

KREIS FÜR EUROPÄISCHE LITERATUR

IN BRÜSSEL

Die Kollegen, die muttersprachlichen Unterricht erteilen, wissen durch ihr Studium sehr gut Bescheid in ihrer nationalen Literaturgeschichte. Oft sind dagegen die Kenntnisse der Nachbarliteraturen gering.

Ausserdem kennen wir ziemlich gut die von der heutigen Wissenschaft zur Verfügung gestellten methodischen Wege, um eine Dichtung aufzuschliessen. Die methodischen Frageweisen der Literaturwissenschaften des Nachbarlandes sind uns meist unbekannt.

Diese beiden Tatsachen gaben den Anstoss, einen internationalen Spezialistenausschuss für die nationalen Literaturen an der europäischen Schule zu bilden. Wir wollten aus unserer einzigartigen Struktur der Vereinigung von 6 Nationalitäten Vorteile ziehen und uns gegenseitig anregen.

Es stellten sich eine Reihe von Kollegen der Muttersprache und der klassischen Sprachen zur aktiven Mitarbeit zur Verfügung, so dass nun alle Nationalliteraturen vertreten sind. Zugleich dürften auch die wichtigsten methodischen Frageansätze auftauchen, wobei sich nach einer gewissen Zeit Vorteile und Nachteile der verschiedenen Methoden abzeichnen könnten.

Zur Erklärung später auftretender Fragen wird heute schon an anderer Stelle dieser Zeitschrift ein Artikel veröffentlicht über die verschiedenen Methoden der Interpretation einer Dichtung in Deutschland.

Im einzelnen sind Sitzungen mit folgenden Besprechungen vorgesehen:

Frau Kempf - Die Frage der vergleichenden Literaturwissenschaft - Frankreich - Deutschland - Romain Rolland

Fräulein Friedrich - Einführung in ein Werk von Diderot

Herr Arcurio - Der Schmerz im italienischen Gedicht

Herr Schrijner - Ein Werk der niederländischen Literatur

Herr Fresco - Ein Werk der griechischen Literatur

Herr Leip - Interpretation eines lateinischen Gedichtes

Herr Böck - Interpretation eines zeitgenössischen Werkes

Bisher sind zwei Veranstaltungen durchgeführt worden.

Herr Hachgenei erläuterte 5 Gedichte aus verschiedenen Epochen, die motivgleich waren und verdeutlichte die verschiedenen Darstellungsformen und das daran jeweils sichtbar werdende Menschenbild.

In der zweiten Veranstaltung interpretierte Herr Hachgenei, einen anderen Kollegen vertretend, die Kurzgeschichte von Franz Kafka "Der Nachbar". Er folgte dabei der Methode der Strukturanalyse, die Darstellungselemente nur in ihrem Gefügecharakter betrachtet und so zu konkreten, nachprüfbaren Ergebnissen kommt. Das Werk war alleiniges Objekt der Betrachtung.

Die Diskussion machte deutlich, dass auch die Kollegen, denen Kafka bisher fremd geblieben war, stark engagiert wurden, obwohl ein Teil der Ergebnisse des Referenten in Frage gezogen werden musste.

Es muss noch betont werden, dass die vorzügliche Übersetzung ins Französische durch unseren Kollegen Werner Schmitz

wesentlich zum Gelingen dieser beiden Veranstaltungen beigetragen hat.

Wilhelm Josef Hachgenei

Brüssel

PHILOSOPHIE

FILOSOFIA

FILOSOFIE

Quelques-uns des problèmes posés par l'enseignement de la Philosophie dans les Ecoles Européennes.

---

Il y a cinq ans s'ouvraient les premiers cours de philosophie à l'Ecole Européenne de Luxembourg: ils s'ouvriront à Bruxelles l'an prochain.

D'après discussions ont été nécessaires pour en arriver là. Les Néerlandais étaient hostiles au principe même de cet enseignement. Allemands, Belges et Luxembourgeois, plus nuancés, pensait qu'il était prématuré d'enseigner la philosophie dès la 6e française. Français et Italiens, d'accord pour réclamer impérativement l'introduction de cet enseignement, ne l'étaient plus sur la manière de le donner.

Comme souvent en pareille occasion on se résigna à un accord de compromis. On trancha dans le programme français de l'époque; on y adjoignit une liste de textes d'auteurs philosophiques pour ne pas mécontenter les Italiens; on attribua à la philosophie un horaire à peine suffisant pour la section Latin-Grec (2h.+ 4 h.) et ridiculement insuffisant pour la section Latin-Math.-Moderne (1h. + 2h.) Ne parlons pas de la durée de la dissertation philosophique à l'examen fixée à 3 h. pour la section Latin-Grec et à 2h. pour la section Latin-Math.-Moderne; encore moins des coefficients réservés à cette épreuve.

Depuis, bien des Inspecteurs ont passé sous nos arches. Je ne suis pas près d'oublier le jour où l'Inspecteur néerlandais vint me dire très simplement: "Vous avez gagné " et nous avons eu notre professeur de philosophie néerlandais.

En République Fédérale, plusieurs Länder, ont introduit l'enseignement de la philosophie dans leurs écoles secondaires et nous avons eu, à plusieurs reprises, le plaisir de voir à nos cours de jeunes Allemands venus confronter l'enseignement philosophique qu'ils recevaient chez eux et celui que nous dispensions ici. Nos élèves belges et luxembourgeois se sont révélés aussi bons philosophes que leurs camarades français. Quant aux Italiens, sans renoncer à leurs traditions ils se servent à titre de comparaison du manuel français et, lors du dernier baccalauréat, nous avons pu constater, mon collègue italien et moi, que, chacun de notre côté, nous avons donné exactement les mêmes notes à ses copies.

Nous avons même reçu un Anglais venu voir dans quelle mesure la philosophie pourrait s'enseigner dans les écoles de l'OTAN, ainsi qu'un Chilien, car on enseigne la philosophie dans les écoles chiliennes dans des conditions qui sont proches des nôtres.

Par ailleurs, la durée de la dissertation philosophique au baccalauréat est passée à 3 h. en section Latin-Math.-Moderne et à 3 1/2 h. en section Latin-Grec: ce qui est mieux, mais encore insuffisant à moins que les surveillants ne fassent preuve d'une tolérance assez large, ce qui a été jusqu'ici le cas. Nous ne devons pas oublier que nombre de candidats passent cette épreuve dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle authentique: l'année prochaine, par exemple, sur 9 candidats Latin-Grec de la section francophone, il y a une Canadienne de langue anglaise, deux Néerlandais et une Belge d'expression flamande.

N'allons pas croire cependant que tout soit pour le mieux dans le meilleur des mondes. Il s'en faut de beaucoup.

Il serait vain d'engager une bataille des coefficients qui serait perdue d'avance.

Il serait tout aussi vain de réclamer une extension des horaires au moment où tous les professeurs réclament pour leur enseignement des heures en plus. Et pourtant, voilà quatre ans que, régulièrement et d'eux-mêmes, les élèves me réclament une rallonge. Faut-il décourager les bonnes volontés et ne pourrait-on au moins, ajouter officiellement une heure par semaine à la 6e Latin-Math.-Moderne, la plus défavorisée. Il faudrait également, tout au moins, en section francophone, confier l'enseignement de la langue maternelle en 5e année au philosophe: l'explication des auteurs du 18e siècle fournit l'occasion de poser les principaux problèmes philosophiques, j'en ai personnellement fait l'expérience depuis près de quatre ans.

On pourrait également se battre à perte de vue sur le programme, de toutes façons trop ambitieux: on ne ferait que multiplier les désaccords. Une solution que nous avons adoptée provisoirement s'est avérée assez souple pour satisfaire tout le monde. Les quatre professeurs de philosophie se sont mis d'accord pour traiter un programme minimal. Ils peuvent le compléter à leur gré dans le cadre du programme officiel qui prête d'ailleurs à une assez large interprétation. Comme en France, toute liberté est laissée au professeur quant à l'ordre qu'il entend suivre. La répartition entre 6e et 7e, la coupure entre philosophie de la connaissance et philosophie de l'action ne tiennent absolument pas compte des conditions dans lesquelles nous devons enseigner. Les sections néerlandaise et italienne sont en général numériquement faibles, les candidats Latin-Grec sont rares: des groupements d'heures

interviennent, des combinaisons locales et temporaires destinées à "économiser" les heures dues; les classes se suivent sans se ressembler. Bref, d'une année à l'autre, il faut adapter l'ordre et le rythme des cours, leurs thèmes même aux élèves que l'on se trouve avoir. De toute manière, à la fin du 2e trimestre, pour la 7e année, les professeurs communiquent à leurs Inspecteurs la liste des questions étudiées en 6e et 7e et celle des sujets de dissertation donnés au cours de ces deux années. Les sujets de l'examen sont choisis à partir de sujets en provenance du pays national mais en fonction de ce qui a été fait en classe: on évite ainsi le risque de donner un sujet qui a déjà été traité ou sur lequel le candidat n'a jamais reçu la moindre lumière. En principe, on donne un sujet de philosophie générale; les deux autres portent sur des questions de psychologie, de logique ou d'éthique (au sens large). Sont exclus les sujets d'histoire, de la philosophie qui réclament des élèves des connaissances trop poussées pour qu'ils puissent les acquérir dans le cadre restreint de nos horaires.

x

x

x

Restent deux gros problèmes qui ne sont pas près d'être résolus puisqu'ils sont du type "Europe des Patries ou Patrie Européenne". Celui de l'harmonisation, celui du manuel, ce dernier dépendant du reste du premier. Mais ils sont si complexes qu'ils demandent l'un et l'autre une étude particulière.

x

x

x

Aux yeux du profane, la philosophie constitue pour une harmonisation européenne un terrain idéal puisqu'elle est à l'échelle humaine et non pas nationale. Le professeur de philosophie est moins catégorique. Pourquoi?

Comment se fait-il, nous reproche-t-on, qu'en cinq ans, on ne soit pas encore parvenu à donner les mêmes sujets au baccalauréat, pour les quatre sections linguistiques?

Cela tient d'abord à ce que nos élèves sont de formation très différente. Supposons (ce qui est impossible, nous venons de voir pourquoi) que nous soyons arrivés à traiter dans le même ordre les mêmes questions au cours de la même année: nous ne pourrions malgré tout donner les mêmes sujets à la composition. En 6<sup>e</sup> année, par exemple, les élèves francophones ont sur les autres bien des avantages: formation littéraire plus poussée, technique de la dissertation plus éprouvée, connaissance des problèmes philosophiques à travers les philosophes du 18<sup>e</sup> siècle. Au sortir de la 5<sup>e</sup> année, la culture des élèves néerlandais est plus concrète, celle des élèves allemands moins formelle, celle des élèves italiens moins philosophique. Les francophones s'estimeraient déshonorés s'ils n'avaient à traiter un vrai sujet de philosophie, métaphysique par surcroît, alors que les élèves néerlandais trouvent tout normal de répondre à un simple questionnaire.

Argument sans valeur à la fin de la scolarité philosophique, j'en conviens. Mais nous nous heurtons alors à une difficulté plus grande encore: elle ne tient pas à ceux que nous enseignons, mais à la langue même dans laquelle nous enseignons. La philosophie a son vocabulaire, comme les mathématiques. Comme le latin a été très longtemps la langue philosophique, un grand nombre de termes identiques se retrouvent dans nos quatre

vocabulaires philosophiques. Le malheur veut qu'ils aient revêtu à l'usage des significations très différentes dans nos pays respectifs. Un exemple entre mille (sujets du 2e baccalauréat européen): l'Italien oppose: *volontà astratta e volontà concreta* comme le Français oppose projet et acte (et encore, ce n'est qu'un à peu près), c'est-à-dire, tout à fait autre chose que volonté abstraite et volonté concrète. Ajoutons à cela les termes qui existent dans telle langue et non dans telle autre: trouvez l'équivalent du mot "raisonnement" en allemand, de la distinction "erklären-verstehen" en français, ou de "concevoir-comprendre" en néerlandais! Remarquons enfin, pour couronner le tout, que nombre de sujets sont aussi intraduisibles que des jeux de mots: par exemple: passion et pathos, sensibilité et sensorialité. Toutes ces difficultés, nous les avons vécues (au sens allemand du terme: *erleben*): je me souviens en particulier de plusieurs cours sur le sentiment où nous cherchâmes, deux étudiantes allemandes et moi, à trouver les équivalents des termes français de la psychologie affective.

Cela ne signifie nullement qu'il faille abandonner tout espoir d'harmonisation en ce domaine, car celle-ci est non seulement nécessaire, mais encore possible. Simplement, il faut la chercher là où on le peut et non ailleurs et se résigner à ce qu'elle soit moins voyante qu'en mathématiques, en latin ou en grec. Car cette harmonisation, nous la pratiquons à longueur d'année, nos collègues et moi. Nous nous communiquons nos sujets de composition et même de dissertation. Après quoi, toutes les fois que l'occasion s'en présente, nous redonnons à nos propres élèves les sujets qui ont été donnés dans les autres sections linguistiques, après leur avoir fait subir les transformations nécessaires. D'ailleurs, rien ne nous empêche, bien au contraire, de trouver, avec l'aide de nos élèves, la manière de les traiter: il s'agit là d'excellents exercices pratiques. Mes 7e année de

l'an dernier, par exemple, auraient pu traiter sans hésitation, non seulement les sujets donnés au baccalauréat précédant dans les autres sections linguistiques, mais encore ceux qui furent donnés au baccalauréat français (antérieur de quinze jours au nôtre.)

Pour ce qui est de l'examen lui-même, la question n'est plus de notre ressort: ce sont les Inspecteurs qui choisissent, pas nous (heureusement d'ailleurs). Ce qu'ils ont fait une fois, ils pourraient le refaire. Il y a deux ans par exemple, ils ont donné entre autres, comme sujets de philosophie en section Latin-Math.-Moderne: pour les francophones "Dans quelle mesure est-il vrai que les lois sont la condition et non la négation de la liberté"- pour les Allemands "Kann man ihrer Meinung nach Freiheit mit Indeterminiertheit gleichsetzen" - aux Néerlandais: "De ware vrijheid luistert naar de wetten (J.Perk). Wat vind je hiervan? Manquait, il est vrai, un sujet équivalent pour la section italienne.

X

X X

Autre problème lancinant: celui du manuel. Nouveau grief: comment se fait-il qu'en cinq ans les professeurs de philosophie n'aient pas, à l'instar de leurs collègues historiens, géographes ou mathématiciens conçu un manuel de philosophie qui fasse honneur à l'Ecole Européenne? Ne pourrait-on élaborer, sur la base de la liste des textes figurant au programme, un véritable recueil de textes philosophiques à l'usage des élèves européens et non à celui des seuls élèves allemands, comme l'est celui de notre collègue Schümmer? Ne pourrait-on même fabriquer une sorte de lexique philosophique où seraient données côte à côte, dans les 4 langues,

les définitions des termes philosophiques les plus courants?

La chaleur d'un cocktail aidant, la dernière de ces propositions nous avait paru facilement et rapidement réalisable. Mais il faut bien avouer que nos premiers colloques à ce sujet ont été décourageants. Nous nous sommes heurtés tout d'abord à une difficulté technique: à côté de mots comme "déterminisme" qui sont semblables dans nos quatre langues (à la terminaison près) et qui peuvent donc figurer côte à côte, il y en a d'autres comme "liberté" qui fait bien libertà en italien, mais Freiheit en allemand et vrijheid en néerlandais. A côté de ceux-là il y en a d'autres qui n'ont pas d'équivalent dans les autres langues: par exemple: das Seiende, et surtout qui en sont plusieurs: par exemple: la sensibilité. Mais ce qui nous a principalement déterminés à l'abandon, ce sont les termes qui, identiques dans nos quatre langues, y prennent des sens très différents: par exemple, le libre-arbitre.. Au lieu d'éclaircir les idées de nos élèves, ce lexique n'aurait contribué qu'à les embrouiller.

Restent les deux premières suggestions qui doivent, je le crois, retenir toute notre attention, à cause ou en dépit des difficultés qu'elles provoquent.

Du côté italien et surtout français, ces suggestions soulèvent plus que des réticences. Nous ne tenons pas à changer un cheval borgne pour un aveugle. Je m'explique. En philosophie, il n'y a pas de bons manuels, parce qu'il ne peut y en avoir. Or le manuel dont nous nous servons actuellement est à mes yeux le moins mauvais qu'on puisse trouver. Il s'agit du Précis de Philosophie de Cuvillier. Son mérite est double: c'est d'abord un manuel d'information qui offre à l'élève, sous une forme claire, matière à une réflexion personnelle sans trop préjuger de la solution des problèmes exposés. (quand il le fait, et cela lui arrive, c'est d'une manière si peu

convaincante, qu'elle provoque aussitôt les réactions critiques du lecteur); ensuite, il s'accompagne de "Textes choisis des auteurs philosophiques" qui donnent, au sujet de chaque problème, un aperçu historique des solutions qu'on a pu y apporter. On m'a objecté qu'il ne répondait pas aux besoins de l'Ecole Européenne, plus limités que ceux des Lycées français. Il m'est facile de retourner l'objection contre son auteur. La Philosophie est un tout et notre programme est bien lacunaire. Croyez-vous que nos élèves de philosophie s'intéressent exclusivement aux questions inscrites au programme du baccalauréat européen? Dieu merci, j'ai tous les jours la preuve du contraire. Les Latin-Math.-Moderne s'intéressent à la psychologie au point de venir suivre les cours des Latin-Grec quand ils en ont l'occasion. Quant à ces derniers, ils aimeraient bien traiter de questions comme le rêve, la mémoire, l'inconscient, le temps, l'espace, etc. qui ne figurent pas à leur programme. Je fais naturellement ce que je peux pour satisfaire leur curiosité mais notre temps est terriblement limité: que leur reste-t-il sinon à consulter leur Cuvillier et les livres de notre bibliothèque? Ce manuel aura donc toujours l'avantage sur le manuel européen le mieux fait, puisque celui-ci répondra à des exigences plus restreintes.

Mais laissons de côté ces considérations nationales et peut-être même nationalistes. Allemands et Néerlandais n'ont-ils pas besoin d'un manuel de philosophie, plus encore qu'Italiens et Français, puisque chez eux l'enseignement de la philosophie n'est pas obligatoire partout au niveau de l'Ecole Secondaire. De quelque nationalité qu'il soit, le professeur de philosophie aura beau jeu de vous répondre que, dans sa branche, le manuel ne joue qu'un rôle subsidiaire. C'est que la philosophie est tout autre chose que les mathématiques, l'histoire et la géogra-

phie. Elle est avant tout réflexion sur l'homme et le travail de l'esprit. Le rôle du professeur de philosophie est d'amener l'élève à réfléchir sur lui-même: il leur faut réfléchir ensemble, sur le même sujet, sans doute, mais pas nécessairement de la même manière. Le meilleur manuel, c'est donc en lui même que l'élève le trouvera: cela est également vrai du professeur. L'essentiel de l'enseignement philosophique, c'est le cours que les élèves font avec le professeur et le professeur avec les élèves. Ainsi, le manuel n'a rien d'indispensable et je me souviens n'en avoir jamais ouvert du temps que j'étais élève, ( ce qui m'a peut-être conduit à devenir professeur de philosophie.)

Cependant, dire que le manuel de philosophie n'est pas indispensable n'est pas proclamer son inutilité, bien au contraire. Le manuel, c'est là son principal usage, doit permettre à l'élève de préparer ses dissertations. Que faire alors? Allemands et Néerlandais doivent-ils imiter leurs camarades italiens et se mettre au Cuvillier? Loin de moi cette pensée sacrilège. Si pour la plupart de nos élèves italiens la langue française est comme une seconde langue maternelle, il n'en est pas de même pour nos élèves allemands et néerlandais, à quelques brillantes exceptions près. La philosophie doit être pour eux autre chose qu'un exercice de langue II. Une seule solution logique à ce problème: la rédaction du manuel philosophique européen. Pour ma part, quoi qu'il puisse m'en coûter et bien qu'il ne me concerne pas personnellement, je suis prêt à collaborer à la rédaction de ce manuel pour peu que mes collègues directement intéressés y consentent, bien entendu. Mais comment le concevoir pratiquement? Ne nous le dissimulons pas, il s'agira d'un travail de longue haleine qui donnera lieu à des constantes refontes. Aussi paraît-il opportun de ne pas songer à un livre relié, mais bien plutôt à une série de fascicules ronéotypés, perforés, de format standard, à réunir dans un classeur à trous. Chaque fascicule porterait sur un sujet précis du pro-

gramme et on pourrait lui adjoindre une collection de textes ayant trait à ce chapitre précis, leur choix pouvant varier en fonction des nationalités. Cette formule permettrait une constitution progressive du manuel et faciliterait l'inévitable travail de refonte exigé par ce genre d'ouvrage.

Il conviendrait également de procéder par ordre d'urgence et de songer en premier lieu à la section Latin-Math.-Moderne puisque les candidats de l'autre section sont moins nombreux. Si illogique que cela puisse paraître, il faudrait commencer par la Méthodologie des Sciences qui s'enseigne en 7<sup>e</sup> année seulement: ce sont en effet là des questions relativement faciles, prêtant moins à la discussion et permettant le rodage des équipes de rédaction. Le premier chapitre, par exemple, serait consacré aux Mathématiques.

Quant aux textes, il semblait normal, dans notre Ecole, de les donner en version originale. Mais a-t-on songé que la plupart des italiens ignorent l'allemand, la plupart des élèves français, allemands et néerlandais l'italien, et que les élèves néerlandais seraient pratiquement condamnés à n'avoir que des textes en langue étrangère? Une solution reste à trouver, qui pourrait être la suivante: textes anglais en anglais pour tout le monde; pour les Français, textes en français ou en allemand; pour les Allemands, textes en allemand ou en français; pour les Italiens, textes en italien ou en français; pour les Néerlandais, textes en néerlandais ou en allemand.

Le moment serait venu de conclure si nous n'avions une contribution plus positive encore à apporter pour la solution du problème de l'harmonisation. Car les questions annexes déblayées, quelques arbres ne masquent plus la forêt: le problème apparaît maintenant sous le jour qui est le sien. (après tout, le rôle de la philosophie est moins de résoudre les problèmes que de les mieux poser). En philosophie, l'harmonisation de-

meure purement formelle tant qu'elle reste sur le plan du matériel: elle n'est efficace que sur le plan du spirituel, c'est-à-dire de l'intention. (Ce qui nous fait grand tort, car le monde est plein de St.Thomas qui veulent voir et toucher avant de pouvoir montrer, preuves matérielles à l'appui). Quels sont donc les principes qui font ou pourront faire l'harmonie secrète de nos méthodes d'enseignement?

Nous avons la chance, à l'Ecole Européenne, de voir venir à l'enseignement philosophique des jeunes gens qui font ce que les spécialistes appellent "la crise d'originalité juvénile". Tout bouillonne, tout fermente en eux: ils commencent à remettre en question tout ce qu'on leur a appris, l'autorité familiale et jusqu'à leur religion ou leur absence de religion. Ils sont désespérés et prêts à rechercher n'importe où les certitudes qui se dérobent à eux. Or la philosophie leur permet de se guider dans cette quête sans risquer trop de faux pas: elle leur montre que la solution de leurs problèmes ne se trouve pas "ailleurs", mais bien tout au fond d'eux-mêmes. C'est ce sur quoi insistait, dernièrement, le représentant d'une association française de parents d'élèves, demandant au Ministre de l'Education Nationale une réforme des classes terminales de l'Enseignement Secondaire sur le modèle de ce qui se faisait à l'Ecole Européenne de Luxembourg.

La philosophie doit donc être pour nos élèves une véritable "révélation". Ils y arrivent pleins de préjugés, de méfiance et même d'un certain mépris pour les songeries creuses et ce qu'ils appelleent irrévérencieusement le "blablabla" philosophique. Il faut que d'emblée toutes ces préventions tombent, qu'ils découvrent avec stupeur que la philosophie, c'est eux, qu'elle n'est pas matière à l'examen, mais matière à la vie.

Le professeur doit donc tout faire pour que l'élève ressente un véritable "choc", même si celui-ci met quelque temps à s'en remettre. C'était du reste la technique de Socrate qu'Alcibiade comparait plaisamment à une torpille. Il faut montrer que la philosophie est sans commune mesure avec tout ce que l'élève a vu, fait ou appris jusqu'ici. C'est pourquoi, les premiers cours en 6e année doivent être des cours de philosophie générale: par exemple pour les 6e Latin-Math -Moderne: Qu'est-ce que la philosophie? Réflexion philosophique et réflexion scientifique; pour les 6e Latin-Grec: qu'est ce que la philosophie? réflexion philosophique et réflexion scientifique- Qu'est-ce qu'un phénomène psychologique? Des cours plus techniques viendront après: qu'est-ce que la logique? Science et Technique, l'esprit scientifique, ou, pour les Latin-Grec: l'introspection la psychologie expérimentale, la communication des consciences, psychisme animal et psychisme humain. Le reste se fera en 7e et devra être couronné par l'étude de questions dont l'élève mesurera alors pleinement l'importance: La Vérité et l'Erreur, le Bien et le Mal, la Liberté, etc.

Provoquer le mouvement est bien, l'entretenir est mieux. Mais comment? Nous avons la chance, à l'Ecole Européenne, d'avoir des classes terminales que la sévérité des sélections antérieures rend relativement peu nombreuses et assez homogènes. Il serait ridicule de ne pas en profiter pour pratiquer ce que Socrate appelle "la maïeutique", c'est-à-dire l'art d'accoucher les esprits. Le cours "ex cathedra" est à bannir: comment voulez-vous que l'élève sente que la philosophie est sienne s'il ne participe pas à l'élaboration du cours? Il faut lui donner l'impression que c'est lui qui fait le cours, sans pourtant laisser la discussion s'égarer: le cadre viendra du professeur, mais la matière des élèves. Il m'est arrivé ainsi de faire à quelques jours d'intervalle le même cours à des élèves différents par de toutes autres voies et d'autres exemples.

Les directives supérieures nous recommandent chaudement sans nous l'imposer, la méthode historique... Mais autant je la trouve excellente à l'Université, autant je trouve dangereux son emploi exclusif dans le Secondaire. Comment voulez-vous qu'un néophyte saisisse les subtilités des grands Maîtres? Comment voulez-vous qu'il éprouve un intérêt autre que superficiel à un exercice qui lui rappelle de trop près les explications de textes littéraires? Il vaut beaucoup mieux, à mon sens, qu'il retrouve les grands (et même les petits) courants de la pensée philosophique avec l'aide du professeur, bien sûr, mais à partir de ses expériences propres. L'histoire de la philosophie sera alors pour lui une histoire vécue et non pas un ramassis de thèses et d'antithèses qui seront mal dirigées, falsifieront ou dénatureront la pensée de l'auteur et ne serviront qu'à meubler une dissertation ou à faire étalage d'une cuistrerie de mauvais aloi.

Tout me confirme dans cette idée. Les confidences d'élèves qui ne parvenaient pas à s'intéresser à tel chapitre de manuel historique. Celles d'étudiantes qui trouvaient plus "excitante" l'étude du sentiment "in vivo" qu'à travers les théories de Sartre, de Jaspers ou de Heidegger. Les réactions enfin d'élèves auxquels j'avais expliqué ce qu'était le Cogito, sans référence à Descartes, et qui se sont empressés, après coup, de lire les deux premières Méditations (et même la troisième.)

Il ne suffit pas d'entretenir le mouvement, il faut encore le rendre efficace. La dissertation philosophique a pour fonction d'amener l'élève non seulement à développer sa pensée mais encore à l'ordonner, à la maîtriser, à la concrétiser. Elle doit être autre chose qu'un exercice formel, une jonglerie abstraite: il lui faut refléter la genèse d'une pensée qui se cherche sans toujours se trouver. Elle devient alors "dramati-

que", se construit comme une pièce à suspense, que l'élève se plaît à monter. Et pourtant, Dieu sait combien il nourrit d'aver- sion pour la dissertation en général! Ne pensez pas que j'exagère. Je me souviens en particulier d'un cours de Français II, en 5e année, où, à propos d'un texte de Marc Bernard intitulé "Liberté chérie", nous en étions venus à parler de la liberté: j'ai eu alors la surprise d'entendre une élève allemande jusqu'alors muette (pas dans sa langue maternelle, je vous l'assure) retrouver br squement l'usage de la langue véhiculaire pour poser les questions les plus pertinentes dans un langage peut-être pas très châtié mais précis. Le même phénomène se reproduit chaque année: des élèves que j'avais connus timides et ternes en 5e année retrouvent en 6e de l'aplomb et même du mordant dans leurs dissertations d'abord, à l'oral ensuite.

La dissertation philosophique demeure cependant un exercice difficile auquel il faut habituer progressivement les élèves. En 6e et même parfois encore en 7e, il convient de se borner à des sujets d'application, portant sur des questions déjà discutées en classe: les élèves seront alors obligés de repenser sous un autre angle et feront assaut d'originalité, faites leur confiance. Après plusieurs essais fructueux ou non, ils se sentiront beaucoup plus "forts", comme ils disent, et vous demanderont d'eux-mêmes à traiter de sujets dont on n'aura pas encore parlé. Faites-leur confiance une fois de plus, ils trouveront le moyen de consulter non seulement leur manuel, leurs textes, les livres de la bibliothèque, mais encore quantité d'ouvrages que vous n'auriez jamais songé à leur recommander. J'en ai eu dernièrement encore la démonstration à propos d'un sujet donné en 7e année Latin-Math.-Moderne sur Mathématiques et réalité: leurs dissertations valaient mieux que tout ce qu'ils m'avaient fait jusque là.

Je ne sais si j'ai été convaincant. Mais si j'avais des arguments supplémentaires à prouver, j'irais les demander à nos anciens élèves, bien sûr, mais aussi à ces parents belges qui n'auraient jamais cru la philosophie capable de transformer à ce point leurs enfants, ou encore à ce jeune Néerlandais qui me confiait l'autre jour son désir de poursuivre ses études de philosophie pour revenir l'enseigner dans une de nos Ecoles.

J. GRAPPE

**CIVISME - HISTOIRE - GEOGRAPHIE**

**SOZIALKUNDE - GESCHICHTE - ERDKUNDE**

**ISTRUZIONE CIVICA - STORIA - GEOGRAFIA**

**MAATSCHAPPIJLEER - GESCHIEDENIS - AARDRIJKSKUNDE**

Gedanken zur Einrichtung des Faches "Sozialkunde" an der  
Europäischen Schule und Bericht über eine Diskussion.

A. Die Einrichtung des Faches "Sozialkunde" wird allgemein als notwendig erachtet. Unsere Schüler leben nicht im natürlichen Bereich ihrer Heimatländer. Sie sind nicht mit sozialen und politischen Problemen befasst, die in der Heimat schon durch das einfache Leben an sie herankommen. Sie kümmern sich kaum um das innenpolitische Leben des Gastlandes, verhalten sich aber auch den innenpolitischen Problemen ihrer Heimat gegenüber als wenig interessierte Zuschauer. Die berufliche Zugehörigkeit der Eltern zu den Europäischen Institutionen bewirkt nicht selbsttätig eine gründliche Kenntnis der europäischen Fragen, zumal auch die Eltern herausgehoben sind aus den täglichen Problemen der Innenpolitik ihrer Heimat. Der Kontakt unserer Schüler verschiedener Nationalität ist zwar menschlich und kulturell fruchtbar, wenn er gesucht wird, weitet sich aber von selbst nicht auf den sozialen und politischen Raum aus.

B. Sozialkunde als Unterrichtsprinzip ist im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht, in Geschichte und Erdkunde durchaus möglich und wird weitgehend praktiziert, wenn der Fachlehrer selbst an politischen Dingen interessiert ist. Jedoch sind die Anlässe zu solchen Betrachtungen nicht zahlreich genug, um ein Gesamtbild unserer sozialen und politischen Wirklichkeit zu gewinnen; zumal im Sprachunterricht in höheren Klassen das Programm wesentlich auf Kultur- und Literaturbetrachtung ausgerichtet ist.

C. In welchen Klassen kann man sinnvoll Sozialkunde betreiben?

Nach meinen deutschen Erfahrungen möchte ich vor einem ZUFRUH warnen; schon deshalb, weil wir unsere Stundenzahlen nicht beliebig erhöhen können. Vor allem aber erfordert die Sache an sich eine gewisse Reife. In der Grundschule und in der Unterstufe der Oberschule sind die Kinder aus jugendpsychologischen Gründen wenig ansprechbar für soziale und politische Fragen. Die Behandlung von Institutionen langweilt sie ganz und gar. Auf diesen Stufen wäre eine stärkere Beachtung des sozialkundlichen Unterrichtsprinzips ausreichend. Soweit ich sehe, geschieht das auch schon in der Grundschule im Rahmen des geschichtlichen Vorkurses und der Heimatkunde. In der Oberschule könnte im Rahmen des Fachunterrichts sicher noch mancher Weg gefunden werden, um das sozialkundliche Prinzip wirksamer werden zu lassen.

In der dritten Klasse der Oberschule werden die Schüler im Geschichtsunterricht mit der Epoche bekannt gemacht, die die Grundstrukturen unseres modernen Lebens entwickelt hat. Sie lernen den Staat kennen, sie erfahren vom Ringen um die Freiheit des Individuums und der Nationen, sie hören von Verfassungen und von der ersten industriellen Revolution mit ihren sozialen und politischen Begleiterscheinungen und Folgen. Mir scheint, dass hier der richtige Zeitpunkt ist, mit dem systematischen Sozialkunde-Unterricht als Fach zu beginnen; vielleicht aber sogar erst nach diesem Jahr, also in der vierten Klasse, in der man die historische Vorbereitung des modernen Lebens insgesamt überblicken und jeweils in Erinnerung bringen kann. Dann allerdings wäre der ununterbrochene Unterricht bis zum Abitur wünschenswert. Der Schüler hat dann auch die Reife, um zur Selbsttätigkeit aufgerufen zu werden. Er kann allmählich an die Zeitungslektüre herangeführt werden, die methodisch für die Aktualisierung der

anfallenden Fragen wichtig wird. Jugendpsychologisch drängt der Schüler auf dieser Stufe zur Horizonterweiterung und zeigt entschieden den Willen zur Sachlichkeit.

D. I) Das Ziel des Unterrichts sollte sein:

Strukturen und Kräfte des sozialen, politischen und wirtschaftlichen Lebens unserer Tage sichtbar zu machen.

Eine bewusst beschränkte Anzahl von Phänomenen muss zwar in ihrer statischen Form aufgefasst werden; diese dient aber nur als exemplarische Grundlage für die Erkenntnis des Wirkens ihrer Faktoren in die Gesamtheit des modernen Lebens hinein.

Bei allen Phänomenen sind Idee und Postulat sowie reale Kräfte und Gründe darzustellen, die der idealen Verwirklichung widerstreben, sie aufhalten oder modifizieren.

II) Ein verbindlicher Stoffplan sollte jeder Klasse zugewiesen werden; und zwar jeweils aus den Bereichen

- 1) Wirtschaft und Arbeit,
- 2) der politischen Ordnungen und
- 3) der rechtlichen und ethischen Grundlagen.

Die Reihenfolge der Behandlung sollte dem Lehrer im Laufe des Schuljahres freigestellt sein. Dadurch könnten aktuelle Ereignisse und Bewegungen als Einstieg in die Problematik und als Anschauung methodisch günstiger verwendet werden.

III) Zur anschaulichen Darstellung der Phänomene sollten für alle nationalen Klassen Beispiele aus allen Nationen herangezogen werden, wie sie sich zeitlich anbieten. Für viele Themen ist zudem heute eine geschlossene nationale

Betrachtungsweise gar nicht mehr möglich. Das gilt selbst für ausgesprochen innenpolitische Probleme.

IV) Der Unterricht möge zunächst in der Muttersprache erfolgen. Durch Parallelschaltung der Stunden könnte für eine festgelegte Anzahl von Stunden im Jahr ein Austausch von Lehrern verschiedener Nationalität erfolgen, um bestimmte Probleme von verschiedenen nationalen Gesichtspunkten oder Denkanstößen aus anzugehen. Dieses Verfahren dürfte vor allem in den Oberklassen fruchtbar werden und die Unterrichtenden im lebendigen Kontakt in einem Fach halten, in dem noch so viel Neuland zu entdecken ist.

V) Gleichgültig, ob das Fach von der 3. oder 4. Klasse an beginnen wird, sollte wegen der stofflichen Querverbindungen der Unterricht in der gleichen Hand wie die Geschichte liegen; wenigstens in den beiden Klassen.

E. Einige Unterrichtsbeispiele mögen zeigen, welche methodischen Wege sich anbieten, um diesen Leitsätzen gerecht zu werden:

I. Unterrichtsbeispiel für das 8. oder 9. Schuljahr -

Stoff aus dem Bereich der rechtlichen und ethischen Grundlagen:

Rechtswesen

Aktueller Anlass:

Pressekampagne gegen Missstände im Strafvollzug

Anschauungsmaterial:

Presseberichte von alltäglichen Prozessen, Besuch einer einfachen Gerichtsverhandlung mit der Klasse (Verkehrs- oder Betrugsdelikte)

Unterrichtsführung:

Wie kann man ins Gefängnis kommen? (Untersuchungshaft, Straf-

verbüßung). Wer kann jemanden ins Gefängnis bringen? (Befugnisse der Polizei und des Richters).

Warum darf die Polizei von sich aus niemanden einsperren?  
(Wann darf sie es tun und wie lange?)

Wer schützt den Bürger vor Übergriffen der Polizei?

Was steht in der Verfassung über die Freiheitsrechte des Bürgers?

Nach welchen Überlegungen muss der Haftrichter handeln? Wem ist er verantwortlich?

Welche Rechte hat der Untersuchungsgefangene? Welche hat er nicht?

Wie lange muss der Untersuchungsgefangene auf seinen Prozess warten?

Was geschieht mit ihm in der Zeit? innerlich, beruflich, sozial?

Was kann getan werden, um ihn nach erwiesener Unschuld wieder zu entschädigen?

Was bleibt vielleicht dennoch hängen?

Was geschieht mit dem Schuldigen? Realität des Gefangenenlebens.

Welchen Einflüssen ist er ausgeliefert? Wer trägt die Verantwortung?

Wer hilft dem Gefangenen, nach der Entlassung wieder im Leben Fuss zu fassen?

Was sagt das Gesetz dazu (Lücke)?

Staatliche Fürsorge und private Hilfe für entlassene Gefangene?

Nutzen und Versagen der Entlassenenfürsorge - was sagen die karitativen Hilfsorganisationen selbst dazu?

Welche Idee liegt den Freiheitsrechten des Bürgers zugrunde?

Ist der entlassene Gefangene wieder vollberechtigter Bürger?

Was kann getan werden, um die Bürgerrechte wieder voll für den Entlassenen wirksam werden zu lassen?

Unterschied zwischen Kriminellen und anderen Straffälligen.

Blick auf geplante Strafrechtsreform.

Wie kann vom Staat die Ausführung sichergestellt werden, welche Hindernisse gibt es?

Unterrichtsziel:

Einsicht in die Strukturen der Rechtspraxis, des Rechtsschutzes und der sozialen Fürsorge. Erkenntnis der Kräfte und Gegenkräfte im Strafvollzug, der Ideen der Grundrechte und ihrer Realisierung. Kennenlernen der Rechts- und Fürsorgeinstituten in ihrer Form und ihrem Funktionieren. Beunruhigung über die Kluft zwischen Idee und Verwirklichung in diesem sehr menschlichen Bereich.

II. Unterrichtsbeispiel für etwa 10. Schuljahr -

Stoff aus dem Bereich der politischen Ordnungen:

Parteien, Parlament und Regierung

Aktueller Anlass der Besprechung:

Parlamentswahl und Regierungsbildung in einem demokratischen Land.

Anschauungsmaterial für Einstieg und Erläuterung:

Meldungen und Berichte der Presse, Plakate, Kandidatenbilder, Schülerbeobachtungen oder -erinnerungen, falls vorhanden.

Unterrichtsführung:

Warum wird zu diesem Zeitpunkt in diesem Land gewählt?

Wer oder was wird gewählt? Personen oder Gruppen?

Was für Parteien bewerben sich? Welche Rolle spielen ihre Kandidaten?

Ziele, Programme, Schlagworte, Parolen der Parteien?

Worauf gründen sie sich? (Weltanschauungsparteien? Standesparteien? Interessenparteien?)

Was sagt die Verfassung des Landes über Parteien?

Was sagen andere Verfassungen dazu?

Was geschieht nach der Wahl? (Partei und Parlamentsfraktion)

Was bedeutet die Gesamtheit der Abgeordneten? der Fraktionen?

(Legislative, Blick auf 2.Kammer)

Wer bildet die Regierung? Wer kann Minister werden?

Wer muss mit der Regierungsbildung einverstanden sein?

Was sagt die Verfassung über die Rolle des Staatsoberhauptes?

Nach der Regierungsbildung: Wie stehen Minister und Fraktionen zueinander?

Welche Rolle spielen Ministerien und Parlamentsausschüsse?

Wie verwirklicht die Regierung ihre gesetzlichen Massnahmen?

Wem ist sie Rechenschaft schuldig und wann? (Verfassung)

Was kann das Parlament tun, wenn es der Meinung ist, die Regierung regiert nicht nach dem Gesetz? (Judikatur)

Regierungsmitglieder und Parlamentarier wirken nach aussen!

Minister sind Mitglieder internationaler Gremien. Welcher? (Ministerräte der europäischen Behörden, der Nato)

Nationale Parlamentarier sind Mitglieder internationaler parlamentarischer Körperschaften! (Europarat, interparlamentarische Konferenzen. Welche Befugnisse haben sie da?)

Unterrichtsziel:

Einsicht in die Strukturen von Partei, Fraktion, Parlament, Regierung, in die Verzahnung der Kräfte im nationalen und internationalen Rahmen. Vorstellung der Phänomene in ihrer Form: Parlament.

Regierung, Europarat, Ministerrat der europäischen Gemein-

schaften.

Zeitaufwand: Unterrichtseinheit von 4 bis 6 Stunden.

### III. UNTERRICHTSBEISPIEL FÜR 11. ODER 12. SCHULJAHR

Stoff aus dem Bereich von Arbeit und Wirtschaft, gekoppelt mit einem Gebiet der politischen Ordnungen:

Wirtschaftliche Machtfaktoren, Produktionsformen, Gemeinsamer Markt -

Aktueller Anlass der Besprechung:

Übergang von der ersten zur zweiten Stufe des Gemeinsamen Markts

Anschauungsmaterial:

Zeitungsberichte, Leitartikel, Text der Römischen Verträge, Text des deutschen Kartellgesetzes.

Unterrichtsführung:

Worüber spricht man bei den Schwierigkeiten der Überführung des Gemeinsamen Marktes in die 2. Stufe?

Was sind Kartelle, wie steht man ihnen in den einzelnen Ländern gegenüber?

Was ist Marktwirtschaft, was soziale Marktwirtschaft, was Dirigismus, Protektionismus, was Planwirtschaft? (Wiederholung der Grundbegriffe?)

Warum die Schwierigkeiten der Agrarwirtschaft? Welche Länder betroffen?

Gründe des Widerstandes der französischen Kartelle und der deutschen Landwirtschaft?

Wer ist Träger dieser Widerstände, wer will sie überwinden? warum?

Was sagen die Vertragstexte? Welche Ideale sind gefordert?

Wie weit ist man nun tatsächlich gekommen? Welche Kräfte haben gefördert, welche gehemmt?

Welche Erfahrungen hat man bisher mit dem Zollabbau gemacht?

Was sagen Nationen ausserhalb der Sechs Länder dazu?

Verfolgung der Lösung und Entschlüsse in der Presse, so lange die Verhandlungen dauern.

Unterrichtsziel:

Erkenntnis der Strukturen von Industrie- und Agrarproduktion, von verschiedenen Volkswirtschaften, vom Ideal des Gemeinsamen Markts als Teil der Europäischen Integration. Aufzeigen der Kräfte, die politisch, wirtschaftlich oder als Gruppeninteressen für und gegen wirken. Klare Vorstellung der Erscheinungsformen von Kartellen, Marktformen, Institutionen der wirtschaftlichen Zusammenarbeit innerhalb und ausserhalb der Sechs Länder.

Zeitaufwand: Unterrichtseinheit von 6 bis 8 Stunden.

F. Wie soll der Stoff auf die einzelnen Klassen verteilt werden?

Da bei dem vorgeschlagenen Weg bei jedem stofflichen Schwerpunkt das Ganze des sozialen und politischen Spannungsgefüges, in das der Mensch hineingestellt ist, aufklingt, ist die Frage der Stoffverteilung auf die einzelnen Klassen ein sekundärer und modifizierbarer Akt. Sie sollte sich vor allem von jugendpsychologischen Gesichtspunkten leiten lassen. In Anlehnung an die Stoffpläne meines Landes könnte ich mir eine folgende Rahmengliederung vorstellen, wenn der Unterricht mit der 3.Klasse begönne:

3. Kl.      I.    Soziologischer Aufbau der modernen Industriestaaten.
- II.    Staatlicher Aufbau im Hinblick auf die Verfassungen.

- III. Grundrechte und Grundpflichten des Bürgers in Gemeinde, Staat und ethische Pflichten der Menschheit gegenüber.
  
- 4. Kl. I. Wirtschaftliche Grundbegriffe (Produktion, Kapital, Geld, Markt, Löhne).
- II. Staatshaushalt (Steuern, Ausgaben)
- III. Rechtsbegriffe und Normen. Institutionen der Rechtswahrung im nationalen und internationalen Rahmen.
  
- 5. Kl. I. Staat und Wirtschaft. Internationale Wirtschaftsbindungen. Die Gewerkschaften, Berufsverbände, Arbeitsschutz.
- II. Parteien, Parlamente, Regierung, Verfassungsschutz.
- III. Rechtsstaat und Unrechtsstaat, Menschenrechtserklärungen.
  
- 6. Kl. I. Macht der Wirtschaft (Kartelle, Trusts), Konjunktur, Währung, Produktionsformen, Wirtschaftsformen (Markt und Plan)
- II. Geschriebene Verfassung und Verfassungswirklichkeit. Übernationale politische Ordnungen, Bemühungen dazu
- III. Gerechtigkeit in der Welt. Aktivitäten der UN, der Kirchen, moralische Aufrüstung usw.
  
- 7. Kl. I. Wirtschaftliche Weltprobleme (Entwicklungshilfe) Kommunismus, Grossmärkte
- II. Kosmos der internationalen Organisationen zur politischen Ordnung der Welt

### III. Völkerrechtliche Fragen. Ethik und Politik.

G. In der Diskussion über diese Gedankengänge im Kollegenkreis ergab sich noch keine Einhelligkeit der Auffassungen.

Ein italienischer Kollege äußerte starke Bedenken gegen die Betonung des soziologischen Gesichtspunktes. Er befürchtet, dass dem Schüler in diesem Bereich nur ein weltanschaulich gefärbtes Bild übermittel werden könne, das der notwendigen Objektivität entbehrt.

Er befürwortet die Unterweisung ab der 4.Klasse in zwei Zyklen. Sie sollten nur wirtschaftliche, politische, juristische und administrative Gegenstände als Programm haben. Da alle Fächer am gleichen Ziel der Welterhellung des Schülers arbeiteten, bedürfe es nicht weiter eines Unterrichts, der zu stark in die Bezirke der persönlichen Moral reiche.

Ein niederländischer Kollege betonte die Grundlage ethischer Werte für diesen Unterricht. Er solle ja nicht nur Kenntnisse vermitteln, sondern zum Nachdenken über unsere Wirklichkeit und zu Haltungen ihr gegenüber führen. Allerdings ist er skeptisch, ob dieser ethische Grund gemeinsam erarbeitet werden könne; ob nicht auch zu sehr die nationale Betrachtungsweise des einzelnen Lehrers eine zu gewichtige Rolle spielen werde.

Ein französischer Kollege wendete sich gegen eine einseitig juristische und administrative Betrachtungsweise der Unterrichtsgegenstände. Sie langweilt den Schüler tödlich. Er soll aber seine Zeit verstehen lernen. Das Fach Geschichte kann das nicht in ausreichendem Masse leisten. Die konkrete Situation als Spiegel der wirkenden Kräfte solle

sehr wohl der Ausgangspunkt der Betrachtungen im Unterricht sein. Allerdings dürfe er nicht am Aktuellen hängenbleiben, sondern mit den juristisch und institutionell geformten Gegebenheiten eine Synthese eingehen. In unserer pluralistischen Gesellschaft gebe es genug gemeinsame Werte, die eine gemeinsame Grundlage aller Unterrichtenden abgeben könne. Gegen den vorliegenden Rahmenplan wendet er ein, er sei zu wenig europäisch.

Der Verfasser entgegnete, dass das Wort Europa zwar in dieser Skizze nicht vorkomme, aber er sei der Meinung, dass eigentlich kein Thema der Gegenwart ohne eine europäische Sicht auskomme. Er verweist auf die vorgelegten Unterrichtsentwürfe. Dort können selbst rein innenpolitische Probleme gar nicht mehr ohne Blick auf das werdende Europa auskommen, weil sie über die nationale Grenze ausstrahlen, ja von dort her ihre Akzente bekommen. Bei der präziseren Formulierung des Programms allerdings sollte natürlich auch alles, was mit dem europäischen Einigungswerk in Bezug steht, genannt werden.

Einer der deutschen Kollegen warnte vor einer europäischen Sicht aller Gegenwartsprobleme um jeden Preis. Die Kenntnis und Beachtung der nationalen Probleme dürften im Unterricht nicht zu kurz kommen; denn die meisten unserer Schüler werden in ihrem Heimatland sich einzurichten haben und müssen dann auch dafür verlässlich orientiert sein. Das Europa im Werden sei noch nicht so gefüllt, dass es ohne gründliche Kenntnis der nationalen Grundgegebenheiten auskomme.

Ein weiterer deutscher Kollege befürwortete die Synthese von nationaler, europäischer und internationaler Be-

trachtungsweise, die sich heute zwingend ergebe. Gemeinsame ethische Grundlagen zu finden, sollte nicht so schwer sein; schon im Hinblick auf den Kommunismus in seiner grundsätzlichen Andersartigkeit. Das Problem unserer Diskussion sei, wie können wir die Forderung nach juristischer Objektivität mit der Forderung der anderen Herrn nach sozialer Wirklichkeit koordinieren? Er sei allerdings der Meinung, das Wagnis eingehen und den realen Kräften ins Auge schauen zu sollen. Das Problem ergebe sich natürlich aus dem fragwürdigen Wissenschaftscharakter des Faches. Man könne nicht von ihm verlangen, was in seinem Wesen nicht drin ist.

Als der Vorschlag gemacht wurde, das vorliegende Rahmenprogramm doch nun sachlich und im einzelnen zu füllen, erhob sich Widerspruch von seiten eines deutschen Kollegen. Ohne methodische Übereinkunft habe die verbindliche Festlegung eines Stoffplanes wenig Sinn. Denn die Methode erweitert oder verengt jeweils die Punkte des Programms. Da kein anderes Fach eine solche Komplexität von der Struktur bis zur persönlichen Meinung enthält, dürfe man nicht jedem Lehrer unverbindlich die Methode überlassen.

Die Diskussion endete vorläufig ohne grundlegende Übereinkunft der Standpunkte. Sie soll nach Weihnachten fortgesetzt werden, wenn die Konferenzergebnisse der Direktoren und Inspektoren vom Dezember und Januar vorliegen.

Helmut GROSSE

(Kurze Bibliographie deutscher Arbeitsmittel s. unten im Abschnitt "Bibliographie".)

Réflexions au sujet de l'institution d'un cours d'Instruction Civique à l'Ecole Européenne, suivies d'un compte rendu d'une discussion de la question.

-----

A - De toutes parts on considère l'introduction du cours d'Instruction Civique comme répondant à une nécessité. Nos élèves n'évoluent plus dans le milieu naturel de leur pays d'origine. Ils ne s'occupent guère des problèmes politiques et sociaux qu'ils n'auraient pu ignorer en continuant à vivre dans leur pays; ils ne se soucient pas non plus de la vie politique du pays d'accueil et sont peu intéressés aux problèmes intérieurs de leur propre pays; le fait que les parents appartiennent aux institutions européennes n'amène pas naturellement une connaissance approfondie des questions touchant l'Europe, ceci d'autant moins que par la force des choses les parents eux-mêmes se détachent des problèmes intérieurs de leur pays. La vie en commun de nos élèves de nationalités différentes peut produire un contact fructueux, certes, du point de vue culturel et humain, mais il ne s'étend guère jusqu'au domaine social et politique.

B - Enseigner l'Instruction Civique en tant que telle est possible dans les classes de langue maternelle, de deuxième langue, celles d'histoire et de géographie et cet enseignement peut être d'autant plus développé que le professeur en question s'intéresse lui-même aux questions politiques - les faits pouvant amener une discussion et un examen de ces problèmes ne me semblent pas suffisamment nombreux pour nous permettre de nous faire une idée d'ensemble des réalités sociales et politiques - surtout lorsqu'on constate que dans les classes supérieures le programme est essentiellement

axé vers le domaine culturel et littéraire.

C - En quelle classe peut-on enseigner l'Instruction Civique de la manière la plus judicieuse?

L'expérience acquise en Allemagne me fait dire "pas trop tôt"; pour commencer, il faudrait ajouter un certain nombre d'heures à l'emploi du temps et cela n'est pas très facile; par ailleurs, ces problèmes ne peuvent être traités qu'avec des élèves ayant acquis une certaine maturité. L'âge et l'évolution psychologique des élèves de l'Ecole Primaire et de ceux du premier cycle de l'Ecole Secondaire font que ces élèves sont très peu tentés par les questions sociales et politiques; traiter du problème des institutions les ennuie carrément. A ce niveau, il suffirait d'attirer l'attention des élèves sur les principes fondamentaux de l'Instruction Civique. Il me semble que cela se fait à l'Ecole Primaire dans le cadre des premières leçons d'histoire et au cours de classes leur apprenant les structures de leur propre pays. A l'Ecole Secondaire, on pourrait trouver d'autres moyens encore pour donner plus d'effet à la question.

C'est en classe d'histoire de la 3e année secondaire que les élèves sont instruits de l'époque au cours de laquelle furent jetées les bases sur lesquelles repose notre vie moderne. Ils se font une idée de ce qu'est l'Etat, on leur parle de la lutte pour la liberté menée tant par les individus que par les nations, des constitutions et de la première révolution dans le domaine de l'industrie avec les conséquences et les phénomènes sociaux et politiques qu'elle a provoqués.

Il me semble que le moment est venu de commencer l'enseignement de l'Instruction Civique de manière systématique,

à moins qu'on attende encore un an, c'est-à-dire, la 4e année au courant de laquelle on donne un aperçu des faits historiques ayant été à l'origine des bases sur lesquelles se fonde l'organisation (et la structure) de la vie moderne. C'est à partir de ce moment que l'enseignement de l'Instruction Civique devrait être dispensé de façon ininterrompue. L'élève est alors suffisamment mûr et on peut faire appel à sa réaction spontanée. Peu à peu, on peut lui donner le goût de la lecture des journaux, celle-ci étant importante pour l'amener à saisir méthodiquement le côté actuel des problèmes à traiter. A ce niveau, son évolution psychologique pousse l'élève à élargir son horizon et à vouloir considérer les choses avec objectivité.

D - I. Le but de l'enseignement devrait être:

Mise en évidence de la structure et de la puissance des institutions sociales, politiques et économiques qui régissent la vie de nos jours.

Il s'agira de faire connaître un nombre volontairement limité de réalités dans leur état; ceci servira de base pour mieux faire connaître le rôle joué par les différents éléments dans l'organisation de toute la vie moderne.

Dans l'étude de chacune de ces réalités il y a lieu de faire ressortir l'idée qui en était à l'origine, les visées au départ, ainsi que les forces et les causes qui en entravent et retardent la réalisation.

II. Un programme à respecter devrait être établi pour chaque classe et porter sur

- 1) problèmes économiques et du travail -
- 2) régimes politiques -

3) fondements moraux et juridiques -

L'ordre dans lequel ces questions seront traitées devrait être laissé à la discrétion du professeur.

Ainsi, des événements et mouvements récents pourraient être mieux utilisés pour l'initiation au problème posé.

III. Afin de présenter ces réalités d'une manière claire et évidente, il faudra user dans chaque section linguistique d'exemples ayant trait à la vie de toutes les nations chaque fois que l'occasion se présente. De nombreuses questions ne peuvent plus être traitées sous un angle purement national, y compris les problèmes traitant seulement de politique intérieure.

IV. L'enseignement devrait d'abord se faire dans la langue maternelle. En fixant les heures au même moment dans les quatre sections, on pourrait procéder chaque année pendant un certain nombre d'heures à un échange de professeurs, afin d'aborder certains problèmes du point de vue des différentes nationalités. Ce procédé devrait porter ses fruits surtout dans les classes du deuxième cycle et garantir un contact vivant entre les professeurs enseignant une discipline où tant de choses peuvent encore être révélées.

Que l'on commence en 3e ou en 4e année, dans ces deux classes au moins, le professeur enseignant l'histoire devrait donner l'Instruction Civique, les deux disciplines étant liées dans une certaine mesure.

E. Quelques exemples pour montrer comment on peut appliquer méthodiquement ces principes.

Exemples pour la 8e ou 9e année scolaire -

- Eléments à base juridique et morale -

Organisation de l'appareil judiciaire - Droits fondamentaux du citoyen -

- Faits d'actualité pouvant servir de base de discussion -

Campagne de presse contre des abus constatés dans le régime pénitentiaire -

Eléments concrets à utiliser:

Compte rendu de presse de procès courants - assister avec la classe à une séance de tribunal ( affaire d'accident de la route ou délit de fraude) -

Comment procéder? Problèmes à traiter?

Qu'est-ce qui peut mener à l'emprisonnement (détention préventive - exécution d'une peine)

Qui peut incarcérer ? (Compétence de la police et du juge)  
Pourquoi la police ne peut pas écrouer quelqu'un de sa propre initiative? (Quand peut-elle arrêter quelqu'un et pour combien de temps?)

La protection du citoyen contre les abus de la police?

Comment la constitution garantit-elle au citoyen les droits à la liberté?

Quelles sont les considérations dont doit tenir compte le juge signant un ordre d'incarcération - Devant qui est-il responsable?

De quels droits dispose le prévenu? Quels sont ceux dont il est privé?

Combien de temps le prévenu doit-il attendre son jugement?

Quelle est sa situation durant cette période?

(vie intérieure, situation professionnelle et sociale)

Que fait-on pour l'indemniser si son innocence est reconnue?

Est-il alors définitivement libéré de tout ce qui l'accablait?

Que devient l'individu reconnu coupable? Quelle vie mène le condamné?

Quelles sont les influences qu'il peut subir? A qui en incombe la responsabilité?

Une fois sa peine purgée, qui lui vient en aide pour reprendre pied dans la vie?

Que prévoit la loi à ce sujet? (Lacunes)

Assistance officielle et aide privée aux prisonniers libérés.

Utilité et faillite de l'assistance aux prisonniers libérés?

Point de vue des organisations de charité?

Sur quoi reposent les droits du citoyen à la liberté?

Une fois libéré, l'ex-condamné jouit-il à nouveau de tous les droits d'un citoyen?

Pourquoi certaines campagnes publiques contre l'exécution de la peine?

Que peut-on faire pour rétablir le prisonnier libéré dans tous ses droits?

Différence faite entre les criminels et d'autres délinquants -

Coup d'oeil sur certaines réformes du code pénal déjà prévues?

Comment l'Etat peut-il en assurer la réalisation. Qu'est-ce qui s'y oppose?

But à atteindre.

Amener les élèves à discerner comment on procède à l'application de la loi, quelle est la protection assurée par la loi, ce qu'est l'assistance sociale -, leur faire connaître ce qui est bon dans l'exécution d'une peine, ce qui ne l'est pas, leur donner une idée des droits fondamentaux et de leur réalisation -, leur apprendre ce que sont les institutions juridiques et d'assistance, leur aspect et leur fonctionnement. Inquiétude provoquée par le gouffre séparant l'idée de la réalisation dans ce domaine très humain.

Exemple pour la 10e année éventuellement -

Eléments tirés du domaine de l'organisation politique -

les partis - le parlement - le gouvernement -

Faits à utiliser pour la discussion:

Election des membres du parlement et formation du gouvernement dans un pays démocratique -

Eléments concrets dont on se servira:

Avis et reportages publiés dans la presse, affiches photos des candidats; observations et souvenirs recueillis par les élèves -

Marche à suivre:

Pourquoi des élections dans tel pays à telle époque?

Qui élit-on? des personnes ou des groupes de personnes?

Quels partis sollicitent les suffrages? Quel est le rôle joué par leurs candidats?

But, programme, slogan et mot d'ordre des partis ?

Sur quoi se fondent-ils? Partis défendant une opinion, une classe sociale ou un groupe d'intérêts?

Que prévoit la constitution à propos des partis?

Que contiennent d'autres constitutions à leur sujet -

Que se passera-t-il après les élections (parti et groupe parlementaire)

Importance de l'ensemble des élus - des groupes -  
(Pouvoir législatif - Coup d'oeil sur la 2e chambre)

Qui forme le gouvernement? Qui peut être ministre?

Qui doit approuver la formation du gouvernement ?

Que dit la constitution au sujet du chef de l'Etat ?

Après la formation du Gouvernement - Rapports entre les ministres et les groupes parlementaires -

Quels rôles jouent les ministres et les commissions parlementaires?

De quels moyens dispose le Gouvernement pour rendre ses mesures exécutoires?

Devant qui le Gouvernement est-il responsable et quand doit-il se justifier?

Que peut faire le parlement quand il est d'avis que le Gouvernement ne respecte pas la loi ?

Activités extérieures des membres du Gouvernement et du parlement:

Des ministres sont membres d'organismes internationaux:

Desquels ?

(Conseils des Ministres des institutions européennes et de l'OTAN).

Des députés et sénateurs des différents pays sont membres d'organisations parlementaires internationales (Conseil de l'Europe, réunion de membres des parlements des divers pays - Quelles sont alors leurs attributions).

But à atteindre:

Expliquer comment fonctionne un parti, un groupe parlementaire, un parlement, un gouvernement, parler de l'interpénétration des formes dans le cadre national et international. Faire comprendre ce qu'est le parlement, le gouvernement, le Conseil de l'Europe, le Conseil des Ministres des Communautés Européennes -

LEÇON TYPE POUR LA 11e ou 12e ANNEE SCOLAIRE -

Matière tirée du domaine du Travail et de l'Economie, en relation avec des données qui présentent les structures politiques: puissances économiques, formes de production, Marché Commun.

Considération d'actualité motivant la leçon:

- Passage du premier au deuxième stade du Marché Commun.

Documents: articles de journaux, éditoriaux, textes des Accords de Rome, texte de la loi allemande sur les Cartels.

Conduite de la leçon:

- Quelles difficultés évoque-t-on à propos du passage au 2e stade du Marché Commun ?
- Qu'appelle-t-on Cartels (trusts)? Quelle est l'attitude à leur égard dans les différents pays?
- Que faut-il entendre par économie de marché, économie de marché de conception sociale, dirigisme, protectionisme, planification?

(Révision des notions fondamentales)

D'où viennent les difficultés de l'agriculture?

Pays touchés? Raisons de l'opposition des Cartels français et de l'agriculture allemande.

Qui soutient cette opposition, qui essaye de la dépasser?

Pourquoi? Que disent les Accords?

Quelles sont les formes idéales envisagées? Jusqu'où a-t-on réellement progressé? Quelles forces ont fait faire des progrès, quelles autres ont constitué des freins?

Quelles expériences a-t-on faites jusqu'ici dans le domaine

des réductions des droits de douane?

Quelles sont les réactions en dehors des six pays?

Suivre la solution et les résolutions proposées, rapportées par la presse, pendant la durée des négociations.

But de la leçon:

Reconnaître les formes de la production industrielle et agricole, des différentes économies nationales, de l'idéal du Marché Commun comme partie de l'Intégration Européenne. Relever les facteurs qui ont une action positive ou négative, du point de vue politique, économique, ou en tant qu'intérêts de groupements. Vue claire sur les formes prises par les cartels, les marchés, les organisations de coopération économique à l'intérieur et hors des six pays.

Durée de la leçon: 6 à 8 heures.

F. Comment répartir la matière entre les diverses classes?

Du fait que, en suivant la méthode proposée, tous les éléments des structures sociales et politiques qui s'affrontent et au centre desquelles l'homme se trouve placé, apparaissent à propos de chaque point essentiel de l'étude, la question de la répartition de la matière dans les diverses classes constitue une démarche d'importance secondaire et modifiable à chaque instant. On se laissera guider avant tout par des considérations tirées de la psychologie des jeunes. En m'appuyant sur la répartition de la matière dans les écoles de mon pays, je me représente la distribution en gros de la façon suivante, si du moins l'enseignement est appelé à commencer en classe de troisième année.

Classe de 3e année:

- I - Structure sociale de l'Etat industriel moderne -
- II - Structure de l'Etat d'après les constitutions -
- III - Droits et devoirs fondamentaux du citoyen au sein de la Commune, de l'Etat et devoirs moraux envers l'humanité.

Classe de 4e année:

- I - Notions fondamentales d'économie (production, capital, argent, marché, salaires) -
- II - Budget de l'Etat (impôts, dépenses) -
- III - Notions et normes juridiques. Institutions de défense du droit dans le cadre national et international -

Classe de 5e année:

- I - Etat et Economie - Conditions économiques internationales. Syndicats, associations professionnelles, protection du travail -
- II - Partis, parlements, gouvernement, défense de la constitution -
- III - Etat fondé sur la légalité, état fondé sur l'illégalité, déclarations des Droits de l'Homme.

Classe de 6e année:

- I - Puissance de l'économie (sociétés, trusts), conjoncture économique, monnaie, formes de la production, for-

- mes de l'économie (marché et plan) -
- II - Constitution écrite et réalité constitutionnelle . Formes politiques supranationales, efforts pour les réaliser.
  - III - Justice dans le monde. Activité de l'ONU, des églises, réarmement moral.

Classe de 7e année:

- I - Problèmes économiques mondiaux (Aide au développement) -
- II - Plan des organisations internationales pour l'ordonnance politique du monde.
- III- Questions relatives au droit international. Morale et politique.

G. Lors de la discussion de ces idées entre collègues, un accord entre les différentes positions n'a pas encore pu être trouvé. Un collègue italien formulait des réserves sérieuses sur l'importance accordée au point de vue sociologique. Il craint qu'on ne puisse communiquer à l'élève que des idées fortement teintées par quelque idéologie et dépourvues du caractère objectif nécessaire. Il est d'accord pour une étude répartie sur deux cycles à partir de la 4e année. Elle ne traiterait que des sujets économiques, politiques, juridiques et administratifs. Comme tous les cours donnés à l'élève ont pour but d'éclairer la conception qu'il se fait du monde, un enseignement qui touche de trop près le domaine de la morale personnelle ne serait pas nécessaire.

Un collègue néerlandais mit l'accent sur les valeurs morales sur lesquelles cet enseignement doit se fonder. Il ne s'agit pas seulement, à son avis, de fournir des connaissances, mais aussi de provoquer la réflexion sur les réalités modernes et de faire adopter une attitude à leur égard. Le collègue reste cependant sceptique sur le point de savoir si cette morale fondamentale pourrait être le fruit d'un travail commun, et si la façon d'aborder les problèmes, propre aux maîtres de chaque nationalité, ne s'affirmerait pas outre mesure.

Un collègue français s'éleva contre le point de vue unilatéralement juridique et administratif pour l'étude de la matière. L'élève en ressent un mortel ennui. Mais il doit être amené à comprendre son temps. Le cours d'histoire ne peut suffisamment le faire. La situation concrète, miroir des forces vives en présence, peut très bien servir de matière d'observation au cours de la leçon. Cependant, il ne faut pas s'enliser dans l'actualité, mais trouver la synthèse entre elle et les formes juridiques et institutionnelles existantes. Dans notre société pluraliste il y a assez de valeurs communes qui peuvent servir de base commune à tous les enseignants. Le plan d'enseignement présenté est, de l'avis de ce collègue, trop peu européen.

L'auteur du projet répliqua que le mot "Europe" n'apparaissait sans doute pas dans son esquisse, mais qu'il pensait qu'aucun sujet de l'actualité ne pouvait se passer d'un point de vue européen. Il renvoie aux projets d'enseignement présentés. On y voit que même des problèmes de politique intérieure ne peuvent plus être abordés sans prendre en considération l'Europe qui se fait; ces problèmes en effet débordent les frontières nationales et tirent de là toute leur acuité. Lors d'une rédaction plus précise du programme, il faudrait sans doute aussi mentionner tout ce qui est en relation avec l'oeuvre d'unification de l'Europe.

L'un des collègues allemands mit en garde contre une vue à tout prix européenne de tous les problèmes actuels. La connaissance et la prise en considération des problèmes nationaux ne devraient pas être réduites à la portion congrue dans les cours, car la plupart des élèves devront un jour s'installer dans leur pays d'origine et doivent donc avoir reçu également une orientation suffisante pour ce cas. L'Europe qui se fait n'est pas encore arrivée au point où elle pourrait se passer d'une connaissance profonde des réalités nationales essentielles.

Un autre collègue allemand se déclare favorable à une synthèse du point de vue national, du point de vue européen et du point de vue international, synthèse qui s'impose aujourd'hui. Trouver des valeurs morales fondamentales ne devrait pas s'avérer trop difficile, ne serait-ce que face au communisme et de ses différences foncières. Le problème de la présente discussion serait de pouvoir coordonner l'exigence des données juridiques et celle, formulée par d'autres collègues, des réalités sociales. A son avis cependant, il faudrait courir le risque et regarder en face les forces réelles. Le problème découle, selon lui, naturellement du caractère scientifique douteux de la matière envisagée; on ne peut rien exiger d'elle que sa nature même ne comporte pas.

La proposition ayant été faite de compléter le programme présenté par le détail des faits, il y eut opposition de la part d'un collègue allemand. Si on n'est pas d'accord sur la méthode, la définition d'un programme précis s'imposant à tout le monde n'avait, selon lui, pas beaucoup de sens.

Car la méthode élargit ou rétrécit, selon les cas, le champ des questions. Comme aucune autre matière ne présente

une telle complexité depuis la structure jusqu'aux opinions personnelles, il ne faudrait pas laisser à chaque professeur le libre choix de la méthode sans réserves.

La discussion s'est provisoirement terminée sans rapprochement fondamental entre les divers points de vue. Elle doit être poursuivie après Noël, quand les résultats de la conférence des directeurs et des inspecteurs de décembre et de janvier seront connus.

Dr. Grosse