinter dem Gedicht zurück.
6. *Schön Rothraut*. Die Romanze ist sehr oft für Männerchor komponiert worden, so von Möhring, Leo Blech, Wallnöfer. — Eine Oper dieses Namens und Inhaltes von Kretschmer (1888).

Nr. 49. *Hebbel.*

1. *Gebet.* Ein Lied ist mir in der Erinnerung geblieben, ein Lied voller Empfindung und mit prächtiger Bewegung; in kleinem Rahmen ein Meisterwerk; von Jensen? von Cornelius? Der Name ist mir entfallen.

Nr. 51. *Th. Storm.*

Die Stadt: in den fünf Gesängen für vierstimmigen gemischten Chor, Norddeutsche Landschaftsbilder, von Erw. Zillinger.

Nr. 52. *Heyse.*

Ueber ein Stündlein: modern und nichtssagend für vier Frauenstimmen, von Fritz Büchtger.

Nr. 60. *Impressionismus.*

Auf die nun folgenden Strömungen in der Dichtung, besonders auf den Impressionismus, bereiten einige gut ausgewählte charakteristische Musikwerke vor (Karg-Elert, Niemann, Debussy, Ravel): Zerfließen in Klangreiz, unverbundene Töne und Akkorde, nervöse Harmonik, seltene Klangfarben (!). Die Anwendung auf die impressionistische Dichtung ist leicht, dichterische Belege sind ebenfalls leicht beizubringen. Vergleich mit der Malerei: der malerische Impressionismus ist farbenfreudig, der musikalische (dichterische) Impressionismus ist klangfreudig.

Nr. 64. *Hugo Salus.*

Kammermusik. Der Begriff deckt sich fast mit der instrumentalen Hausmusik. Ein Wort über die bedeutsame Geschichte der Kammermusik im 18. Jahrhundert und noch zur Zeit der Klassiker, eine Mahnung für die Gegenwart. Das 19. Jahrhundert brachte eine Krise, die Lage wurde verschärft durch Schallplatte, Tonfilm, Rundfunk, Sport, durch die der Laienwelt vielfach der Antrieb zu eigenem Musizieren genommen wurde. Eines anteilnehmenden Publikums Verständnis für die öffentliche Musikpflege hat die Ausübung der Hausmusik zur Grundlage u. zur Voraussetzung. Doch hat die Hausmusik ihren höchsten, schönsten Zweck in sich selbst: reinste Musizierfreude.

Nr. 68. *Nietzsche.*

2. *Das trunkene Lied.* Die Wiederholung des Grundwortes «tief» ist wie ein Orgelpunkt. — Chorwerk von Oskar Fried.

Nr. 72. *R. Dehmel.*

2. *Erntelied.* Chorwerk von Oskar Fried.
4. *Gleichnis:* 6stimmiger gemischter Chor mit Orgel ad libitum, von Hans Ahlgrimm.

Der gefühlsselige Verfasser des «sterbenden Rokoko» gibt Anlass zu einiger Literaturübersicht. Die Erzählung «Die im Don Giovanni» weckt die Erinnerung an E. T. A. Hoffmanns Don Juan-Phantasiestück, an Mörikes Meisternovelle «Mozart auf der Reise nach Prag». Diese köstliche aller Mozarterzählungen überhaupt war in etwa Vorbild für Söhle: Eroica, für Watzlik: die romantische Reise des Herrn C. M. von Weber. — Einige Seiten aus der Don-Juan-Musik sind zur Illustration der Novelle von Bartsch und zur Verdeutlichung des Mozartbildes unerlässlich (Schallplatten Odeon, Telefunken; vgl. H. Ghéon, *Wanderung mit Mozart*, 1938). — Nicht verschwiegen sei aber auch, dass Bartsch mit seinem Schwammerl-Roman den Anstoss gab zu einer Verfälschung des Schubertbildes, und dass auf Schwammerl das elende Machwerk fusst, das da heisst: Dreimäderlhaus.

Prof. Dr. A. FOOS.

Les arts plastiques au cours de français.

Voici un essai tout provisoire qui ne prétend nullement à être complet. Nous avons cherché au hasard, dans ce que nous avons sous la main; nous avons eu la joie des belles découvertes; nous savons aussi que maintes œuvres essentielles ont dû nous échapper. A défaut d'expérience, nous avons apporté un peu d'amour. Mais nous savons qu'on pourrait trouver plus et mieux.

Disons cependant tout de suite que nous voyons de sérieux dangers à l'emploi immodéré des œuvres d'art pour illustrer les cours de littérature. Le professeur, se laissant entraîner par son zèle de dilettante, pourra sortir du terrain fermé de ses connaissances sûres pour s'aventurer sur une terre qui cède sous ses pas. Il pourra encore et surtout avoir le malheur de ravalier l'œuvre d'art au rang de servante, si bien qu'il éveillera dans l'esprit de ses élèves des idées fausses sur le rôle de la peinture p. ex. et qu'il finira par faire des «leçons de choses», remplaçant les classiques tableaux Delmas par ceux de Rembrandt.

Et voici une autre difficulté, dont l'Athénée de Luxembourg souffrira encore un bon moment. Dans les classes de 45 à 60 élèves, il est extrêmement malaisé de montrer des images, sans perdre beaucoup de temps. S'il faut faire voir des détails ou ajouter des explications, c'est presque impossible. La meilleure solution serait peut-être un bon appareil de projections. Mais il faudrait disposer d'une salle.

Ne nous décourageons pas cependant. On pourra toujours faire quelque chose pour animer un cours: montrer des paysages, des villes et des monuments, des portraits d'écrivains, des interprétations artistiques de héros historiques ou légendaires. Nombre de livres ont été illustrés par des artistes de valeur. Certains paysages prêtent aux rapprochements par leur sujets. Enfin, et surtout, les rapprochements les plus féconds portent sur les époques, leurs conceptions et leurs styles. Les tendances générales et les sources d'inspiration d'un siècle sont presque toujours les mêmes en littérature et en art; les influences réciproques sont nombreuses. Et si le professeur arrive à montrer une similitude de conception et d'exécution, il n'aura pas perdu son temps. Il va sans dire que seuls les élèves des classes supérieures seront à même de suivre, et qu'il faut rester dans les limites des possibilités pédagogiques.

Avant d'aborder les détails, qu'il nous soit permis d'exprimer un regret: En dehors de Bruno et de Charrier, très mal illustrés, nos élèves n'ont entre les mains que des livres sans illustrations. Or, les extraits d'Abry, Crouzet, Bernès et Léger sont abondamment illustrés, dans le sens même où l'illustration concourt à la formation générale. Les extraits de Chevaillier et Audiat sont aussi égayés par quelques images. Pour ce qui est des fables de La Fontaine, l'édition qui figure à nos programmes est terne, alors qu'il existe une jolie édition illustrée, de Gaston Manger (Hachette). Des manuels illustrés formeraient une base précieuse à la formation artistique.

Paysages et monuments.

Apprendre une langue, c'est aussi faire la connaissance d'un pays. En VII^e et en VI^e, nos élèves accompagnent André et Julien dans leur tour de France. En V^e, ils s'essouffent à suivre E. de Goncourt «A travers la France»; en III^e, Michelet leur présente «La France à vol d'oiseau». Avec tel auteur régionaliste, Daudet, Flaubert, Maupassant, les voilà en Provence, en Normandie. On pourra leur montrer des paysages, des villes et des monuments. Je renvoie au volume que la collection Orbis Terrarum consacre à la France. D'innombrables collections artistiques ou touristiques p. ex. série des «Villes d'art», M. Laurens, ed., ou les publications de la Librairie Arthaud, à Grenoble) présentent des monographies de villes et de régions intéressantes. Sur Paris, rappelons les ouvrages de Pierre Gauthiez, de Fritz Stahl, de Bidou, de Gillet, sur Versailles ceux de Pératé et d'Escholier, et l'admirable série de photographies publiées dans l'Encyclopédie Alpina. Il semble que, détail par détail, elle soit faite pour illustrer «Versailles» de H. de Régnier, avec ses «mille fontaines», ses «fluides miroirs», ses «bassins endormis», les «marches de l'histoire» et jusqu'au «farouche Eucelade» qui se soulève.

Parlera-t-on des grandes cathédrales, à propos de Jeanne d'Arc p. ex., on trouvera dans Clemen-Hürlimann: *Gothische Kathedralen in Frankreich* (Atlantis-Verlag, Zürich - Berlin) de belles photos de Paris, Chartres, Amiens et Reims; on en trouvera d'autres dans les monographies des éditions Alpina (Reims, Rouen) et Tel (N.-D. de Paris, Strasbourg, Vézelay).

Portraits d'écrivains.

Les portraits de grands écrivains par des peintres de valeur sont innombrables. On les trouvera dans toutes les histoires illustrées de la littérature, notamment dans Bédier et Hazard. Les meilleurs caractérisent à la fois l'écrivain, le peintre et l'époque. Ils nous intéressent à ces trois titres.

Le Descartes de Fr. Hals, le Molière de Mignard, le Racine du Musée de Langres, le solennel Bossuet de Rigaud, devant de lourdes draperies baroques, le splendide Fénelon de Vivien, la plus vivante illustration du portrait que fait de lui Saint-Simon, voilà le 17^e siècle.

Pour Voltaire, quelle étrange et fascinante suite de portraits; voici l'aimable jeune homme de la Tour, si rayonnant d'intelligence, et celui de Largillière, sûr et conquérant, avec une imperceptible ironie au coin des lèvres; et puis voici les innombrables estampes du patriarche de Fernez, voici les 36 études que son ami Huber a faites de lui, voici le rictus de la statue de Houdon et l'étrange et squelettique figurine en terre cuite du Musée Carnavalet. N'oublions pas enfin le Voltaire que Menzel a représenté en compagnie de son royal ami et ennemi Frédéric. Diderot, l'insolent et spirituel Diderot le Grand a été peint par Fragonard dans toute sa vivacité; de Rousseau, nous avons un délicat pastel de Quentin de la Tour.

Pour le XIX^e siècle, mentionnons le Chateaubriand de Girodet, rêveur, accoudé aux ruines de Rome, le gracieux Musset de Devéria, V. Hugo gravé et sculpté par Rodin (v. p. ex. le «Rodin» de l'éd. Phaidon, et les gravures de Courbain, *Histoire illustrée de la gravure en France*, N^o 1096—97 et 1378), Balzac peint par Louis Boulanger dans son costume de travail, admirable de force calme et dominatrice; ajoutons le lourd et puissant Balzac de Rodin. Carrière a peint Daudet et Verlaine dans sa manière inconsistante, tandis que le trait plus ferme d'un Manet nous représente Zola et Mallarmé.

La caricature enfin peut aider à caractériser des personnages: Rappelons celles que Gill a faites, avec des fêtes démesurément agrandies, de V. Hugo (en prophète), de J. Vallès (en chien) et de Zola (en danseur populaire).

Personnages de l'histoire.

Il faut se borner. Choisissons Jeanne d'Arc et Napoléon, qui occupent une place centrale, Jeanne d'Arc, dont l'histoire est racon-

tée à nos élèves par Bruno, rappelée par Michelet et Barrès; Napoléon, dont la puissante figure apparaît dans tous les manuels successifs, avec l'imagination épique et légendaire d'un Hugo, d'un Gautier ou d'un Stendhal comme avec la sèche précision d'un Thiers.

Pour Jeanne d'Arc, on pourra montrer le cadre (Orléans, Reims, Rouen), et les statues de Chapu ou de Rude. (Malheureusement, l'iconographie de la Sainte souffre beaucoup du genre doucereux.

Pour Napoléon, on trouvera beaucoup: David a peint la splendeur du Sacre, le baron Gras la bataille d'Eylau et les pestiférés de Jaffa, Meissonnier un Napoléon vaincu dans un paysage désolé. Et puis, voici la légende napoléonienne, à laquelle Glaser (Graphik der Neuzeit) a consacré un chapitre spécial illustré de gravures de Charlet, de Vernet, de Raffel. On trouvera aussi dans Courbain (Hist. ill. de la gravure en France, III) des gravures de Raffet: La retraite du bataillon sacré à Waterloo (1208), Ils grognaient et le suivaient toujours (1209), le réveil (1211) et d'autres encore.

Au début du 19^e siècle, peintres et poètes romantiques se sont enthousiasmés pour les patriotes grecs de la guerre d'indépendance, et ils se sont indignés contre les cruautés des Turcs. On comparera entre autres Delacroix: Les Massacres de Scio, avec Lamartine: La ronde funèbre, ou avec Victor Hugo: L'enfant grec («Les Turcs ont passé par là; tout est ruine et deuil»).

Les œuvres illustrées.

Que n'avons-nous constamment à notre disposition la merveilleuse floraison des illustrateurs français, d'un Moreau le Jeune qui a illustré presque tous les grands classiques du XVII^e et du XVIII^e siècle, d'un Gigome, spirituel illustrateur de Gil Blas, d'un Gavarni, d'un Johannot, d'un Célestin Nanteuil qui ont interprété les romantiques, d'un Gustave Doré enfin, dont la fantaisie étourdissante se joue à travers Rabelais et Balzac, à travers Hugo et Cervantes, pour s'assagir dans l'illustration de Dante et de la Bible. Sur Doré, on peut consulter un beau livre de Valmy-Baisse; pour le 18^e siècle, on a un volume de Réau, intitulé la Gravure d'Illustration. On y trouve entre autres des gravures d'Oudry pour la Fontaine (p. ex. Froustispice, le rat de ville et le rat des champs, le meunier, son fils et l'âne, le jardinier et son seigneur, le singe et le léopard (etc.) et celles de Boucher pour Molière (p. ex. Les Précieuses ridicules. L'Avare (renvoi de la Flèche), Les Femmes savantes (renvoi de Martine).

Signalons enfin l'admirable livre de Camille Schlumberger: Promenade au Jardin des fables, qui donne pour une bonne quarantaine de fables choisies parmi les plus connues des illustrations de tous les styles et de toutes les époques, à commencer par les gravures des vieux Yopets, en passant par Oudry, par Grandville jusqu'aux

modernes; il y a même des estampes japonaises. Cet ensemble merveilleux permet de comparer les différences d'interprétation et de style; chaque illustration a résolu à sa façon le petit problème que posent ces animaux qui représentent les hommes. Alors que p. ex. chez Oudry, ils apparaissent entièrement comme des animaux, Grandville les affuble d'étranges oripeaux humains, et souvent Gustave Doré n'y voit plus que des hommes.

Plusieurs grands écrivains du 19^e siècle ont été en même temps peintres ou dessinateurs. Ils ont fourni quelquefois une précieuse contribution à l'interprétation artistique de leur propre œuvre. Il y a certes grand intérêt à comparer une scène de chasse ou une fantasia peinte par Fromentin à un de ses récits animés, un bourg ou une cathédrale fantastiquement irréaliste de Victor Hugo à l'une de ses fantaisies poétiques; Et nous avons de Loti une Aiyadé et de Victor Hugo un Gavroche, tel que ces artistes voyaient leurs personnages.

Rapprochements de détail.

Les rapprochements par la ressemblance des sujets sont infinis. Le danger serait d'en faire trop, de ne pas suffisamment tenir compte de la différence de manière, ou de tomber dans le piège des «leçons de choses». Je cite quelques exemples qui me semblent possibles; je me borne à la classe de V^e:

M^{me} de Sévigny: Les forges de Cosne — (Le Nain: Un maréchal dans sa forge).

M^{me} de Sévigny: La Mort de Turenne. — (Gravure dans Abry etc., p. 535.)

Boileau: Les embarras de Paris. — (4 grav. ibid. p. 605.)

Molière: Le renvoi de la Flèche. — (Grav. de Boucher, ds. Réau I. c. XVIII.)

Diderot: La leçon de clavecin. — (Tableau de Muenier et de Fraguouard.)

Rousseau: Une leçon d'orientation. — (Gravure de Moreau le Jeune.)

Lamartine: Le labourage. — (Tableaux de Rosa Bonheur, ou de Trayou p. ex.)

Gautier: Sur le Pont-Neuf. — Le Pont-Neuf, p. Gorguet, Abry p. 1764.)

Verlaine: Clair de lune. — (Les Watteau dont Verlaine s'inspire, p. ex. Les plaisirs du bal.)

Verhaeren: L'effort. — (Constantin Meunier: Le puddleur, le débardeur, l'industrie, le grison, qu'on trouvera dans: l'Art en Belgique, Bruxelles, Renaissance du Livre.)

Pour la Poutre, de Balzac, on aura toute l'inconographie napoléonienne; pour Loti, des illustrations de voyages. Dans d'autres classes, les tableaux de Delacroix, où les sculptures de Barye pourront illustrer les descriptions d'animaux de Leconte de Lisle. H.

Daumier illustrera mainte scène de Molière; David dans son «serment des Horaces» aura essayé de rendre une scène d'héroïsme cornélien.

Ces rapprochements par le sujet, peuvent se faire à tout instant par simple association d'idées. Ils me semblent bons pour les classes inférieures. Dans les classes supérieures, un rapprochement devrait reposer surtout sur la similitude de la conception et du style.

Les époques et les styles.

Là encore, les parallèles s'offrent à l'infini. L'abbaye de Thélème n'est sans doute pas sans liens avec les châteaux de la Loire, et la grâce délicate de certains poètes de la Renaissance s'apparente à la finesse spirituelle des portraits de Clouet. La solennité d'un Rigault, c'est le 17^e siècle guindé, Philippe de Champaigne, c'est l'atmosphère de Port-Royal, les le Nain, c'est une paysannerie qu'on rencontre parfois chez la Bruyère. La grâce spirituelle et légère d'un Watteau ou d'un Lancret a influencé Marivaux. Ce n'est pas un hasard si Lancret a peint des Comédiens, Watteau Arlequin et Colombine, les plaisirs du bal, l'Indifférent, la Finette, le Mezzetin, l'amour au théâtre français ou au théâtre italien, toute cette atmosphère chatoyante d'irréel et de rêve, qui a encore inspiré les Goncourt, et le poète des Fêtes Galantes.

Au 19^e siècle, on rapprochera les romantiques, Delacroix et Hugo; les réalistes: Courbet et Flaubert; les impressionistes: Monet, Manet, Renoir et Maupassant, Huysmans, les Goncourt. Un Forain un Steinlen illustrent admirablement la détresse populaire et semblent continuer les accusations d'un Zola.

Nous nous contentons de ces quelques allusions. La matière est vaste. Il faut savoir se borner à des rapprochements qu'on fera à l'occasion. Mais nous sommes sûrs que, faits avec la discrétion qui s'impose, ils pourront être féconds.

E. LUDOVICY et M. LAMESCH.

Die Verwendung von künstlerischem Bildmaterial im Unterricht des Englischen.

I.

In einem «The Times in School» *) betitelten Bändchen gibt der Verlag der Times in gedrängter Form die in englischen Schulen gemachten Erfahrungen bekannt, die die Verwendung sowohl des Bildschmucks als auch des Textes dieser Zeitung im Schulsaal empfehlen.

Es geht daraus hervor, dass in vielen englischen Colleges Arbeitsgemeinschaften von Schülern bestehen, die die Times Tag für Tag in einen vom Verlag gratis gelieferten Rahmen spannen, so dass die Illustrationen leicht angeschaut werden können, dass andere die Bilder, die besonders wertvoll erscheinen, ausschneiden, aufkleben und nach verschiedenen Rubriken, wie Landschaft, Folklore, Sport, Kunst, Baustile, Theatervorstellungen usw. ordnen, so dass sie jederzeit leicht erreichbar bleiben.

In einem «Culture and Environment» *) betitelten, von der Times selbst zitierten Werk, wird allerdings vor der Zerstreung gewarnt, die diese Methode für die Klasse mit sich bringen könnte.

Für uns kommt dieses Mittel überhaupt nicht in Frage, weil wir weder über ein Abonnement der Times noch über solche Arbeitsgemeinschaften verfügen.

Wir verhehlen uns auch nicht, dass das Bild in der Klasse immer bloss ein Ersatz ist, der allerdings dank modernen technischen Verfahren und seiner relativen Billigkeit heute viel bessere Dienste leistet als früher. Eine Wanderung durch das Seengebiet von Cumberland z. B. mit daran anschliessender Lektüre einzelner Gedichte von Wordsworth ist eine bessere Einführung in die Welt der «Lake School» als ein Bild von Ullswater oder Daffodills (cf. Rérat I, s. 227) zur Veranschaulichung des bekannten Gedichtes, das diesen Titel trägt.

*) The Times in School, veröffentlicht von «The Times», Printing House Square, London, E. C. 4.

*) Culture and Environment. The Training of Critical Awareness. By F. R. Leavis and Denys Thompson, Senior English Master at Gresham's School, Holt. (Chatto and Windus.)

Vor drei Jahren gab ich auf einer Wanderung einer Gruppe von Schülern der oberen Klassen des Athenäums Gelegenheit, in einem englischen Park, dem Sommernachtstraum von Shakespeare beizuwohnen, nachdem ein englischer Student seinen Luxemburger Kameraden den Inhalt erzählt hatte. Kein Bild kann natürlich die Auf-führung in Shakespeares engerer Heimat so vollkommen ersetzen, aber wie vielen von unsern Jungen und Mädchen wird es ermöglicht, im Laufe ihrer Studienzeit, England selbst, Wales, Schottland oder Eire zu besuchen, nicht zu reden von dem Britischen Weltreich und den Vereinigten Staaten, die in unsern Handbüchern nicht mehr unberücksichtigt bleiben.

An und für sich wertvoll sind aber Reproduktionen von Werken grosser Künstler, die eine direkte Einführung in ein zu erklärendes Gedicht sein können, vergleichbar einer ansprechenden Melodie, die besser als Worte Einfühlung und Verständnis vermittelt. Gute Illustrationen erwecken endlich deshalb im Englischen immer grosses Interesse, weil die britische Welt uns so fern liegt; ihre weltumspannende Kraft verfehlt nie, jugendliche Gemüter in ihren Bann zu ziehen.

Die Kunst liegt nun darin, aus der verwirrenden Fülle des Stoffes eine geschickte Auswahl zu treffen, so dass die Klasse nicht nur von der anfangs erwähnten Zerstreung bewahrt bleibt, sondern eine Konzentrierung des Geistes und eine Festigung der Urteilskraft bei den Schülern erzielt wird. Methodisch geschieht deshalb die Verwendung des Bildmaterials immer im Anschluss an die Handbücher und die Autoren.

*

An den Gymnasien verfügen wir über gute Textbücher; es sind:

Das Englische Unterrichtswerk für Knaben- und Mädchenschulen von Lincke-Mühlhäuser (Diesterweg), I für Quinta, II für Quarta, III für Tertia; auf Sekunda und Prima sind eingeführt: In the English Boat ou la Civilisation anglo-saxonne par les textes und Thus sang they, Morceaux choisis de la littérature anglaise von A. Rérat. (Paris, Librairie Classique Eugène Belin). Daneben wird gelesen: auf Sekunda A. Christmal Carol von Dickens und Enoch Arden von Tennyson, endlich auf Prima Julius Caesar von Shakespeare und die Rede On Conciliation with America von Burke.

Die deutschen Handbücher sind reicher illustriert als die französischen, aber bei beiden ist der Bildschmuck unzulänglich.

Hier soll nun ein bescheidener Versuch gemacht werden, gutes, modernes Bildmaterial zusammenzustellen, das unser Präsident, Herr Pierre Frieden in seiner Eigenschaft als Direktor der Nationalbibliothek sich bereit erklärt hat, anzuschaffen und es einzelnen Titularen für die Klasse zur Verfügung zu stellen. Ich möchte ihm

deshalb an dieser Stelle im Namen meiner engeren Kollegen danken, da wir wissen, wie schwierig und kostspielig es ist, sich einzeln aus England das Notwendige zu verschaffen.

Und sollte es einmal soweit kommen, dass ein English Room oder auch bloss ein gemeinsamer Saal für moderne Sprachen in all unsern Gymnasien eingerichtet würde, so könnten die grösseren und typischen Bilder, wozu ich auch schöne «posters» zähle, an den Wänden aufgehängt und die kleineren mit Epi- oder Diaskopie jederzeit auf den Schirm geworfen und dem Unterricht nutzbar gemacht werden.

Auf von Schülern selbst gemachte Photos und aufgenommene Filme will ich hier nicht weiter eingehen. Es sei bloss erwähnt, dass die englischen Colleges ihnen grossen Wert beimessen, weil solche Bilder durch das persönliche Element des Herstellers fremdes Land und Leute der Klasse näherbringen; sie werden daher auch systematisch aufbewahrt und sind leihbar von einer Anstalt zur andern.

II.

Mit Bezug auf die oben erwähnten Handbücher wäre folgendes zu sagen.

Das Unterrichtswerk von Lincke-Mühlhäuser für Quinta, Quarta und Tertia enthält in erster Linie Texte, die sich

A.

auf *die britische Landschaft*, das englische Dorf, den englischen Garten, die Jahreszeiten, Ferienwanderungen u. ä. beziehen.

Die Verlagsabteilung des Times*) bietet zur Illustrierung dieser für Anfänger bestimmten Lektüre prächtiges Material, auf dass alle von der britischen Erde gleich von Anfang an ein richtiges, aber künstlerisch hervorragendes Bild gewinnen.

1a) The Times Calendar. Es sind 52 Bilder in Sepia Photographie, je eins für jede Woche des Jahres. Preis 5/9 netto für den europäischen Kontinent. Jedes Bild ist mit einem Ausspruch eines bekannten Autors versehen sowie mit den Ziffern, die den Wochentagen entsprechen; der Kalender ist zunächst dazu bestimmt, im Klassensaal aufgehängt zu werden; dadurch dass jedes Bild (6 $\frac{1}{4}$ × 9 $\frac{1}{2}$ Zoll gross) eine ganze Woche den Schülern vor Augen schwebt, prägt es sich ein; am Ende des Jahres lassen die Daten sich leicht abtrennen, und aus dem Kalender wird ein Album, das die Schönheit Englands im Wandel der Jahreszeiten widerspiegelt.

Das Gegenstück dazu für Schottland ist von der in Edinburgh erscheinenden Zeitung: The Scotsman veröffentlicht worden. Es ist betitelt:

*) The Times Publishing Company, Ltd. Printing House Square, London E. C. 4.

1b) *Souvenir Album of Scottish Pictures*. Als Beispiel, wie die Bilder gedacht sind, erwähne ich das Januarbild (21—27 Januar). Es zeigt «The Standing Stones of Collernish, Lewis» und einen Vers von Keats: «Asleep in lap of legends old.» Es erinnert an das Bild in Rérat (II) von Stonehenge..

Unter dem Titel:

2) «*Heritage of Beauty*» hat dasselbe Publishing Department, 72 Motive in Postkartenserien geordnet, die folgende Titel tragen: Shakespeare Country; Castles and Gardens in England; Britain's Stately Homes; Gems of Devon Scenery; Cotswold villages; Scottish Lochs and Glens; The Sussex Downs; Village Series; Windmills; Famous trains; Famous Liners; Airplanes; Cathedrals by moonlight; Gems of Welsh scenery; Lakeland; Kentish Beauty Spots; Famous Hunts; With the Fleet.

Jedes Stück kostet 2 d. Bei Bestellungen sämtlicher Serien wird ein Ordner beigegeben, in dem die einzelnen Pakete leicht zur Hand stehen. Ausser bei der Times sind sie erhältlich bei der Photocrom Company Ltd, Old House, 17 Fleet Street, E. C. 4, London, wo die ursprünglich in der Times veröffentlichten Aufnahmen zu Postkarten hergerichtet worden sind.

3) *Die Kathedralen Englands* sind in einem grösseren Format erschienen (11"×9") und kosten 2/6 die Tasche enthaltend 16 Reproduktionen und zwar von Canterbury, York, St. Paul's, Durham, Ely, Exeter, Gloucester, Lichfield, Lincoln, Norwich, Peterborough, Salisbury, Truro, Wells, Winchester, Worcester. Sie sind zu beziehen durch das schon erwähnte Publishing Department der Times.

B.

Der zweite Bestandteil des englischen Unterrichtswerks, besonders Band III sowie Rérat II ist *historischer und kulturkundlicher* Art.

Für die Behandlung dieses Gebietes empfiehlt sich:

1) The Medici Society Ltd. 7, Grafton Street, London W. 1. Ihr sehr reichhaltiger illustrierter Katalog kostet 2/6.

Die Firma beliefert Hunderte von Schulen und Museen im In- und Ausland mit Reproduktionen grosser Meister besonders aus den Londoner Museen.

Für unsere Zwecke eignet sich vor allem die Reihe: «The Building of Britain.» Es sind darin die Wandmalereien wiedergegeben, die St. Stephen's Hall in Westminster schmücken.

Sie stellen dar:

1. The Danish Invaders;
2. Cœur de Lion as Crusader;
3. King John and Magna Carta;
4. Reading Wycliffe's Bible;

5. Cardinal Wolsey and Thomas More;
6. Queen Elizabeth and Raleigh;
7. The Envoy to the Moghul;
8. The Union with Scotland.

Sie sind 21"×32" (gemalte Fläche) gross und kosten 15/—.

2. Daneben besteht aber ein von dem bekannten *Nelson*-Verlag veröffentlichtes Album, das bloss 2/6 kostet und neben dem Bild einen erläuternden Text enthält. Die Bilder sind farbig und von grosser Genauigkeit. Zur Projektion sind sie sogar den grossen Tafeln vorzuziehen.

Als Fortsetzung sind die

3. *Six Historical Pictures in the houses of Parliament*

(Preis 1 s.) gedacht:

1. Plucking the red and white roses in the Old Temple Gardens;
2. Cabot and his sons before Henry VII;
3. Erasmus and Thomas More at Greenwich;
4. Henry VIII and Catherine of Aragon;
5. Latimer preaching before Edward VI;
6. The entrance of Queen Mary with Princess Elizabeth.

Die letzteren sind gedruckt bei Wightman Mountain Ltd. Artillery House, Westminster, London S. W. 1.

4. Verschiedene Kapitel in Lincke-Mühlhäuser handeln vom Parlament selbst, das in einer von Walter Scott in Bradford verlegten Broschüre reich illustriert ist unter dem Titel: «*The Palace of Westminster*», fifteen photogravure reproductions of photographs with descriptive notes.

5. Eine Fülle Strichzeichnungen, die für die Kulturkunde in Band III von Lincke-Mühlhäuser sowie für Rérat II gut zu verwenden sind, hat die Serie von C. W. Airne M. A. (*Cantab.*), die den gemeinsamen Titel führt: *Britain's Story told in pictures*. Jedes Bändchen hat 64 Seiten und enthält zwischen 450 und 650 Zeichnungen von meistens Material aus dem Britischen Museum. Die Titel der einzelnen Bändchen lauten:

1. The story of Prehistoric and Roman Britain;
2. The story of Saxon and Norman Britain;
3. The story of mediaeval Britain;
4. The story of Tudor and Stuart Britain;
5. The story of Hanoverian and Modern Britain;
6. Our Empire's story.

6. Dieses letzte Bändchen findet eine neuzeitliche Ergänzung in der Gelegenheitsschrift: «For King and Empire» (Pictorial Souvenir of the Coronation) Preis 6 d. The Amalgamated Press, London, Farringdon Street.

7. Besonders wichtig und schwer verständlich, weil so ganz verschieden von unsern Einrichtungen, ist das englische Schulwesen.

Nun besteht ein reich illustriertes und wissenschaftlich einwandfreies Werk, das bei dem Kapitel «Public Schools» zu verwenden ist: «Old Public Schools of England von John Rodgers, Verlag B. T. Batsford, 15 North Andley Street W. 1. Auch der Schulsport findet darin weitgehende Berücksichtigung. Viele Innenansichten zeigen das Treiben in diesen Boardingschools und in den Klassensälen. Von den Wänden der Speisesäle grüssen die Bilder berühmter Schüler und Professoren.

Eine Fundgrube vielfach verwendbarer Bilder ist:

8. *The modern Pictorial Library* von S. B. P. Mais (Preis 15/—) erschienen zu London im Verlag Richards, 10 Paternoster Square. Es enthält eine illustrierte Geschichte Englands und eine illustrierte Geschichte Londons.

9. Was *London* angeht, so empfehlen sich die prachtvoll illustrierten Bändchen, die die Eisenbahngesellschaften LNER — LMS herausgeben und zwar gratis.

C.

Die Pictorial Library enthält aber als besonders wertvoll zwei Beiträge, die zu dem Stoff von Rérat I «Thus sang they», das als Untertitel führt: *Morceaux choisis de littérature anglaise*, gut passen. Es sind:

1. The Dawn of British Literature und
2. Shakespeare.

Die Autoren zeigen darin, wie die englische epische und dramatische Dichtung gut illustriert werden kann. Als Beispiel mögen die Bilder von Burne-Jones angeführt werden, die einzelne Themen Chaucers behandeln, sowie eine Radierung von Rembrandt über Faust und das bekannte Raleigh-Gemälde von Millais.

Das Kapitel über Shakespeare ist besonders geschickt mit Bildern von Stratford und neben den Portraits berühmter Darsteller von Hamlet, Macbeth, Portia, Shylock, Wolsey mit Szenen aus König Lear und dem Kaufmann aus Venedig bebildert. Von Millais ist ferner das bekannte Opheliabild reproduziert.

Auf die Behandlung von Rérat I, Thus sang they, muss ich mir vorbehalten, später zurückzukommen, da mein Gewährsmann aus London durch die Evakuierung verhindert war, mir das Material, das er mir zugesagt hat, rechtzeitig zukommen zu lassen.

D.

Zum Schluss sei es mir noch gestattet, besonders auf *das keltische Element* hinzuweisen, das in den letzten Jahren immer grösseren Einfluss in der britischen Welt gewonnen hat.

In Lincke-Mühlhäuser III sowie in Rérat sind Anknüpfungspunkte gegeben, die voll ausgewertet zu werden verdienen.

Material ist jetzt in Fülle vorhanden; die folgenden Angaben habe ich teils auf einer Reise durch Irland gesammelt, teils verdanke ich sie Herrn C. E. Trench, dem Sohn des bekannten Dubliner Universitätsprofessors Trench, dem ich hiermit für seine Bemühungen meinen Dank ausspreche.

1. *Die irische Landschaft* ist in Reproduktionen irischer Meister in Postkartenformat festgehalten, die von dem vorgenannten Dubliner Verlag zum Preise von 2/6 bezogen werden können. Mehr oder weniger wertvoll sind auch

2. die Nummern von *Irish Travel*, dem Organ der Irish Tourist Association, besonders Nr. 11, Vol. XIV, Pictorial Souvenir 1939. Vom wissenschaftlichen Standpunkt sind zu empfehlen:

3. *Newgrange, Historical and Descriptive Notes*, (Eire Stationery Office, Dublin, 3 d.), worin die bekannten keltischen Gräber- und Kultstätten von Newgrange erläutert sind.

Vom christlichen und mittelalterlichen Irland handeln:

4. *Glendalough, Historical and descriptive notes* (Eire stationery office, Preis 1 s.).

Im 6. Jahrhundert führte St. Kevin, der irische Franziskus, in jenem «Tal der zwei Seen» (Glendalough) in weltferner Einsamkeit sein Einsiedlerdasein. Ein «Rundturm» und die Ueberreste von 7 Kirchen erzählen noch heute von ältester christlicher Zeit.

5. *Cashel of the Kings* von Gleeson. 1927. 10/—, Cashel (= die Steinburg) in Tipperary war einst die Hauptstadt der Könige von Munster; dort war es, wo Heinrich II von den Iren als «Lord Paramount of Ireland» anerkannt wurde, was den Anfang der Unterjochung Irlands durch England bedeutet. Die «Cormac»-Kapelle «the brightest jewel of Hiberno-Romanesque architecture» ist darin gut wiedergegeben.

6. *Aran of the Saints* (in Galway), bekannt durch R. Flahertys Film: «*Man of Aran*».

7. *The Boyne Valley*, (Catholic Truth Society of Ireland) 2. d. behandelt u. a. die Zeit des Nationalheiligen Patrick.

8. Von der irischen Miniaturmalerei kann man keinen besseren Begriff erhalten als durch das

Book of Kells,

«das schönste Buch der Welt». Es stammt bekanntlich aus dem 8. Jahrhundert, der Zeit des hl. Willibrord und ist wohl dazu angetan, uns die grosse künstlerische Vergangenheit Irlands näher zu bringen.

Die angeführten Werke sind alle mehr oder weniger illustriert und wertvoll auch durch ihren Text. Im übrigen verweise ich für weitere Aufschlüsse und Bestellungen an den Dubliner Verlag «*The Sign of the Three Candles*» *Fleet Street* 5—6, der in der Lage ist, über Eire und Nordirland aber auch über England alles zu besorgen.

P. J. MULLER.

- - Enseignement supérieur et moyen - -

Données statistiques.

Dans un article de la «Luxemburger Zeitung» du 31 janvier 1940, N° 31, Marie Delcourt estime que l'orientation professionnelle dans l'enseignement moyen des différents pays n'a donné jusqu'ici que des résultats à peu près insignifiants. En France, une directrice d'école, Madame Chamboulant-Hertz, a constaté récemment que les conseillers d'orientation ont le plus de chance d'exercer une action quelconque en s'adressant aux élèves refusés aux examens de passage. «Leurs parents sont perplexes, eux-mêmes sont pleins d'une salubre modestie». Quant aux meilleurs élèves, parmi lesquels se recrutent les futurs étudiants, ils sont, en général, réfractaires à tout conseil. «Les parents des premiers de classe jamais ne demandent de conseil. Ils sont sûrs de leur voie».

Je ne suis pas loin de partager l'avis de Marie Delcourt et de Madame Chamboulant. Nous savons tous, professeurs et directeurs, que les parents de nos élèves nous consultent rarement sur l'avenir de leurs enfants. Mieux vaut, à mon avis, dresser à des intervalles réguliers un tableau aussi fidèle que possible de la situation de l'enseignement moyen et de l'enseignement supérieur dans notre pays. Les parents et les élèves que la chose intéresse y puiseront sans difficulté des renseignements susceptibles de les guider dans le choix d'une carrière. C'est le but du présent travail qui fait suite à deux travaux analogues publiés par le *Journal de l'Association des professeurs* en 1930 et en 1935. Je remercie l'Association d'avoir bien voulu, une fois de plus, mettre son *Journal* à ma disposition.

Comme en 1930 et 1935 mon enquête a porté sur les points suivants :

I. Population des sept établissements d'enseignement moyen de 1935—1940 (Tableau détaillé).

II. Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de maturité resp. l'examen de capacité de 1900—1939.

III. Population des sept établissements d'enseignement moyen de 1900—1940 (avec graphique).

IV. Résultats des examens pour la collation des grades de 1900—1939.

V. Effectif du personnel enseignant des sept établissements d'enseignement moyen de 1900—1940.

VI. Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1899—1939.

VII. Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900—1940.

I.

Population des sept établissements d'enseignement moyen pendant les cinq dernières années (1935—1940).

Tableau détaillé dressé par classes et par sections avec indication des résultats de l'examen de maturité, de l'examen de capacité et de l'examen de passage ainsi que du pourcentage des élèves

de la section gréco-latine et de la section latine,
de la section industrielle et de la section commerciale,
de la section latine, de la section langues modernes et de la section professionnelle pendant cinq ans.

A. — Gymnase de Luxembourg.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40	
Cours supérieurs . . .	philologie . . .		20	10	12	8	26	
	droit . . .		13	9	10	17	18	
	élèves libres		7	11	3	8	4	
I } Sect. gréco-latine			13	11	10	20	18	22 ⁰ / ₀
	Sect. latine		37	46	50	72	49	78 ⁰ / ₀ *
II } Sect. gréco-latine			11	11	20	19	20	21 ⁰ / ₀
	Sect. latine		46	51	66	49	86	79 ⁰ / ₀ *
III } Sect. gréco-latine			14	22	19	20	23	20 ⁰ / ₀
	Sect. latine		56	76	51	99	108	80 ⁰ / ₀ *
IV } Sect. gréco-latine			21	19	24	25	13	15 ⁰ / ₀
	Sect. latine		92	79	111	149	157	85 ⁰ / ₀ *
V } Sect. gréco-latine			22	28	28	15	21	12 ⁰ / ₀
	Sect. latine		126	159	183	159	158	88 ⁰ / ₀ *
VI.			232	226	181	228	215	
VII			262	246	276	279	263	
TOTAL . . .			970	1004	1044	1167	1180	
Examen de maturité			53	43	47	52	86	
Examen de passage			74	103	72	116	125	

*) Pourcentage moyen des élèves de la section gréco-latine et de la section latine pendant la période envisagée.

B. -- Gymnase de Diekirch.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40		
GYMNASÉ	I	Sect. gréco-latine	9	6	9	11	5	30 ⁰ / ₀	
		Sect. latine	16	14	16	17	27	70 ⁰ / ₀ *	
	II	Sect. gréco-latine	5	9	12	4	14	30 ⁰ / ₀	
		Sect. latine	15	15	17	28	24	70 ⁰ / ₀ *	
	III	Sect. gréco-latine	7	11	5	17	10	30 ⁰ / ₀	
		Sect. latine	21	20	27	28	19	70 ⁰ / ₀ *	
	IV	Sect. gréco-latine	11	6	18	10	14	23 ⁰ / ₀	
		Sect. latine	34	37	41	34	43	77 ⁰ / ₀ *	
	V	Sect. gréco-latine	6	20	14	12	16	25 ⁰ / ₀	
		Sect. latine	38	43	42	43	30	75 ⁰ / ₀ *	
	VI	. . . . .	76	58	55	52	70	
	VII	. . . . .	67	64	69	92	78	
	Sect. industrielle et commerciale	IV	Sect. industrielle	—	—	5	7	7	44 ⁰ / ₀
			Sect. commerciale	10	5	5	4	0	66 ⁰ / ₀ **
V		. . . . .	12	12	10	8	8	
VI		. . . . .	20	18	18	17	16	
TOTAL			347	338	363	384	381		
Examen de maturité		25	18	17	22	25			
Examen de passage Section gymnasiale		25	35	29	49	26			
Examen de passage Section industrielle		3	—	—	1	3			
Examen de passage Section commerciale		1	4	2	2	4			

*) Pourcentage moyen des élèves de la section gréco-latine et de la section latine pendant la période envisagée.

**) Pourcentage moyen des élèves de la section industrielle et de la section commerciale pendant la période envisagée.

C. – Gymnase d'Echternach.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40		
GYMNASÉ	}	I } Sect. gréco-latine	6	3	6	8	5	26 ⁰ / ₀	
		I } Sect. latine	15	15	14	10	26	74 ⁰ / ₀ *	
	}	II } Sect. gréco-latine	3	6	6	6	9	29 ⁰ / ₀	
		II } Sect. latine	13	9	9	24	16	71 ⁰ / ₀ *	
	}	III } Sect. gréco-latine	6	6	5	7	8	27 ⁰ / ₀	
		III } Sect. latine	10	12	27	23	13	73 ⁰ / ₀ *	
	}	IV } Sect. gréco-latine	7	7	8	7	6	20 ⁰ / ₀	
		IV } Sect. latine	19	34	31	24	29	80 ⁰ / ₀ *	
	}	V } Sect. gréco-latine	6	7	8	9	8	17 ⁰ / ₀	
		V } Sect. latine	45	31	27	34	46	83 ⁰ / ₀ *	
		VI	44	46	42	55	49		
		VII	41	49	65	54	55		
	Sect. industrielle et commerciale	}	IV } Sect. industrielle	8	11	8	5	5	57 ⁰ / ₀
			IV } Sect. commerciale	5	7	5	4	6	43 ⁰ / ₀ **
		V	11	14	11	11	11		
		VI	20	14	11	13	11		
TOTAL		259	271	283	294	303			
	Examen de maturité	22	19	11	15	16			
	Examen de passage Section gymnasiale	22	15	34	29	21			
	Examen de passage Section industrielle	4	3	2	4	4			
	Examen de passage Section commerciale	2	3	5	4	2			

*) Pourcentage moyen des élèves de la section gréco-latine et de la section latine pendant la période envisagée.

**) Pourcentage moyen des élèves de la section industrielle et de la section commerciale pendant la période envisagée.

D. — Ecole industrielle et commerciale de Luxembourg.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40	
Cours supérieurs	Médecine		16	17	9	13	26	
	Médecine vét.		—	2	2	2	1	
	Pharmacie		5	2	4	7	10	
	Professorat (sc. nat.)		2	3	—	1	4	
	Professorat (math.)		5	5	7	3	4	
	Méd. dentaire		—	—	—	—	—	
	Autres carrières		14	9	6	3	19	
I	Sect. industrielle		15	11	9	11	17	50%
	Sect. commerciale		14	16	16	8	10	50% *
II	Sect. industrielle		9	10	10	13	18	45%
	Sect. commerciale		15	16	8	11	21	55% *
III	Sect. industrielle		17	12	16	24	19	50%
	Sect. commerciale		17	11	16	22	22	50% *
IV	Sect. industrielle		10	29	32	20	27	41%
	Sect. commerciale		22	41	40	31	32	59% *
V	. . . . .		73	68	53	62	62	
VI	. . . . .		92	88	88	95	97	
TOTAL			326	340	316	326	389	
Examen de capacité	Sect. industrielle		21	12	10	8	5	
	Sect. commerciale		20	15	14	17	7	
Examen de passage	Sect. industrielle		9	6	14	19	12	
	Sect. commerciale		17	9	17	22	18	

*) Pourcentage moyen des élèves de la section industrielle et de la section commerciale pendant la période envisagée.

E. — Ecole industrielle et commerciale d'Esch-sur-Alzette.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40	
Ecole industrielle et commerciale	I	Sect. industrielle	6	7	4	5	2	38%
		Sect. commerciale	7	4	11	8	8	62% *
	II	Sect. industrielle	9	5	5	3	5	38%
		Sect. commerciale	3	13	9	8	11	62% *
	III	Sect. industrielle	5	6	5	6	7	38%
		Sect. commerciale	16	13	10	13	15	70% *
	IV	Sect. industrielle	12	6	6	9	10	28%
		Sect. commerciale	28	22	14	23	22	72% *
	V	. . . . .	66	33	31	40	47	
	VI	. . . . .	117	59	65	74	77	
Sect. gymnasiale	IV.	. . . . .	21	15	24	20	25	
	V.	. . . . .		30	28	32	29	
	VI.	. . . . .		34	34	36	33	
	VII.	. . . . .		50	51	45		
TOTAL			290	297	307	322	314	
Examen de capacité	}	Sect. industrielle	7	6	7	4	5	
		Sect. commerciale	8	6	4	10	8	
Examen de passage	}	Sect. industrielle	4	8	5	5	8	
		Sect. commerciale	16	17	12	13	15	
		Examen de passage Section gymnasiale			7	16	8	

*) Pourcentage moyen des élèves de la section industrielle et de la section commerciale pendant la période envisagée.

F. — Lycée de Luxembourg.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40	
I	Sect. latine		8	10	8	8	12	610/0
	Sect. langues modernes		8	8	4	5	4	390/0 *
II	Sect. latine		11	10	8	15	10	500/0
	Sect. langues modernes		10	9	12	13	9	500/0 *
III	Sect. latine		10	13	17	11	12	310/0
	Sect. langues modernes		14	16	8	16	16	340/0
	Sect. professionnelle		11	10	16	15	15	330/0
	Sect. commerciale		—	3	—	—	—	20/0 *
IV	Sect. latine		19	20	19	16	27	360/0
	Sect. langues modernes		11	15	16	14	16	260/0
	Sect. professionnelle		12	20	19	26	16	330/0
	Sect. commerciale		6	3	2	—	—	50/0 *
V		67	71	71	75	75		
VI		95	76	86	86	101		
VII		77	94	102	106	110		
Cours techniques		18	23	34	26	41		
TOTAL			377	401	422	432	468	
Examen de maturité	Sect. latine	6(3)	9(5)	9(3)	8(4)	8(6)		**
	Sect. langues modernes	5(2)	4(1)	5(2)	1(4)	5(4)		
Examen de passage		44 (72)	50 (83)	62 (86)	51 (104)	58 (83)		**

* Pourcentage moyen des élèves de la section latine, de la section langues modernes, de la section professionnelle et de la section commerciale pendant la période envisagée.

** Les chiffres entre parenthèses représentent les élèves des établissements libres (Sainte-Sophie etc.)

G. — Lycée d'Esch-sur-Alzette.

		1934-35	35-36	36-37	37-38	38-39	39-40	
I	Sect. latine		5	4	7	8	6	730/0
	Sect. langues modernes		2	1	1	3	4	270/0 *
II	Sect. latine		5	9	8	6	9	610/0
	Sect. langues modernes		2	2	3	6	10	390/0 *
III	Sect. latine		11	11	8	15	14	480/0
	Sect. langues modernes		1	5	7	10	4	220/0
	Sect. professionnelle		4	4	5	4	10	300/0 *
IV	Sect. latine		15	16	19	19	13	160/0
	Sect. langues modernes		4	5	8	3	2	250/0
	Sect. professionnelle		12	7	13	15	5	290/0 *
V.			67	56	50	48	64	
VI.			68	65	57	84	62	
VII.			50	66	89	38	78	
Sect. ménagère			14	15	11	8	16	
TOTAL			286	266	286	297	320	
Examen de maturité	Sect. latine	6	5	4	6	8		
	Sect. langues modernes	—	2	1	1	2		
Examen de passage		43	50	49	42	46		

II.

Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de maturité resp. l'examen de capacité. — 1900—1939

	Gymnase Latins	Gymnase Diekirch	Gymnase Echtern.	Industr. Latins	Industr. Esch s. A.	Lycée Latins	Lycée Esch s. A.	TOTAL	
1900—1910									1900—1910
1910—1920									1910—1920
1920—1925									1920—1925
1925—1930									1925—1930
1930—1934									1930—1934 173
1934—1935	53	25	22	41	15	16	6	178	1934—1939 159
1935—1936	43	18	19	27	12	19	7	145	
1936—1937	47	17	11	24	11	19	5	134	
1937—1938	52	22	15	25	14	17	7	152	
1938—1939	86	25	16	12	13	23**	10	185	

*) Pourcentage moyen des élèves de la section latine, de la section langues modernes et de la section professionnelle pendant la période envisagée.

**) Les élèves des établissements libres sont comprises dans les chiffres mentionnés dans cette colonne.

En 1933 le nombre des bacheliers français frais émoulus était de 14.987. En 1937 ce chiffre s'est élevé à 15.439.

Pourcentage des bacheliers français par rapport à la population:
 en 1927 40.000.000 : 12.168 = 3.287 = 1 bachelier sur 3.287 habit. ;
 en 1933 40.000.000 : 14.987 = 2.669 = 1 bachelier sur 2.669 habit. ;
 en 1937 40.000.000 : 15.439 = 2.590 = 1 bachelier sur 2.590 habit. .

Pourcentage des bacheliers luxembourgeois par rapport à la population :
 en 1930 285.524 : 180 = 1.586 = 1 bachelier sur 1.586 habitants ;
 en 1934 302.596 : 190 = 1.592 = 1 bachelier sur 1.592 habitants ;
 en 1939 298.067 : 185 = 1.611 = 1 bachelier sur 1.611 habitants.

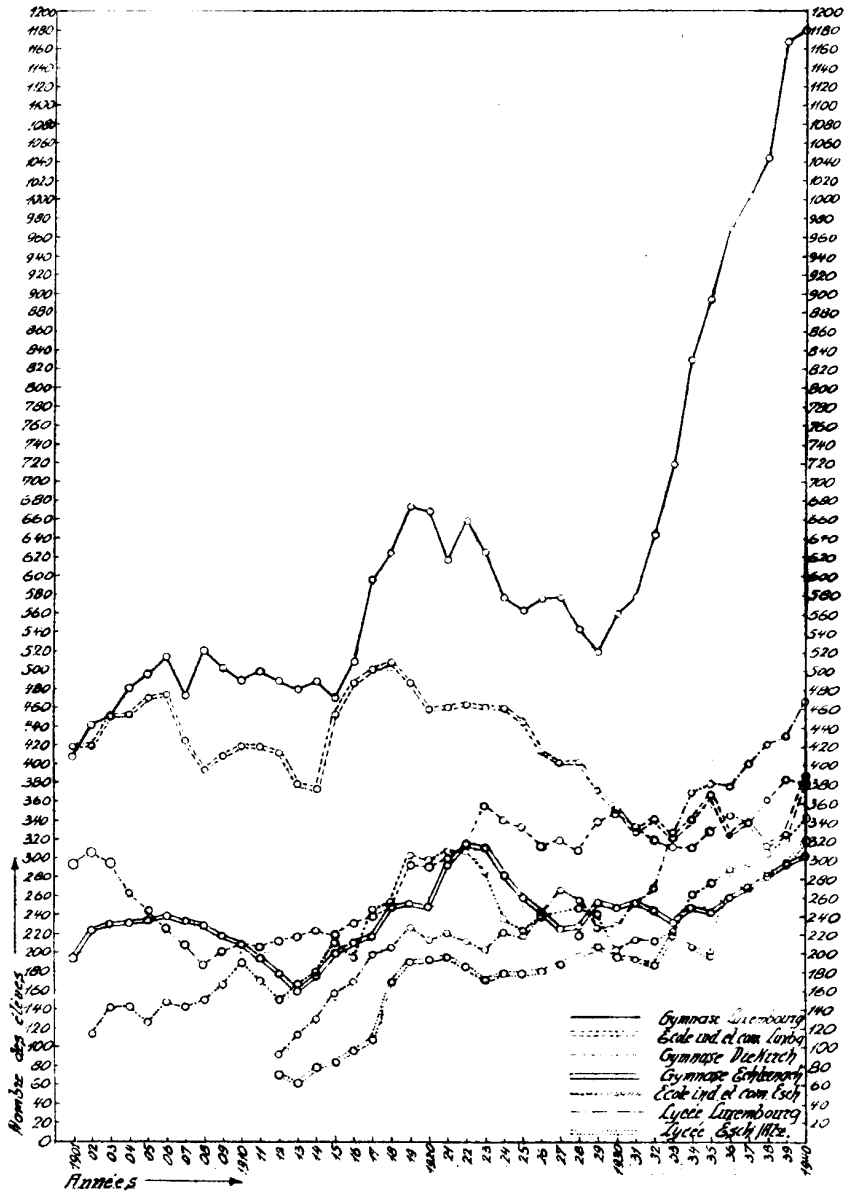
III.

*Population des sept établissements d'enseignement moyen de 1900—1939, avec graphique.**

	Gymnase Luxbg.	Gymnase Diétrich	Gymnase Echtern.	Industr. Luxbg.	Industr. Esch s. A.	Lycee Luxbg.	Lycee Esch s. A.	TOTAL	Moyenne
1900—1910									1900—1910 1507
1910—1920									1910—1920 1916
1920—1925									1920—1925 2357
1925—1930									1925—1930 2165
1930—1935									1930—1935 2430
1935—1936	970	347	259	326	290	377	286	2855	1935—1940 3080
1936—1937	1004	338	271	340	297	401	266	2917	
1937—1938	1044	363	283	316	307	422	286	3021	
1938—1939	1167	384	294	326	322	482	297	3222	
1939—1940	1180	381	303	389	344	468	320	3385	

*) Les chiffres sont ceux du premier semestre de chaque année.

Graphique représentant le mouvement de la population des sept établissements d'enseignement moyen de 1900—1940.



IV.

Résultats des examens pour la collation des grades de 1900-1939.

	Doct. phil. et lettres	Doct. sciences phys. et math.	Doct. sciences naturelles	Doct. droit	Cand. not.	Doct. en accouchem.	Examens de pharm.	Examens de méd. vél.	Examens de méd. dent.	Propriété
1900—1909										
Moyenne	3.4	1.3	0.9	5.9	1.4	3	2	1.1	0.9	
1910—1919										
Moyenne	3.9	0.5	0.4	9.8	2.8	5.8	4	1.9	1	
1920—1929										
Moyenne	3.7	0.9	0.9	8.6	2.8	7.7	4.6	1	3.4	0.1
1930—1934										
Moyenne	4.2	1.2	0.6	9.4	4	4.6	4.8	0.6	3.8	0.4
1935	6	2	1	11	10	6	2	—	9	—
1936	4	1	1	7	5	9	1	—	11	—
1937	12	3	2	8	—	7	2	—	6	—
1938	5	3	2	9	—	7	1	—	—	—
1939	10	2	—	14	—	6	6	1	3	—
1935—1939										
Moyenne	7.4	2.2	1.2	9.8	3	7	2.4	0.2	5.8	0

Commentaire. Les chiffres sont empruntés aux registres déposés au Département de l'Instruction publique.

Pour chaque ordre d'études il n'a été tenu compte que de l'examen final: doctorat en philosophie et lettres, doctorat en accouchements, etc.

V.

Effectif du personnel enseignant des sept établissements d'enseignement moyen de 1900—1940.

Tableau dressé par périodes de cinq ans.

	Directeurs			Professeurs répétiteurs			Stagiaires			Bessin	Gymnastique	Chant	Chargés de Cours	Religion	Sciences commerc.	Répétitrices	Cours techniques	Hommes	Femmes	Total
	1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*											
Année 1899—1900																		80	—	80
Année 1904—1905																		110	—	110
Année 1909—1910																		129	—	129
Année 1914—1915																		143	11	154
Année 1919—1920																		171	12	183
Année 1924—1925																		172	20	192
Année 1929—1930																		175	20	195
Année 1934—1935	4	2	1	94	20	15	13	3	2	8	7	5	11	8	7	2	5	186	21	207
	(7)			(129)			(18)													
Année 1939—1940	4	2	1	113-25	18	15	15	6	2	10	10	6	11	8	7	—	6	200	37	237
	(7)			(156)			(23)													

1* = Docteurs en philosophie et lettres.
 2* = Docteurs en sciences physiques et mathématiques.
 3* = Docteurs en sciences naturelles.

Commentaire. Le tableau comprend le personnel occupé dans les trois gymnases, les deux écoles industrielles et commerciales et les deux lycées. Ne sont pas compris les quelques professeurs-docteurs occupés dans l'enseignement normal ou dans certaines administrations (inspection, gouvernement. . .).

Par rapport à 1934-1935 le personnel docteur (directeurs, professeurs, répétiteurs, stagiaires) a augmenté de 32, le personnel non docteur a diminué de 2 unités. (Par rapport à la même année 1934-1935 le nombre des élèves des sept établissements d'enseignement moyen a augmenté de 3385-2766-619 unités).

Si, en tenant compte des démissions pour raisons de santé ou pour limite d'âge, des décès. . . , l'on admet qu'un professeur est en service en moyenne pendant 25 à 30 ans à partir de son doctorat (pour plus de simplicité nous ne parlerons que des professeurs-docteurs), il s'ensuit que le nombre des postes disponibles chaque année dans l'enseignement moyen est de $186:30=6,2$ resp. $186:25=7.44$ (5 resp. 6 en 1929-1930; 5.13 resp. 6.16 en 1934-1935).

Le chiffre de 186 représente l'effectif des directeurs, professeurs, répétiteurs et stagiaires-docteurs occupés dans l'enseignement moyen en 1939-1940.

En tenant compte des spécialités, l'accroissement normal annuel des professeurs-docteurs serait de :

phil. et lettres $132:30=4.4$ (3.53; 3.70) resp. $132:25=5.28$ (4.24; 4.44).

sciences physiques et math. $33:30=1.1$ (0,9; 0,83) resp. $33:25=1.32$ (1.08; 1).

sciences naturelles $21:30=0.7$ (0.53; 0.60) resp. $21:25=0.84$ (0.64; 0.72).

L'accroissement réel du personnel docteur pendant les quinze dernières années (1925-1939) est de

72 pour la philosophie et les lettres, moyenne 4.8.*

20 pour les sciences physiques et math., moyenne 1.33.*

13 pour les sciences naturelles, moyenne 0.86.*

*) Cf. tableau IV, Résultats des examens pour la collation des grades de 1900-1939, p. 65.

VI.

Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1899—1939.

Tableau dressé par périodes de cinq ans.

	Magistrats	Avocats inscrits	Avocats stagiaires	Notaires
Année 1899.	41	48	17	45
Année 1904.	43	44	16	43
Année 1909.	44	43	27	39
Année 1914.	46	64	36	39
Année 1919.	44	65	30	44
Année 1924.	44	66	35	45
Année 1929.	43	73	53	46
Année 1934.	55	80	39	45
Année 1939.	52	96	42	45

France. En France le nombre des avocats « a diminué par rapport à l'avant-guerre : 4928 avocats en 1912, 4538 en 1927, 4561 en 1931. Mais, en contre-partie, alors qu'en 1912 le nombre des avocats plaidants était estimé au tiers des avocats inscrits — 1642 sur 4928 — actuellement la proportion se serait inversée : deux tiers de plaidants contre un tiers de non-plaidants, soit 3040 avocats sur 4561 demandant à leur profession de leur donner des moyens d'existence. » (Illustration du 10. 11. 1934. Le placement des diplômés par R. Chenevier).

Belgique. A la date du 31 décembre 1937, il y avait en Belgique 3540 avocats, 206 avoués, 1164 notaires et 606 magistrats (Chiffres communiqués par le Ministère belge de l'Intérieur).

VII.

Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900—1940.

Tableau dressé par périodes de cinq ans.

	Médecins	Méd. vét.	Méd. dent.	Pharm. et droguistes
Année 1900.	83	24	6	58
Année 1905.	89	25	7	76
Année 1910.	92	30	16	77
Année 1915.	113	40	25	82
Année 1920.	128	42	24	94
Année 1925.	162	45	40	112
Année 1930.	182	45	54	128
Année 1935.	190	47	71	146
Année 1940.	208	44	97	141

Commentaire. Les chiffres inscrits dans ce tableau sont empruntés au *Mémorial* des années afférentes. Ils comprennent tous les Luxembourgeois autorisés à exercer dans le Grand-Duché une des branches de l'art de guérir ou une profession qui s'y rattache, qu'ils soient établis dans le pays ou à l'étranger. Ils ne comprennent pas les médecins et les médecins vétérinaires étrangers admis à exercer la médecine ou la médecine vétérinaire dans certaines communes du Grand-Duché.

Nombre des médecins. — Allemagne. Le nombre des médecins exerçant l'art de guérir en Allemagne en 1933 était de 51.527 dont 4.395 médecins-femmes. La proportion était de 7,8 par 10.000 habitants (7,7 en 1928).*

France. En 1933 le nombre des médecins civils exerçant l'art de guérir en France (sans les colonies) était de 25.673. La proportion était de 6,14 par 10.000 habitants (A Paris 1 médecin pour 630 habitants, à Melun pour 1168 habitants, en Seine-et-Marne, campagne, pour 1971 habitants).

Dans les colonies françaises on comptait pendant la même année 1933 : 450 médecins civils pour une population de 40.000.000 de colons et d'indigènes.**

Belgique. A la date du 31 décembre 1937 on comptait en Belgique 6.455 docteurs en médecine.*** La proportion était donc de 8,06 par 10.000 habitants (7,43 en 1933) ou 1 docteur en médecine pour 1239 habitants (pour 1345 en 1933).

Grand-Duché. Le relevé officiel des Luxembourgeois autorisés à exercer l'art de guérir dans le Grand-Duché comprend pour 1940 : 208 noms. Ces 208 praticiens se répartissent ainsi suivant la localité où ils sont établis :

Ville de Luxembourg 81 ; Canton d'Esch 64 ; Campagne 57 ; Étranger 6.

Le relevé comprend 8 médecins-femmes.

Proportion du nombre des médecins par rapport à la population.

Population du Grand-Duché au 31 décembre 1937 : 298.067. Pour tout le pays $298.067 : 202 = 1446 = 1$ médecin pour 1446 habitants = 6,91 pour 10.000 habitants (6,14 en France, 7,8 en Allemagne pour 1933 ; 8,06 en Belgique pour 1937). Pour la capitale $58.610 : 81 = 1$ médecin pour 723 habitants. Pour le

*) Statistisches Jahrbuch für das deutsche Reich. Jahrgang 1938.

**) Ces chiffres sont empruntés à un article de *l'Illustration* du 10 novembre 1934 : R. Chenevier. Le placement des diplômés. L'auteur a emprunté ses chiffres à la statistique officielle.

***) Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Intérieur.

canton d'Esch 98.673:64 = 1 médecin pour 1541 habitants. A la campagne 140.784:57 = 1 médecin pour 2470 habitants. — Du chiffre de 208 j'ai retranché 6 unités représentant les médecins luxembourgeois établis à l'étranger.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des médecins le chiffre de 30 ans, j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 6 médecins. Dans ce cas le nombre des médecins pour 1930 (180) ne serait pas augmenté. L'accroissement réel pendant les 10 dernières années est de 58, moyenne 5.8. (4.6 = moyenne des années 1930—1934.).

Nombre des médecins vétérinaires. — Allemagne. En 1933 le nombre des médecins vétérinaires allemands s'élevait à 6333 dont 53 femmes.

Proportion du nombre des médecins vétérinaires par rapport à la population allemande : 0.9 sur 10.000 habitants (1.2 en 1928).

Belgique. Nombre des médecins vétérinaires belges au 31 décembre 1937 : 711, chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Intérieur.

Proportion par rapport à la population belge : 0.88 sur 10.000 habitants (0.83 en 1933).

Grand-Duché. Proportion du nombre des médecins vétérinaires par rapport à la population : 1.5 sur 10.000 habitants. Même proportion qu'en 1930 et 1935.

Nombre des médecins dentistes. — Allemagne. En 1933 on comptait en Allemagne 12.224 médecins dentistes (plus 31.370 techniciens), c'est-à-dire 1.8 par 10.000 habitants (1.4 en 1928).

Belgique. Le nombre des dentistes belges était de 1107 à la date du 31 décembre 1937, c'est-à-dire 1.38 par 10.000 habitants (1.06 en 1933).*

Grand-Duché. L'art dentaire est exercé actuellement par 97 médecins dentistes. 45 médecins dentistes sont établis à Luxembourg, 32 dans le bassin minier, 20 à la campagne.

Proportion du nombre des médecins dentistes par rapport à la population.

Population du Grand-Duché au 31 décembre 1937 : 298.067. Pour tout le pays 298.067:92 = 1 médecin dentiste pour 3083 habitants = 3.25 pour 10.000 habitants. (en 1933 1.8 en Allemagne, en 1937 1.38 en Belgique).

* Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Intérieur.

Pour la capitale $58.610 : 45 = 1$ médecin dentiste pour 1302 habitants.

Pour le canton d'Esch $98.673 : 32 = 1$ médecin dentiste pour 3083 habitants.

A la campagne $140.782 : 20 = 1$ médecin dentiste pour 7039 habitants.

En admettant comme durée moyenne de l'activité du service des médecins dentistes le chiffre de 28 ans (comme en Allemagne), j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 2 médecins dentistes. Dans ce cas le nombre des médecins dentistes pour 1930 (54) ne serait pas augmenté. L'accroissement réel pendant les 10 dernières années est de $48 : 10 = 4.8$.

Nombre des pharmaciens et droguistes. Le nombre des pharmaciens et droguistes luxembourgeois est actuellement de 141. 47 d'entre eux ont une officine; 29 sont sans officine; 40 sans officine sont placés comme proviseurs; 22 sans officine sont placés comme droguistes; 3 droguistes.

Suivant leur domicile, ils se répartissent comme suit: Luxembourg 51; canton d'Esch 41; Campagne 33; Étranger 16.

Pharmaciens-femmes 5.

France. En 1931 le nombre des pharmaciens français s'élevait à 11.019, soit 2.7 sur 10.000 habitants.*

Belgique. Au 31 décembre 1937 le nombre des pharmaciens belges était de 2474, soit 3.09 par 10.000 habitants. (2.8 en 1933).**

Allemagne. En 1933 le nombre des pharmaciens allemands s'élevait à 18.393 dont 3745 femmes, soit 2.7 sur 10.000 habitants.

Grand-Duché. Proportion du nombre des pharmaciens par rapport à la population: 4.8 sur 10.000 habitants.

En admettant comme durée moyenne de l'activité en service des pharmaciens 30 ans, j'avais calculé en 1930 qu'il y aurait chaque année à pourvoir au remplacement de 4 pharmaciens et droguistes. L'accroissement réel pendant les 10 dernières années est de $38 : 10 = 3.8$.***

Jos. WAGENER, Directeur de l'Athénée.

*) Illustration du 10. 11. 1934. Le placement des diplômés par R. Chenevier.

**) Chiffre communiqué par le Ministère belge de l'Intérieur.

***) Je ne puis que signaler un gros volume qui vient de paraître sur le chômage intellectuel en Belgique et qui est dû à la plume d'un de nos compatriotes, M. Joseph Flies, licencié en sciences politiques et sociales (Gembloux, Imprimerie J. Duculot. 1940).

Chronique de l'Association

Bilan 1934 — 1940.

Pendant six ans le Journal des professeurs a réduit à sa plus simple expression la chronique des faits et gestes du Comité de l'Association, non par vaine modestie, mais par simple prudence.

Il n'y a aucun profit pour une action qui n'est soutenue ni par le nombre, ni par les préjugés favorables, mais uniquement par le droit et l'autorité morale, à s'aventurer sur le terrain de la discussion publique. Nous avons été persuadés, dès la première heure, qu'une intervention discrète et habile suffirait pour convaincre les pouvoirs de la justesse de notre cause et pour amener une solution tant soit peu favorable des problèmes que, depuis 30 ans, notre Association remet constamment à l'ordre du jour.

Aujourd'hui que la guerre est venue arrêter d'un coup sec — et pour Dieu sait quel temps — le développement de notre action, il semble indiqué de rompre le silence et de parler un peu des résultats de nos efforts.

I. Questions pratiques.

En 1934 quatre problèmes d'ordre professionnel étaient en suspens:

1. Question du barème des leçons aux Cours Supérieurs;
2. Question du barème des classes surpeuplées;
3. L'éternel problème des *préséances* au Te Deum officiel, et
4. celui de la *révision de nos traitements*.

Le barème des leçons aux Cours Supérieurs a été ramené à 12 leçons par semaine, chiffre qui correspond à celui qui vaut pour les classes similaires en France, sauf pour Paris où le maximum est sensiblement inférieur. Il reste une anomalie regrettable dans la disposition qu'aucun professeur ne peut bénéficier de plus de 5 leçons du fait de ses leçons aux Cours Supérieurs.

Pour la première question satisfaction nous a été donnée dès que notre ancien collègue, M. Margue, eut pris la direction du département de l'Instruction publique.

La 2^e question a trouvé une solution qui se rapproche sensiblement de notre proposition: à partir de 40 élèves dans les classes

inférieures et de 35 élèves dans les classes supérieures, le barème des leçons est baissé d'une unité.

La question des préséances, débattue depuis 30 ans et toujours inscrite à nouveau au cahier de doléances de l'Association, a pu trouver une solution tout empirique, il est vrai, mais satisfaisante pour le corps professoral, grâce à la bienveillante compréhension de M. le Ministre d'Etat Pierre Dupong et grâce aussi à l'appui énergique de notre ancien président, M. le Ministre Nic. Margue. La gratitude des professeurs leur reste acquise.

Quant à la *question des traitements*, elle a dû passer par les longues et nombreuses étapes d'un véritable calvaire pour aboutir à une solution qui attend sa consécration définitive et légale par le législatif.

Fixons, pro memoria et pro posteris, les points qui sont définitivement acquis.

L'assemblée générale de Pâques 1934 avait adopté la tactique proposée par le nouveau président: renoncer à toute agitation et à toute publicité, s'en remettre à la sagesse et à la bonne volonté du Gouvernement et de la Chambre.

Fidèle à cette tactique, le président s'est abouché aussitôt avec M. le Ministre d'Etat Jos. Bech, qui montra, dès le début, une compréhension juste de la situation et de nos revendications. Au terme de plusieurs entretiens il se déclara disposé à faire élaborer un projet de révision qui formait un compromis auquel le comité de l'Association se rallia, non sans hésitations, puisqu'il abandonnait une large part de nos droits: après 12 ans de professorat, le professeur monterait au groupe 14 et les autres groupes de fonctionnaires de l'enseignement auraient le bénéfice d'un avancement proportionnel.

La première manche semblait gagnée, quand surgirent des oppositions de la part d'autres groupes que nous nous abstenons de désigner. Pour tourner les difficultés nouvelles, M. le Ministre d'Etat Bech décida de renoncer à une révision partielle en faveur des professeurs et de préparer une révision générale qui pût donner satisfaction à toutes les réclamations justifiées.

L'Association accepta cette tournure des choses et, laissant tomber le compromis, se crut en droit de reprendre ses revendications telles qu'elles avaient été présentées et motivées dans le Mémoire de 1934.

Le Gouvernement institua une commission spéciale chargée de la préparation d'une révision générale. La cause des professeurs fut défendue devant la Commission avec intelligence et énergie par notre collègue M. J. Feltes. Le président de l'Association intervint par le mémoire suivant qui établit de façon péremptoire et incontestable le droit des professeurs à un reclassement. Nous le faisons suivre:

MÉMOIRE

Nous tenons en premier lieu à rappeler que les trois sections de la Chambre des députés dans leurs observations au budget de 1935 (voir Observations p. 19 art. 317) ont insisté sur la nécessité de reviser la situation des professeurs; que plusieurs députés ont réitéré en séance publique cette déclaration; que Monsieur le Ministre d'Etat Joseph Bech, se rendant à l'évidence de notre argumentation, avait fait élaborer en 1936 un projet de revision pour les professeurs.

Comme d'autres groupes de fonctionnaires ont fait valoir des droits analogues à un reclassement, le gouvernement a décidé de faire une revision générale de la loi de 1913.

Donc il s'agit en ce moment de préparer en tout premier lieu, la revision de certaines situations reconnues injustes.

Ce redressement devra s'opérer indépendamment de toute considération financière; la constitution luxembourgeoise exige que la loi soit égale pour tous. Nous réclamons simplement que les principes de la loi soient appliqués à tous les groupes.

La revision, une fois opérée selon les règles élémentaires de la justice, il faudra poser la question de l'adaptation générale des traitements aux conditions de vie; nous abandonnons à la Fédération des fonctionnaires le soin de justifier et de préciser cette adaptation.

Qu'il nous soit permis de formuler et de légitimer nos revendications particulières.

Tous les fonctionnaires sont d'accord pour exiger que la nouvelle loi soit bâtie sur les principes uniformes et non sur l'arbitraire; sur des faits authentiques et non sur des préjugés, des fictions et des prétentions ambitieuses.

Le classement des fonctionnaires devra se faire:

1. selon les conditions de préparation à leur fonction (durée et valeur des études; stages);
2. selon les conditions matérielles, morales et sociales de l'exercice de la fonction;
3. selon des possibilités d'avancement équitables pour tous. Il est inadmissible que certains groupes avancent alors que d'autres restent immobiles dans leur cadre.

LA SITUATION ACTUELLE DES PROFESSEURS.

A la lumière de ces principes, quelle est la situation due aux professeurs d'enseignement secondaire et supérieur?

Rappelons d'abord pour notre propre édification la situation de fait en 1937.

Traitement touché à la limite d'Age:
par 95% des professeurs-docteurs: 6100 frs. (XIIa);

A. Par des fonctionnaires à préparation académique identique à celle de professeurs.

1. **Magistrats:** en théorie 7300 frs. (XVI) effectivement entre 8000 et 9000 frs.

2. **Conseillers de gouvernement:** 7600 frs. (qui exceptionnellement finissent leur carrière comme conseillers).

B. Par des fonctionnaires supérieurs ne remplissant pas les mêmes conditions que les professeurs.

Gouvernement: conseillers non-docteurs 7600 frs.

Service agricole: ingénieur agricole 6600 frs.

Mines: ingénieur 6600 frs.

Postes:
Enregistrement } Inspecteurs à la direction 6400 frs.

Douanes
Inspection du travail } Inspecteurs à la direction . . . 6400 frs.

Contributions

Travaux publics: ingénieur d'arrondissement 6400 frs.

Eaux et forêts: directeur 6400 frs.

Commissaire de district (Grevenmacher) 6400 frs.

Contributions: inspecteurs — 4 contrôleurs 6100 frs.

Second inspecteur du travail 6100 frs.

Caisse d'Épargne: inspecteurs 6100 frs.

Douanes: inspecteurs 6100 frs.

Cadastre: géomètre en chef 6100 frs.

Enregistrement: inspecteurs 6100 frs.

Chambre des comptes: conseillers 6100 frs.

Directeur de la police 6100 frs.

Force armée: capitaine 6100 frs.

Service du logement: directeur 6100 frs.

Le parallèle avec la magistrature, pour être complet, devrait mentionner des situations concrètes dont voici quelques exemples qui représentent une moyenne à laquelle il y a des dérogaions qui prouvent plus ou moins:

Normalement

6 ans après l'examen prat. le prof.-docteur touche 4900 frs., le magistrat 4900 frs.

12 " " " " " " " " " 4900 frs., " " 5500 frs.

23 " " " " " " " " " 6100 frs., " " 7250 frs.

27 " " " " " " " " " 6100 frs., " " 7800 frs.

et plus.

Le Déclassement.

Cette situation pour le moins paradoxale est le résultat d'un travail de déclassement méthodiquement poursuivi depuis 1885 resp. 1894.

La statistique suivante en fait foi:

Le traitement **maximum** du **professeur dépassait** celui du:

	en 1894	en 1906	en 1911	depuis 1913
Professeur à l'École Agricole de	47,55 0/0	42,1 0/0	46,7 0/0	27,08 0/0
" " " d'Artisans	46,2 0/0	41,17 0/0	45,7 0/0	27,08 0/0
" " " Normale	47,55 0/0	42,1 0/0	46,7 0/0	16,1 0/0
Conducteur des travaux publique	31,4 0/0	27,8 0/0	31,95 0/0	16,1 0/0
Garde général de	35,15 0/0	31,7 0/0	36,00 0/0	4,7 0/0
Chef de bureau au Gouvernement	18,84 0/0	16,7 0/0	20,53 0/0	4,26 0/0

Le traitement **maximum** du **professeur dépassait** celui du:

	en 1894	en 1906	en 1911	depuis 1913
Directeur de l'École d'Artisans de	20,6 0/0	18,68 0/0	22,50 0/0	il est égal
" " " Agricole	35,15 0/0	31,70 0/0	36,00 0/0	à ces
Capitaine de	7,20 0/0	6,40 0/0	9,85 0/0	traitements

Le traitement **maximum** du **professeur dépassait** celui du:

	en 1894	en 1906	en 1911	depuis 1913 il est inférieur de
Inspecteur des Postes . . . de	8,98 0/0	7,40 0/0	11,90 0/0	4,7 0/0
Ingénieur d'arrondissement . "	8,98 0/0	5,30 0/0	8,90 0/0	4,7 0/0
Directeur des Eaux & forêts "	3,65 0/0	3,30 0/0	6,70 0/0	4,7 0/0
Ingénieur agricole	5,90 0/0	3,20 0/0	0, 0/0	7,6 0/0

Le traitement **maximum** du **professeur dépassait** celui du:

	en 1874	en 1894	en 1906	en 1911	depuis 1913 il est égal à ce traitement
Juge au Tribunal . de	12,80 0/0	9,70 0/0	4,85 0/0	8,20 0/0	

Le traitement du **professeur était inférieur** à celui du

	en 1874	en 1894	en 1906	en 1911	depuis 1913
Conseiller à la Cour de	12 0/0 *	15,40 0/0	16,30 0/0	13,70 0/0	16,50 0/0

Revision de 1913.

	avant la revision	Maxima 1913		
Chefs d'administration	6950	7800	+850	= +12,2 0/0
Commissaire de district Luxembourg .	5625	6800	+1175	= +20,8 0/0
" " " Diekirch	5625	6600	+975	= +17,1 0/0
" " " Grevenmacher	5325	6400	+1075	= +20,0 0/0
Conseillers de Gouvernement	6220	7600	+1380	= +12,2 0/0
Inspecteur du travail	5125	6400	+1275	= +24,9 0/0
Ingénieur agricole	5575	6600	+1025	= +18,3 0/0

*) c. a. d. avant l'époque où les professeurs devaient tous passer par le doctorat et l'examen pratique.

Ingénieur d'arrondissement	5125	6400	+1275 = +24,8 0/0
Inspecteur à la direction: Enregistrement	5575	6400	+ 825 = +14,8 0/0
Inspecteur à la Direction: Contributions	5575	6400	+ 825 = +14,8 0/0
" " " " Postes	5025	6400	+1375 = +27,5 0/0
Juge de paix Luxbg. (min. 1913: 5200)	5325	6400	+1075 = +20,1 0/0
Juges trib., substitués (min. 1913: 4900)	5159	6100	+ 950 = +18,3 0/0
Postes: Percepteur Luxembourg-Ville	4825	5750	+ 925 = +16,8 0/0
Juge de Paix Esch/Alzette	5025	5900	+ 875 = +16,2 0/0
" " " " Diekirch	4725	5750	+1025 = +21,7 0/0
Enregistrement: vérificateur	5025	5750	+ 725 = +14,4 0/0
O. d. Statistique: secrétaire	4650	5750	+1100 = +23,6 0/0
Professeurs	5575	6100	+ 525 = 9,4 0/0
Juges aux tribunaux	5160	6100	+ 950 = +18,3 0/0

Est-il besoin de souligner la conclusion qui se dégage de ces chiffres? **Si le professeur avait gardé simplement sa place de 1874 resp. de 1894 dans le cadre des fonctionnaires, il toucherait depuis 1913 le traitement de 4280—6880 francs par rapport à la magistrature, la comparaison avec d'autres groupes donne des chiffres de l'ordre de 5600 pour le minimum et de 8200 pour le maximum.**

Mais il y a pis encore: après 1874 les conditions de préparation du professeur, comme celles de la plupart des fonctionnaires, **ont** subi des transformations qui vont dans le sens d'un renforcement important et l'une sélection de plus en plus sévère.

De 1839—1895 sur 87 professeurs 47 seulement ont été docteurs. Les seuls fonctionnaires obligatoirement docteurs étaient les Conseillers à la Cour supérieure de justice. La place inférieure que le professeur occupait dans les cadres vis-à-vis d'eux s'expliquait ainsi.

Or, par arrêté ministériel du 1^{er} octobre 1885 un stage de deux ans fut imposé aux aspirants-professeurs. L'admission au stage est subordonnée au doctorat. Le stage, d'une durée de deux ans au moins, est fait d'études théoriques et d'exercices pratiques. L'horaire d'un stagiaire ressemble absolument à un horaire d'étudiant, chargé de leçons qu'il fait et de leçons auxquelles il assiste, de devoirs à corriger, de séances de séminaire pédagogique. Mais ce qui différencie cette préparation du tout au tout d'avec celle de n'importe quel autre groupe académique c'est la préparation de deux thèses scientifiques. Les bibliographies publiées par MM. Heuertz et Schlim peuvent donner une idée de la nature de ces dissertations dont l'étendue varie entre 80 et 160 pages in folio chacune. Nous affirmons sans la moindre appréhension d'être contredits que l'examen pratique du professeur est unique dans ce pays et ne saurait être assimilé à aucun autre examen.

Il est temps de le dire tout haut pour que nul ne l'ignore ni ne l'oublie.

Et c'est cet examen qui ouvre définitivement la porte à la carrière de professeur.

En 1885 le stage judiciaire fut rendu obligatoire également pour les futurs magistrats mesure qui entraîna aussitôt et comme de juste un relèvement des traitements de la magistrature.

Quant aux professeurs, la même mesure n'eut d'autre effet que de renforcer les conditions d'admission. Leur relèvement fut oublié. Cet oubli ou faut-il dire refus, était la première manifestation d'une tactique persistante vouée au déclassement systématique des professeurs.

Pour comble d'ironie et d'iniquité le déclassement marchait de pair avec le mouvement d'ascension de la fonction même qu'il frappait.

Préparation.

Nous pouvons donc conclure qu'aucune carrière, ni publique, ni privée n'est subordonnée à une préparation plus difficile ni plus méticuleusement contrôlée. On ne le sait que trop parmi les candidats. Est-il besoin de rappeler le coefficient des réussites aux examens de grade étonnamment bas en regard de la valeur intellectuelle des candidats?

Quoi de surprenant que des jeunes gens que tout prédestinait à l'enseignement, les aptitudes et le goût, abandonnent en dernière heure, après de longues hésitations, une carrière qui accuse une disproportion effrayante entre les exigences qu'elle impose et le rendement matériel qu'elle donne!

Le public et même les candidats ignorent parfois la longue série des épreuves par lesquelles doit passer le futur professeur.

Voici la situation de fait: sur les 132 professeurs-docteurs actuellement en service 124 ont fait, après leurs études secondaires (section gymnasiale) 4 années d'université, deux années de stage, en moyenne 2 années de répétitorat. Si bien que la carrière de professeur s'inaugure normalement entre 27 et 30 ans! La moyenne effective est de 29!

Nous ne parlons pas de la qualité des épreuves ni des mesures draconiennes qui les entourent. Nous nous contentons de souligner la cruelle disproportion entre les conditions exceptionnellement élevées de préparation et le classement exceptionnellement bas de ce groupe des fonctionnaires!

Eh bien, nous trouvons que le procédé dure trop et qu'il est temps de mettre fin à une situation qui est grosse de conséquences graves pour notre vie intellectuelle et publique.

Depuis 1934 où nos revendications ont été formulées et justifiées dans un mémoire qui a été rendu public, nous attendons vainement qu'on présente un seul argument sérieux contre notre thèse. C'est qu'il n'y en a pas. Tout ce qu'on a pu produire jusqu'à présent dans les discussions privées ne tient ni devant les faits ni devant le raisonnement.

Si bien que nous sommes obligés de maintenir nos conclusions de 1934 et de formuler les revendications suivantes:

1. Classement des professeurs-docteurs avec le seul groupe qui remplit les mêmes conditions: la magistrature. La même revendication est formulée par nos collègues français, les professeurs agrégés de lycées qui demandent à être assimilés, à Paris, aux Conseillers à la Cour d'appel, en province aux présidents et procureurs de 3^e instance. (cf. Quinzaine universitaire, février 1938.)
2. Classement des directeurs selon le rang qui leur revient dans la direction d'établissements dont deux sont couronnés d'une année d'études supérieures. Leur caractère de chefs de corps académiques doit s'exprimer dans l'échelle du classement.
3. Reclassement équitable des professeurs de spécialité conforme à leurs études et à leur place dans le corps enseignant.
4. Reclassement des autres groupes de fonctionnaires de l'enseignement moyen.

D'in vraisemblables rumeurs voudraient nous faire croire que certains groupes de fonctionnaires se sentiraient diminués dans leurs droits, si justice était faite aux professeurs. Le paradoxe est plaisant et ressemble à un farce de carnaval.

Y aurait-il vraiment, de bas en haut de nos cadres, un groupe quelconque qui réclame notre abaissement pour assurer son élévation, renouvelant l'odieux et simpliste procédé stigmatisé par Tite-Live: «Alios pre-mendo sese extollunt»?

Ce ne sont certainement pas nos anciens camarades d'université, dans quelque groupe qu'ils figurent! Nous les savons trop fiers pour supposer qu'ils songent à se faire un piédestal des droits d'autrui. Nous nous attendons au contraire à les voir marcher avec nous pour défendre des droits égaux!

Notre désir est de liquider le plus tôt possible une situation devenue intolérable et de retourner à notre travail qui est de nous instruire pour instruire les autres.

Luxembourg, le 12 décembre 1938.

Le président de l'Association des professeurs.

s. P. FRIEDEN.

Nous ignorons l'accueil qui a été réservé à ce mémoire par la Commission des traitements. Il nous eût agréable de connaître les «arguments» qu'on croit pouvoir opposer aux principes et faits que nous invoquons. Ceux que la discussion privée a mis à jour à l'occasion témoignent d'une inintelligence dégradante.

Mais ce n'est pas le lieu ni le moment de ressusciter des controverses rabaisées par nos adversaires au niveau de querelles de rue.

Nous avons eu la satisfaction de voir les pouvoirs s'élever au-dessus des préjugés et de la malveillance et reconnaître le bien-fondé de notre point de vue. Le Gouvernement en Conseil, auquel nous savons gré de son initiative inspirée d'équité et de sagesse, a élaboré

un projet de loi qui prévoit une nouvelle réglementation de notre situation matérielle donnant satisfaction dans une large mesure au corps des professeurs.

Le projet en question est actuellement entre les mains du Conseil d'Etat.

Mais, hélas, la guerre est survenue et la semence qui levait ne verra pas la moisson de si tôt. Nous acceptons l'inévitable ajournement et conservons intact l'espoir que tout n'aura pas été perdu, ni pour l'humble cause que nous défendons, ni pour tant d'autres plus hautes et plus précieuses qui concernent notre patrie luxembourgeoise.

II. *Le Journal des professeurs.*

Le comité a voué un souci particulier à l'édition de notre Journal. Il a accepté sans hésiter la proposition de son président de consacrer chaque numéro à un problème déterminé et de lâcher définitivement la conception traditionnelle de la publication d'articles hétérogènes, collectionnés au hasard et au gré des collaborateurs bénévoles.

L'Idée nouvelle s'est avérée heureuse et nous avons pu constater une popularité croissante de notre journal. Le tirage a suivi une courbe ascendante: c'est ainsi que le numéro de 1937 sur la physiologie des collégiens a pu être tiré à 600 exemplaires qui n'ont pas suffi à satisfaire toutes les demandes.

Le grand succès a été notre numéro du Centenaire, Un siècle de vie intellectuelle qui atteignit le chiffre de 1500 exemplaires dont 1260 ont été écoulés et dont il reste 240 exemplaires en magasin. Grâce à la vente exceptionnellement forte et malgré la réduction considérable consentie aux élèves de nos établissements, la dépense de 19 000 a pu être couverte sans subsides d'aucune part.

Le Journal des professeurs accupe aujourd'hui dans la vie intellectuelle du pays une place qu'il faut défendre et élargir.

III. *Relations internationales.*

Le bilan serait défectueux sans un mot sur le rôle joué par notre Association sur le plan international. Depuis de longues années, grâce à nos anciens présidents N. Braunshausen et N. Margue, l'Association avait pris une part très active aux travaux de la Fédération internationale des professeurs de l'enseignement secondaire officiel. M. Margue avait pendant deux ans (1932—34) siégé au premier Comité exécutif international et rédigé le Bulletin officiel.

Nous avons été représentés à tous les Congrès depuis 1934, soit à celui de Rome en 1934, celui d'Oxford en 1935, celui de Paris en 1937, celui de Copenhague en 1939. Nous avons contribué aux débats par deux mémoires, l'un sur l'éducation morale et l'autre sur les conditions d'admission à l'enseignement secondaire.

Les événements politiques des dernières années ont quelque peu affecté la «Fipesco» dans sa puissance de rayonnement et même dans son esprit. Les associations nationales d'Allemagne, d'Italie, de Bulgarie se sont détachées du tronc.

D'un autre côté des pourparlers sont engagés et sont près d'aboutir pour étendre notre Fédération aux pays d'outre-mer.

Notre association qui est une seconde fois représentée au Comité exécutif pour une période de 4 années porte de ce fait une grande responsabilité à l'égard d'une fédération qui vit de l'esprit d'entente internationale.

Pierre FRIEDEN.

Le testament d'un président

Un président qui expire peut songer à léguer à ses jeunes collègues la part de sagesse spécifique que six années d'expérience lui ont permis d'amasser. Puisse-t-elle être profitable aux héritiers.

L'Association des professeurs ne paie pas exclusivement en déboires et ennuis ceux qui la président. Elle nous offre la possibilité d'enrichir notre répertoire de vérités humaines. Et toutes ne sont pas amères; la plupart sont au prix de quelques illusions, donc fort bon marché. Quelques-unes même sont réconfortantes.

Je me hâte d'en signaler une de cette espèce-ci.

Tous les présidents ont dû constater que parmi les membres de notre association, les éléments positifs foisonnent; les hommes de bonne volonté sont nombreux qui ne marchandent pas leur savoir-faire, leurs intentions droites, ni ces qualités rares que sont la clairvoyance et le bon sens. L'appel à leur collaboration ne reste jamais sans écho. Les contributions scientifiques et littéraires, bénévoles et gratuites, affluent en abondance. Notre Journal, sans elles ne

serait pas. L'Association dispose de forces intellectuelles imposantes. Qu'elle ne néglige pas de les mettre en valeur pour son bien et celui du pays.

Car nous pourrions être, dans la Cité, un élément de vitalité et de progression exceptionnellement riche, si des tares regrettables ne paralysaient nos énergies latentes, ni ne détournaient celles qui sont vives et actives.

Il semble utile de les désigner avec franchise et courage: Et d'abord, nous sommes d'irrévocables individualistes, méfiants à l'endroit des manifestations publiques, rebelles à la discipline collective et hostiles à l'esprit de corps. Nous voulons marcher seuls, chacun à son pas, embarrassés par la peur du ridicule ou de la servitude grégaire, dès que nous sentons le coude à coude ou l'uniforme. La toge même, ce symbole millénaire de la dignité professorale, est dédaignée par les uns, et gêne ceux qui se résignent à la porter. Là où d'autres chercheraient à se hausser et à s'amplifier par ce supplément vestimentaire, nous éprouvons le besoin de nous effacer et de nous rapetisser, nos personnes et notre fonction; besogne parfaitement superflue, puisque d'autres la font pour nous.

Rien par suite n'est plus ingrat et plus décourageant que d'obtenir un résultat pour l'Association en fait de prestige. Tout le monde se sent obligé de vous marquer le parfait dédain où il tient ces contingences dont il n'a pas besoin, n'est-il pas vrai, pour parfaire son poids personnel.

La carence de l'esprit de corps indique le premier objectif de notre Association auquel il faudra consacrer mille efforts toujours à renouveler. A notre époque, et plus encore à celle qui s'annonce lugubrement, l'individu compte avant tout par le groupe auquel il adhère; on peut le regretter, on ne le niera pas. Et bien candides sont ceux de nos collègues qui s'imaginent complaisamment que la seule valeur individuelle assure leur place au soleil. Pour évaluer le poids d'un chacun, il y a le coefficient général de sa profession, comme sur le plan politique celui de la nation à laquelle il appartient. Encore une fois, je signale des faits, je n'exprime pas des vœux.

La tare individualiste, disons pour atténuer l'expression, l'illusion individualiste est renforcée par une autre, fort répandue dans nos rangs, qu'on peut appeler l'illusion rationaliste. Nous avons reçu le baptême de la science et il nous en est resté comme marque indélébile la foi profonde en la raison et son pouvoir sur les hommes et les événements. Ce qui se conçoit bien... se réalise aisément. Nous sommes aussi cartésiens en matière d'action que Boileau l'était en matière de poésie.

Cette disposition, due à notre formation et encouragée par notre profession, a fait de nous des victimes dans la lutte autour des intérêts matériels. De tout temps, nous avons attendu trop de

l'argumentation logique, surtout de celle qui s'affuble des oripeaux du langage relevé. Dans la lutte des intérêts; beaucoup d'entre nous, et des meilleurs, apportent le culte, je dirai le fétichisme de l'article bien composé, bien raisonné, bien écrit et signé d'un nom bien sonnant. Nous oublions trop que notre époque est celle de l'inflation verbale, c. à d. de la dévaluation de l'imprimé; que les mots sont usés, râpés, dédaignés et surtout de ceux qui ont les mains sur les leviers de commande.

Et puis, phénomène connexe à cette double illusion sur la puissance du raisonnement et du verbe, il existe une forme de vertige intellectuel qui saisit souvent les manieurs de plume et de parole et leur fait perdre le sens et la mesure exacte des choses et d'eux-mêmes. Que de gens qui à l'abri de leur table de travail ou d'une table d'estaminet se transforment en foudre de dialectique et d'action et qui s'effondrent lamentablement sur le terrain des responsabilités et des interventions concrètes!

Il ne faut pas se lasser de répéter aux uns et aux autres que l'action vraie, c. à d. l'influence persistante sur les hommes et les événements est moins une entreprise de logique et de science qu'une question de suggestion, d'autorité et de prestige personnels; que la persuasion s'opère autant et plus peut-être à travers la sensibilité et l'imagination qu'à travers la raison; qu'elle est tributaire du moment psychologique et diplomatique; que c'est l'occasion qui fait le succès. Pascal a vu plus loin que Descartes. Et la grammaire de l'assentiment de Newman est plutôt une logique affective qu'une logique rationnelle. —

Autre vérité d'ordre tactique à léguer aux jeunes et à quelques vieux de l'Association: La meilleure défense de nos intérêts est encore notre activité désintéressée, si paradoxale que sonne la formule!

*Il est établi, pas un seul de nos concitoyens n'en doute, que la place que nous occupons dans l'échelle des traitements est injuste, indigne et révoltante. Tous sont d'accord pour attester le fait, nous sommes seuls à vouloir le changer. Et nous ne lâcherons pas nos justes revendications. *Justitia fundamentum regni.* C'est faire œuvre de conservation de l'Etat que de combattre l'injustice, où qu'elle se loge.*

Mais c'est sur les moyens et méthodes que nous ne sommes pas d'accord. Beaucoup de collègues mettent leur unique espoir dans la tactique usuelle des réclamations et protestations à effet. Ils appellent cela leur réalisme démocratique. Ils n'auraient pas tort s'ils n'oubliaient deux réserves essentielles: que d'un côté nous n'avons pas le nombre et que nous ne savons pas faire le bruit qui y supplée; que d'un autre côté nous ne devons jamais faillir, sous peine de déchoir, à notre véritable mission qui, bien remplie, nous

assure mieux que tout notre place dans l'opinion publique, reine de la démocratie.

Notre ancien président M. Margue a formulé ainsi la condition première de notre campagne de revision: «pour obtenir aux professeurs une amélioration de leur situation matérielle, il faut, à un siècle matérialiste au point d'en être lassé, apporter la preuve qu'ils se recommandent surtout par leur activité désintéressée. (Un siècle de vie intellectuelle, p. 3.)»

C'est ce paradoxe que je rappelle aux jeunes collègues sur lesquels retombera la lourde charge d'achever l'œuvre de réhabilitation interrompue par la guerre de 1939.

La raison d'être du professeur est dans sa mission culturelle; il est dans la Cité d'aujourd'hui et sera peut-être encore dans celle de demain le représentant et le défenseur des valeurs spirituelles. Sa profession constitue dans la société moderne ce que fut le clerc dans l'ancienne, non pas un groupe de fonctionnaires qui; leur service accompli, se sentent quittes envers l'Etat, mais de travailleurs fervents, chargés de transmettre, de conserver et même d'enrichir le patrimoine spirituel de l'humanité, science, art, pensée, moralité, en un mot tout ce qui ennoblit l'homme et l'élève au-dessus des servitudes nécessaires du gagne-pain et du plaisir.

Notre fonction naît simultanément avec la culture — et la culture finit avec elle: seuls les barbares se passent de maîtres et d'enseignement.

Il est nécessaire de redire ce lieu commun, car nous avons déjà perdu en majeure partie, le sens et le souvenir de la dignité de notre magistère et de sa mystique propre.

Pour terminer ce réquisitoire déguisé, signalons une dernière défaillance professionnelle, très humaine et éminemment actuelle, qui est le pessimisme. Il y a une misanthropie qui est la contre-partie de nos illusions sur les hommes; il y a un désespoir qui est la réponse à notre illusion sur l'efficacité de certaines méthodes, caractérisées plus haut.

Au terme de six années d'efforts que je me dispense d'évaluer et d'énumérer, je suis plus riche d'espairs qu'au début. Quand j'ai entamé le roc, j'ai dit avec Guillaume le Taciturne: «Point n'est besoin d'espérer pour entreprendre.» Aujourd'hui je dis avec Maurras: «Le désespoir, en tout état de cause, est une sottise.»

Pierre FRIEDEN.

Le Congrès de Copenhague.

Conformément à la décision du Comité Directeur de la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel (Fipeso), le XIX^e Congrès International de l'Enseignement Secondaire a été organisé en 1939 par la Gymnasieskolernes Lærforening du Danemark. Il s'est tenu à Copenhague du 2 au 5 août.

Les délégués de 13 pays y prirent part: Angleterre, Belgique, Ecosse, Esthonie, Finlande, France, Lettonie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas, Suède, Suisse et Yougoslavie. Les Gouvernements de l'Allemagne et de l'Islande avaient délégué chacun un représentant qui assistaient aux séances de travail et aux réceptions officielles.

Le Luxembourg avait pu être représenté par M. Pierre Frieden, délégué du Gouvernement, et M. René Schaaf, délégué de l'Association Nationale des Professeurs.

La séance solennelle d'inauguration eut lieu le 2 août, à 10 h., au Château de Christiansborg, Palais du Parlement du Danemark, en présence d'une assistance nombreuse qui comprenait notamment le Dr. Munch, Ministre des Affaires Etrangères, ancien professeur d'histoire, le Dr. Kaper, Bourgmestre de la ville de Copenhague, ancien professeur de lettres, le Dr. Højberg Christensen, Inspecteur Général de l'Enseignement Secondaire, le Professeur A. Gossard, Président de la Fédération Internationale de l'Enseignement Secondaire.

Au nom du Gouvernement, le Dr. Munch, et au nom de l'Association danoise et du comité d'organisation, M. Einer Torsting, souhaitèrent la bienvenue aux congressistes et soulignèrent l'intérêt de la question de l'influence de l'enseignement sur le caractère de l'élève, à laquelle le Congrès allait consacrer ses travaux. Ensuite, la parole fut donnée aux délégués des différentes nations ou associations représentées au Congrès. Monsieur Pierre Frieden prit la parole au nom du Gouvernement et de l'Association des Professeurs du Luxembourg.

Le sujet proposé pour les discussions des 4 séances de travail était:

L'influence de l'enseignement et de la vie scolaire sur le caractère de l'élève.

16 associations ou organisations représentant 11 nations¹⁾ avaient envoyé des réponses au questionnaire élaboré par l'association danoise.

Ces rapports ne constituent pas seulement une analyse approfondie d'une question à la fois pressante et complexe; ils reflètent aussi, dans une variété infiniment intéressante, les réactions caractéristiques des différents peuples sur les multiples nécessités et possibilités d'une éducation nouvelle et de la base philosophique qu'elle suppose.

Pour cette raison, il était assez difficile de dégager avec toute la précision désirable les tendances générales des conceptions et des divergences typiques exprimées dans les rapports. Le questionnaire n'avait pas donné une définition précise du terme «caractère». En conséquence, une partie des rapporteurs²⁾ basaient leurs réponses sur le sens «traditionnel et communément admis» du mot. D'autres — les Anglais, les Français et les Hollandais — s'efforçaient d'en dégager la signification et la portée philosophique avant d'entrer dans le vif de la discussion.

Ainsi, dans une des réponses anglaises, le mot «caractère» est défini comme «la partie de la personnalité qui se rapporte à l'attitude de l'individu vis-à-vis de l'aspect moral de la vie.»

De même, la réponse écossaise considère le caractère comme «la qualité morale de l'homme».

Le point de vue d'une des réponses hollandaises est le même, lorsqu'elle tient à reconnaître «la formation du caractère de l'homme comme valeur morale plus importante que le développement de l'intelligence».

La première réponse française définit le caractère comme «un ensemble synthétique de dispositions relativement permanentes qu'inspire généralement notre conduite. Parmi ces dispositions, certaines sont innées. Les autres, qui sont la majorité, sont le résultat de l'éducation.» Le rapporteur conclut de cette définition que «la culture de l'intelligence étant elle-même l'un des facteurs les plus

¹⁾ Angleterre (3 rapports), Belgique (2), Bulgarie, Danemark, France (2), Lettonie, Norvège, Pays-Bas (2), Ecosse, Suède et Tchéco-Slovaquie. Ces rapports ont été publiés in extenso dans les numéros 57 (mai 1939) et 58 (juin 1939) du «Bulletin International».

²⁾ C'étaient surtout les représentants des pays nordiques.

importants de la formation du caractère, il est absolument vain de penser qu'un maître peut dispenser l'instruction sans un minimum d'éducation.»

Cette conception se rapproche du point de vue de la deuxième réponse française qui cite la définition de Paulhan: «Le caractère d'une personne, c'est en somme ce qui la caractérise, ce qui fait qu'elle est elle-même et non une autre; c'est la nature propre de son esprit, la forme de son activité mentale.»

La même attitude est prise par les rapporteurs belge II et bulgare. Le premier définit le caractère comme «ce qui distingue une personne des autres sous le rapport moral ou intellectuel.» Pour le rapporteur bulgare, «on peut définir le caractère comme une manière constante de se faire voir.»

Ces indications rapides et incomplètes suffisent pour montrer toute l'étendue et la complexité du problème posé par la définition du terme «caractère». D'un autre côté, cette imprécision et cette variété mêmes contribuent à mieux faire ressortir l'intérêt général de la question et l'importance théorique et pratique des suggestions proposées.

*

Première série de questions.

1. Paraît-il possible d'influencer, par l'enseignement et la vie scolaire, la formation du caractère des élèves?
2. Une telle influence paraît-elle désirable, et pour quelles raisons?
3. Quelles matières d'enseignement (connaissances) paraissent particulièrement importantes à la formation du caractère, et pour quels côtés de cette formation les matières spéciales peuvent-elles avoir de l'influence?
4. A quel point la vie scolaire, en dehors des matières spéciales, joue-t-elle un rôle dans la formation du caractère (p. ex. l'esprit de discipline et le sentiment de l'honneur)?

Tous les rapports répondent à la première question par l'affirmative. Mais les réponses ne tiennent pas toutes suffisamment compte de la différence entre la question de principe d'un côté, et de la pratique de l'enseignement dans les divers pays, de l'autre. Sans doute aurait-il mieux valu resserrer la question, analyser avec plus de précision les relations existant entre le milieu social et l'hérédité, et examiner, dans qu'elle mesure l'influence sur le caractère est désirable.

Ce dernier problème préoccupe quelques-uns des rapporteurs qui tiennent à signaler certains dangers.

«Il est reconnu aussi qu'une influence exercée par l'école sur l'individu peut comporter un danger: L'effacement du caractère, de sorte que la faculté d'envisager indépendamment les problèmes de la vie se trouvera diminuée.» (Danemark).

«Si l'influence à exercer sur les jeunes a pour but d'inculquer à chacun une doctrine officielle, nous ne saurions la considérer comme désirable, en vertu du respect des caractères. Former des caractères selon un type déterminé d'avance, c'est, à notre sens, détruire les caractères.» (France II).

On invoque beaucoup de motifs en faveur de l'influence que l'école doit exercer sur la formation du caractère.

1. La formation du caractère est plus importante que l'acquisition de connaissances.

«Les connaissances seules agissent très peu sur la formation du caractère.» (Bulgarie).

«Nous croyons que le développement et la formation du caractère est un des buts les plus importants de l'éducation.» (Ecosse).

«Les programmes et l'enseignement proprement dit doivent être subordonnés à l'idéal de la formation du caractère, et non pas vice versa.» (Lettonie).

2. Il faut se garder d'abandonner l'enfant à lui-même et de sous-estimer l'influence insidieuse et profonde que peuvent exercer sur lui tant de facteurs occasionnels ou négligés de la vie contemporaine. L'école est le mieux placé pour assumer cette tâche de surveillance et de direction.

«Elle ne peut rester passive ou neutre en fait d'éducation des caractères, sous peine des risques les plus fâcheux pour les individus et la société.» (Belgique I).

3. D'autres motifs sont d'ordre social.

«L'école publique est le principal agent de régénération sociale. Les élèves y vivent une vie sociale plus développée que dans la vie de famille.» (Bulgarie.)

Les tendances exprimées dans les réponses à la troisième question divergent considérablement. D'une façon générale, on admet que toutes les branches d'enseignement peuvent concourir à former le caractère. Mais ce qui, à ce point de vue, fait leur importance particulière, c'est la personnalité du maître et celle de l'enfant. «Nous sommes d'avis que le caractère des enfants sera surtout influencé par les matières qui s'accordent le mieux avec leur tempérament et leurs dispositions.» (Angleterre II.)

«La *conditio sine qua non* est que les professeurs soient à même d'enseigner de façon à éveiller, dans l'esprit de l'élève, les valeurs de la matière qu'ils enseignent; la valeur propre d'un bienfait de la civilisation ne devient pas *eo ipso* une valeur éducative. Cela dépend, bien entendu, du professeur, mais aussi de la faculté qu'a le fond spirituel de chaque matière d'agir sur le caractère de l'élève.» (Danemark.)

«..... pourvu qu'elles soient enseignées par un professeur, qui est conscient de sa vocation de contribuer à la formation du caractère de ses élèves.» (Pays-Bas.)

On insiste sur d'autres conditions, par exemple, la discipline. «Indépendamment des spécialités, la discipline même de l'enseignement, les méthodes, le travail exigé des élèves, toute l'activité commune aux professeurs et aux élèves peuvent avoir une influence considérable.» (France I.)

On relève les rapports entre le développement de l'intelligence et la formation du caractère.

Le rapport belge cite La Bruyère: «Si la pauvreté est la mère des crimes, le défaut d'esprit en est le père.»

La plupart des rapporteurs insistent sur l'importance de l'enseignement de la langue maternelle et, en particulier, sur l'étude de la littérature, qui comprend souvent des traductions d'œuvres littéraires de l'étranger. Ils considèrent comme essentiel le fait que la lecture de textes littéraires de grands écrivains et penseurs met les élèves en contact avec les valeurs permanentes de l'humanité.

«On peut dire que l'enseignement littéraire est celui qui fournit le fonds éducatif le plus riche.» (Belgique I.)

«La formation par le français est capitale... pour l'éducation du sens social et moral. Il n'est pas sans intérêt de remarquer en outre, que l'enseignement de la morale, supprimé depuis longtemps de nos programmes, est avantageusement remplacé par les explications de textes qui, sans être systématiquement choisis à cette fin comportent fréquemment matière à réflexion et proposent les plus beaux modèles, et les plus vivants, à l'admiration des enfants... Depuis les récentes réformes, ce n'est plus seulement la civilisation française qui est enseignée aux élèves par la littérature, mais aussi, par des traductions soignées, les civilisations grecque, latine, et les civilisations étrangères modernes... La valeur éducative de l'enseignement du français, ainsi compris, en est d'autant accrue.» (France I.)

C'est par l'étude des littératures que les élèves apprennent à comprendre leur propre pays et celui des autres.

«Elles les excerce à l'analyse psychologique, condition de la connaissance de soi-même et aussi de la connaissance des autres, et, par la, condition du progrès moral et de la conduite lucide et raisonnée.» (Belgique I.)

«... und so die Schüler nicht in dem Wahn erziehen, als sei das eigene Volk das Glanzstück der Schöpfung.... Diese Fächer können die Schüler lehren, andere Völker und Rassen zu schätzen, zu ehren und zu lieben, und neben einem gesunden Selbstgefühl dankbar und ehrlich anzuerkennen, was wir andern Völkern verdanken.» (Pays-Bas II.)

Une réponse française insiste particulièrement sur l'enseignement de la philosophie «qui semble indiscutablement jouer le rôle capital pour la formation des caractères.... Outre ses méthodes, son programme même est bien fait pour épanouir la personnalité de l'enfant, lui donner conscience de ses propres responsabilités tant dans le domaine social que moral.»

Les rapporteurs anglais, hollandais et suédois réservent la première place à l'enseignement religieux.

«L'instruction religieuse développe les qualités spirituelles, intellectuelles et morales.» (Angleterre II.)

«L'instruction religieuse est très importante parce qu'elle fait connaître à l'élève un idéal de conduite et de caractère conforme aux principes du Christianisme.» (Angleterre I.)

«Les maîtres ont la meilleure occasion d'attirer l'attention des élèves sur le grand idéal chrétien et sur l'appui que peut donner une conviction religieuse.» (Suède.)

Le problème posé par la quatrième question est, somme toute, le problème de l'influence de la communauté sur les individus, c. a. d., pour l'organisation scolaire, le problème des relations entre les professeurs et les élèves et celui des relations entre les élèves eux-mêmes. Dans la pratique, l'esprit de la petite société qu'est l'école, est largement déterminé par la personnalité du professeur. Mais ce sont les droits des enfants qui priment tout; il importe donc de délimiter et de formuler avec toute la précision possible les droits des enfants, ceux des parents et ceux des professeurs (c. à d. de l'Etat).

«Le rôle du professeur sera donc bien moins d'inculquer aux enfants certains idéaux que de les préparer à les choisir eux-mêmes, en leur posant les problèmes et en leur faisant prendre conscience de leurs responsabilités.» (France I.)

Un grand nombre de réponses exposent le même point de vue. Le rapporteur norvégien regrette que l'enseignement secondaire de son pays soit trop fortement orienté vers la préparation aux examens. Le rapport suédois est du même avis.

«Die höheren schwedischen Schulen sind . . . ausgeprägte Examen-schulen . . . was die Behauptung veranlasst hat, gar zu viele Schüler erlitten durch die Widerwärtigkeiten während der Schuljahre Schaden an ihrem Charakter.»

Les méthodes aptes à influencer et à favoriser la formation du caractère, varient beaucoup.

Au Danemark, on «a essayé, dans certains grands établissements, de charger les grands élèves de collaborer au maintien de l'ordre journalier; . . . pour mettre les élèves en contact direct avec la nature, les souvenirs historiques et l'industrie et le commerce du pays, on a tenté l'école-camping; les élèves prennent part à de grandes manifestations sportives où ils s'efforcent de faire honneur à leur établissement.» (Danemark.)

«Les élèves prennent part à des œuvres d'étude et d'assistance sociale . . . Presque chaque établissement possède des associations et des organisations de la jeunesse: Croix Rouge, scouts, guides.» (Lettonie.)

«La vie à l'école exerce une influence profonde sur la formation du caractère. Les élèves sont autorisés et invités à administrer eux-mêmes leurs clubs et associations. Ils prennent part à l'administration de l'école, dans laquelle une partie de l'autorité est délégué à des préfets et de smoniteurs. Ils développent ainsi le respect et la considération mutuels et le sentiment de leur responsabilité vis-à-vis de la communauté.» (Angleterre I.)

*

Deuxième série de questions.

1. Dans les établissements d'enseignement secondaire de votre pays attache-t-on de l'importance à favoriser la formation du caractère?
2. Souligne-t-on l'importance d'une orientation spéciale pour la formation du caractère (valeurs morales particulières)?
3. Si oui, quels sont, dans chaque matière, les procédés employés dans ce but?

4. En dehors des matières de l'enseignement, l'école travaille-t-elle intentionnellement à favoriser ce but? Si oui, par quels moyens?

Ces questions se rapportent plus étroitement à la pratique de l'enseignement.

Presque toutes les réponses à la première question sont affirmatives et citent de nombreux extraits des règlements et documents officiels. Par contre, un des rapports français répond par «un non à peu près catégorique... Dans les établissements français d'enseignement secondaire, aucune importance n'est donnée officiellement à la formation du caractère des élèves. — Il faut ajouter, pour être juste, que la grande majorité du personnel de notre enseignement déplore cette lacune et s'efforce d'y suppléer.»

Les réponses à la deuxième question varient beaucoup. A peu près les deux tiers répondent par la négative. Ainsi, le rapport anglais II constate que l'école anglaise ne cherche pas à rendre le caractère conforme à un type défini. Elle s'efforce plutôt «de le former en respectant les goûts et tendances individuels.»

Un tiers des réponses à peu près est affirmatif.

Le rapport letton insiste sur la nécessité d'élever et de former des citoyens qui sauront subordonner «leurs désirs et intérêts individuels aux nécessités générales de l'Etat et de la nation.»

Les rapporteurs écossais, hollandais et suédois attribuent une importance particulière à la réalisation de l'idéal chrétien.

«Si le but de l'instruction à l'école primaire publique... est, suivant les lois, de favoriser l'éducation dans les vertus chrétiennes et sociales, le même but, sinon par la loi, est posé par la pratique pour l'école publique secondaire.» (Pays-Bas I.)

«L'idéal écossais de la formation du caractère est l'idéal chrétien.» (Ecosse.)

«Die Fächer, die in Schweden einen besonderen Wert für die Charakterentwicklung haben, dürften vor allem Religion, an zweiter Hand Geschichte, an letzter Hand Mathematik und Sprachen sein.» (Suède.)

Les réponses à la quatrième question ne sont pas très claires. La majorité des rapporteurs est d'avis que l'activité extra-scolaire ou para-scolaire dépend, tellement du caractère de l'école et du caractère et de l'initiative du directeur et des professeurs, qu'on ne peut pas donner un avis décisif.»

Le rapport bulgare croit que «c'est par la méthode active d'enseignement qu'on obtient les meilleurs résultats. On aide l'enseignement par des travaux personnels et de groupe, par des concours, des discussions, etc.»

Le rapport français exprime avec beaucoup de précision la nécessité de cette méthode indirecte de développer le caractère: «On ne donne point de volonté à qui n'en a pas; pas d'ambition à qui est satisfait de ce qu'il a. Mais si une parcelle d'énergie est contenue dans un être, une parcelle de volonté, d'ambition, de curiosité, il appartient au maître de la nourrir, de l'entretenir, de lui fournir l'occasion de se manifester.»

•

Troisième série de questions.

1. Dans la formation des futurs professeurs, donne-t-on de l'importance à leur connaissance des problèmes se rattachant à la formation, par l'école, du caractère de l'élève?
2. Si oui, comment l'a-t-on exposé dans les décrets concernant la formation des professeurs, et comment est-ce pratiqué?

La plupart des pays représentés ont rendu obligatoire une certaine préparation professionnelle des professeurs par l'étude de la psychologie de l'enfance et de la jeunesse.

Seuls, les professeurs français ne sont pas astreints à cette formation. «Dans la formation des futurs maîtres, nous ne trouvons rien qui ait en vue la connaissance des enfants. Nos maîtres sont des intellectuels, uniquement.. On ne leur apprend point à comprendre les élèves. C'est une lacune que nous avons souvent signalée. Peut-être ce manque vient-il de la prudence que nous avons signalée plus haut..... Raisonnablement comprise, la connaissance exigée de tous les maîtres, du développement psycho-physiologique de l'enfant, ne peut que donner d'excellents résultats. Il est regrettable que nous n'en soyons pas encore là.» (France II).

C'est surtout en Belgique qu'on insiste sur la formation pratique des futurs professeurs. «Les programmes universitaires sur lesquels se forment, depuis 1929, les futurs professeurs des athénées royales, comprennent, en candidature, les matières suivantes: La morale et la logique, la psychologie avec les notions d'anatomie et de physiologie que comporte l'étude de la psychologie. — La loi universitaire du 21 mai 1929 a créé les grades d'agrégé de l'enseignement moyen du degré supérieur pour la philosophie et lettres et pour les sciences. L'examen pour chacun de ces grades comprend: La pédagogie expérimentale, l'histoire de la pédagogie, la méthodologie générale, la méthodologie spéciale.» (Belgique I.)

Au Danemark et dans les Pays-Bas, les candidats-professeurs font un stage obligatoire avec leçons pratiques, d'une durée variable. Dans presque tous les pays, ils sont tenus de suivre les cours universitaires de didactique, de méthode et de psychologie et d'histoire de la pédagogie et de l'enseignement.

Evidemment, l'organisation de cette formation pédagogique diffère beaucoup dans les divers pays. D'une façon générale, «les décrets en vigueur n'exposent que les principes des stages et cours en question, sans en régler les détails.»*)

* * *

Ces réponses furent examinées dans les séances de travail. La discussion était énormément compliquée par la nécessité de donner deux traductions de chaque exposé. (Les langues admises étaient l'allemand, l'anglais et le français.) D'un autre côté, l'absence d'une définition précise du «terme» caractère rendait très difficile un échange de vues concret et pratique. On décida donc de nommer une commission de travail de 5 membres pour rédiger les résolutions à soumettre aux séances plénières. M. Pierre Frieden en fut nommé membre. C'est ce texte qui formait la base des discussions pendant les dernières séances de travail.

Résolutions adoptées par le Congrès.

I.

Si nous admettons que le mot caractère désigne l'ensemble synthétique des dispositions relativement permanentes, intellectuelles, affectives, volitives, qui dirigent normalement notre conduite, le Congrès est d'avis que l'enseignement, par définition, et la vie scolaire, dans son ensemble, peuvent aider au développement du caractère de l'élève.

II.

Il est nécessaire d'influencer ce développement d'après le but éducatif qu'on se propose; mais cette influence ne saurait s'exercer utilement que sous la forme d'une collaboration consciente de l'élève avec le professeur et en tenant compte de ses qualités naturelles.

Il est désirable que cette influence porte sur tous les éléments du caractère, c. à d. non seulement sur l'intelligence, mais aussi bien sur sa sensibilité et sa volonté, car on ne saurait concevoir que la formation intellectuelle reste sans contrepartie. La mission de l'école est d'armer aussi complètement que possible l'élève pour la vie en l'orientant vers un équilibre harmonieux entre les divers éléments de son caractère.

*) Le rapport détaillé du président du congrès, M. Einer Torsting, est publié in extenso dans le «Bulletin International» N° 59. (Décembre 1939, p. 46—56.)

III.

Toutes les disciplines peuvent et doivent concourir à la formation du caractère, si elles sont enseignées dans l'esprit qui a été défini au paragraphe précédent. Cependant, parmi ces disciplines, l'enseignement de la langue et de la littérature nationales doit avoir, à ce point de vue, une place privilégiée.

IV.

Les traditions historiques et les conditions géographiques de chaque nation déterminent naturellement, pour l'influence de la vie scolaire sur la formation du caractère, une diversité dont le maintien est souhaitable dans le cadre de l'idéal humain qui est à la base de notre enseignement.

Cependant, d'une manière générale, l'esprit de l'enseignement secondaire tend à assurer cette influence par une collaboration active entre maîtres et élèves qui peut utilement s'exercer dans les contacts aussi fréquents que possible avec la vie nationale et internationale à l'école et hors de l'école.

Quant à la discipline, dont l'école ne saurait se passer, elle doit être librement consentie par les élèves sous la direction à la fois ferme et compréhensive du professeur.

*

Les trois séances de travail prévues pour la discussion de ces résolutions, ne pouvaient pas, évidemment, suffire pour en analyser à fond les détails ou même tous les principes directeurs.

L'interprétation du terme «caractère» et la définition du but précis à assigner à l'éducation en général et à l'enseignement secondaire en particulier continuaient nécessairement, sinon ouvertement, à déterminer la direction et les tendances des débats. La discussion des réponses à la première série de questions prenait donc la plus grande partie du temps disponible; l'examen des questions pratiques, des institutions et réalisations déjà existantes et des dispositions légales afférentes ne put qu'être esquissé dans ses grandes lignes.

Si le premier délégué du Danemark se déclare d'accord avec la définition du «caractère» proposée par la commission de travail, c'est parce qu'elle est formulée au conditionnel. Cette réserve lui semble essentielle; car la conception «communément admise» du caractère fait abstraction de l'élément intellectuel.

Le délégué de la Suède se rallie à cette façon de voir. Dans un exposé très complet, il fait valoir le point de vue de son pays: En

parlant du caractère, on envisage surtout la volonté, la maîtrise de soi, la vie active; on pense seulement en second lieu à l'influence des éléments intellectuels de la personnalité sur les éléments émotionnels. Il considère donc comme plus rationnel de baser la discussion sur cette conception plus étroite et plus généralement admise du caractère. L'examen des réalisations pratiques devait se préoccuper avant tout des facteurs qui peuvent influencer la volonté, l'évolution du caractère moral, la formation et le développement de l'énergie, la persévérance et l'amour du travail, une attitude constructive vis-à-vis des nécessités et tendances profondes de notre temps.

Deux représentants anglais et le délégué de la Lettonie défendent la même thèse: Ils sont convaincus que l'éducation morale basée sur la formation de la volonté, est préférable à un enseignement trop «intellectualiste».

Contre ces conceptions des délégués des peuples du nord, le représentant français fait valoir le point de vue français: «Il est indispensable de ne pas escamoter la difficulté et de bien s'entendre sur le sens donné au mot «caractère». Il faut remarquer que la commission a adopté à dessein la définition psychologique la plus générale. En effet, la formule proposée dans le premier paragraphe comprend les deux éléments d'éducation: L'enseignement proprement dit et l'ensemble de la vie scolaire. — «C'est dans ce sens qu'il faut concevoir l'enseignement comme un libre entretien où le maître a surtout un rôle d'animateur, mais doit constamment faire parler les élèves. Ainsi il les aide à prendre conscience d'eux-mêmes, à exprimer ce qu'il y a de plus profond en eux, à le comprendre et à le sentir pour l'exprimer. Toutes les matières peuvent ainsi servir à la formation du caractère.»

*

Pendant la discussion des réponses aux sujets numéros 3 et 4 du questionnaire, l'assemblée s'occupe surtout de la place qui est faite dans les différents pays à l'enseignement de la morale. Les données déjà fournies dans les rapports officiels sont ainsi complétées par des renseignements très intéressants.

Un délégué officieux roumain expose qu'en Roumanie il n'y a pas de cours théorique de morale; «mais chaque classe a une heure par semaine dans laquelle le régent (de classe) discute avec les élèves les questions de morale et tire des conclusions d'ordre moral. C'est une leçon d'éducation morale.»

En Angleterre et en Suède, il n'existe pas non plus de cours d'éthique; mais la formation morale des élèves est, évidemment, fortement influencée par le cours d'instruction religieuse. «Ce ne sont pas les théories et dogmes théologiques qui y jouent le rôle principal, mais la morale chrétienne en général.»

Le délégué danois résume les arguments présentés: La valeur éducative de chaque matière dépend de sa nature même et de la personnalité du professeur qui l'enseigne. «Pour cette raison, il sera impossible de se prononcer, d'une manière générale, sur l'importance des différentes matières pour la formation du caractère.»

Reprenant la discussion du rôle à réserver à l'enseignement de la langue nationale, l'assemblée examine trois questions:

- 1° Les auteurs sont-ils généralement choisis pour la valeur esthétique de leurs œuvres ou fait-on entrer en ligne de compte avant tout leur valeur éducative?
- 2° Les professeurs disposent-ils d'instructions officielles pour ce choix?
- 3° Le Congrès juge-t-il utile d'appuyer sur ce point dans une résolution?

Les délégués danois exposent, qu'au Danemark, le professeur dispose d'une grande latitude dans le choix des auteurs. De véritables directives obligatoires n'existent que pour les classes dont les élèves sont âgés de plus de quinze ans. Le point de vue historique devient alors décisif pour le choix des textes littéraires. Si un auteur joue un rôle important dans l'histoire de la civilisation danoise, il aura sa place appropriée, au programme. «Les élèves éprouvent un vif intérêt pour les qualités littéraires et esthétiques des œuvres poétiques, mais ils s'intéressent encore davantage pour le côté moral. Pour cette raison, ils préfèrent toujours la lecture d'œuvres modernes dont les sujets les intéressent directement.» Il convient, cependant, d'exercer la plus grande prudence dans l'introduction d'œuvres récentes ou contemporaines.

En Angleterre, le professeur jouit d'une liberté complète dans la sélection de la lecture des quatre premières années d'études de l'enseignement secondaire. «Ce n'est que pendant la cinquième et dernière année que le programme officiel introduit la lecture d'un certain nombre de textes parmi lesquels le professeur devra faire son choix.»

En Allemagne, un manuel de lecture (anthologie) forme la base de l'enseignement de l'allemand pendant les cinq premières années. Dès la quatrième année, il est complété par la lecture d'œuvres complètes, à choisir d'après un canon obligatoire. «Auf der Oberstufe steht neben der historischen Anordnung des Stoffes die nach inhaltlich-sachlichen Gesichtspunkten, z. Bsp. der germanisch-deutsche Mensch der Frühzeit oder das ewige Deutschland. Besondere Aufgaben im Sinne der nationalen Erziehung kommen dem Sprachunterricht zu, weil sich in der Sprache jedes Volkes sein Weltbild ausdrückt.»

Le premier délégué français donne un résumé succinct de la façon dont s'est développée en France cette question: «C'est au XIX^e siècle que peu à peu les programmes ont été successivement envahis par les courants littéraires et philosophiques modernes si bien qu'aujourd'hui, toute notre littérature est pratiquement mise sous les yeux de nos élèves. Cette diversité est cependant compensée par la tradition classique qui joue chez nous un rôle analogue à celui que nos collègues anglais et scandinaves ont souligné comme étant dévoué chez eux à la Bible. Mais nous tenons pour ailleurs à cette diversité qui assure la liberté nécessaire à l'influence personnelle du professeur. Les maîtres, pleinement conscients de leur responsabilité, sont opposés à tout ce qui limiterait arbitrairement leur action par un choix trop étroit dans la liste des auteurs à étudier.»

*

Après le vôte unanime des résolutions, le président de la FIPESO, Monsieur Gossard, prend la parole au nom du comité exécutif. Il exprime sa satisfaction de l'heureuse façon dont s'est déroulé et conclu le Congrès. Il se plaît en particulier que les résolutions votées manifestent d'une manière si éclatante l'attachement des Associations aux principes qui ont présidé à la création de la FIPESO. «Mais l'efficacité de notre action ne se limite pas à l'élaboration des vœux et nous repartons de ce Congrès mieux armés par le contact avec des collègues de tant de pays, pour reprendre la grande tâche qui est celle des professeurs de l'Enseignement secondaire.»

Ensuite, M. Einer Torsting, président du comité d'organisation, prononce le discours de clôture. Avec une précision parfaite, et dans des termes qui ne pouvaient manquer de trouver l'approbation générale, il résume ses impressions du Congrès: Quels furent les résultats de ce Congrès? Les résultats pédagogiques se laissent difficilement préciser: «Pour moi personnellement, il a souligné la grande responsabilité du professeur quand il a conscience d'exercer une influence sur la formation du caractère des élèves et que, quelquefois, cette influence cause un changement non désiré et désirable. A un certain degré peut-être, les discussions des premiers jours ont porté surtout sur des mots. Mais je me demande si nos efforts de préciser les définitions ne constituent pas une qualité précieuse chez le professeur de l'Enseignement secondaire. Je le crois. Sur nos discussions proprement dites, pourtant, je me sens appelé à dire que je ne crois pas à la valeur des résultats généraux obtenus par les résolutions. Nous tirerions un profit beaucoup plus grand en échangeant nos pensées et nos expériences relatives au sujet en question, lorsque, par le rapport, un aperçu des réponses envoyées aurait été donné.»

Mais par nos discussions et non moins par les jours que nous avons passés ensemble, nous sommes arrivés à une plus grande connaissance de l'un l'autre que nous ne l'avions avant ce Congrès. Il nous a valu le plaisir de voir des collègues de tant de pays différents. Et la première condition de nous comprendre, tout différents que nous sommes, c'est de nous connaître. C'est mon espoir que le XIX^e Congrès, à son tour, a contribué, en quelque sorte, à une telle compréhension.»

*

Comité Directeur.

Le comité directeur s'est réuni quatre fois. Les séances ont eu lieu au château de Christiansborg sous la présidence de M. Gossard, président de la FIPESO. Les associations des pays suivants étaient représentées: Angleterre (3 associations), Belgique (2), Danemark, Ecosse, Esthonie, Finlande, France (2), Lettonie, Luxembourg, Norvège, Pays-Bas (2), Suède (2), Suisse et Yougoslavie.

Les Associations des pays suivants se sont excusées: Bulgarie, Hongrie, Pologne, Roumanie. MM. Buurveldt, Margue et Rispoli, anciens membres du Comité Exécutif, se sont aussi excusés.

Le secrétaire général, M. Boulanger (Belgique), donne un aperçu de la situation actuelle de la FIPESO.

«En 1933, la FIPESO comptait 104 435 membres et 33 associations appartenant à 22 pays.

Aujourd'hui, l'Allemagne, l'Italie et les Indes Néerlandaises ont donné leur démission; le Portugal et l'Espagne ont cessé toutes relations avec le secrétariat, et il n'y a qu'une adhésion à enregistrer, celle de la Norvège. Si bien que le nombre des membres est tombé à 63 608, se groupant en 28 associations, appartenant à 19 pays.

Il est difficile d'indiquer des raisons claires et précises de ce recul de la FIPESO. Il est en corrélation directe avec ce qu'on appelle la «tension internationale». Mais cette constatation n'atténue guère notre mélancolie.» Ce rapport, ainsi que celui du trésorier, M. Kärre (Suède) (satisfaisant, puisque le bilan se solde par un excédent de 5660.11 couronnes suédoises dont 4000 seront considérées comme un fonds de réserve), est approuvé à l'unanimité.

Ensuite, la représentation de la FIPESO au Comité d'Entente des Grandes Associations Internationales est modifiée comme suit: Premier représentant M. Cossard (France), deuxième représentant M. Parker (Angleterre), troisième représentant M. Gossard (France).

Le Comité procède ensuite à l'élection de deux membres du Comité Exécutif. Les candidatures échoient au Luxembourg et au Danemark. M. Frieden, Luxembourg (suppléant M. Schaaf) et M. Højberg Christensen, Danemark (suppléant M. Chr. Nielsen), sont élus.

Puis, le Comité adopte à l'unanimité l'affiliation de l'Égypte qui vient de présenter sa demande d'admission.

Quant au Congrès de 1940, aucune des Associations n'a encore envoyé d'invitation. Au cas où aucune invitation ne se présenterait, il est décidé que le Conseil se réunira en Suisse.

La dernière séance a eu pour objet la détermination d'un sujet d'étude pour 1940.

Les sujets suivants sont proposés:

1. La sélection et l'orientation des élèves dans l'Enseignement Secondaire.
2. Les conditions d'admission des élèves dans l'Enseignement Secondaire. (Suite de la discussion entamée en 1938.)
3. Les voyages scolaires et les échanges d'élèves.

Cette dernière proposition est acceptée à l'unanimité.

Le secrétaire général, M. Boulanger, et le trésorier, M. Kärre, ont achevé leur terme de service. Au nom de la FIPESO, le président fait l'éloge des services notables qu'ils ont rendus à la Fédération et exprime sa reconnaissance pour leur admirable travail d'organisation et d'administration.

Dans la réunion du Comité Exécutif qui eut lieu immédiatement après la clôture du Congrès, les charges ont été réparties comme suit: Président: M. Gossard (France); secrétaire: Melle Janet M. Lawson (Ecosse); trésorier: M. Pierre Frieden (Luxembourg); rédacteur pédagogique: M. Højberg Christensen (Danemark); membres: MM. R. Knéjévitch (Yougoslavie) et J. Nisipeanu (Roumanie).

*

Pour celui qui veut faire le bilan de ce XIX^e Congrès, il n'est pas très difficile d'en définir la physionomie et l'atmosphère.

Si les participants pouvaient regretter que le nombre des séances de travail fût quelque peu restreint pour un sujet de cette envergure, ils ne pouvaient manquer, d'autre part, d'être encouragés et entraînés par l'ardeur de la discussion, le sentiment de leur responsabilité et la sympathie profonde et sincère pour la jeunesse leur confiée.

Et que dire de la merveilleuse hospitalité danoise, de l'attention souriante et jamais en défaut de nos hôtes danois dont l'organisation et la franche cordialité réussit du premier coup à charmer les cœurs et à capter l'intérêt des invités. A Copenhague même, une série de magnifiques réceptions et déjeuners alternait avec les séances de travail et les visites des musées d'art et d'histoire. Ce fut la première réunion au Casino Militaire, prise de contact inofficielle, charmante de simplicité et de bonne humeur, le fastueux banquet officiel dans le cadre élégant de l'aristocratique Hôtel d'Angleterre, l'impression-

nante hospitalité offerte au nom de la municipalité par le bourgmestre Dr. Kaper, ancien professeur, le thé offert par le ministre des Affaires étrangères dans les somptueux salons du Palais Royal, les déjeuners dans les grands restaurants de la ville.

Mais ce furent aussi la visite de la Brasserie Tuborg (il faut venir jusqu'au pays d'Andersen pour pouvoir croire à un esprit social qui fait abandonner aux industriels la moitié de leurs bénéfices en faveur de fondations scientifiques et d'institutions sociales), l'excursion à Elsenør hanté encore par l'angoisse du douloureux mystère de Hamlet, la réception à l'ultra-moderne centre d'étude et de formation sociale «Internationale Hojskole», la visite du château de Frederiksborg perdu entre les silencieuses forêts et les étangs solitaires d'un paysage de conte de fées.

En dépit des sourdes menaces de la tension internationale, on ne s'abandonna que trop volontiers au charme prenant et infiniment touchant d'un pays et d'un peuple qui a depuis longtemps découvert le secret de vivre en paix avec tous les voisins. Et en pensant aux autres leçons que le Danemark peut nous faire en matière d'économie politique et d'organisation sociale, aux solutions que sa coopération paysanne et industrielle a su donner à quelques-uns des problèmes les plus menaçants de notre temps, on ne peut que se laisser pénétrer plus profondément par la conclusion que suggérait le discours du ministre des Affaires étrangères: L'avenir de l'humanité dépend dans une large mesure du succès ou de la faillite des éducateurs. C'est parce que nous croyons, avec une foi calme et décidée, aux forces constructives de l'Education que nous concevons tout de même, de cette entente désintéressée et sincère, de nouveaux espoirs et un nouvel optimisme. Que des professeurs appartenant à tant de nations aient pu se réunir pour discuter leurs problèmes et espoirs, est vraiment œuvre réelle et positive pour le bien général.

René SCHAAF.

Activité de l'Association 1939 — 1940.

Pour l'exercice 1939—1940, le comité de l'Association se composait comme suit:

Président: M. PIERRE FRIEDEN (gymnase de Luxembourg);

Secrétaire: M. RENÉ SCHAAF (gymnase de Luxembourg);

Trésorier: M. EUGÈNE SCHLIM (gymnase de Diekirch);

Membres: M^{lle} MARIE METZLER (Lycée d'Esch); MM. P. J. MULLER (Gymnase de Luxembourg); EDM. WAMPACH (Lycée de Luxem-

bourg); ROBERT PETIT (Ecole Industrielle d'Esch); ROBERT ZIGER (Gymnase d'Echternach); EMILE WENGLER (Ecole Industrielle de Luxembourg).

A la fin de l'assemblée générale de l'Année du centenaire, la résolution suivante fut votée:

«L'Association des Professeurs de l'Enseignement supérieur et moyen, vu le rapport de son président sur la question du redressement de la situation des professeurs dans le cadre des fonctionnaires, se rallie unanimement aux vues et aux conclusions du comité, appuie énergiquement sur la nécessité de faire aboutir à bref délai les travaux de revision qui, après avoir lentement mûri au sein des commissions, ne peuvent plus tarder à devenir réalité concrète.

L'Association des professeurs exprime son entière confiance dans la sagesse et l'énergie des pouvoirs qui, après avoir prodigué déclarations et promesses, ne manqueront pas d'agir, le moment venu; et quittant le domaine des questions professionnelles, elle s'empresse de saisir l'occasion de cette assemblée générale annuelle pour affirmer à son tour ce qui est la grande préoccupation de tous les Luxembourgeois: la proclamation de notre volonté d'indépendance et d'union nationales.

Les professeurs d'enseignement supérieur et moyen ont une parfaite conscience des conditions particulières dans lesquelles ils exercent leur fonction publique.

Sortis tous d'universités étrangères, formés au contact des maîtres de la pensée internationale et appelés à introduire leurs élèves dans un monde de pensée étrangère, leur fonction semble les éloigner de l'humble foyer de la patrie luxembourgeoise. Et cependant, malgré les liens qui les unissent à la vie internationale, ils n'ont pas négligé de prendre racine dans le sol du pays.. Si leur pensée se nourrit de la substance spirituelle des nations étrangères, leur amour et leur dévouement vont à la patrie luxembourgeoise. Et mieux que jamais ils mesurent, à la lumière des événements actuels, les responsabilités qui leur incombent à cet égard devant la jeunesse intellectuelle du pays.

Leur ligne de conduite est plus nette et plus résolue encore que par le passé: il y a une patrie luxembourgeoise que nous aimons et dont nous ne discutons pas la raison d'être. Il existe un type de vie spirituelle propre au Luxembourg et qui est essentiellement synthèse des cultures étrangères. Les professeurs luxembourgeois ne voudraient à aucun prix renoncer au privilège de cette culture synthétique, ni surtout à l'indépendance politique qui en est la condition primordiale.

Pareillement, ils restent fortement attachés aux deux principes de notre vie publique luxembourgeoise, qui sont le respect de la liberté de pensée et de conscience et le respect inconditionné du droit.

Enfin, malgré certaines imperfections du régime démocratique, ils ont une foi intégrale en la possibilité de transformer nos institutions et nos mœurs dans le sens d'une justice de plus en plus parfaite et d'une union nationale de plus en plus forte. C'est dans cet esprit qu'ils entendent

poursuivre leur travail d'éducation et d'instruction auquel ils voudraient pouvoir se consacrer à l'écart des discussions partisans et des revendications professionnelles.»

Le 13 juillet, le Banquet du Centenaire réunit dans les salons du Casino une centaine de membres. M. Margue, ministre de l'Instruction publique, et la plupart des directeurs assistaient à cette manifestation. A la fin du banquet, M. Alphonse Willems présenta une série de projections et de films qui firent revivre les souvenirs de beaux jours passés et de cations professionnelles.»

L'assemblée générale de 1939 prononça l'admission de 5 nouveaux membres: Melles Baldauff, Maroldt et Kieffer (Lycée de Luxembourg) et MM. Lucien Kœnig et Joseph Trossen (Ecole Industrielle de Luxembourg).

R. SCHAAF.

Thèses de professorat présentées et admises pendant la session de 1939

Tout candidat au professorat doit présenter deux thèses, l'une scientifique, l'autre pédagogique dont les sujets sont agréés par le Gouvernement et dont l'étendue varie pour la première entre 80 et 200 pages in folio, pour la seconde entre 50 et 100 pages.

Nous publions les résumés succincts de ces travaux par ordre alphabétique d'auteurs.

A. Thèses scientifiques.

Hofmannsthal und die Antike.

Die Antike ist der Spiegel, in dem jede Epoche ihr Wesen schaut.

Hofmannsthal empfand mit der grössten Unmittelbarkeit die Wahrheit von Nietzsches Ausspruch: «... dass die Griechen unsere und jegliche Kultur als Wagenlenker in den Händen haben.» Seine persönlichen Anschauungen sowie die geistigen Bestrebungen seiner Zeit verweben sich in dem Bild, das er vom Griechentum entwirft. Seine «Götter Griechenlands» tragen neuromantische Züge. Doch sind sie wie bei Schiller Zielpunkte einer grossen Sehnsucht.

Hofmannsthal wollte mit Hilfe Max Reinhardts das moderne Theater erneuern durch Umgestaltung und Neubearbeitung der grossen Werke der griechischen Tragiker. Denn für ihn ist die Antike «kein angehäufter Vorrat, der veralten könnte, sondern eine mit Leben trüchtige Geisterwelt in uns selber.»

MARCEL ENGEL (Diekirch).

La doctrine du nationalisme intégral d'après l'œuvre de Charles Maurras.

L'œuvre de Charles Maurras est une des créations les plus originales et les plus âprement discutées de la philosophie politique de notre temps. Chose curieuse, le fougueux théoricien des idées nationalistes et conservatrices était jusqu'à l'approche de la trentaine un esprit sceptique et anarchiste pour qui «il s'agissait de dire non à tout». C'est sous l'influence de Comte, de Taine et de Renan qu'il s'est orienté vers l'idéologie traditionaliste et conservatrice. Cette idéologie il l'a renouvelée et renforcée en la purifiant de tout sentimentalisme et en lui donnant pour base le pragmatisme d'après lequel la vérité d'une idée se mesure en politique aux bienfaits qu'elle a produits dans le passé et aux services qu'on peut en attendre pour l'avenir. Or, le régime politique le plus bienfaisant est nécessairement celui qui, libre de toute préoccupation métaphysique et morale, se borne à la défense des intérêts concrets de la nation. Le meilleur chef d'Etat est celui qui «impose à tous les problèmes qui sont agités devant lui un dénominateur commun, celui de l'intérêt national.» En examinant sous cet angle les différents régimes qu'a eus la France, l'auteur de l'Enquête sur la Monarchie, constate que la royauté l'emporte sur tous les autres. Malgré ses tares évidentes et ses défaillances multiples, la royauté a le mieux défendu, administré et mis en valeur le territoire national. Et Maurras de conclure: voilà le régime qu'il faut établir à tout prix.

Les points faibles d'un tel raisonnement sautent aux yeux. L'interprétation des faits historiques en faveur d'une idéologie politique est toujours une entreprise hasardée. — Le gouvernement sans idées que Maurras dit le meilleur est-il possible? A supposer qu'il soit possible, est-il désirable? N'y a-t-il pas certaines idées dont aucun gouvernement ne saurait se désintéresser sans faire courir les plus grands dangers à la nation? Convient-il d'assigner comme but exclusif à l'action politique le bien commun? La véritable fin de l'association politique n'est-elle pas le bien des personnes qui la composent? Ne faut-il pas considérer l'individu plutôt que la communauté?

ALBERT GOEDERT (Esch-s.-Alzette).

Der geistige Gehalt in Hermann Stehrs Maechler-Romanen.

Beim Niederschreiben dieser Arbeit ging mein Bemühen vor allem dahin, Stehrs Gedankenwelt in mir klarverständlichen Worten festzulegen, um sie mir derart als eigenstes Besitztum zu erringen. Was an Hermann Stehrs von Katholizismus durchsetzter und doch wiederum in mancher Hinsicht widerkatholischer Weltanschauung ungemein anziehend wirkt, ist sein unerschütterlicher Glaube an das Gute, Göttliche, das den Seelengrund eines jeden Menschen bildet, dieses «wahre Selbst» des Menschen, dem er durch äussere Lebensgestaltung nur zur vollen Entfaltung zu verhelfen braucht, um selbst ganz in diesem ewigen, unsterblichen Wesensgrunde aufzugehen, d. h. nach Stehr, um zu Gott zu gelangen. Denn für Hermann Stehr geht die Welt und alles Gestaltete aus Gott hervor und fliesst auch

in ihm zurück. Folglich hat für ihn alles den Menschen Betreffende nur Wert in Bezogenheit auf sein wahres Wesen, seinen tiefsten Seelengrund, d. h. Gott. Nur eine äussere Lebensgestaltung aus innerer Notwendigkeit, d. h. in vollster Uebereinstimmung mit unserm «wahren Selbst», kann für uns Menschen die absolut richtige sein. Die Maechler-Romane führen uns schlichte Menschen in ihrem unbewussten Suchen nach dem rechten Lebenswege vor. Sie veranschaulichen die Spannung Ich-Welt, und zwar ist hier das Ich, das der Welt gegenübersteht, nicht nur der Künstler selbst, sondern der Mensch überhaupt und schlechthin. In diesem Werke trachtet Stehr vor allem, das Verhältnis des Menschen zur Umwelt und durch sie zu Gott zu gestalten, die ideale Lebensweise des Menschen im Dasein zu finden. Die Maechler-Romane behandeln das für jeden Menschen wichtigste Problem: «Wie verhalte ich mich zu meinen Mitmenschen und zu Gott? Schafft das Recht die Gnade, oder schafft die Gnade das Recht?»

Stehrs gläubige Hingabe an das Göttliche und vor allem sein tiefes Ethos des Wirkens aus wesensbedingter Notwendigkeit geben seinem Werke einen ergreifenden, religiösen Charakter. Seine Dichtung wurzelt in der Ueberzeitlichkeit; sie behandelt die tiefsten, ewigen Probleme der Menschheit.

GRETE GRATIA (lycée de Luxembourg).

Kolbenheyers Paracelsustrilogie und Kolbenheyersche Philosophie.

In Kolbenheyer vereinigen sich eine glühende Dichterseele und eine leidenschaftliche Philosophennatur. Nach Kolbenheyer soll der Dichter vor dem Denker zurücktreten. Dem ist aber nicht so, denn es ist vielmehr der Dichter, der den Denker in seinem mystischen Rausch mitfortreisst, so dass dieser selbst auf rational-logisches Denken verzichtet und sich mit einem intuitionistisch-gefühlsmässigen Erfassen relativer Wahrheit begnügt. — Aufgabe der These war es das eben Gesagte darzulegen, zu zeigen, wie nur Eingeweihten diese Unterströme «einer neuen Metaphysik der Gegenwart» in der Paracelsustrilogie vernehmbar werden, nachzuweisen, wie dieser metaphysische Materialismus oder romantisch-mystische Naturalismus, der die alte deutsche Philosophie vom werdenden Gott in neue Formen giesst, wegen seiner unzulänglichen Voraussetzung gleich auf schwankendem Grunde errichteten Gebäude zusammenbrechen muss.

P. HEINEN (Diekirch).

Die Orchideensymbiose.

Die mikroskopisch kleinen Orchideensamen keimen erst, wenn sie von einem mehr oder weniger spezifischen Pilz infiziert werden; in allen späteren Phasen werden die Wurzeln oder Rhizome der Orchideen verpilzt angetroffen. Auf Grund dieser Feststellungen sprechen die Autoren von einem auf Nahrungsaustausch beruhenden «friedlichen Zusammenarbeiten» von Pilz und Blütenpflanze

Diese Arbeit sucht:

1. aus obiger Definition den Ausdruck «friedlich» auszuschalten, da experimentell bewiesen wird, dass in keiner Phase des Zusammenlebens der Pilz seine Parasitennatur verliert;
2. die Orchideensymbiose als einen, auf dem «Gleichgewichtszustand» aufgebauten gegenseitigen Parasitismus hinzustellen;
3. die Möglichkeiten asymbiotischer Keimung auszudehnen.

JOSEPH HOFFMANN, (Gymnase d'Echternach).

La Psychologie et la Vie de Louis Salavin, héros de Georges Duhamel.

Cette étude, qui porte sur les cinq volumes du «Cycle Salavin», se propose d'analyser l'âme inquiète et douloureuse de Louis Salavin et son étrange destinée. Dans une première grande partie, qui est un «Portrait psychologique de Louis Salavin», j'ai tenté de dégager et de coordonner les traits saillants de cette âme chaotique et toute en contradictions: goût anormal du rêve, sensibilité exaspérée, volonté chancelante, imagination exaltée, prédisposition pour l'obsession et l'hallucination, extrême violence et instabilité foncière des sentiments, alternance d'accès euphoriques et de brusques désespoirs. Cette première partie fournit les données indispensables pour la compréhension de la seconde, intitulée: «La Recherche du Bonheur ou les quatre Expériences malheureuses de Louis Salavin». Elle étudie les raisons des échecs successifs de Salavin, échec de l'amitié (Deux Hommes), de la Recherche de la sainteté (Journal de Salavin), de l'activité politique (Club des Lyonnais), du dépaysement et de l'évasion (Tel qu'en lui-même...) — En dehors de ces deux grandes divisions, l'étude comprend deux chapitres préliminaires dont le premier tâche de prouver que Salavin malgré sa psychologie exceptionnelle, est le représentant typique de «L'homme moyen». Le second décrit les transformations profondes accomplies depuis la fin du dernier siècle dans le domaine de la psychologie et qui ont abouti à «Une psychologie nouvelle», dont Salavin est un exemple typique.

M. LAMESCH (Luxembourg).

Die neuesten Ansichten über den Klöppelkrieg und ihre Bewertung.

Ausländische Forscher haben in letzter Zeit die Bauernaufstände längs der französischen Ostgrenze in den Jahren 1790—1800 unter doppeltem, neuem Gesichtspunkt untersucht. — Einerseits sollen die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Unruheherden in Flandern, Limburg, Luxemburg, Saargebiet, Lothringen bis zur Schweiz aufgezeigt werden. Andererseits soll nachgewiesen werden, dass alle Aufstände dieser deutschsprachigen Grenzländer eine, wenn auch teilweise unbewusste Auflehnung des Volkstums gegen artfremdes, romanisches Wesen sind.

Unter diesen beiden Blickpunkten wurde in meiner Abhandlung auch der Klöppelkrieg untersucht.

Die Zusammenhänge mit den ausländischen Aufständen sind in den luxemburgischen Staatsarchiven zwar angedeutet, konnten aber noch nicht eindeutig festgelegt werden. Dazu waren ausgedehnte Forschungen in den Archiven von Brüssel, Paris, Düsseldorf und Wien notwendig.

Wichtiger ist die Frage nach dem Volksempfinden der deutschsprachigen Bevölkerung. Soll dieses artbewusste Volksempfinden tatsächlich eine tiefe Ursache des Klöppelkrieges sein, dann müssen die Kämpfe in den **deutschsprachigen** Gebieten viel volkhafter d. h. ursprünglicher, wilder und ungeordneter als in den wallonischen Teilen sein. Diese Frage wurde an Hand der Berichte aus jener Zeit untersucht.

Hier das vorläufige Ergebnis:

Im März-April 1796 brach in den **wallonischen** Kantonen des Herzogtums ein wilder Aufstand gegen die Franzosen aus, der alle Zeichen eines wahren Volksaufstandes trug. Die deutschsprachigen Kantone blieben während dieser Zeit ruhig. Wenn diese wallonischen Gebiete im Jahre 1798 nicht mehr aktiv am Klöppelkrieg teilnahmen, so einzig und allein, weil alle wichtigen Orte wie Virton, Arlon, Neufchâteau und Bastnach nach 1796 eine französische Besatzung von 100—300 Mann erhielten, die jeden Gedanken an Empörung im Keime erstickten.

Der zweite Teil der Arbeit gilt der Untersuchung der **wahren** Ursachen des Klöppelkrieges. Die allbekannte wirtschaftliche und religiöse Politik der neuen Machthaber trägt die grösste Schuld am Aufstand. Denn die landfremden Republikaner verletzen die Seele der Landbevölkerung in ihren heiligsten Gefühlen, indem sie die Produkte des Bauern, Saatgut und Vieh, beschlagnahmten und die jahrhundertealte, religiöse Ueberzeugung des Bauern mit einem Schlage zu vernichten suchten. — Die geistigen Einflüsse, Schule, Presse, Buch, die unter österreichischer Herrschaft auf den Bauern wirkten, werden in einem eigenen Kapitel untersucht. Auch einige neue Spuren von österreichischen Agenten und Generälen konnten aufgezeigt werden. Englands Einfluss auf die Aufstände wurde, soweit vorläufig möglich aufgedeckt.

Die neuen Konskriptionsgesetze brachten den aufgespeicherten Groll zur Entladung.

Diese Ursachen erklären den Ausbruch des Klöppelkrieges. Die Unkenntnis der französischen Sprache bei der Landbevölkerung verstärkte die ablehnende Haltung gegenüber der französischen Verwaltung, aber im Vergleich zu den wirtschaftlichen und religiösen Ursachen war sie verschwindend gering

JOS. MAERTZ (Luxemburg).

La frontière Sud du Duché de Luxembourg et les conventions de Versailles et de Bruxelles de 1769 et de 1779.

Dans ce travail je me suis proposé d'étudier, pour autant qu'elles concernent l'ancien Duché de Luxembourg, les négociations qui ont abouti aux conventions de Versailles et de Bruxelles de 1769 et 1779 dont l'objet

était de fixer la frontière entre les Pays-Bas et la France restée imprécise depuis les guerres de Louis XIV. — Les négociateurs de 1769 ont stipulé en premier lieu sur la souveraineté à laquelle appartiendraient les «terres contentieuses» de Saint Hubert, Nassogne, Muneau, Cugnon, Chassepierre et Bertrix situées dans la partie ouest du Duché et les seigneuries de Hespérange, Preisch, Puttelange, Hagen, Rodemack et Roussy, les prévôtés de Remich et de Grevenmacher dans la partie est du Duché de Luxembourg. En second lieu, afin de prévenir toutes les difficultés de frontière futures, on procédait en 1769 à l'échange des enclaves qui existaient le long de la frontière. Les négociations étaient longues et pénibles. Elles furent plusieurs fois interrompues. J'ai insisté sur les problèmes qui ont dû être résolus pour fixer la frontière dans un territoire, intéressant du double point de vue économique et militaire et naturellement convoité de part et d'autre. En me plaçant à notre point de vue d'aujourd'hui, j'ai abouti à la conclusion que la convention de 1769 sanctionne un quatrième démembrement (le deuxième en date) du territoire actuel du Grand-Duché en détachant la partie s'étendant depuis la rive droite du ruisseau de Frisange jusqu'au delà de Rodemack.

JOS. PETIT (Luxembourg).

Les Résines artificielles.

Ce travail se propose d'étudier des produits connus communément sous le nom de «bakélites». En réalité, le groupe des résines artificielles comprend les corps les plus divers n'ayant, le plus souvent, aucune parenté chimique avec les «bakélites». —

L'histoire, la nature des résines et les applications générales sont traités dans une première partie. On y trouve également une classification basée sur la constitution chimique des résines artificielles. La deuxième partie, la plus grande, est consacrée à l'étude détaillée des résines de condensation, résines de polymérisation, résines diverses, résines durcies.

Enfin, une troisième partie a trait aux rares procédés analytiques connus ainsi qu'à la théorie des groupements résinogènes expliquant les causes de la résinification.

Dans un appendice, on trouve, dans quelques pages, un aperçu sur l'industrie des résines artificielles dans le Grand-Duché de Luxembourg (fabriques de Steinfort et de Vianden), et il y a une énumération alphabétique des différents noms commerciaux des résines artificielles.

PAUL ROSENSTIEL (Luxembourg).

Das Grossherzogtum Luxemburg von 1838—1840.

Die Arbeit behandelt die nach Beendigung der belgischen Revolution erfolgte Rückkehr Luxemburgs unter die Herrschaft Wilhelms I. von Holland sowie die Geschichte unseres Landes während der beiden letzten Regierungsjahre dieses Fürsten.

Zuerst betrachtet sie die politischen Ereignisse, die zum Vertrag vom 19. April 1839 und der darin ausgesprochenen Trennung Luxemburgs von Belgien sowie seiner dritten Teilung führten. Dann weist sie die Schwierigkeiten auf, die sich aus diesem Geschehnis für unser Land ergaben und zeigt zuletzt, wie dieselben überwunden wurden und wie das Grossherzogtum sich während der beiden letzten Regierungsjahre Wilhelms I. immer mehr zu einem selbständigen Staate entwickelte.

ALFRED STRASSER (Luxemburg).

Le lyrisme religieux de Paul Claudel.

L'auteur s'est proposé de montrer la puissante originalité et l'extrême variété du lyrisme claudélien. De l'enthousiasme débordant du converti aux âpres tourments de l'âme se dérobant à la grâce, de l'émerveillement sans cesse accru de l'esprit creusant les mystères divins aux humbles exigences du devoir de la journée, le poète a vécu toutes les émotions que la religion réserve aux croyants. Pour la forme, même richesse: partant d'une conception métaphysique de la poésie, Claudel rejette les dogmes d'une poétique traditionnelle; plan et structure des poèmes, langue, prosodie, il refond tout selon l'inspiration de son génie. Il en résulte une œuvre puissante, touffue qui, quoique obscure par endroits, dépasse par son rayonnement tout ce qui, après Pascal et Chateaubriand, a été écrit à la gloire de la religion chrétienne.

MATHIAS THINNES.

The Social Ideas and Theories of G. K. Chesterton and H. Belloc. (Thèse rédigée en anglais.)

G. K. Chesterton et H. Belloc sont les champions du catholicisme en Angleterre. Héritiers spirituels de Ruskin et de Carlyle, ils réagissent violemment contre la civilisation industrielle de notre époque qui a réduit le genre humain en un esclavage pire que celui des anciens Grecs et Romains. Ils accusent le Capitalisme qui, selon la théorie de H. Belloc, existait avant la révolution industrielle, de réunir dans les mains d'un nombre restreint de personnes tous les moyens de production tandis que la masse des ouvriers n'y a aucune part et est forcée, pour gagner sa triste vie, et de se faire esclave de ces Capitalistes. Chesterton et Belloc rejettent les solutions proposées par les socialistes et les communistes qui, se mouvant dans un cercle vicieux, ne font qu'aggraver la situation en conduisant notre société industrielle vers «l'Etat d'esclaves».

L'harmonie économique, tout comme la fraternité des cœurs, ne peut être ravivée que par un retour éclairé à l'idéal du moyen-âge. L'activité des associations professionnelles avait créé des bases saines en unissant les hommes d'un même métier ou d'une même localité et en répartissant les moyens de production entre un plus grand nombre de propriétaires. Ils ne se lassent de répéter que le seul moyen d'échapper à l'esclavage industriel est de restaurer la propriété individuelle en créant un plus grand

nombre de propriétaires. C'est là le «Distributisme» qu'ils se sont efforcés de mettre en pratique et dont les théories sont d'ailleurs arrêtées de telle façon qu'elles puissent répondre aux cris d'alerte actuels «Back to the Country» et «Grow more food». Mais l'industrialisme n'est-il pas trop profondément enraciné dans notre civilisation occidentale pour qu'on puisse y renoncer sans danger?

J. P. TOUSSAINT (Esch-sur-Alzette).

Das Finanzsystem der luxemburgischen Pensionskasse für Privatangestellte.

Einleitend gibt der Verfasser eine nach teils neuen Gesichtspunkten vorgenommene Klassifizierung der verschiedenen Finanzsysteme, die in der Sozialversicherung zur Anwendung kommen. Dann folgt eine eingehende Darlegung des von Herrn Nik. Kuffer ausgearbeiteten, gemischten Finanzsystems der Pensionskasse für Privatangestellte. Hier werden unter anderm die praktisch wichtigen Bedingungen für die Konstanz der Beiträge aufgestellt. Das Kernstück der Arbeit bildet der mathematische Beweis, dass, unter gewissen Voraussetzungen, das gemischte Finanzsystem der Pensionskasse dieselben Beiträge ergibt, wie das klassische Prämien-durchschnittsverfahren. Praktisch bedeutsam ist die alsdann erörterte Frage: was wird geschehen, falls in einem gegebenen Zeitpunkt die Kasse aufgelöst wird? Die zum Schluss vorgenommene Eingliederung des Finanzsystems der Pensionskasse in die Systematik von Kaan ist, wenn auch praktisch ohne Bedeutung, so doch interessant für den Versicherungsmathematiker.

JOSEPH WEBER (Luxemburg).

B. Thèses pédagogiques.

Le traité de Plutarque sur la lecture des poètes.

Plutarque pédagogue a joui longtemps d'une renommée qui paraît aujourd'hui largement surfaite, puisque le traité sur l'éducation des enfants n'est pas authentique. Mais à part ce traité trop fameux, il y a cet autre, moins connu, mais plus intéressant, sur la lecture des poètes: Plutarque donne aux jeunes gens de son temps des conseils sur la manière de tirer le plus grand profit moral de leurs études littéraires.

L'enseignement littéraire dans les écoles grecques se réduisit presque exclusivement à la lecture d'Homère d'Hésiode, des poètes lyriques et tragiques. Plutarque est d'avis qu'il faut mettre en garde les jeunes esprits contre les charmes séducteurs de la poésie. Concilier le plaisir que donne la poésie avec le profit moral qu'il faut en tirer, voilà en quoi consiste la tentative originale de sa pédagogie.

MARCEL ENGEL (Diekirch).

La crise d'originalité dans l'adolescence.

Parmi les faits que l'observation révèle à l'éducateur, le plus frappant est peut-être le désir des jeunes gens d'être différents de ceux qui

les entourent et le plaisir qu'ils éprouvent à se singulariser. Ce désir d'originalité explique la plupart des phénomènes qui caractérisent la période de transition entre l'enfance et la maturité. La recherche de l'originalité traduit chez le jeune homme la prise de conscience de soi. Elle se manifeste d'abord par le désir d'étonner, voire de scandaliser l'entourage, ensuite par l'affirmation intérieure de soi. Cette crise d'originalité qui s'atténue avec le développement de la vie intellectuelle, joue un rôle important dans la formation de la personnalité. Avant de s'accepter en tant que personne, l'adolescent s'est reconnu en tant qu'individualité irréductible et il s'est situé dans un ensemble qu'il sait différent de lui. C'est à la faveur de ce mouvement individualiste de l'être que le jeune homme acquiert sa personnalité. Il n'est donc pas étonnant, que généralement les personnalités les plus fortes et les plus riches aient eu les crises d'originalité les plus violentes.

(ALBERT GOEDERT (Esch-sur-Alzette).

Le problème des loisirs dans nos écoles moyennes pour garçons.

L'auteur recherche les diverses causes de l'amointrissement des loisirs dans l'enseignement secondaire et montre que, le problème des loisirs réclame une attention sérieuse et délicate. Le but sera de créer de nouveaux loisirs en transformant les leçons trop engourdies par la théorie et l'abstraction en «activités dirigées» pratiques et concrètes. Ainsi ces loisirs surveillés formeraient un complément heureux de notre enseignement qui communique encore un savoir livresque et sans vie. Ensuite, puisque nos principes éducatifs sont toujours entachés des idées d'un siècle matérialiste et scientifique, l'organisation des loisirs proprement dits pensera surtout à une éducation morale et religieuse. Nonobstant, l'éducation artistique, sociale, nationale et physique sera également cultivée pendant les loisirs, car elle est loin d'être satisfaisante dans nos écoles moyennes. Ce sera la tâche de l'éducateur de concilier une douce contrainte et l'illusion des élèves de pouvoir faire et agir selon leur bon plaisir. Le problème d'ailleurs ne pourra pas être résolu sans beaucoup de patience, d'ingéniosité et de sacrifice de la part des éducateurs.

PIERRE HEINEN (Diekirch).

La valeur pédagogique de la méthode biologique de Schmeil.

Les manuels d'histoire naturelle pour les classes inférieures des écoles moyennes sont conçus d'après deux idées fondamentales :

l'une, dite morphologique, tend à montrer aux élèves l'objet de l'étude, la plante ou l'animal en lui-même; ils étudieront les détails morphologiques abstraction faite du milieu et du cadre d'existence;

l'autre, biologique, adoptée par Schmeil, tend à faire oublier à l'élève la classe pour lui faire observer le végétal ou l'animal en pleine activité biologique et son rôle dans l'ensemble de la création. Les caractères

morphologiques — seuls faits visibles — ne sont étudiés qu'en fonction de cette activité biologique.

La dissertation s'appuie sur les observations et résultats contrôlés dans les deux VII du Gymnase d'Echternach après l'enseignement parallèle suivant l'une et l'autre des méthodes. Elle souligne les avantages de la première méthode sur celle de Schmeil.

JOSEPH HOFFMANN (Echternach).

Die Erziehung zur Gemeinschaft in unsern Mittelschulen.

Diese Untersuchung sucht eine Antwort zu geben auf folgende drei Fragen: Was ist Gemeinschaft? Warum Erziehung zur Gemeinschaft? Wie kann die Mittelschule zur Gemeinschaft erziehen? — Das Wesen der west-europäischen Gemeinschaft kann man nur dann richtig bestimmen, wenn man sich gleichzeitig des Anrechtes des Individuums auf freie Entfaltung wie auch der gerechten Forderungen der Volksgemeinschaft bewusst ist. Besonders aus den letzteren ergibt sich die Antwort auf die Frage nach dem Zwecke und der Notwendigkeit der Erziehung zur Gemeinschaft und der Schaffung eines Gemeinschaftsgeistes. Die Methoden dieser Erziehung sind theoretischer und praktischer Art. Theoretische Einführung in das Wesen der realen Gemeinschaften, sowie Aufzeigen des Wertes eines starken Gemeinschaftsgeistes an Beispielen der Geschichte und der Literatur bleibt jedoch wirkungslos, wenn damit nicht praktische Erziehung verbunden wird. Historische Versuche in dieser Richtung sind die sog. Arbeitsgemeinschaft und die Selbstregierung der Schüler. Eine dritte Methode, die ohne Umwälzung der bestehenden Schulordnung angewandt werden kann, ist das Studium der sozialen Beziehungen der Schüler und ihre Beeinflussung durch den Lehrer. Ziel dieser Erziehung ist die Schaffung eines einheitlich, von Gemeinschaftsgeist durchdrungenen Klassenganzen, das so zu einem Abbild und einer Zelle des Volksganzen wird.

M. LAMESCH (Luxemburg).

L'histoire nationale dans l'enseignement secondaire.

L'étude a abouti aux conclusions suivantes:

1. L'enseignement de l'histoire nationale devrait être séparé du cours d'histoire générale.
2. L'histoire nationale serait à enseigner en première à raison d'une leçon par semaine.
3. Le cours d'histoire nationale est appelé à faire l'éducation civique du jeune Luxembourgeois. Par conséquent il devrait être combiné avec le cours de droit luxembourgeois.

JOS MAERTZ (Luxembourg).

Die Bedeutung des Wanderns für den Unterricht der Geographie und besonders der Geschichte unsers Landes unter Benutzung der Jugendherbergen.

Der Stoff unserer Nationalgeschichte, der seit dem ministerialen Erlass vom 10. Juni 1938 unserer Schuljugend in einer systematischen Behandlung dargeboten wird, soll durch wissenschaftliche Wanderungen durch unser Land veranschaulicht und vertieft werden. Den Rahmen zu diesen Wanderungen sollen die Jugendherbergen abgeben.

Das erste Kapitel der Arbeit befasst sich mit dem Jugendherbergenwerk im allgemeinen. Das zweite stellt die Frage nach den wissenschaftlichen und pädagogischen Möglichkeiten unserer zukünftigen Wanderungen. Für die Geographie erübrigte sich fast eine eingehendere Untersuchung; doch wurde auf die Wichtigkeit einer elementaren geologischen Betrachtung als Grundlage für die Erfassung der Geographie und auch der Geschichte hingewiesen. Für die Geschichte dürfen die Wanderungen nicht bloss atomhafte Kenntnisse Florian Fälbelscher Art übermitteln. Sie müssen die allgemeinsten Probleme unserer Siedlungs-, Kunst- und Wirtschaftsgeschichte zur Sprache bringen. Sie werden somit ein wertvolles Gegenstück zu der fast ausschliesslich in der Schule besprochenen politischen Geschichte darstellen. Ausserdem kommen die Schüler wohl zuerst durch diese Wanderungen mit den weltlichen und religiösen Gebräuchen unserer Volkskultur in Berührung.

Das dritte Kapitel betrifft die Methodik der Schulwanderungen. Es sucht im besonderen für das moderne «système par équipes» zu werben. Das letzte Kapitel behandelt die praktische Seite und bringt dann drei Beispiele wissenschaftlicher Wanderungen durch das Grossherzogtum. Eine vierte Wanderung führt durch den wallonischen Teil des alten Herzogtums über Houffalize, Laroche, Durbuy, Saint-Hubert, Chiny, Orval. Avioth, Montmédy und Arlon zurück nach Luxemburg.

JOS. PETIT (Luxemburg).

Der Unterricht der theoretischen Chemie an den Gymnasien.

Diese Arbeit behandelt folgendes Thema:

Nach dem an den Gymnasien eingeführten Handbuch wird der Chemieunterricht auf der Sekunda so erteilt, dass zuerst die theoretische Chemie durchgenommen wird, und danach erst die spezielle Chemie.

Diese Methode bietet den Schülern oft grosse Schwierigkeiten. Das Chemiestudium kann ihnen durch eine «direktere» Methode auf folgende Weise erleichtert werden: der Lehrer beginnt den Chemieunterricht auf der Sekunda mit einem Kapitel der speziellen Chemie (Wasserstoff, Wasser, Luft usw.). Er flechtet nach und nach, bei wachsendem Verständnis der Schüler für das ihnen gänzlich unbekannte Gebiet der Chemie, die verschiedenen Kapitel der theoretischen Chemie ein.

Somit wird die theoretische Chemie aus den speziellen Erscheinungen herausgearbeitet.

PAUL ROSENSTIEL (Luxemburg).

Le médecin scolaire dans les établissements d'Enseignement Moyen.

Après avoir délimité les différents domaines de la vie scolaire où l'intervention du médecin paraît nécessaire comme p. ex. l'admission des élèves et la surveillance des études, l'inspection des locaux scolaires, la préservation des maladies contagieuses, la surveillance de l'éducation physique, l'enseignement de l'hygiène et l'inspection médicale dentaire, l'auteur étudie la nature et l'utilité de cette intervention; en tenant compte des résultats de ces recherches, il fait, dans un dernier chapitre, des propositions sur l'organisation de l'inspection médicale dans nos établissements d'enseignement moyen.

ALFRED STRASSER (Luxembourg).

Das Zeitunglesen im mittleren Unterricht.

In den deutschen Schulen wird heute vielfach versucht, die Tagespresse für die Schullektüre heranzuziehen. Wie sind diese Versuche zu werten? Der Autor untersucht die Vorteile eines solchen Lesestoffes, stellt ihnen aber die grossen Gefahren gegenüber, die sich aus einer fortlaufenden Zeitungslektüre für unsern Bildungsprozess ergeben. Er kommt zum Schluss, die Zeitung biete dem Lehrer wertvolle Anregung zu einer lebensnahen Gestaltung des Unterrichts, sie ersetze aber nicht das Schulbuch, sie könne es höchstens in ganz bescheidenem Masse ergänzen.

MATHIAS THINNES (Luxembourg).

Der englische Aufsatz auf den drei oberen Klassen unserer Gymnasien.

Die These befasst sich mit der Stellung der Aufsatzthematika und streift nur, soweit es die Themen erfordern, Allgemeinheiten wie Wertung und Verbesserung. Dagegen wird der Vorbereitung des Aufsatzes in der Klasse unter Anleitung des Lehrers, mehr Raum gewidmet, denn das Uebel der ungenügenden Aufsätze auf den oberen Klassen — abgesehen natürlich von Fällen, wo die Unfähigkeit des Schülers in die Augen springt — rührt zum grossen Teil daher, dass die Schüler, wenn sie ihre ersten Aufsätze schreiben, keine richtige Anleitung dazu erfahren.

Die Schule soll auf das Leben vorbereiten, und hierzu kann der englische Aufsatz seinen Teil beitragen. Gewiss geht nichts über die praktische Schule des Lebens bei der Charakterbildung des jungen Menschen, aber der Aufsatz soll mithelfen, den Boden zu bereiten. Diese Vorbereitung auf das Leben soll sich in der Stellung der Themen widerspiegeln. Ohne eine strenge Klassierung des Aufsatzes auf den drei Klassen anstreben und verteidigen zu wollen, kann man doch sagen, dass der englische Aufsatz auf Tertia noch mehr oder weniger Beobachtungsaufsatz ist, während er auf den beiden anderen Klassen immer abstrakter wird und eine kritische Stellungnahme und Beweisführung des Schülers erfordert. An Hand von aktuellen Themata, und unter Zurückweisung der veralteten, moralisieren-

den Themen wird dann gezeigt, in welcher Richtung das Interesse unserer Schüler im modernen Zeitgeschehen liegt, und wie in etwa das gesteckte Ziel erreicht werden kann.

J. P. TOUSSAINT (Esch/Alzette).

La détermination des volumes des corps dans les classes supérieures de nos gymnases.

Une première partie de cette dissertation est constituée par un exposé historique montrant l'origine des méthodes servant à calculer les volumes des corps géométriques ainsi que l'évolution de ces méthodes au courant des siècles, depuis l'époque des Chaldéens jusqu'à l'invention du calcul intégral qui donne la solution générale du problème de cubature.

Dans une deuxième partie, l'auteur applique une seule méthode, la méthode d'exhaustion d'Archimède à l'évaluation des volumes des corps figurant sur le programme de nos gymnases. Il préconise l'application exclusive de cette méthode, en alléguant que cette manière de procéder constituerait, pour la mémoire des élèves, un allègement considérable.

Une troisième partie a pour but de montrer combien il sera facile, la méthode d'exhaustion étant familière aux élèves, d'introduire la notion d'intégrale définie.

JOSEPH WEBER (Luxembourg).



Nécrologie

Au cours de l'exercice 1939—40 l'Association a eu à déplorer la mort de deux membres, M. François Manternach, directeur honoraire de l'Athénée et M. Paul Medinger, professeur d'histoire et conservateur du musée archéologique à Luxembourg.

L'Association gardera aux chers défunts un souvenir fidèle et renouvelle à leurs familles l'expression de sympathiques condoléances.

