

Europäische Schule

Ecole Européenne

Scuola Europea

Europese School

---

BULLETIN PEDAGOGIQUE  
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT  
BOLLETTINO PEDAGOGICO  
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

N° 6

JUIN 1967

---

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL

MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN

Europäische Schule

Ecole Européenne

Scuola Europea

Europese School

BULLETIN PEDAGOGIQUE  
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT  
BOLLETTINO PEDAGOGICO  
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

**N° 6**

**JUIN 1967**

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL

MOL - VARESE - KARLSRUHE - BERGEN

## VORWORT

Der Kreis der Mitarbeiter der « Pädagogischen Zeitschrift » der Europäischen Schulen hat sich von Jahr zu Jahr mehr gelichtet, und mit dem Rücktritt treibender Kräfte aus dem Stab der Herausgeber und Mitarbeiter in den Heimatschuldienst ging unsere Zeitschrift schließlich ganz ein.

War damit nach so kurzer Zeit des Bestehens « der Ort pädagogischer Begegnungen » erreicht, « das Mittel ständiger gegenseitiger Bereicherung, dessen Notwendigkeit uns allen am Herzen liegt » gefunden? Hatte also die Zeitschrift die ihr damals gesetzte Aufgabe gelöst?

Wir meinen nein.

Seit dem Erscheinen der letzten Nummer unserer Zeitschrift wurden zwei neue Europäischen Schulen gegründet, die ersten vier wuchsen immer mehr, und die Zahl der Mitglieder des Lehrkörpers stieg ständig an.

Hat nicht vielleicht auch die Gründung weiterer Schulen und hat nicht das Anwachsen des Lehrkörpers ein Zusammenklingen gestört, das noch gar nicht ganz harmonisiert war?

Das scheint uns wahrscheinlicher.

Jedenfalls erweist es sich als nötig, das Zusammenklingen wiederherzustellen und zu einem vollen Klang zu bringen.

Bei allen Problemen aber, die uns diese Aufgabe stellt, muß eines mit Vorrang gelöst werden, nämlich einen Weg zu ständigen Kontakten und zur Zusammenarbeit der Lehrer untereinander zu finden.

Wir halten es deshalb für unbedingt notwendig, unsere Zeitschrift regelmäßig, und zwar zweimal im Trimester herauszugeben. Unter diesen Umständen ist es natürlich möglich, daß der Umfang der Zeitschrift von Nummer zu Nummer wechselt.

Wir wollen zunächst auch auf die Herausgabe von Sondernummern, die nur einem bestimmten Thema gewidmet sind, verzichten. Wenn sich später die Notwendigkeit für derartige Publikationen ergeben sollte, soll sie nicht ausgeschlossen sein.

Damit diese Zeitschrift nun tatsächlich die ihr zuge dachte Rolle eines Bindegliedsunt Mitteilungsblatts — didaktischer eher als pädagogischer Natur — erfüllen kann, bitten wir Sie, uns über den Korrespondenten Ihrer Schule regelmäßig zukommen zu lassen:

- 1) Mitteilungen über Unterrichtserfahrungen in den einzelnen Schulen;
- 2) Protokolle von Fachlehrersitzungen;
- 3) Ihre Stellungnahme zu Artikeln in unserer Zeitung und Vorschläge auf pädagogischem und didaktischem Gebiet in Form von Artikeln oder Buchbesprechungen;
- 4) Persönliche Nachrichten.

Wir selbst werden bemüht sein, rechtzeitig Daten und Tagesordnungen der Fachlehrersitzungen bekanntzugeben, damit diese Sitzungen besser vorbereitet und zu besseren Ergebnissen geführt werden können. Darüber hinaus werden Beschlüsse und Vorschläge des Obersten Schulrats und der Inspektionsausschüsse veröffentlicht werden, soweit sie pädagogische und didaktische Punkte betreffen. Auch bei diesen Fragen kann eine offene Diskussion nur unserem gemeinsamen Auftrag dienen.

Aus praktischen Gründen bitten wir, jedem in französischer oder italienischer Sprache geschriebenen Artikel eine Zusammenfassung in deutscher Sprache und dem in deutscher oder niederländischer Sprache geschriebenen Artikel eine Zusammenfassung in französischer Sprache beizufügen.

## AVANT-PROPOS

Elle s'est singulièrement éclaircie, la génération de ceux qui conçurent « le » bulletin pédagogique. Après le départ des premiers animateurs, le Bulletin a cessé de paraître.

Est-ce à dire que « ce lieu de rencontre pédagogique, ce moyen permanent d'enrichissement mutuel dont nous sentons tous le besoin » comme se définissait le premier numéro, était devenu superflu après si peu de temps !

Est-ce que tout avait été dit ?

Nous ne le croyons guère.

Depuis la parution du dernier numéro, deux nouvelles écoles ont été créées, les quatre autres se sont agrandies, le nombre de professeurs a très sensiblement augmenté.

Est-ce que ces créations d'écoles et cet afflux de professeurs, n'ont pas troublé un équilibre qui était encore précaire ?

C'est plus vraisemblable.

Quoi qu'il en soit, il faut retrouver cet équilibre et parmi tous les problèmes que cela pose, il en est un d'aigu : le besoin urgent de contacts fréquents et de collaboration entre les écoles.

C'est pourquoi nous espérons pouvoir sortir ce bulletin de façon très régulière, 2 fois par trimestre.

Il va de soi que dans ces conditions, le nombre de pages peut être différent d'un numéro à l'autre.

Quant au contenu du bulletin, nous avons renoncé délibérément à la publication de « numéros spéciaux » consacrés à une seule matière, à moins que le besoin ne s'en fasse sentir ultérieurement.

Pour que cette revue puisse pleinement assumer son rôle de liaison et d'information, didactique d'ailleurs plutôt que pédagogique, nous vous engageons vivement à vous présenter régulièrement par l'intermédiaire des correspondants locaux :

- 1) des informations sur les expériences en cours dans chacune de nos écoles;
- 2) les comptes rendus des réunions des spécialistes de chaque matière;
- 3) vos réponses aux articles et vos suggestions dans le domaine pédagogique et didactique, sous la forme d'articles ou de bibliographie commentée;
- 4) des informations personnelles.

Pour notre part, nous tâcherons de publier suffisamment à l'avance le calendrier et l'ordre du jour des différentes réunions de spécialistes, afin d'améliorer leur rendement par une meilleure préparation.

En outre, les décisions et les propositions des Conseils Supérieur et d'Inspection seront publiées, pour autant qu'elles concernent les questions pédagogiques et didactiques.

Nous espérons que là encore une discussion ouverte des problèmes servira la cause commune.

Pour des raisons d'ordre pratique, nous vous prions de joindre à tout article écrit en langue française ou italienne un résumé en allemand et aux autres un résumé en français.

## PREFAZIONE

Si è singolarmente assottigliato il gruppo di coloro che idearono il bollettino pedagogico. Dopo che i primi animatori se ne furono andati, il Bollettino non è più apparso.

Forse che « ce lieu de rencontre pédagogique, ce moyen permanent d'enrichissement mutuel dont nous sentons tous le besoin » come si definiva il primo numero, s'era rivelato superfluo in sì poco tempo ?! Tutto, forse, era già stato detto ? Non lo crederemmo.

Nuove scuole son state create, dalla pubblicazione del primo numero, e le quattro prime si sono ingigantite e il numero dei professori è sensibilmente aumentato.

La creazione di nuove scuole e l'afflusso dei docenti non avran scosso un equilibrio che era ancora precario ? Cio' è più verosimile.

Qualunque sia la ragione, bisogna ritrovare quell'equilibrio e, fra tutti i problemi ad esso inerenti, ce n'è uno di cui è urgente la soluzione : stabilire contatti frequenti e favorire una collaborazione fra le diverse scuole europee.

Per questo motivo, speriamo di riuscire a pubblicare questo « bollettino » a scadenza regolare, due volte al trimestre.

E' ovvio che in queste condizioni il numero delle pagine possa variare da un numero all'altro.

Quanto al contenuto, rinunciamo volutamente alla pubblicazione di numeri speciali dedicati a un solo argomento, a meno che non se ne profili la necessità in seguito.

E perchè questa rivista possa soddisfare il suo compito di contatto e di informazione, didattica più che pedagogica, vi preghiamo vivamente di inviarci con regolarità, a mezzo dei corrispondenti locali :

- 1) le informazioni sulle esperienze in corso in ciascuna delle nostre scuole;
- 2) il rendiconto delle riunioni degli specialisti di ciascuna materia ;
- 3) le vostre riposte agli articoli e i vostri suggerimenti in materia pedagogica e didattica, in forma di articoli o di bibliografia commentata;
- 4) informazioni personali.

Da parte nostra, si cercherà di pubblicare in tempo il calendario e l'ordine del giorno delle diverse riunioni degli specialisti, allo scopo di facilitarne l'esito con una migliore preparazione.

Inoltre saran pubblicate le decisioni e le proposte dei Consigli Superiore ed Ispettivo, per quel che riguardino pedagogia e didattica. Speriamo che anche in questo campo una discussione aperta serva agli scopi.

Per ragioni pratiche, vi preghiamo di allegare ad ogni articolo scritto in lingua francese o italiana un riassunto in tedesco e agli altri un riassunto in francese.

# VOORWOORD

Nog maar weinigen onder ons kennen het bestaan van « het » pedagogisch tijdschrift. Dat is niet zo wonderlijk, want sinds het vertrek van de oprichters — en dat is alweer een aantal jaren geleden —, is er geen nummer meer verschenen.

Betekent dit dat, « ce lieu de rencontre pédagogique, ce moyen permanent d'enrichissement mutuel dont nous sentons tous le besoin », zoals het in het eerste nummer gesteld werd, zo snel overbodig was geworden ?

Was alles dan al gezegd ?

We menen van niet.

Maar sinds het laatste nummer verscheen, zijn er twee nieuwe scholen opgericht, de overige vier zijn aanzienlijk uitgebreid en het aantal leraren is sterk toegenomen.

Wellicht hebben de oprichting van nieuwe scholen en de toeloop van nieuwe leraren een nog wankel evenwicht tijdelijk verstoord en gaat het er nu om dit te herstellen.

Daartoe is één ding voor alles nodig : regelmatig contact en samenwerking tussen de scholen.

Een van de middelen die ons daartoe ten dienste staan, is dit pedagogisch tijdschrift, waarvan we hopen dat het heel regelmatig, t.w. 2 keer per trimester zal verschijnen.

Het spreekt vanzelf dat het aantal bladzijden per nummer zal variëren overeenkomstig de beschikbare kopij).

Wat de inhoud betreft is het voorlopig niet onze bedoeling, « speciale nummers » uit te geven, geheel gewijd aan een bepaald vak.

Wij hopen dat dit tijdschrift door de erin op te nemen mededelingen op didactisch, wetenschappelijk en persoonlijk gebied tot het contact-orgaan bij uitstek van de Europese Scholen zal worden. Wij verzoeken U daarom dringend ons regelmatig de volgende bijdragen te sturen bij voorkeur door tussenkomst van de plaatselijke contactpersonen.

- 1) mededelingen over de verschillende experimenten die op elk van de scholen worden ondernomen;
- 2) verslagen van de vergaderingen van vakspecialisten;
- 3) Uw reacties op de artikelen en Uw ideeën op pedagogisch en didactisch gebied in de vorm van een artikel of van een bibliografie met boekbespreking;
- 4) Uw persoonlijke mededelingen.

De redactie van haar kant zal trachten tijdig de vergaderingen van vakspecialisten aan te kondigen (met agenda).

Bovendien zullen de besluiten en voorstellen van de Raad van Bestuur en de Raad van Inspecteurs worden gepubliceerd, voor zover deze betrekking hebben op pedagogische en didactische kwesties.

Wij hopen dat ook in deze het algemeen belang van de scholen gediend zal worden door een vrijmoedige bespreking van de problemen.

Om praktische redenen verzoeken we U, aan een in het Frans of Italiaans gesteld artikel een samenvatting in het Duits toe te voegen, en aan de overige een samenvatting in het Frans.

## EXTRAITS

### Rapport du Président du Conseil d'Inspection Primaire, sur l'exercice scolaire 1966/67

#### Mission de l'Inspection.

Au début de ce rapport et afin de prévenir certains malentendus regrettables qui se produisent quelquefois, il n'est peut-être pas inutile de rappeler dans quel esprit se font ces inspections.

Mes Collègues et moi-même sommes parfaitement conscients du caractère particulier des Ecoles Européennes, de leurs besoins et de leurs possibilités, et surtout des problèmes qu'ont à y résoudre les instituteurs et qu'ils ne doivent pas toujours affronter dans leur pays d'origine. Nous savons aussi que la pédagogie qui s'y fait de même que les méthodes y misent en œuvre, tout en conservant inévitablement une certaine empreinte nationale, doivent cependant tendre vers un minimum d'harmonisation, sur la base de quelques principes sains et solides pouvant entraîner l'accord général et susceptibles dès lors de définir les règles d'une formation propre aux Ecoles Européennes.

Mieux que personne nous mesurons l'ampleur de la mission ainsi confiée aux instituteurs. Si elle est exaltante, elle est aussi difficile, quelquefois même ingrate. Parce que nous savons tout cela nous allons voir les maîtres, beaucoup moins avec un esprit d'inspecteur qu'avec celui d'un conseiller. D'un conseiller qui veut se réjouir des succès de leur enseignement et applaudir à leurs réussites, qui prend plaisir à connaître leurs initiatives et leurs projets, mais qui s'efforce également de comprendre leurs problèmes pour y chercher, avec eux, la solution qui paraît la meilleure.

Déjà dans nos pays respectifs cette règle se trouve à la base de notre mission. A plus forte raison l'est-elle lorsque nous opérons dans une Ecole Européenne où nous abordons aussi des instituteurs d'autres nationalités que la nôtre. Cette conception n'exclut pas un certain contrôle, notamment à l'endroit du rendement et du niveau des études, mais un contrôle qui se veut amical et compréhensif, non inquisitorial et tâtilon. C'est dire que les maîtres n'ont pas à craindre la visite d'un inspecteur, à quelque nationalité qu'il ressortisse. Ils n'ont ni à la craindre ni à la subir à contre cœur ou de mauvais gré.

Au début de ce rapport j'ai tenu à faire cette mise au point, en formulant le souhait qu'elle soit portée à la connaissance du personnel. Dans sa grande majorité, il nous accueille toujours avec sympathie bien qu'il nous arrive quelquefois d'avoir le très désagréable sentiment de ne pas être désirés et de n'être écoutés qu'avec réticence sinon même avec opposition.

F. CHRISTIAENS.

## AUSZUG AUS DEM

### Bericht des Vorsitzenden des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 1966/67

#### AUFGABE DER INSPEKTION.

Es mag von Nutzen sein, zu Beginn dieses Berichts daran zu erinnern, in welchem Geist die Inspektionen vorgenommen werden, um bedauerlichen Missverständnissen vorzubeugen, die manchmal entstehen.

Meine Kollegen und ich sind uns der Eigentümlichkeit der Europäischen Schulen, ihrer Bedürfnisse und ihrer Möglichkeiten vollkommen bewusst; wir kennen die Probleme, die von ihren Lehrkräften gelöst werden müssen, Probleme, die sie in ihrem Heimatland nicht immer antreffen. Wir wissen auch, dass Pädagogik und Unterrichtsmethoden in diesen Schulen trotz einer gewissen nationalen Prägung ein Mindestmass an Harmonisierung erreichen sollen und auf einigen gesunden, guten und von allen annehmbaren Grundsätzen beruhen müssen, die fähig sind, als Leitsätze einer der Europäischen Schulen eigenen Ausbildung zu dienen.

Besser als irgend jemand ermessen wir den Umfang der so den Lehrern anvertrauten Aufgabe. Sie ist bereichernd, aber auch schwierig, ja manchmal undankbar. Weil wir dies alles wissen, üben wir unsere Tätigkeit weniger als Inspektor sondern mehr als Ratgeber aus. Ein Ratgeber, der sich über die Erfolge des Unterrichts freuen und den Lehrern dazu gratulieren will, der ihre Anregungen und Pläne kennen will, sich aber auch bemüht, ihre Probleme zu verstehen und mit ihnen die beste Lösung zu suchen.

Dieser Leitsatz ist auch die Grundlage unserer Aufgabe in den einzelnen Ländern. Mehr noch gilt er, wenn wir in den Europäischen Schulen tätig sind, wo wir Lehrer verschiedener Nationalitäten vor uns haben. Diese Auffassung schliesst eine gewisse Kontrolle nicht aus, z.B. dort, wo es sich um die Leistungsfähigkeit und den Wert des Unterrichts handelt, eine Kontrolle jedoch, die freundschaftlich und einsichtig, nicht inquisitorisch und kleinlich sein will. Mit anderen Worten ausgedrückt, haben die Lehrer den Besuch des Inspektors nicht zu fürchten, gleich welcher Nationalität er auch angehören mag. Sie sollen diesen Besuch weder befürchten noch widerwillig über sich ergehen lassen.

Es lag mir daran, diese Hinweise an den Anfang meines Berichts zu stellen und ich wünsche, dass die Lehrkräfte davon Kenntnis erhalten. Diese empfangen uns grossenteils mit Sympathie, obwohl wir manchmal das höchst unangenehme Gefühl haben, unerwünscht zu sein und nur mit Vorbehalt wenn nicht gar mit Widerwillen angehört zu werden.

F. CHRISTIAENS.

## Is harmonisering mogelijk ?

Inleiding :

In onderstaand artikel zal een beschouwing worden gewijd aan, wat in de Europese Scholen algemeen harmoniseren wordt genoemd. Dat wil zeggen :

a) Het in overeenstemming met elkaar brengen van het leerplan voor de vier talensecties.

b) Het in overeenstemming met elkaar brengen van de in artikel 65 van het schoolreglement vermelde proefwerken.

c) Andere vormen van harmonisering (nieuw boek, eindexamenvoorstellen, enz.).

Wat wil harmonisering van het leerplan zeggen ?

Op deze vraag is een lang en een kort antwoord te geven. Laten we met het laatste beginnen. Harmoniseren wil zeggen : er voor zorgen, dat alle leerlingen van alle secties, die dezelfde richting kiezen, hetzelfde leren in ongeveer hetzelfde ritme.

Als dit alles is, dan kan de Europese School net zo goed worden gezien als een samenstel van scholen, die in hetzelfde gebouw huizen, een toestand, die nu ongeveer bestaat.

Het langere antwoord luidt als volgt : harmonisering betekent, dat alle leerlingen volgens dezelfde pedagogische en didactische opvattingen worden benaderd en dat alle leerlingen diensgevolge een vorm van onderwijs genieten, waarvan alle uitingsvormen en hulpmiddelen het resultaat zijn van weloverwogen studie van wat er op dit gebied bestaat. Deze studie dient een pragmatische te zijn, gedaan door mensen, die welbewust afstand doen van oordelen, die terug te voeren zijn op nationale tradities.

Omdat in deze richting nog weinig is gebeurd wil ik nagaan, wat de aspecten zijn die bestudeerd moeten worden. Ik wil welbewust zeer concrete voorbeelden bespreken die onvolledig moeten zijn. Dit lijkt mij niettemin waardevoller dan het zich te buitengaan in formuleringen, waaraan ieder zijn eigen inhoud kan geven.

a) Het leerplan op zichzelf. Vele vakken werken nog met een provisorisch leerplan, dat bij het begin van de scholen werd opgesteld « om tenminste iets te hebben ». Het hardnekkige leven, dat de bekende blauwe, gele, rode en groene boeken leiden, bewijzen de meermalen uitgesproken stelling, dat nergens een programma zo moeilijk te wijzigen is als bij ons. Dat onze scholen experimenteerscholen zouden zijn, kan al jarenlang door niemand meer staande worden gehouden.

b) De wijze van lesgeven. Uiteraard bestaan ook in hetzelfde land grote verschillen tussen de manier van lesgeven van de leraren. Dat doet echter aan het probleem niets af. Bij ons spelen immers vele andere factoren ook nog mee. Ik noem een reeks voorbeelden.

Leraar A werkt nauwgezet zijn programma af en kijkt pas in de tweede plaats hoeveel leerlingen « meekomen ».

Leraar B kijkt eerst of het overgrote deel het begrijpt en gaat dan pas verder en ziet aan het eind van het trimester of hij met de stof is klaargekomen.

Leraar C vindt, dat een leerling in de eerste plaats een theorie moet begrijpen en daarna pas kunnen toepassen.

Leraar D vindt, dat een leerling in de eerste plaats een praktische toepassingstechniek moet worden bijgebracht.

Leraar E wijkt onder geen voorwaarde af van de door hem van te voren uitgedachte gang van een les.

Leraar F zorgt alleen, dat hij de stof beheerst en ziet verder wel hoe het zich in de les ontwikkelt.

Leraar G eist het volle uur het maximum.

Leraar H gaat er van uit, dat een leerling zich nooit het volle uur voor 100 % inspant.

Leraar I is niet bereid concessies te doen aan « belangrijker » vakken.

Leraar J aanvaardt, dat leerlingen zich meer inspinnen voor vakken, die zwaarder tellen.

Als een leerling, nadat de leraar zich twintig minuten heeft ingespannen iets uit te leggen, woedelijk zegt : « Nou mijnheer, begin maar opnieuw, want ik heb er geen donder van gesnapt », dan vindt

Leraar K dit een impertinentie.

Leraar L dit een te waarden opmerking.

Leraar M vindt, dat voor ieder vak en ieder uur in principe huiswerk moet worden gegeven, zonder hetwelk de volgende les niet tot zijn recht kan komen.

Leraar N ziet huiswerk als een kwaad, alleen noodzakelijk voor een leerling, die wat achtergebleven is.

Leraar O vindt, dat een leraar van nature respect toekomt.

Leraar P vindt, dat hij dit respect zelf eerst moet verdienen.

Ik kan zo nog wel even doorgaan. Zoals ik al stelde, komen deze verschillen ook nationaal voor, maar in hoeverre dit bij ons erger is en in hoeverre ze regelrecht het gevolg zijn van verschil in nationale tradities is bij mijn weten nog niet bestudeerd. Men kan zich afvragen of deze problematiek dan zo ernstige gevolgen heeft, dat een dergelijke studie waard is ondernomen te worden. Daar kan tweeërlei op worden geantwoord :

a) Inderdaad zijn er leerlingen en leraren « die er onder door gaan ».

b) Voor die vakken waar leraren en leerlingen elkaar in de moedertaal en in de eigen nationale traditie elkaar ontmoeten zijn de gevolgen minder erg. Toch blijft het een onbevredigende toestand, dat men weet, dat zijn collega's heel anders te werk gaan, hoewel dan uiteindelijk hetzelfde doel bereikt wordt. Wat is dan immers een Europees onderwijs ?

Er zal een overleg op gang moeten komen, om deze problemen werkelijk te bestuderen. De resultaten van een dergelijk overleg zullen zodanig bindend moeten worden voorgeschreven, dat niemand zich hieraan kan onttrekken en dat iedereen verplicht zal worden bij zichzelf te onderzoeken in hoeverre hij aan de algemeen vastgestelde normen voldoet. Uiteraard zal de vrije speelruimte zeer groot moeten blijven.

De proefwerken.

Na het bovenstaande kan ik over de verplichte proefwerken kort zijn. Tegelijk immers met bovenstaande studie zal onderzocht moeten worden hoe men kan komen tot objectieve periodieke tests betreffende de vorderingen van de leerlingen. Het is helemaal niet zeker, dat deze bestaan. Men zal veel studie moeten verrichten. Ik noem enkele praktische mogelijkheden :

a) Het opstellen van standaardvragen.

b) Ze door alle leerlingen (eerst als proef) laten maken en de resultaten (door verschillende leraren nagekeken) statistisch verwerken.

c) Aan de hand van de gegevens nieuwe vragen opstellen, enz.

d) Vergelijken met en zich laten inspireren door wat in andere landen gebeurt.

Maar eerst, en dat is veel belangrijker, zal men het eens moeten worden over het doel en de zin van deze proefwerken. Artikel 65 van het schoolreglement zegt letterlijk : « Ten einde het peil van de kennis en de opleiding der leerlingen op gezette tijden en op zo objectief mogelijke wijze te beoordelen en hen te verplichten tot herziening van de leerstof wordt voor de klassen van het middelbaar onderwijs aan het eind van elk kwartaal een proefwerk over alle op het programma voorkomende leervakken gehouden. » Dat lijkt duidelijke taal. Dat neemt niet weg, dat « alle vakken » al met een

korrel zout moet worden genomen (gymnastiek, tekenen, muziek, godsdienst/moraal). Er zijn ook scholen, waar men niet in alle klassen deze proefwerken geeft. Wat wil verder zeggen « o objectief mogelijk » ? Ligt hierin niet de opdracht tot studie vervat, waarvan ik boven melding maakte ? En « kennis » ; kennis waarvan en op welke wijze verworven en verwerkt ?

Zo kom ik dus weer terug op het vorige hoofdstuk, waarin ik pleitte voor het maken van een grondige studie van de grondslagen van ons Europees onderwijs.

Andere vormen van harmonisering.

Het eindexamen. Om een juiste aansluiting te krijgen van het eindexamen bij het onderwijs heeft men al diverse methoden beproefd. Daarbij zijn ongelukken niet uitgebleven. De huidige manier (voorstellen worden door de leraren in vier talen ingediend) lijkt voorlopig bevredigend. De laatste twee jaar zijn grote moeilijkheden uitgebleven. De kans, dat men bij het examen zijn eigen voorstel opgenomen ziet is bij een zo beperkt aantal scholen groot, wat gevaren insluit. Het beste was het, als er voor vakken, die zich daarvoor lenen, een standaardverzameling bestond, die aan de praktijk was getoetst. De opgaven hoeven dan niet daaruit gekozen te worden, maar de verantwoordelijke inspecteurs hebben dan toch precieze richtlijnen. Het probleem wordt nog eenvoudiger oplosbaar, als de studies, waarvoor ik al pleitte, verricht zouden zijn.

Als conclusie uit bovenstaande zou ik het volgende willen zeggen :

De harmonisering is een voorwaarde voor het ontstaan van een waarlijk Europees onderwijs. Daarvoor moet veel studie worden verricht, maar deze moeite zal genomen moeten worden

Tenslotte zou ik in overweging willen geven, of het niet mogelijk is, de procedure tot wijziging van het onderwijsprogramma te vereenvoudigen. Nu is het de Raad van Bestuur, die op voorstel van de inspecteurs (art. 17-3 van het Statuut van de school) een wijziging kan aanbrengen. Als de inspecteurs eerst de leraren moeten horen, dan is voor een kleine wijziging minstens een jaar nodig. Een soepel en lenig beleid op pedagogisch en didactisch gebied kan zo niet worden gerealiseerd.

KRIPS.

## L'harmonisation est-elle possible ?

L'harmonisation actuelle se fait sur trois niveaux :

- a) Les matières.
- b) Les compositions (art. 65 du Règlement).
- c) Autres harmonisations (le baccalauréat p. e.).

Tandis que le premier point peut être réalisé facilement, le 2<sup>me</sup> point exige une étude poussée et approfondie qui n'a pas encore été entreprise.

Ceci ne veut pas dire que le point 1<sup>er</sup> soit fixé une fois pour toutes. Dans certaines matières, le programme n'a quasiment pas changé ou même pas du tout depuis la fondation des E.E. Ces programmes sont néanmoins souvent conçus d'une façon provisoire. Si nous voulons rester une école pilote, une discussion permanente doit se faire sur toutes les matières.

Mais le point 2 (les conceptions didactiques et pédagogiques) est le plus important. Les conséquences d'un manque d'harmonisation dans ce domaine sont-elles si graves ?

Oui, car : il y a des professeurs et des élèves qui en sont les victimes.

Quoiqu'il y ait des matières où les élèves et professeurs ne doivent pas absolument sortir de leurs traditions nationales, il est là aussi peu satisfaisant qu'on donne ses cours en sachant que son collègue fait la même chose d'une façon entièrement différente.

Une situation doit être créée dans laquelle les collègues peuvent sortir de leurs traditions nationales et participer à l'étude réclamée ci-dessus.

b) Les compositions.

Il faut étudier l'efficacité et l'objectivité des compositions, mais d'abord se mettre d'accord sur les buts des compositions. L'article 65 du Règlement dit : Afin d'évaluer périodiquement et dans les conditions les plus objectives le degré de connaissance et de formation des élèves et d'obliger ceux-ci à un effort de révision, des compositions seront organisées...

Question : Quelles sont « les conditions les plus objectives » ?

Autre question : Qu'est-ce que « la formation des élèves » ?

Ces deux questions préudent une étude absolument nécessaire.

c) Le baccalauréat.

Cette question-ci rejoint la question b.

Conclusions :

L'harmonisation est la condition d'un enseignement vraiment européen.

Il est nécessaire d'entreprendre une étude de cette harmonisation.

Il est nécessaire de simplifier la procédure pour changer les programmes.

KRIPS.

## FONDS DES PUBLICATIONS

Les deux premiers livres édités par le « Fonds des Publications » ont été mis à la disposition des Ecoles Européennes au début de l'année scolaire 1966-1967. Il s'agit du livre de chant de M. PELZER et de l'adaptation allemande, faite par Madame WITRY, du livre de géographie de M. QUENCEZ. Ces deux ouvrages ont été en général très favorablement accueillis aussi bien par les membres des Conseils d'Inspection que par les professeurs et maîtres. Cependant il y a eu l'une ou l'autre exception, un professeur voulait même refuser même d'utiliser l'un de ces manuels.

Je voudrais essayer de vous montrer qu'une telle attitude met en cause l'existence même du « Fonds ». En effet celui-ci dispose de moyens financiers limités. Si les livres qu'il publie ne sont pas utilisés dans toutes les classes auxquelles il sont destinés, le « Fonds » ne récupérera pas les montants qu'il a investis de sorte que sa trésorerie ne sera plus capable de prendre en charge de nouvelles dépenses. Il est exclu également qu'il puisse obtenir des crédits du Conseil Supérieur si les ouvrages qu'il publie vont grossir les réserves des greniers au lieu d'être utilisés dans les Ecoles. Il est donc bien certain que le « Fonds » sera condamné à disparaître si ses publications ne sont pas employées dans toutes les Ecoles Européennes. La fin du « Fonds des Publications » serait assurément regrettable, car les Ecoles ont besoin d'un organisme qui assure l'édition de manuels, rédigés par les enseignants européens et répondant à leurs besoins spécifiques.

D'autre part, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que les ouvrages du « Fonds » présentent toutes les garanties de qualité souhaitables. Avant qu'un manuel ne soit publié, il est soumis à l'appréciation du Conseil d'Inspection compétent et il n'est édité que si celui-ci donne le feu vert. Les Conseils d'Inspection, conscients de l'importance de la tâche du « Fonds » ont décidé que l'emploi des livres publiés par le « Fonds » était obligatoire dans les Ecoles Européennes.

Je fais appel à tous les professeurs et maîtres pour qu'ils répondent à l'invitation des Conseils d'Inspection. Grâce à leur compréhension et à leur collaboration, le « Fonds » pourra poursuivre son travail et doter petit à petit nos Ecoles de manuels adaptés à l'enseignement européen. D'autre part ceux qui rédigent des livres pour les Ecoles Européennes ont le droit de compter sur la bienveillance et la solidarité de leurs collègues. Sans doute aucun

manuel n'est parfait : des améliorations sont toujours possibles. Mais les maîtres, qui se donnent la peine d'élaborer des manuels conformes à nos programmes, méritent que leur travail soit soumis à une critique positive, qui d'abord tient compte des qualités du travail et ensuite propose d'y apporter des corrections utiles.

Actuellement le « Fonds » prépare l'édition de deux livres :

a) un Lexique de termes géographiques élaboré par M. QUENCEZ, Inspecteur d'Académie à Barle-Duc et ancien Adjoint du Directeur de l'Ecole Européenne de Luxembourg. Cet ouvrage sera publié conjointement par le « Fonds des Publications » et par le « Conseil de l'Europe ». Il comprend une liste en 6 colonnes de termes géographiques traduits dans les quatre langues de la Communauté plus l'anglais et l'espagnol. Une deuxième partie se compose de six répertoires (un par langue) de ces termes classés par ordre alphabétique.

b) un manuel d'allemand de M. PETRY, professeur à l'Ecole Européenne de Varese. Ce livre est destiné à l'enseignement de l'allemand, langue vivante, aux élèves de la 3<sup>e</sup> secondaire.

Ces deux livres sortiront sans doute de presse en septembre prochain.

Le « Fonds » n'a pas encore été saisi d'autres demandes de publication. Il est prêt à étudier la possibilité d'éditer les manuels rédigés par des maîtres des Ecoles Européennes, pourvu qu'il s'agisse d'ouvrages de valeur destinés à un nombre relativement important d'élèves et ayant déjà été expérimentés pendant un certain temps sous forme de notes photocopiées. Les professeurs et les instituteurs, qui ont écrit des livres répondant à ces critères et qui souhaitent leur publication sont priés de s'adresser au Conseil d'Administration du « Fonds », par l'intermédiaire du Directeur de leur établissement.

Je ne voudrais pas achever ce compte rendu des activités du « Fonds » sans adresser des remerciements chaleureux au Service de Publications de la Haute Autorité de la C.E.C.A. qui accorde au « Fonds » une aide précieuse, dans le domaine des appels d'offres, de la préparation technique des éditions et de la négociation avec les imprimeurs. Sans cette collaboration le « Fonds » ne pourrait pas mener à bien la tâche pour laquelle il a été créé.

Yv. HEUMANN.

## GESELLSCHAFT FÜR VERÖFFENTLICHUNGEN

Die beiden ersten von der « Gesellschaft für Veröffentlichungen » herausgegebenen Bücher wurden den Europäischen Schulen am Anfang des Schuljahres 1966/1967 zur Verfügung gestellt. Es handelt sich um das Liederbuch von Herrn PELZER und das durch Frau WITRY in die deutsche Sprache übersetzte Geographiebuch von Herrn QUENCEZ. Diese beiden Werke sind sowohl von den Mitgliedern der Inspektionsausschüsse als auch von den Lehrern im grossen und ganzen sehr günstig aufgenommen worden. Gleichwohl gab es die eine oder andere Ausnahme; ein Kollege weigerte sich sogar, eines dieser Lehrbücher zu benutzen.

Ich möchte versuchen, zu zeigen, dass eine solche Haltung das Bestehen der « Gesellschaft für Veröffentlichungen » in Frage stellt. Tatsächlich verfügt diese über begrenzte finanzielle Mittel. Wenn die Bücher, die sie veröffentlicht, nicht in allen dafür vorgesehenen Klassen benutzt werden, kann die « Gesellschaft für Veröffentlichungen » die angelegten Gelder nicht wieder einnehmen und somit auch keine neuen Verpflichtungen eingehen. Es ist ebenfalls ausgeschlossen, dass ihr vom Obersten Schulrat Geldmittel zugesprochen werden, wenn ihre Veröffentlichungen den Vorrat in den Kellerräumen der Schulen vergrössern, anstatt benutzt zu werden. Die « Gesellschaft für Veröffentlichungen » wird also bestimmt verschwinden, wenn ihre Auflagen nicht in allen Schulen benutzt werden. Dies wäre zweifellos bedauerlich, benötigen doch die Schulen eine Stelle, die die Veröffentlichung der von europäischen Lehrern für ihre besonderen Bedürfnisse verfassten Lehrbücher sichert.

Ausserdem kann es vielleicht von Nutzen sein, daran zu erinnern, dass für den Wert der Lehrbücher der « Gesellschaft für Veröffentlichungen » volle Gewähr geboten wird. Bevor ein Lehrbuch veröffentlicht wird, wird es dem zuständigen Inspektionsausschuss unterbreitet und erst herausgegeben, wenn, dieser das Startzeichen gibt. Die Inspektionsausschüsse, die der Bedeutung der Aufgabe der « Gesellschaft für Veröffentlichungen » bewusst sind, haben beschlossen, dass die Verwendung der von ihr herausgegebenen Bücher in allen Europäischen Schulen verbindlich sei.

Ich rufe alle Lehrer auf, der Einladung der Inspektionsausschüsse Folge zu leisten. Dank dem Verständnis und der Mitarbeit aller wird die « Gesellschaft für Veröffentlichungen » ihre Arbeit weiterführen und allmählich unsere Schulen mit Lehrbüchern ausstatten können, die dem europäischen Unterricht angepasst sind. Auch haben die Verfasser von Büchern für die Europäischen Schulen Anrecht auf das Wohlwollen und die Solidarität ihrer Kollegen. Zweifellos ist kein Lehrbuch vollkommen, doch sind Verbesserungen jederzeit möglich. Die

Lehrer aber, die sich die Mühe nehmen, unseren Lehrplänen entsprechende Bücher zu verfassen, sind es würdig, dass ihre Arbeit einer positiven Kritik unterzogen wird, die an erster Stelle dem Wert der Arbeit Rechnung trägt und dann die notwendigen Verbesserungen vorschlägt.

Gegenwärtig bereitet die « Gesellschaft » die Veröffentlichung von zwei Büchern vor:

a) ein Geographiewörterbuch von Herrn QUENCEZ, Akademie-Inspektor in Bar-le-Duc und ehemaliger Referent des Direktors der Europäischen Schule in Luxemburg. Dieses Werk wird gemeinsam von der « Gesellschaft für Veröffentlichungen » und dem « Europarat » herausgegeben werden. Es umfasst ein sechsspaltiges Verzeichnis von geographischen Fachausdrücken in den vier Sprachen der Europäischen Gemeinschaft sowie in englischer und spanischer Sprache. Ein zweiter Teil umfasst sechs alphabetisch geordnete Verzeichnisse (eines je Sprache) dieser Fachausdrücke.

b) ein deutsches Lehrbuch von Herrn PETRY, Studienrat an der Europäischen Schule in Varese. Dieses Buch ist für den Unterricht der deutschen Sprache in der 3. Klasse der Höheren Schule bestimmt.

Beide Lehrbücher werden wahrscheinlich bis zum nächsten September vorliegen.

Die « Gesellschaft » hat noch keine weiteren Veröffentlichungsgesuche erhalten. Sie ist bereit, die Möglichkeiten einer Veröffentlichung der von Lehrern der Europäischen Schulen verfassten Bücher zu prüfen, vorausgesetzt, dass es sich um Werke handelt, die einer verhältnismässig grossen Schülerzahl zugeordnet sind und schon während einer bestimmten Zeit in Form von vielfältigen Blättern erprobt worden sind. Alle Lehrer, deren Bücher diesen Kriterien entsprechen, sind gebeten, sich durch die Vermittlung ihres Direktors an die « Gesellschaft für Veröffentlichungen » zu wenden.

Ich möchte diesen Bericht über die Tätigkeit der « Gesellschaft für Veröffentlichungen » nicht beenden, ohne dem Veröffentlichungsdienst der Hohen Behörde der E.G.K.S. für die wertvolle Hilfe zu danken, die dieser der « Gesellschaft » auf dem Gebiet der Druckangebote, der technischen Vorbereitung der Auflagen und der Verhandlung mit den Druckereien gewährt. Ohne diese Mitarbeit könnte die « Gesellschaft für Veröffentlichungen » die ihr zugedachte Aufgabe nicht zu einem guten Ende führen.

Yv. HEUMANN.

## Création d'un cycle terminal court

Vous savez sans doute que le Conseil Supérieur envisage de créer, à côté du cycle secondaire, un cycle terminal court. Les Conseils d'Inspection ont soumis au Conseil Supérieur un rapport sur la création de ce cycle, dont vous trouverez ci-dessous de larges extraits. La lecture de ce document vous permettra de vous rendre compte des intentions des Conseils d'Inspection concernant la formation des enfants qui ne sont pas doués pour des études secondaires menant au baccalauréat ou qui ne veulent pas entreprendre de telles études.

Le Conseil Supérieur a approuvé le rapport des Conseils d'Inspection et les a chargés de poursuivre l'étude des problèmes liés à la création d'un cycle terminal court et si possible d'élaborer un projet d'horaires et de programmes.

### EXTRAITS DU RAPPORT DES CONSEILS D'INSPECTION.

« On peut, à juste raison sans doute, estimer que l'une des grandes difficultés du système pédagogique des Ecoles Européennes réside dans le fait que les classes primaires ne débouchent que sur des études secondaires longues (à l'exception toutefois de l'Ecole de Luxembourg où l'Ecole complémentaire essaye d'apporter une solution à ce problème).

Cette absence de possibilité réelle d'orientation crée des soucis légitimes aux parents, conduit souvent des enfants dans une impasse ou à l'échec, freine l'élan de leurs camarades aptes à suivre normalement l'enseignement du cycle secondaire et alourdit considérablement la tâche des professeurs.

Il y a d'autre part des parents, qui, pour des raisons qui leurs sont propres, ne désirent pas, même dans le cas d'enfants doués, que ceux-ci suivent le cycle secondaire conduisant aux études supérieures.

Une adaptation des structures des premières années du cycle secondaire devrait avoir pour résultat de faciliter l'orientation des élèves en ne décidant de celle-ci qu'après une année d'observation. On éviterait du même coup des traumatismes psycholo-

giques inutiles, on réduirait le risque d'erreur en particulier dans le cas d'enfants dont le développement intellectuel se fait à un rythme plus lent ou dont les aptitudes ne se sont pas encore nettement affirmées. N'est-il pas raisonnable d'admettre que la coïncidence entre retard psychologique et retard scolaire n'est que partielle à cet âge.

La 1re année secondaire, conçue comme *année d'observation et de transition* et qui recevrait, à l'exception des redoublants, tous les élèves issus de la 5e primaire, devrait, sans briser l'élan des plus doués, donner une réelle possibilité de *détecter*, de *réinstruire* et de *réorienter* les « sous-instruits » doués.

Elle devra, en tout état de cause, et sans que certains élèves et leurs parents éprouvent le sentiment d'une discrimination ou d'une frustration injustes, permettre d'orienter les enfants inaptes aux études longues et abstraites dans le *cycle terminal court*. Ce cycle terminal court ferait partie intégrante de l'école secondaire, fonctionnerait dans les mêmes locaux, laisserait ouvertes, aux différents niveaux, les voies ou « passerelles » conduisant aux classes secondaires de type traditionnel et inversement.

Le rôle original et primordial de la classe d'observation semble impliquer que, selon les dispositions à définir, des professeurs du secondaire et des maîtres de l'enseignement primaire devraient être appelés à conjuguer leurs efforts pour conduire l'expérience à bonne fin. De nombreuses réunions d'enseignants permettraient de coordonner les efforts et d'établir le « profil » de chaque élève. Une meilleure connaissance des élèves, de leurs aptitudes, de leurs chances réelles de succès dans telle ou telle voie, des raisons précises et souvent diverses de leurs difficultés voire de leur échec, fournirait au Conseil de classe siégeant comme *Conseil d'Orientation* des éléments d'appréciation plus précis parce que fondés sur une année d'observation. Ce Conseil d'Orientation serait alors en mesure de conseiller utilement les parents.



## LE CONSEIL D'ORIENTATION.

Il est formé par le Directeur de l'Ecole et par l'ensemble des professeurs et maîtres qui dispensent l'enseignement dans la classe. Il siège sous la présidence et la responsabilité d'un inspecteur du primaire et d'un inspecteur du secondaire. Il étudie, en tenant compte de tous les éléments d'appréciation, le cas de chaque élève. Il prononce soit le redoublement, soit le passage dans le cycle secondaire long, soit le passage dans le cycle terminal court.

La décision du Conseil d'Orientation de faire redoubler un élève ne saurait être contestée par les parents. Un redoublement en classe d'observation ou de transition n'a de sens si l'on peut entrevoir des chances réelles pour l'élève d'accéder soit à la deuxième année du cycle secondaire long, soit dans de meilleures conditions au cycle terminal court. Le triplement de la classe est exclu.

Les parents, dont l'enfant aurait été reconnu apte à suivre le cycle long, pourraient néanmoins s'orienter vers le cycle terminal court.

L'orientation d'un élève vers le cycle terminal court est une solution conseillée aux parents. Les parents, qui refuseraient de suivre ce conseil, pourraient demander le redoublement de la classe, pourvu que l'enfant remplisse les conditions d'âge prévues par le Règlement Général, ou le retirer de l'Ecole.

Les parents des élèves faibles devraient être avertis tout au long de l'année, et surtout à la fin des 1er et 2e trimestres, des risques d'échecs de leurs enfants de manière à leur permettre d'étudier avec la direction de l'Ecole les mesures qui pourraient entraîner une amélioration des résultats.

Il est bien entendu qu'au cours des années du cycle terminal court, selon le système des « passe-relles » dont il a été question plus haut, les enfants qui affirmeraient leurs qualités, pourraient entrer dans le cycle long.

## LE CYCLE TERMINAL COURT.

Il devra faire l'objet d'une étude approfondie. L'expérience de Luxembourg, pour ce qui est des

programmes et des méthodes, pourra fournir une excellente base de départ.

## LE CYCLE SECONDAIRE LONG.

Trois points essentiels semblent, dès à présent, devoir retenir l'attention. Deux d'entre eux les deux premiers, devraient pouvoir être réglés dans des délais assez brefs.

1. Le fonctionnement du *Conseil d'Orientation* à la fin de la 3e secondaire. Il paraît souhaitable d'adopter une procédure analogue à celle définie pour le fonctionnement de ce Conseil à l'issue de l'année d'observation et de transition.

2. *L'orientation* des élèves dans les différentes sections d'études. Elle se fait à la fin de la 3e secondaire à l'exception de la section Sciences économiques et sociales.

Ce décalage risque de confirmer élèves et parents dans l'idée que cette section est le parent pauvre et ne reçoit que les élèves qui n'ont pu faire la preuve de leurs aptitudes dans les autres sections.

Au prix de quelques légers aménagements (math.-géographie) et en laissant pour l'essentiel les cours communs avec les autres sections, l'ouverture de la section Sciences économiques et sociales devrait pouvoir être fixée au même niveau que celle des autres.

3. *La différenciation des différentes sections d'études.*

C'est sans doute un problème plus difficile à résoudre. Quand on examine les horaires, les programmes, l'importance respective des différentes disciplines et enfin les coefficients attribués aux épreuves du baccalauréat on ne peut pas ne pas constater que les différentes pièces du système sont souvent interchangeables. Il faut entendre par là que les *disciplines essentielles et caractéristiques* de chaque section ne sont pas *enseignées et sanctionnées* en fonction de leur importance réelle. S'il est difficile de modifier dans l'immédiat la structure et les coefficients du baccalauréat, il sera peut-être possible de réaliser un changement du poids réel des disciplines majeures par un réaménagement des horaires, des programmes et du type d'épreuve à l'examen »

# Bildung einer Aufbaustufe

Wie bekannt ist, zieht der Oberste Schulrat die Bildung eines kurzen Ausbildungsweges neben der Ausbildung in der Höheren Schule in Betracht. Die Inspektionsausschüsse haben dem Obersten Schulrat einen diesbezüglichen Bericht unterbreitet, von dem nachfolgend grosse Teile wiedergegeben sind. Das Lesen dieses Dokumentes wird Aufschluss über die Absicht der Inspektionsausschüsse betreffend die Ausbildung der Kinder geben, die dem Unterricht in der Höheren Schule zur Vorbereitung auf die europäische Reifeprüfung nicht folgen können oder wollen.

Der Oberste Schulrat hat den Bericht der Inspektionsausschüsse gebilligt und sie beauftragt, sich weiter mit den Problemen zu befassen, die mit der Bildung einer Aufbaustufe zusammenhängen und wenn möglich einen Entwurf der Lehr- und Stundenpläne zu unterbreiten.

## Auszüge aus dem Bericht der Inspektionsausschüsse

« Man kann zweifellos mit Recht der Auffassung sein, dass eine der grossen Schwierigkeiten des Unterrichtssystems der Europäischen Schule darin besteht, dass sich an die Grundschulklassen lediglich ein langer Ausbildungsweg in der höheren Schule anschliesst (freilich gilt dies nicht für die Schule in Luxemburg, bei der die Hauptschule eine Lösung dieses Problems bringen soll).

Dieses Fehlen einer wirklichen Orientierungsmöglichkeit führt dazu, dass den Eltern berechtigte Sorgen entstehen und dass die Kinder häufig in eine auswegslose Lage geraten oder versagen; ferner wird hierdurch der Schwung ihrer Kameraden gehemmt, die in der Lage sind, den normalen Ausbildungsgang in der höheren Schule zu durchlaufen, und die Aufgabe der Lehrer wird erheblich erschwert.

Ferner gibt es Eltern, die aus besonderen Gründen nicht wünschen, dass ihre Kinder eine Ausbildung in der höheren Schule zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium erhalten, selbst wenn diese Kinder begabt sind.

Eine Anpassung der Unterrichtsgestaltung in der Unterstufe der höheren Schule sollte die Wahl der Ausbildungsrichtung der Schüler erleichtern, wobei jedoch hierüber erst nach einjähriger Beobachtung entschieden würde. Auf diese Weise würden gleich-

zeitig unnötige psychologische Traumata vermieden und die Gefahr des Irrtums besonders im Falle der Kinder vermindert, bei denen die geistige Entwicklung langsamer fortschreitet, oder deren Begabungen noch nicht eindeutig offenbar geworden sind. Sollte man nicht vernünftigerweise zugeben, dass in diesem Lebensalter der psychologische Rückstand nur teilweise mit schulischem Zurückbleiben zusammentrifft?

Die erste Klasse der höheren Schule, die als **Beobachtungsjahr und Uebergangsjahr** anzusehen wäre und mit Ausnahme der Sitzengebliebenen alle Schüler aufnehmen würde, welche die 5. Grundschulklasse abgeschlossen haben, sollte ohne den Schwung der Begabteren zu hemmen, die wirkliche Möglichkeit geben, die begabten, aber schulisch zurückgebliebenen Schüler **herauszufinden, nachzuführen** und sie in eine **neue Richtung zu welsen**.

Diese Klasse sollte jedenfalls, ohne dass einige Schüler und ihre Eltern das Gefühl der ungerechten Benachteiligung oder Diskriminierung zu haben brauchen, die Möglichkeit bieten, die Kinder, die zum langen und abstrakten Lernen ungeeignet sind, zur **Aufbaustufe** hinzulenken. Diese Aufbaustufe würde zur höheren Schule gehören, der Unterricht würde in den gleichen Räumen erteilt werden, und auf den verschiedenen Stufen würden Wege oder « Brücken » offen bleiben die einen Uebergang zu den Klassen der höheren Schule des herkömmlichen Typs und umgekehrt ermöglichten.

Die eigenartige und vordringliche Aufgabe dieser Klasse dürfte bedingen, dass die Lehrer der höheren Schule und die Lehrer der Grundschule aufgrund von Bestimmungen, die noch festzulegen sind, ihre Bemühungen vereinigen sollten, um den Versuch zum Gelingen zu bringen. Zahlreiche Zusammenkünfte der Lehrkräfte würden eine Koordinierung der Anstrengungen und eine Bestimmung des « Profils » eines jeden Schülers ermöglichen. Eine bessere Kenntnis der Schüler, ihrer Fähigkeiten, ihrer tatsächlichen Erfolgsaussichten auf diesem oder jenem Wege, präzise und häufig voneinander abweichende Gründe für ihre Schwierigkeiten oder auch ihr Versagen, würde dem Klassenrat, der als Rat für **Ausbildungsorientierung** zu tagen hätte, genauere Unterlagen für eine Beurteilung bieten, da sie sich aus einer einjährigen Beobachtung ergäben. Dieser Rat wäre dann in der Lage, die Eltern nutzbringend zu beraten.

## DER RAT FÜR DIE AUSBILDUNGSORIENTIERUNG.

Er besteht aus dem Direktor der Schule und aus allen Lehrern der höheren Schule und der Grundschule, die in der Klasse unterrichten. Er hält seine Sitzungen unter dem Vorsitz und der Verantwortung eines Inspektors der Grundschule und eines Inspektors der höheren Schule ab. Er prüft den Fall eines jeden Schülers unter Berücksichtigung aller Beurteilungsunterlagen. Er spricht sich entweder für eine Wiederholung der Klasse oder für den Uebergang in den langen Studiengang der höheren Schule oder den Uebergang in die Aufbaustufe aus.

Die Entscheidung des Rates für Ausbildungsorientierung, einen Schüler eine Klasse wiederholen zu lassen, sollte von den Eltern nicht angefochten werden können. Die Wiederholung einer Beobachtungs- oder Uebergangsklasse ist nur sinnvoll, wenn sich für den Schüler wirkliche Aussichten erkennen lassen, dass er entweder in die zweite Klasse des langen Studienganges der höheren Schule oder unter besseren Bedingungen in die Aufbaustufe aufgenommen werden kann. Die nochmalige Wiederholung einer Klasse ist ausgeschlossen.

Eltern, deren Kind als geeignet für den langen Studiengang angesehen wird, könnten gleichwohl für dieses Kind die Aufbaustufe wählen.

Die Wahl der Aufbaustufe für einen Schüler ist eine Lösung, die den Eltern geraten wird. Eltern, die es ablehnen sollten, diesen Rat zu befolgen, könnten die Wiederholung der Klasse verlangen, sofern das Kind die in der Allgemeinen Schulordnung vorgesehenen altersmässigen Voraussetzungen erfüllt, oder das Kind von der Schule nehmen.

Eltern schwacher Schüler sollten während des ganzen Schuljahrs und vor allem am Ende des ersten und des zweiten Vierteljahrs über die Gefahr des Versagens ihrer Kinder unterrichtet werden, so dass sie gemeinsam mit der Schulleitung prüfen können, mit welchen Massnahmen eine Verbesserung der Ergebnisse erreicht werden könnte.

Hierbei wird vorausgesetzt, dass Kinder, die während der Schuljahre in der Aufbaustufe ihre Fähigkeiten erweisen sollten, nach dem oben dargelegten System der « Brücken » in den langen Studiengang überwechseln könnten.

## DIE AUFBAUSTUFE.

Sie sollte gründlich untersucht werden. Die Erfahrungen in Luxemburg hinsichtlich der Lehrpläne und Methoden könnten hierfür einen ausgezeichneten Ausgangspunkt bieten.

## DER LANGE STUDIENGANG IN DER HOEHEREN SCHULE.

Drei wesentliche Punkte sollten schon jetzt beachtet werden. Von diesen sollten sich die beiden ersten schon in verhältnismässig kurzer Frist regeln lassen.

1. Das Tätigwerden des Rats für Ausbildungsorientierung am Ende des dritten Schuljahrs in der höheren Schule. Es dürfte sich empfehlen, in der gleichen Weise zu verfahren, wie sie für die Tätigkeit dieses Rats nach Abschluss des Beobachtungs- und Uebergangsjahrs beschrieben ist.

2. Die Entscheidung der Schüler für die verschiedenen Unterrichtszweige. Sie erfolgt am Ende des 3. Schuljahrs in der höheren Schule, jedoch mit Ausnahme des Zweigs Wirtschafts- und Sozialkunde.

Durch diese abweichende Regelung könnten Schüler und Eltern ihre Auffassung bestätigt sehen, dass es sich bei der letztgenannten Abteilung um den « armen Verwandten » handle; sie nehme nur Schüler auf, die ihre Fähigkeiten in anderen Abteilungen nicht hätten beweisen können.

Mit Hilfe einiger geringfügiger Aenderungen (Mathematik - Geographie) und unter Beibehaltung eines gemeinsamen Unterrichts mit den anderen Abteilungen in den Hauptfächern sollte es möglich sein, dass die Abteilung Wirtschafts- und Sozialkunde auf der gleichen Stufe beginnt wie die anderen Abteilungen.

3. Die Differenzierung der verschiedenen Unterrichtszweige.

Dieses Problem ist zweifellos schwerer zu lösen. Prüft man die Stundenpläne, die Lehrpläne, die Bedeutung der einzelnen Unterrichtsfächer und schliesslich die Koeffizienten, die den Prüfungen in der Reifeprüfung zugeordnet werden, so muss man notgedrungen feststellen, dass die verschiedenen Bestandteile des Systems häufig auswechselbar sind. Dies ist in dem Sinne zu verstehen, dass die Kernfächer und die charakteristischen Fächer jedes Zweiges nicht entsprechend ihrer wirklichen Bedeutung gelehrt und bewertet werden. Wenn sich auch in naher Zukunft der Aufbau der Reifeprüfung und deren Koeffizienten schwer ändern lassen, wird es vielleicht möglich sein, das wirkliche Gewicht der wichtigeren Fächer durch eine Neugestaltung der Stundenpläne, der Lehrpläne und der Prüfungsaufgaben im Rahmen der Prüfungen zu ändern. »

## Lehrplan für Mathematik der lateinisch-griechischen Abteilung der lateinisch-neusprachlichen Abteilung und der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Abteilung

Anlässlich der Schaffung der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Abteilung wurde beschlossen, dass ihre Schüler dem gleichen Mathematikunterricht wie diejenigen des humanistischen Zweiges folgen würden. Dieser Beschluss beruhte auf finanziellen Gründen. Tatsächlich war es den Europäischen Schulen inmitten von Haushaltsschwierigkeiten kaum möglich, einen zusätzlichen Mathematikunterricht in den beiden Ergänzungssprachen für eine kleine Schülerzahl zu schaffen.

Der Oberste Schulrat war damals der Ansicht, dass der Unterricht in dieser Abteilung seine Gültigkeit behalte, auch wenn ihre Schüler dem gleichen Mathematikprogramm wie diejenigen der lateinisch-griechischen Abteilung folgen. Ausserdem hatte er keine andere Wahl, da er nicht über die notwendigen Geldmittel verfügte, um 36 zusätzliche Mathematikstunden einzuführen. Da weiter die wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Abteilung in den Schulen Luxemburg und Brüssel einer dringenden Notwendigkeit entsprach, beschloss der Oberste Schulrat, sie trotz seiner Bedenken, was den Lehrplan für Mathematik anbetraf, zu gründen.

Die Erfahrung zeigte jedoch, dass die Schüler der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Abteilung eine gewisse Anzahl mathematischer Begriffe benötigen, die im Lehrplan des humanistischen Zweiges nicht vorgesehen sind. Deshalb beauftragte der Oberste Schulrat im Verlauf seiner Tagung vom Mai 1966 den Inspektionsausschuss, eine Ueberprüfung des Lehrplanes für Mathematik vorzubereiten, indem gleichzeitig den pädagogischen Forderungen und den finanziellen Möglichkeiten Rechnung getragen wird.

Der Inspektionsausschuss hat das Ergebnis seiner Arbeit dem Obersten Schulrat anlässlich seiner Tagung vom Mai 1967 in Karlsruhe unterbreitet. Der Oberste Schulrat hat den ihm vorgeschlagenen neuen Lehrplan für Mathematik gebilligt.

Dieser Lehrplan umfasst 2 Teile :

a) ein gemeinsamer Teil von 3 Studien wöchent-

lich für die drei Abteilungen (lateinisch-griechische Abteilung, lateinisch-neusprachliche Abteilung und wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Abteilung). An diesem Teil wurden im Vergleich zum gegenwärtigen Lehrplan keine wesentlichen Aenderungen vorgenommen. Er unterscheidet sich von diesem :

— durch eine andere Anordnung des Stoffes : die Reihenfolge der Kapitel ist nicht mehr die gleiche ;

— durch eine Verringerung gewisser Teile des Stoffes ;

— durch die Einführung neuer Begriffe, die den Schülern ermöglichen sollen, dem Unterricht der Physik besser zu folgen ;

— durch die Einführung neuer Begriffe, die den Schülern der Wirtschaftswissenschaften zu den nötigen Kenntnissen für das Studium der angewandten Mathematik verhelfen sollen.

b) ein zweiter Teil von einer Stunde wöchentlich ist allein für die Schüler der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Abteilung vorgesehen. Dieser Teil des Lehrplanes betrifft die angewandte Mathematik. Sie soll den Schülern ermöglichen, sich die zum Verständnis gewisser Wirtschaftsprobleme notwendigen Begriffe anzueignen. In der 5. und 6. Klasse kann der Kursus für angewandte Mathematik von einem Mathematiklehrer oder von einem Wirtschaftslehrer erteilt werden. In der 7. Klasse muss er von einem Mathematiklehrer erteilt werden.

Bei der Aenderung des Lehrplanes hat der Oberste Schulrat im Rahmen des möglichen versucht, die Anpassungsschwierigkeiten jener Schüler zu verringern, die im Laufe ihrer Ausbildung in ihr Herkunftsland zurückkehren.

Der neue Lehrplan wird zuerst versuchsweise angewendet und kann unter Umständen noch abgeändert werden.

Yv. HEUMANN.

## Le programme de mathématiques des sections Latin-Grec, Latin-langues modernes et sciences économiques et sociales

Lors de la création de la section sciences économiques et sociales en 1964, il fut décidé que les élèves de cette section suivraient les mathématiques avec leurs condisciples de la section classique. Cette décision était fondée sur des raisons financières : en effet au milieu des difficultés budgétaires des Ecoles Européennes, il n'était guère possible de créer dans les 2 langues véhiculaires un cours de mathématiques supplémentaire pour un petit nombre d'élèves.

Le Conseil Supérieur estima à l'époque que l'enseignement de la section était valable, même si les élèves suivaient le même programme de mathématiques que ceux de la section latin-grec. Il n'avait d'ailleurs pas le choix, puisqu'il ne disposait pas des moyens financiers nécessaires pour instaurer 36 h supplémentaires de mathématiques. Comme la section sciences économiques et sociales répondait à un besoin urgent dans les Ecoles Européennes de Luxembourg et de Bruxelles, le Conseil Supérieur décida de la créer malgré cette imperfection du programme de mathématiques.

Cependant à l'expérience il apparut que les élèves de la section sciences économiques et sociales avaient besoin d'un certain nombre de notions de mathématiques qui n'étaient pas prévues dans le programme de la section classique. C'est pourquoi au cours de sa réunion de mai 1966, le Conseil Supérieur chargea le Conseil d'Inspection de proposer une révision du programme de mathématiques, en tenant compte à la fois des impératifs pédagogiques et des possibilités financières.

Le Conseil d'Inspection a soumis le résultat de son étude au Conseil Supérieur au cours de la réunion de Karlsruhe de mai 1967. Le Conseil Supérieur a approuvé le nouveau programme de mathématiques qui lui était proposé.

Ce programme comprend 2 parties :

a) une partie commune de 3 heures hebdomadaires destinée aux 3 sections (latin-grec, latin-

langues modernes, sciences économiques et sociales). Cette partie n'a pas subi de modifications fondamentales par rapport au programme actuel. Il se distingue de celui-ci :

— par une disposition différente de la matière : la succession des chapitres n'est plus la même ;

— par une diminution de certaines parties de la matière ;

— par l'introduction de notions nouvelles, qui permettent aux élèves de mieux comprendre l'enseignement de la physique ;

— par l'introduction de notions nouvelles, qui donnent aux élèves de sciences économiques le bagage nécessaire pour aborder l'étude des mathématiques appliquées ;

b) une partie d'une heure hebdomadaire destinée aux seuls élèves de la section sciences économiques et sociales. Cette partie du programme concerne les mathématiques appliquées. Elle doit permettre aux élèves d'étudier les notions nécessaires à la compréhension de certains problèmes d'économie. En 5e et en 6e année, le cours de mathématiques appliquées peut être fait par un professeur de mathématiques ou par un professeur d'économie. En 7e année, il doit être fait par un professeur de mathématiques.

En modifiant le programme le Conseil Supérieur a essayé de réduire dans toute la mesure du possible les difficultés d'adaptation que rencontraient les élèves qui au cours de scolarité retournent dans leur pays d'origine.

Le nouveau programme sera appliqué d'abord à titre d'essai. Il sera éventuellement modifié à la lumière de l'expérience.

Yv. HEUMANN.

## Schoolreizen : Kanttekeningen bij een experiment

Allerwegen binnen de Zes en ver daarbuiten wordt gezocht naar mogelijkheden leerlingen op directer wijze toegang tot de leerstof te verschaffen : de les « ex cathedra » heeft alom het veld moeten ruimen voor de discussie, het beeld in al of niet gesloten televisiecircuits gaat vooraf aan de theoretische formulering, de observatie aan de theorie. In sommige opzichten — we denken bv. aan de vreemde taal op het schoolplein, het talenpracticum, zijn onze scholen bevoorrecht boven nationale, in andere daarentegen zijn ze niet minder ver verwijderd van de realiteit van een wereld-in-ontwikkeling dan « t'auto » van de explosiemotor.

De toewending tot de feiten wordt sinds jaar en dag mede bevorderd door het maken van excursies, studiereizen en werkweken. Deze vinden bovendien hun bestaansreden in de opvatting dat een schoolklas een gemeenschap dient te vormen die als geheel een bepaalde taak volbrengt. Op een Europese School moet het kennen van de ander, i.c. van de leerlingen van een andere afdeling wel een centraal onderdeel van deze taak vormen.

Er is en wordt op onze scholen trouwens druk hiermee geëxperimenteerd : Karlsruhe kent zijn « classes de neige » en excursies, Luxemburg o.a. de reizen naar Engeland, Varese en Mol vonden hun eigen vorm en Brussel tenslotte experimenteerde met een systeem van werkweken voor de hele middelbare afdeling gelijktijdig.

Deze laatste ervaring over een vijftal jaren maakt het mogelijk de lijnen aan te geven die, eventueel rechtgetrokken door de andere scholen op grond van eigen ervaringen, een hechte basis zouden kunnen vormen voor een goeddoordacht en vruchtbaar schoolreizensysteem.

We gebruiken opzettelijk de term « systeem », om duidelijk te maken dat het niet om een vrijblijvende keuze uit een groot aantal mogelijkheden, maar wel degelijk om een duidelijke progressie gaat.

Het voorstel dat we ter discussie willen stellen ziet er als volgt uit :

Eind april of begin mei, afhankelijk mede van het heersende klimaat, maar bij voorkeur na onderlinge afspraak tussen de verschillende scholen op hetzelfde tijdstip, houden alle klassen een werkweek of studiereis van variabele tijdsduur.

Voor de eerste klassen : een werkweek per klas ter initiatie in het middelbare schoolleven. Tijdens

deze week wordt het accent gelegd op de methodiek bij het leren en maken van werk en huiswerk. Ontmoetingen met leeftijdgenoten van andere scholen op sportief gebied zijn wenselijk.

Plaats : in een rayon van maximum 50 km van de plaats van de school.

Leiding : twee leraren in de kernvakken van deze klas, eventueel gesecondeerd door anderen.

Voor de tweede klassen : een 4-daagse studiereis, rayonerend om een bepaalde kern met als voorname doel : een grondiger kennis van en beter begrip voor enkele problemen van het land waar de school gevestigd is ; nevensdoel, bereikbaar door steeds twee klassen van verschillende nationaliteit samen te voegen : contact met de ander (zie boven). Het aantal af te leggen kilometers dient zo gering mogelijk te zijn. Aantal leerlingen maximum 60.

Leiding : circa 5 leraren, waarvan enkelen afkomstig uit het land waar de school is gevestigd.

Voor de klassen drie en vier : Een studiereis van telkens twee klassen van verschillende taalsecties samen, met als thema « étude du milieu ». Het is de bedoeling dat de leerlingen tijdens een dergelijke studieweek op basis van gerichte enquêtes tot een afgerond overzicht van (een deel van) de gegevens en de problematiek van een bepaald oord komen.

Aantal leerlingen : maximaal 50.

Aantal leraren : 4.

De enquêtes worden bij voorkeur gehouden door groepjes van drie leerlingen van verschillende nationaliteit. De avonden worden grotendeels besteed aan een evaluatie van de resultaten en de opstelling van nieuwe vragenlijsten.

De derdeklassers gaan bij voorkeur naar een dorp, eventueel in een overgangsstadium van ruraal naar industrieel.

De vierdeklassers kunnen zich wagen aan een iets groter centrum van commerciële, industriële of toeristische bedrijvigheid.

In de vijfde klassen kan het initiatief van de leerlingen wat meer tot zijn recht komen, b.v. doordat zij in het begin van het schooljaar de gelegenheid krijgen hun voorkeur uit te spreken voor een bepaalde interessesfeer. Dat kan resulteren in een werkweek op het gebied van b.v. archeologie, toneel, muziek, kunstgeschiedenis, biologie, natuurkunde, enz. Op dit niveau kan, menen we, het

klasseverband gedurende een week verbroken worden terwille van de gemeenschappelijke belangstelling.

*De zesde klassen:* Wanneer de leerlingen in de loop der jaren eenmaal vertrouwd zijn geraakt met de opzet van de studiereizen, mag van hen worden verwacht dat zij een grote stad « aankunnen ». Er wordt van hen verwacht bepaalde aspecten ervan te bestuderen en de resultaten in een verslag van bevindingen vast te leggen. De studie staat ook hier dus centraal.

In principe is er geen bezwaar tegen daartoe een verre reis te ondernemen of grenzen van de « Zes » zelfs te overschrijden, al zullen de kosten, het tijdverlies door het reizen en andere bezwaren van minder praktische aard zwaar wegen.

In bepaalde gevallen zal het de voorkeur verdienen groepen te vormen bestaande uit leerlingen van één vaksectie en dus van verschillende nationaliteiten voor een « vakreis ». We denken aan b.v. een klassieke reis met de leerlingen van de latijn-griekse afdeling.

*De zevende klassen* houden een werkweek tijdens welke in de omgeving van de school bijzondere aandacht kan worden besteed aan enkele vakken afzonderlijk. Te denken valt aan aardrijkskunde en geschiedenis, vakken die juist tegen de tijd van het examen nog veel studietijd van de leerlingen plegen te vragen.

#### TOELICHTING.

1. We hebben de gebruikelijke term « schoolreizen » hier en daar gehandhaafd, hoewel uit de inhoud van dit artikel moge zijn gebleken, dat we niet de befaamde eindejaarsuitstapjes bedoelen.

Onderscheid wordt gemaakt tussen :

- a) werkweken voor de eerste en zevende klassen en
- b) studiereizen voor de tweede t/m de zesde klassen.

In beide gevallen wordt de klasse-eenheid gehandhaafd, met dien verstande echter dat in

a) de klas als eenheid zich wijdt aan een speciaal studieprogramma,

b) de groepen althans in de lagere klassen zijn samengesteld uit telkens twee parallel klassen behorend tot verschillende taalsecties.

2. Het is om velerlei redenen wenselijk de periode waarin de studiereizen vallen min of meer vast te leggen. Zo wordt de vorming van een hechte traditie bij de leerlingen bevorderd, terwijl ook de reservering van de reisverblijven als het ware kan worden geautomatiseerd. In verband hiermee mag worden opgemerkt dat het vele voordelen biedt niet alleen het programma van de reizen door de jaren heen zoveel mogelijk vast te houden maar ook dezelfde oorden tot verblijfplaats te kiezen.

Voor de leerling brengt ieder jaar een nieuwe, verdiepte schoolreiservaring, zodat de leraar van de « herhaling » geen verveling behoeft te vrezen terwijl de organisatie soepeler verloopt.

Zo opgevat als een aanvullende reeks zijn de schoolreizen voor de lagere klassen van groter belang te achten dan de traditionele « kroon op het werk » voor de zesde-klassers.

3. Financiering. Uit het voorafgaande blijkt dat de studiereizen als integrerend deel van het studieprogramma en het schoolleven moeten worden beschouwd. De daarmee gepaard gaande kosten zullen dus door de ouders en de school gezamenlijk moeten worden gedragen. Indien aan de oprichting van een fonds « schoolactiviteiten » de voorkeur wordt gegeven, zou men kunnen denken aan een verdeling 50/50. Op deze wijze zou de school de onkosten voor de reizen der leraren op een voor ieder bevredigende manier op zich kunnen nemen.

4. Ten opzichte van de tot dusverre gevolgde praktijk van de Brusselse reizen (groepen van max. 25 ll.; gesplitste klassen) hebben we in dit voorstel een belangrijke wijziging aangebracht: in alle gevallen waarin we met studiereizen te maken hebben, vertrekken steeds twee volledige klassen gezamenlijk op reis. Dit heeft de volgende voordelen: de klasseleraar kan de reis meemaken; de voorbereiding en de evaluatie achteraf kunnen zonder storing van de normale lesorde verlopen; kosten worden relatief lager. Het nadeel van de grotere, minder hanteerbare groep kan worden opgeheven door de werkzaamheden (enquêtes, enz.) steeds in groepen van drie te laten verrichten.

5. Een voldoende begeleiding van deze groepen van max. 60 ll. is alleen mogelijk als alle klassen gelijktijdig op reis gaan. Het is bovendien in de praktijk ondoenlijk gebleken een verantwoord programma voor eventueel resterende klassen op te stellen zonder dat de overblijvende leraren overbelast worden. Indien het aantal leraressen (tenminste één per groep) onvoldoende is, dan blijken echtgenoten van leraren dikwijls spontaan bereid hun medewerking te verlenen.

6. Deze studiereizen blijken alleen zin te hebben als er een grondige voorbereiding door de leraren, bij voorkeur in samenwerking met de leerlingen, aan vooraf is gegaan. Samenwerking met een reisbureau moge praktisch nut hebben, de verleende service is absoluut onvoldoende gebleken in die gevallen waarin de voorbereiding zich daartoe heeft beperkt. Deze voorbereiding kan in belangrijke mate verlicht worden als de leraren bij toerbeurt de reis begeleiden en daarna organiseren. In het algemeen zal de persoonlijke betrokkenheid van de leraren bij deze reizen bevorderd worden door een 2 à 3-jaarlijkse wisseling.

C. SCHRIJNER — Iv. DIJCK.

## Considérations à propos d'une expérience de "voyages scolaires"

Les expériences faites par l'Ecole Européenne de Bruxelles au cours des 5 années écoulées permettent d'imaginer un ensemble d'activités qui laisse beaucoup d'initiatives et de possibilités aux organisateurs.

Fin avril, début mai, compte tenu du temps et de préférence après accord entre les différentes écoles, toutes les classes participeraient à une « semaine de travail » ou un « voyage d'études » de durée variable.

**1re année:** Initiation à la vie scolaire dans le secondaire (méthodes de travail à l'école et à la maison) sous la direction de deux professeurs de branches principales, éventuellement assistés. Des rencontres sportives avec des élèves d'autres écoles seraient souhaitables (déplacements de 50 km au maximum).

**2me année:** Voyage de 4 jours consacré à familiariser les élèves avec quelques problèmes du pays où l'école est établie.

Cinq professeurs, originaires de ce pays, au maximum 60 élèves, de nationalités différentes participeraient à cette excursion au kilométrage le plus réduit possible.

**3 et 4me années:** Etude du milieu par 2 classes (50 élèves, 4 professeurs), au moyen d'enquêtes réalisées par des groupes de 3 élèves de nationalité différente afin de mieux comprendre l'ensemble des problèmes d'une région donnée.

Les soirées seraient consacrées à l'examen des résultats et à l'établissement de nouveaux questionnaires.

(3me classe: de préférence un village, éventuellement une commune en état de mutation d'activités).

**4me année:** une agglomération plus importante aux activités commerciales, industrielles ou touristiques.

**5me année:** Une semaine entière consacrée exclusivement à un sujet particulier choisi par les élèves dès le début de l'année, p. ex.: archéologie, théâtre, musique, histoire de l'art, biologie, physique, etc.

**6me année:** Etude d'un centre urbain (éventuellement en dehors des frontières des 6).

Les élèves de différentes nationalités seraient groupés selon les sections. (Ex.: voyages des grecolatines; en fonction de l'antiquité).

**7me année:** Semaine consacrée à l'étude de matières bien déterminées, dans le but d'aider les élèves dans la préparation de leur bac.

#### Remarques :

— Il serait intéressant de fixer une fois pour toutes le programme, le lieu et la période des ces activités afin d'une part de créer « une tradition » et d'autre part de faciliter les réservations.

— Comme ces activités ont une valeur éducative indéniable, il serait normal que les frais soient supportés à la fois par l'école et par les parents. Le fonds spécial créé à cet effet serait alimenté à raison de 50 % par l'école.

— Nous proposons (contrairement aux usages établis à Bruxelles) des voyages groupant deux classes complètes, permettant ainsi :

- a) le départ des professeurs titulaires;
- b) une préparation et une exploitation subséquente des résultats qui ne troublent pas le cours normal des leçons;
- c) une diminution des frais.

— Si le nombre de professeurs féminins (au moins une par groupe) est insuffisant, on pourrait solliciter la collaboration des épouses des collègues ou d'anciennes élèves.

— Les voyages n'ont pas de sens qu'à condition d'être soigneusement préparés et par les professeurs et par les élèves (la possibilité de faire appel à des agences de voyages n'étant pas à rejeter a priori).

Afin de répartir équitablement les responsabilités, il serait souhaitable que des professeurs différents accompagnent d'abord pour se charger ensuite de l'organisation.

(Roulement tous les 2 ou 3 ans).

C. SCHRIJNER — Iv. DIJCK.

## Aporie dell'insegnamento della filosofia nella Scuola Europea

Premettiamo che :

1. la filosofia, a livello della Scuola Secondaria, ha il fine di contribuire alla maturità dell'allievo per la frequenza degli studi universitari ;

2. nella Scuola Europea l'insegnamento di questa disciplina è accettato con soddisfazione anche nelle sezioni linguistiche, che non prevedono tale materia nel loro ordinamento di studi nazionali.

Alla luce di queste premesse, rivedendo il programma ufficiale osserviamo che risaltano tre aporie.

I. Nella parte analitica del programma vengono indicati tre argomenti d'indirizzo storico :

a) problema della conoscenza nei suoi dati generali e *nella storia del pensiero* ;

b) problema morale nei suoi dati generali e *nella storia del pensiero* ;

c) problema della conoscenza scientifica *attraverso la storia del pensiero*.

Gli argomenti di cui alle lettere a) e b) sono destinati agli studenti delle sezioni L.G. e Sc. Ec. ; l'argomento di cui alla lettera c) è destinato alla sezione L.M. e M.

Tale indicazione imperativa nella presentazione analitica del programma sembra ripresa nel Commento al programma, ove si dice che « esso torna così a quanto vi è di estremamente interessante nel programma italiano, che prevede la presentazione storica dei sistemi e lo sviluppo del pensiero filosofico ».

Ma, subito dopo, ciò che sembra un apporto pedagogico sicuro ed acquisito sul piano normativo viene sterilizzato e vuotato di contenuto perché il testo del Commento prosegue : « vi è qui d'altronde un'indicazione di due orientamenti possibili dell'insegnamento » lasciando al professore la scelta di presentare ed analizzare i problemi (indirizzo sistematico) oppure insegnare la storia delle idee (indirizzo storico).

Noi osserviamo che se la scelta del professore fosse integrale per l'indirizzo da seguire o del tutto sistematico o del tutto storico, il programma dovrebbe essere dimensionato su tale prospettiva ; l'attuale, infatti, non risponde ad una esigenza simile. Evidentemente, il legislatore ha voluto raggiungere un compromesso tra i due indirizzi riservando a quello storico tre argomenti.

Ma l'aporia tra il testo analitico del programma ed il Commento è chiara. Se l'indirizzo storico è didatticamente valido per maturare l'allievo bisogna eseguirlo, sic et simpliciter, senza lasciarlo alla scelta del professore. Nè tale indirizzo può essere soddisfatto episodicamente, ma solo sistematicamente, sia pure a livello esclusivo di quei tre argomenti accennati sopra : la trattazione storica episodica, infatti, sarebbe nozionistica, eruditiva e non produttiva ai fini della maturità dell'allievo per motivi ben evidenti.

Invece, l'indirizzo storico debitamente impartito, lungi dal prestarsi all'obiezione ingenua di scetticismo e pessimismo, farebbe « toccare con mano » allo studente il senso del limite e della relatività, nonché il contributo dell'errore e della opposizione alla costruzione del pensiero ; acuirebbe la facoltà critica del giovane avviato a cogliere tutti gli aspetti positivi, comunque espressi, ai fini di un'evoluzione filosofica ; conferirebbe un'attitudine problematica sommamente produttiva sia ai fini scientifici come ai fini morali.

La duplice sollecitazione, sistematica e storica, renderebbe più plastica la mente dell'allievo.

II. Una seconda aporia o difficoltà nasce dalla distribuzione delle ore d'insegnamento nelle varie sezioni, la cui situazione-limite è sancita dall'unica ora settimanale di filosofia in VI L.M. e M.

La contraddizione nasce dal fatto che, riconosciuto valore formativo alla disciplina filosofica tanto da estenderne l'insegnamento anche alle sezioni L.M. e Mod., tale obiettivo viene posto in condizione da non essere raggiunto : un'ora settimanale di lezione, infatti, sarà sufficiente ad informare, ma non a formare. Detta situazione si aggrava fino ai limiti del paradosso se la VI classe è numerosa.

III. Altra aporia, infine, nell'insegnamento della filosofia proviene dal prevalente indirizzo ad avviare lo studente alla dissertazione scritta.

Indiscutibilmente, il giovane dev'essere avviato a saper porre i problemi, a saper inquadrare una questione, dandole limiti ben definiti e concreti. Ciò stimola direttamente i suoi poteri analitici, ma, difettando quasi del tutto l'esposizione orale, anche per difetto di tempo, le capacità di sintesi ne soffrono, perché non vengono stimolate in maniera adeguata.

La formazione dello studente dovrebbe trarre alimento in equa misura dalla capacità di scrivere e da quella di dire o esporre oralmente con interrogazioni sistematiche e non episodiche o saltuarie.

E' facile ed ingenuo risolvere il problema aumentando indiscriminatamente il numero delle ore di lezione, ma non è meno ingenuo considerare « tabù » dal punto di vista tecnico l'attuale distribuzione di ore destinate all'insegnamento della filosofia.

Intanto s'impone la denuncia delle insufficienze di tale disciplina.

Se l'integrazione culturale, poi, ha un significato a livello secondario bisogna estenderla anche ai metodi, che, nel nostro caso, sono imperativamente due : a) sistematico e b) storico. Tale integrazione deve trovare il suo pieno riconoscimento anche a livello di esami di Baccalareato con temi appropriati.

Per dare, inoltre, un'efficacia proporzionata all'importanza della materia bisognerebbe ridimensionare l'orario della filosofia introducendo un anno di propedeutica, in V classe, con un'ora settimanale

di lezione per tutte le sezioni e fissando in 2 il numero di ore nella VI cl. L.M. e M. e 2 in

VII cl. L.M. e M. ; 2 in VI cl. LG e Sc. Ec. e 3 in VII cl. LG. e Sc. Ec.

La dissertazione scritta dovrebbe essere riservata alle ultime due classi, mentre l'anno di propedeutica dovrebbe servire essenzialmente a porre l'allievo in contatto con la materia attraverso l'esercizio orale.

Nè deve scandalizzare tale anticipazione propedeutica in V cl. — Chi scrive, infatti, ha l'esperienza dell'insegnamento della filosofia distribuito nelle ultime tre classi di Liceo, con ordinamento settennale, di nazionalità mista : i frutti non erano inferiori a quelli della scuola nazionale con ordinamento secondario di otto anni. In ogni caso, erano positivi.

La scuola europea, quadrilingue, col meccanismo della veicolarietà di alcune materie, accelera la maturazione psicologica dello studente, la cui mente viene fortemente sollecitata e lievitata da metodi e mentalità sensibilmente differenti. I poteri astrattivi

del giovane sono legati all'intensità psicologica delle sue esperienze e lo studente della Scuola Europea si trova in una situazione di privilegio, sotto questo aspetto.

La maturazione filosofica, infine, dell'allievo dovrebbe essere scaglionata nel ciclo triennale, facendo appello a criteri selettivi nelle ultime due classi. D'altra parte, la prova finale di filosofia, comprendendo tutto il programma svolto, fonda logicamente una selezione anch'essa prevalentemente finale.

Abbiamo fatto dei rilievi che si riferiscono ad una realtà « de iure condito » ; ci auguriamo che le nostre perplessità trovino eco adeguata nel bollettino pedagogico per definire eventualmente una nuova realtà « de iure condendo », basata : 1. sull'integrazione storico-sistematica netta e precisa sia a livello dei programmi come a livello dei temi di Baccalareato ; 2. sul ridimensionamento della filosofia quale disciplina-base in tutte le opzioni liceali, tenuto conto dell'alto valore umanistico della stessa.

C. BUDA.

## "Aporien" des Philosophie-Unterricht an der Europäischen Schule

Der Artikel weist Unstimmigkeiten im Philosophie-Unterricht auf, die sich in folgenden 3 Punkten zusammenfassen lassen :

1. Die Verschmelzung von historischer und systematischer Behandlung der Philosophie im Unterricht scheint zwar in der Gliederung des Programms einleuchtend, verliert jedoch ihren Sinn durch die beigefügte Anmerkung, worin es heisst, dass dem Lehrer zwischen beiden Richtungen freie Wahl gelassen sei.

Die Verbindung der beiden Methoden sollte daher stärker betont werden und auch bei der Auswahl der Themen für die Reifeprüfung Beachtung finden. Wenn dann der Grundsatz der freien Wahl weiterhin aufrechterhalten bleibt, so muss das Programm im Hinblick auf die historische Zielsetzung neu gestaltet werden, so dass deutlich unterschieden werden kann zwischen einem historisch und einem systematisch ausgerichteten Programm.

2. Der Philosophie-Unterricht erstreckt sich über alle Unterrichtszweige der Oberschule ; sichtlich erkennt man ihm also eine grundlegende Bedeutung zu. In dem latein-mathematischen und modernen Zweig wird ihm jedoch nur eine symbolische Stundenzahl von 1 Stunde in der 6. und 2 Stunden in der 7. Klasse zugebilligt.

3. Die gegenwärtige Situation veranlasst den Lehrer, das Hauptgewicht auf die Anleitung des Schülers zum Abfassen einer Erörterung zu legen, die der Entfaltung der analytischen Fähigkeiten zweifellos sehr förderlich ist ; der Mangel an systematischen mündlichen Übungen ist jedoch nicht dazu angetan, seine Fähigkeit zur Synthese ebenso gut zu entwickeln.

Geht man von dem Grundsatz aus, dass die Philosophie als humanistisches Bildungsgut par excellence für die Bildung des jungen Menschen von grundlegender Bedeutung ist, dass ferner der Schüler der Europäischen Schule sein Abstraktionsvermögen dank der in der Struktur der Schule begründeten stärkeren geistigen Anreize früher ausgebildet, so erscheint ein dreijähriger Philosophie-Unterricht nach folgendem Plan erwägenswert :

1 Stunde Propädeutik in V, 2 in VI, 3 in VII (Latein-Griech. Zweig).

1 Stunde in V, 2 in VI, 2 in VII (Latein-Math. und Moderner Zweig).

C. BUDA.

## BERICHT

## über die Fachkonferenz für Deutsch als zweite Sprache

Am 27. Mai 1967 fand in der Europäischen Schule Luxemburg eine Konferenz der Lehrer statt, die Deutsch als 2. Sprache unterrichten. Von jeder der 6 Schulen waren ein Oberschul- und ein Volksschullehrer anwesend.

Die Tagesordnung sah vor:

1. Bücherliste für das Schuljahr 1967-68.
2. Lehrbücher für die 1. und 2. Klassen der Oberschule.
3. Italienische Uebersetzung des grammatischen Teils und der Uebungen des Unterrichtswerks für die 1. und 2. Klassen der Oberschule zur Erleichterung des Unterrichts für italienische Schüler.
4. Deutschunterricht in den belgisch-niederländischen Klassen.
5. Aufteilung eines grammatikalischen Lehrstoffes in den Grundschulklassen (Information und Abstimmung).
6. Stand der Kenntnisse der Schüler am Abschluss der Grundschule.
7. Verschiedenes.

Nach der Begrüßung begründet der Direktor als Vorsitzender die Notwendigkeit dieser Konferenz. Der häufig gemachte Vorwurf, der Unterricht im Deutschen erreiche sein Ziel nicht, sei teilweise berechtigt: das Niveau sei häufig unbefriedigend, und die Leistungen der Schüler seien im allgemeinen niedriger als im Französischen. Die Ergebnisse seien in den einzelnen Schulen verschieden, was sich in erster Linie durch die jeweilige sprachliche Umwelt erklären lässt. Eine offene und tiefgehende Aussprache könne zu befriedigenden Ergebnissen führen.

Die Frage der Lehrbücher für die 1. und 2. Klassen der Oberschule wurde zunächst behandelt. Herr Hautumm bittet die Kollegen über die z.Zt. an ihren Schulen benutzten Lehrbücher und Lehrmittel zu berichten. Die Mängel der Lehrbücher von Kuhn-Isnard werden allgemein anerkannt. An verschiedenen Schulen wird versucht, den Schülern den Übergang von der 5. Klasse der Grundschule zur 1. Klasse der Oberschule durch Anwendung audiovisueller Methoden und Arbeit im Sprachlabor zu erleichtern. Direktor Voss unterstreicht nochmals die Einzigartigkeit und die Bedeutung unseres Sprachunterrichts, der bei Sechsjährigen mit der Erlernung einer 2. Sprache beginnt und daher einer besonderen sprachpsychologischen Behandlung bedarf. Die Europäischen Schulen sollten richtungweisend sein für den frühen Beginn des Sprachunterrichts, der sich jetzt überall in der Welt anbietet. Das System der Europäischen Schule Luxemburg, den Fremdsprachunterricht auf der Grundschule nicht nach Klassenverbänden sondern nach Lei-

stungsgruppen zu erteilen, hat sich als ausserordentlich fruchtbar erwiesen. So wird Herr Leidner (Luxemburg) mit seiner 4. Grundschulklasse am 2. Juni im Rahmen einer Arbeitstagung französischer Deutschlehrer unter Leitung von Herrn Generalinspektor Holderith in Besançon eine Unterrichtsstunde für Deutsch als 2. Sprache vorführen.

Nach eingehender Diskussion über die Mängel der Lehrbücher von Kuhn-Isnard, die Schwierigkeiten einer eventuellen Herausgabe eines noch zu verfassenden neuen Lehrbuches und die Einführung des von Brüsseler und Luxemburger Kollegen empfohlenen Lehrbuches « WIR LERNEN DEUTSCH » von Mahler-Schmitt, Diesterweg Verlag, wird beschlossen:

a) Ab September 1967 bzw. September 1968 die Lehrbücher von Kuhn-Isnard nicht mehr zu benutzen.

b) Den Inspektionsausschuss zu bitten, die Einführung des Lehrbuches « WIR LERNEN DEUTSCH » zu empfehlen. Dieses Buch erscheint als das geeignete Uebergangsbuch — die 1. Hälfte kann in der 5. Grundschulklasse erarbeitet werden —, es bietet interessante Texte und eine reiche Auswahl an Uebungen. Da mehrere Kollegen das Buch jedoch nicht kennen, wird eine Kommission damit beauftragt, im September 1967 ein kritisches Urteil über die Verwendbarkeit des Buches in den 1. und 2. Klassen abzugeben.

c) Eine andere Kommission (Herr Worck (Mol) und Fräulein Deville (Luxemburg)) prüft das Buch von Moffarts « NOUS LISONS LE FRANÇAIS », das den Verfassern eines eventuellen neuen deutschen Lehrbuches wichtige Richtlinien für Aufbau und Methodik geben könne.

Nach längerer Diskussion, insbesondere über den Minimal- und Maximalgrammatikplan in der Grundschule und den Stand der Kenntnisse der Schüler beim Abschluss der Grundschule wird ein Fragebogen über diese Probleme entworfen, der den verschiedenen Schulen zugesandt wird und möglichst bald an Direktor Voss zurückgesandt werden soll. Frau Arnold (Petten) und Herr Ueberlach (Mol) werden die Antworten auswerten und einen zusammenfassenden Bericht erstatten.

Für die Bücherliste für das Schuljahr 1967-68 wird empfohlen:

1. Klasse: « WIR LERNEN DEUTSCH » — Band 1; Lektüre nach Wahl.
2. Klasse: « WIR LERNEN DEUTSCH » — Band 2; Lektüre nach Wahl.

In Brüssel und Luxemburg wird der 1. Band schon gebraucht. Die Einführung ab September 1968 an den anderen Schulen ist durch das Urteil der

zuständigen Kommission bedingt.

3. Klasse: « DEUTSCHES LEHRBUCH » von W. Petry, in der Neubearbeitung, die vom « Fonds des Publications » herausgegeben wird und damit verbindlich ist. Ab September 1967 in Luxemburg, Karlsruhe, Mol, Bergen und in der niederl. Klasse in Varese; ab September 1968 auch in den anderen Klassen in Varese und evtl. in Brüssel.

4. Klasse: « DEUTSCHES LESEBUCH » von H.-L. Hautumm (Luxemburg), das als Fortsetzung des Buches von Herrn Petry konzipiert wurde. Ab 1967 in Mol, Luxemburg und in der niederl. Klasse in Varese; ab September 1968 auch an den anderen Schulen.

5. Klasse: Ganzschriften und freie Lektüre, z.B. « MODERNE ERZÄHLER » (Schöningh), « AUTOREN DER GEGENWART » (De Sikkel, Antwerpen), « DER DEUTSCHE ERZÄHLER » (Didier).

6. Klasse: « DEUTSCHE DICHTUNG » — Band II, Meulenhoff, Amsterdam.

7. Klasse: « DEUTSCHE DICHTUNG » — Band I, Meulenhoff, Amsterdam.

Die im Anschluss an die Auswahl der Klassenlektüre in der Oberstufe und die Richtlinien für den schriftlichen Teil des Abiturs in den Fremdsprachen entstandene Debatte gipfelt in folgender einstimmig angenommenen Resolution:

« Die Versammlung bittet den Inspektionsausschuss, die Texte der schriftlichen Reifeprüfung nicht nur auf moderne Literatur zu beschränken. Sie hält die Einbeziehung von Texten auch früherer Literaturepochen für notwendig, weil sonst das Sprachverständnis des Schülers zu einseitig auf einen besonderen Zeitsstil festgelegt und der Charakter des neusprachlichen Unterrichts der höheren Schule als eine Vermittlung historisch gewachsenen Kulturguts in Frage gestellt wird. Die Prüfungstexte sollten nach Meinung der Versammlung andererseits einen dem 12-jährigen Fremdsprachenunterricht angemessenen Schwierigkeitsgrad haben. »

Zur Frage der Klassen- und Hauslektüre sind alle Kollegen der Oberschule aufgefordert, ab sofort eine kurze Kritik über die Verwendbarkeit bereits erprobter Lektüre nach folgenden Gesichtspunkten: psychologische Eignung — Sprachniveau und Stil — Wortschatz — an die neugeschaffene LEKTUERENZENTRALE zu Händen von Herrn Oberstudienrat J. Weiler (Karlsruhe), zu senden, der sie zwecks Veröffentlichung in die « Pädagogischen Zeitschrift » an das Redaktionsmitglied Herrn Ueberlach in Mol weiterleiten wird.

Herr Petry macht die Kollegen darauf aufmerksam, dass Frau N. Suadi (Varese) bereits den Grammatikteil und bestimmte Uebungen der Lehrbücher von Kuhn-Isnard ins Italienische übertragen hat. Diese Uebersetzung steht den Kollegen, die im Laufe des Schuljahrs 1967-1968 die Bücher von Kuhn-Isnard noch benutzen werden, zur Verfügung. Falls das Lehrbuch « Wir lernen Deutsch » allgemein eingeführt wird, könnte eine analoge Arbeit ins Auge gefasst werden.

Was den Deutschunterricht in den belgisch-

niederländischen Klassen » anbeht, so weist Herr Petry (Varese) darauf hin, dass die niederländischen Schüler zwar ziemlich schnell eine zufriedenstellende Sprechfertigkeit erreichen, sich aber infolge ihres guten passiven Verständnisses und ihrer Sprechfertigkeit zu einer oft erschreckenden grammatikalischen Ungenauigkeit verführen lassen. Eine bessere Sprachpräzision kann nur durch richtiges « Pauken » erzielt werden. Alle beteiligten Kollegen sind sich einig, dass diesen Mängeln abgeholfen werden muss. Mehrere Kollegen haben Einwände gegen das an verschiedenen Schulen benutzte Lehrbuch « Ein neuer Weg », vor allem gegen den zweiten Band. Fräulein Doerry (Brüssel) empfiehlt zwei Bücher, die das Grammatikstudium in geeigneter, speziell angepasster Form unterstützen können, und zwar « UNSER DEUTSCHBUCH » von Struiving-Kirchfeld, Wolters, Groningen und « Der Uebungsmeister » von Engel-von Straaten, Wolters, Groningen. Das erste Buch wird von einer Kommission (Frau Müller (Luxemburg), Fräulein Doerry (Brüssel), Herr Petry (Varese) und wahrscheinlich auch Herr Leonhard (Bergen)) geprüft werden. Die kritische Beurteilung ist bis 15-9-1967 an Herrn Petry (Varese) zu senden.

Das Buch wird in Luxemburg schon ab September 1967 eingeführt. Allgemein glaubt man, den niederländisch-sprechenden Schülern schon in der 2. Klasse Lektüre anbieten zu können. Die audio-visuelle Methode wird für niederländisch-sprechende Schüler als ungeeignet und zur Oberflächlichkeit führend angesehen.

Zusätzlich wird in allen Klassen für die Hand des Schülers das Büchlein « GRUNDWORTSCHATZ DEUTSCH », Klett-Verlag, oder ein anderer Grundwortschatz empfohlen.

Auf Anregung von Fräulein Deville (Luxemburg) wird das leidige aber nicht zu vermeidende Problem der *Nachhilfkurse* (Cours de rattrapage) eingehend diskutiert. Man einigt sich auf folgende Feststellungen und Forderungen:

1. Nachhilfkurse sollten nur für im Laufe des Schulzeit eintretende Schüler eingerichtet werden, keineswegs aber als Nachhilfestunden für faule und unbegabte Schüler.

2. Die allgemeine Mindestzahl von 7 Schülern für eine Klasse sollte bei Nachhilfkursen keine Anwendung finden, da der Erfolg von der Möglichkeit der individuellen Arbeit und vom Niveau jedes einzelnen Schülers abhängt.

3. Nachhilfkurse sollten grundsätzlich zwei Jahre dauern. Ist eine Einordnung in die Normalklasse dann noch nicht möglich, erscheint das Erreichen des Bildungszieles unserer Schulen ausgeschlossen. Ein Eintritt nach dem 4. Oberschuljahr wird problematisch sein, wenn keine Kenntnisse in der « langue véhiculaire » mitgebracht werden.

4. Erforderliche Geldmittel für Kurse in kleinen Gruppen sollten bereitgestellt werden.

5. Die bisherigen Ergebnisse der Nachhilfkurse sind wegen mangelhafter Unterteilung als allgemein unbefriedigend anzusehen.

Die Berichterstatter:  
W. PETRY-SCHUH (Varese).

## RESUME

La discussion concernant le choix des lectures à faire au secondaire et les lignes directrices de l'écrit du baccalauréat pour la 2<sup>me</sup> langue, a abouti à la résolution suivante adoptée à l'unanimité :

« L'Assemblée prie le Conseil d'Inspection de ne pas limiter les textes de l'écrit à la littérature moderne. Elle estime également nécessaire l'utilisation de textes littéraires plus anciens, sinon la compréhension de l'élève est trop limitée au style d'une époque particulière, et le caractère de l'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire comme moyen de culture historique se trouve remis en question. Les textes d'examen doivent d'autre part, de l'avis de l'Assemblée, présenter un degré de difficulté appropriée à un élève qui a appris la langue pendant 12 années. »

En ce qui concerne l'enseignement de l'allemand dans les classes néerlandais-belges, Monsieur Petry (Varese) indique que les élèves néerlandais atteignent assez vite une capacité d'élocution satisfaisante, mais par suite de leur bonne compréhension passive et de leur facilité d'élocution, ils sont entraînés à une imprécision grammaticale souvent effrayante. On ne peut obtenir une plus grande sûreté de langue que par des exercices constants. Tous les collègues concernés sont unanimes à reconnaître qu'il faut remédier à ce défaut.

Après discussion sur les « cours de rattrapage », l'unanimité s'est faite sur ces constatations et ces exigences :

1. Les cours de rattrapage ne doivent être ouverts qu'aux élèves entrés à l'école en cours de scolarité, et nullement conçus comme cours supplémentaires pour élèves paresseux ou peu doués.
2. L'effectif minimum de 7 élèves pour une classe ne doit pas s'appliquer aux cours de rattrapage, car le résultat est en fonction des capacités de travail individuelles et du niveau de chaque élève.
3. Les cours de rattrapage doivent durer en principe 2 ans.

Si l'entrée au cours normal n'est pas alors encore possible, il semble exclu que l'élève puisse satisfaire aux exigences de nos écoles... L'entrée après la 4<sup>e</sup> année secondaire est problématique, si elle se fait sans connaissances de la langue véhiculaire.

4. Les moyens financiers nécessaires doivent être dégagés pour instituer des cours par petits groupes.

5. Les résultats acquis jusqu'à présent dans les cours de rattrapage ne paraissent pas en général satisfaisants, parce qu'ils n'existent pas à un nombre suffisant de niveaux de la connaissance de la langue.

Luxembourg, le 24 avril 1967.

## Réunion des Professeurs d'Education Physique des différentes Ecoles Européennes

Le 18 avril 1967 une réunion des professeurs d'Education physique a eu lieu à Luxembourg.

M. le Directeur Voss, comme président, souligne l'importance de l'éducation physique dans les Ecoles Européennes ; à son avis, elle n'a pas la place qu'il souhaiterait, mais peut être enseignée efficacement si l'on exploite toutes les possibilités.

A côté de son importance pour l'éducation scolaire, cette matière vise un but extrêmement important :

a) Dans les cours d'éducation physique les élèves de toutes nationalités se rencontrent dans des conditions différentes des autres cours. Ils y apprennent

à se connaître, à s'apprécier et s'entraider. Le devoir du professeur de gymnastique est de faire de son cours un centre de rencontre de premier ordre.

b) A l'Ecole Européenne de Luxembourg, le professeur de gymnastique doit donner ses cours dans la langue véhiculaire de ses élèves. Dans ces conditions, il contribue d'une façon appréciable à la formation intellectuelle de nos élèves.

Le président soulève le problème des difficultés de travail tout en tenant compte des nationalités et des mentalités différentes et des conditions locales pas toujours favorables.

Madame Goedert (Luxembourg) parle ensuite des certificats médicaux. Elle propose qu'un médecin

fasse passer une visite médicale à tous les élèves et ce au début de l'année scolaire pour permettre au professeur de mieux pouvoir corriger les déficiences physiques.

Elle pose ensuite le problème de la méthode d'Education physique à utiliser dans les écoles européennes. Cette méthode est fonction :

1. de ceux qui enseignent ;
2. de ceux que l'on éduque ;
3. de ce que l'on enseigne.

Les professeurs désirent savoir dans quel esprit travaillent leurs collègues.

*Ecole Européenne de Bruxelles* : tenant compte du progrès des sciences en psychologie cybernétique et en psycho-motricité, on y cherche à suivre cette évolution.

*Ecole Européenne de Varese* : pour elle, il faut un travail créatif. Au point de vue gymnastique, ensemble et correction sont la base de la méthode. Elle souligne l'intérêt que suscitent les sports collectifs et l'athlétisme.

*Ecole Européenne de Mol* : travaille dans le sens suivant :

1. rehausser le métabolisme basal de l'individu,
2. apprendre les règles et la pratique des sports pour permettre à l'élève devenu adulte de continuer la pratique d'un sport.

*Ecole Européenne de Bergen* : essaye également de susciter l'intérêt chez l'élève. Cet intérêt est fonction du groupe auquel on s'adresse.

— Pour les petits : tout mouvement va les intéresser.

— Pour les grands : préfèrent les jeux collectifs.

Donne également à l'élève le goût de la pratique d'un sport non seulement à l'école mais après ses études.

*Ecole Européenne de Karlsruhe* : recherche un but surtout physiologique tout en respectant certaines normes.

Donne également à l'élève les bases pour permettre la continuation de la pratique d'un sport.

*Ecole Européenne de Luxembourg* : on s'y inspire principalement de la méthode Leboulch, qui consiste à appliquer une méthode de base en développant les capacités fondamentales de l'individu visant à obtenir un meilleur ajustement de l'homme à son milieu social, lui inculquer les principes d'hygiène corporelle et mentale lui permettant de réaliser son équilibre intégral.

Cette définition de la méthode d'Education physique étant acceptée, l'ensemble des représentants se sont mis d'accord sur les points suivants :

- Ces buts doivent être atteints par :
- l'application de la joie dans le mouvement,
  - une recherche constante vers la perfection individuelle,
  - le développement du sens social,
  - l'éducation de l'individu à exploiter ses forces,
  - le développement de la confiance en soi, de l'esprit de décision, de la force de volonté.

Monsieur Kauffmann (Luxembourg) aborde ensuite les devoirs du professeur d'Education physique :

- essayer de rendre homogène une classe de cinq nationalités et leur donner un esprit européen ;
- trouver les moyens pour obtenir ces buts.

Plusieurs problèmes sont à résoudre.

1. Détruire les barrières linguistiques.
2. Utiliser plusieurs langues (soit alterner les leçons au point de vue langues ou donner son cours dans les deux langues véhiculaires).
3. Adapter la méthode aux différentes nationalités.
4. Utiliser le travail en atelier.
5. Développer le sens de la compétition dans les activités péri-scolaires.
6. Arriver à mettre sur pied des camps de vacances.

Il constate :

1. qu'en première année (malgré l'emploi de deux langues) il y a souvent incompréhension des élèves ;

2. que le professeur d'Education physique se trouve devant des classes surchargées pour des salles trop petites d'où un travail réduit et trouve que le fait de dédoubler les classes à partir du 40<sup>e</sup> élève, comme en France, n'est pas une référence. L'ensemble des représentants souhaiteraient que le dédoublement se fasse à partir du 33<sup>e</sup> élève.

### PROBLEME DE LA NOTATION.

Monsieur Palm (Karlsruhe) propose de faire une moyenne avec les 4 points suivants :

gymnastique	athlétisme
natation	jeu

Ce projet est rejeté par l'ensemble des représentants des différentes écoles.

En effet, on s'acheminerait vers un travail administratif.

Il faudrait donc noter l'effort de l'élève vis-à-vis des progrès qu'il fait vis-à-vis de lui-même.

Sur proposition de M. Legein (Mol) des comités de travail sont établis qui transmettront leurs travaux par voie de circulaire aux professeurs des écoles.

1. Mme Goedert } vont s'occuper des tâches du professeur d'Education physique et des difficultés qu'il rencontre.
2. Tous les représentants vont se charger de chercher une organisation du contrôle médical dans toutes les écoles européennes.
3. M. et Mme Legein : des rencontres inter-écoles européennes.
4. M. Palm : des normes en athlétisme.
5. Mme Lambert et M. Cattaneo } des notations des élèves de 1<sup>re</sup> jusqu'en 7<sup>e</sup> année.

## RENCONTRES INTER-ECOLES EUROPEENNES.

Après discussion, on décide d'organiser une rencontre en sport collectif tirée au sport, — une rencontre en athlétisme quelques courses  
un lancer } hauteur  
deux sauts } longueur.

### MANUEL SCOLAIRE.

Monsieur Kauffmann pose ensuite la question du manuel scolaire permettant de mettre en 4 langues les expressions usuelles que les professeurs emploient pour leurs leçons.

Des groupes de travail sont organisés pour établir ce manuel.

M. et Mme Legein : Basket-Ball

M. Palm : Gymnastique  
Athlétisme

M. Vandenborre : Handball

M. Tesselaaz : Volley-ball

M. Kauffmann : Natation  
Mme Goedert

### HEURES DE GYMNASTIQUE DANS LES CLASSES PRIMAIRES.

Tous les représentants des écoles constatent qu'il n'y a pas assez d'heures de gymnastique prévues au programme et pas de spécialistes pour donner ces heures.

Ils soulignent enfin que des expériences ont été tentées notamment à Vanves en France et à Bruxelles en Belgique où les enfants avaient à leur programme beaucoup plus d'heures de gymnastique par semaine. On a constaté après ces expériences que le rendement des élèves était supérieur au point de vue intellectuel par rapport aux classes traditionnelles.

Le rapporteur :  
G. BIVER.

## Erfahrungen im Erdkundeunterricht in deutscher Sprache in einer französischen 4. Klasse (Karlsruhe)

Die Klasse umfasst 8 Schüler aus 5 Nationen: 1 Niederländer, 2 Deutsche, 3 Franzosen, 1 Belgierin, 1 Italiener, das Alter geht von 13 bis 16 Jahren. Keiner von ihnen hat eine Europa-Schule vom Kindergarten an durchlaufen, manche hatten vor Eintritt in diese Klasse 3 Jahre Deutschunterricht, andere nur 2, drei hatten überhaupt keinen Unterricht in Deutsch, so z.B. der Niederländer, obwohl er seit 6 Jahren eine Europa-Schule besucht. Die gleichmässige und ziemlich gute Kenntnis des Deutschen, die die Voraussetzung für die Erteilung des Unterrichts in der « langue véhiculaire » sein müsste, ist in keiner Weise gegeben. Die offiziellen Lehrpläne sehen ihre Einführung in Geschichte und Erdkunde für das 2. oder 3. Schuljahr vor, dies ist aber in Karlsruhe sowieso nicht möglich, weil die Schule noch im Aufbau ist. Der Kindergarten und die Grundschule wurden 1962 eröffnet, die Oberschule 1963 mit den Klassen 1 bis 3. Erst im Jahre 1969 wird die Oberschule Schüler aufnehmen, die den Unterricht in der « langue véhiculaire » so erhalten haben, wie die Lehrpläne ihn vorsehen.

Mit der Einführung der Fremdsprache muss also vorsichtig und schrittweise vorgegangen werden. Dies wurde dadurch erleichtert, dass der grösste Teil des Geschichts- und Erdkunde-Unterrichts, und zwar in beiden Sprachen, in der Hand desselben Lehrers liegt. Damit war die beständige Anpassung der Anforderungen an das Klassenniveau ermöglicht; eine solche Zusammenfassung ist natürlich eine Ausnahme und kann nicht als Regelfall angesehen werden.

Grundsätzlich wurde festgelegt, die « langue véhiculaire » nicht gleichzeitig in beiden Fächern einzuführen, sondern immer mit der Erdkunde zu beginnen. Die Gründe dazu liegen auf der Hand.

Die Erdkunde verfügt über eine Fachsprache, Henri Baulig hat ein französisch-englisch-deutsches Lexikon der Fachausdrücke zusammenstellen können. Die für den Schulgebrauch benötigten Ausdrücke sind nicht allzu zahlreich und lassen sich leicht lernen; die Begriffe sind immer konkret und leicht fasslich, die Aussagen einfach und eindeutig. Die Form der Aussage ist weniger wichtig als der Inhalt.

Ganz anders verhält es sich mit der Geschichte. Hier verfügen nur die Hilfswissenschaften über eine Fachsprache, die Geschichtsschreibung bedient sich der Umgangssprache. Es gibt meines Wissens kein Lexikon der Fachausdrücke für Geschichte, das vom Internationalen Schulbuchinstitut in Braunschweig herausgegebene Sammelband « Grundbegriffe der Geschichte » ist kein Lexikon im üblichen Sinne. Der benötigte Sprachschatz ist ausserordentlich gross und vielseitig. Ausser dem Gebiet politische Geschichte umfasst er noch die Gebiete Wirtschaft, Verfassung, Kunst und einige andere.

Vor allem aber sind die Aussagen nicht einfach und eindeutig, fast jede Behauptung verlangt sofort nach einer Einschränkung, die Nuance wird entscheidend. Die Form der Aussage wird ebenso wichtig wie der Inhalt. Ist die Wiedergabe eines Kriegsverlaufes, (z.B. des zweiten punischen Krieges) auch in der Fremdsprache für den Schüler

noch verhältnismässig leicht, so häufen sich die Schwierigkeiten bei der Behandlung eines Themas aus der Wirtschaftsgeschichte, einer Gesellschaftsordnung, einer Verfassung. Bei kunstgeschichtlichen Betrachtungen werden sie fast unüberwindlich. Wenn es darum geht, ein Gemälde wie die Primavera von Botticelli oder die Schule von Athen von Raffael nicht bloss zu beschreiben, sondern das neue Lebensgefühl, das sie ausdrücken, in Worte zu fassen, dann ist auch der gute Schüler, sogar in seiner Muttersprache, glatt überfordert, in der Fremdsprache ist er es noch viel mehr, und der Lehrer ist praktisch auf den Monolog angewiesen. Der Geschichtsunterricht in der « langue véhiculaire », soll er nicht sehr verarmen, verlangt vom Schüler ein Beherrschen dieser Sprache in allen ihren Feinheiten, die kaum möglich ist.

Als Lehrmaterial für den Erdkundeunterricht wurden benutzt: Diercke, Weltatlas, Verlag Westermann, die Wandkarten desselben Verlages, und das Unterrichtswerk « Länder und Völker », Verlag Klett.

Der deutsche Atlas ist dem französischen Schulatlas (Bordas) nicht bloss in der Feinheit und Lesbarkeit des Kartenbildes überlegen, sondern auch in der reichen Auswahl der Detailkarten, die Stoff zu Übungen und Kommentaren geben.

Nicht so günstig fällt der Vergleich für das Lehrbuch aus. Wer die ausführlichen und strenggegliederten Darstellungen der französischen Lehrbücher kennt, wird durch die lockere und oft planlos scheinende Darstellung, manchmal auch durch die Effekthascherei der Ueberschriften des deutschen Lehrbuches zunächst abgestossen. Es fehlen darin vor allem die allgemeinen Kapitel über Bodengestaltung und Klima der grossen Räume, die im französischen Lehrbuch der Beschreibung der Landschaften immer vorangestellt sind. Das deutsche Buch gibt dem Schüler nicht den festen Rahmen, den er nötig hat, um die Einzelkenntnisse gleich am richtigen Platz einzuordnen und sie miteinander in Beziehung zu setzen. Das zeigt sich besonders in den schriftlichen Arbeiten.

Gut ist hingegen die Illustration, in den neuesten Auflagen fast durchweg farbig. Bei den Bildtexten wünscht man sich oft eine genauere Ortsbestimmung (vergleiche die sehr genauen Angaben für die Bilder in der französischen Collection Derruau, Verlag Masson). Sehr anschaulich sind auch die Querschnitte mit den eingezeichneten meteorologischen und wirtschaftlichen Fakten.

Im Unterricht fällt der Darbietung des neuen Stoffes durch den Vortrag des Lehrers natürlich die Hauptrolle zu, wobei dieser beständig durch Fragen kontrollieren muss, ob das Dargebotene auch richtig verstanden wird. Die Karte und die Illustration geben Anlass zum Gespräch. Nach Möglichkeit wird auch ein Abschnitt des Lehrbuches gemeinsam gelesen, vorzugsweise eine Landschaftsbeschreibung. Der neue Wortschatz wird in der Klasse erarbeitet und in ein Heft eingetragen. Bei den Antworten und besonders beim Abfragen wird darauf geachtet, dass nicht ein eingelernter Text aufgesagt wird, sondern dass der Schüler seine Kenntnisse in seine eigenen Worte kleidet. Bleibt er die Antwort schuldig, weil ihm ein Wort fehlt, so wird nach Möglich-

keit und in gemeinsamer Arbeit nach anderen Wendungen gesucht, bis er das, was er sagen wollte, mit dem ihm zur Verfügung stehenden Wortschatz ausdrücken kann. So wird oft dieselbe Aussage in vier, fünf verschiedenen Formen wiedergegeben. Auf diese Weise gewinnt der Schüler mehr Sicherheit und Gewandtheit im Ausdruck und gewöhnt sich daran, sogleich in der Fremdsprache zu denken und nicht zu Uebersetzen.

Die Wortschatzübungen gehen entweder in der Richtung der Wortwurzel: Berg, Gebirge usw., oder besser des Sachzusammenhanges: Berg, Tal, Gipfel, Hang... Beschreibungen von Bildern sind auch als Hausaufgabe geeignet, vorausgesetzt, dass sie in der Klasse vorbereitet wurden, sonst ist das Ergebnis meist kläglich; in der Muttersprache ist es allerdings kaum besser. Ein besonderer Nachdruck wird auf den richtigen Gebrauch der zusammengesetzten Wörter gelegt: Japan ist eine Industriemacht, nicht eine industrielle Macht (une puissance industrielle).

Eine gefährliche Klippe ist das « Schulhofdeutsch » d.h. die Sprache, die die Kinder sich für die gegenseitige Verständigung in den Pausen zurecht gelegt haben. Das Schulhofdeutsch, (ebenso wie das Schulhoffranzösisch) kennt nur zwei Zeiten: Gegenwart und Perfekt, die Erzählform der Vergangenheit (im Französischen das Passé simple) fällt weg. Nebensätze sind selten, und werden sie angewendet, so ist meist das ganze Satzgefüge verbaut, die Wortfolge bleibt wie im Französischen: Subjekt, Prädikat, Objekt. Die Stellungsänderungen des Zeitwortes im Deutschen werden nicht beachtet. Subjekt des Satzes ist meist ein Fürwort: er oder sie, nur ist das Beziehungswort dazu in jeden neuen Satz ein anderes. Diese primitive Sprache macht sich sogar in den schriftlichen Arbeiten breit.

Als ich im Herbst 1966 diesen Unterricht übernahm, war ich recht skeptisch. Ich muss aber gestehen, dass ich angenehm enttäuscht wurde. Nach einigen Monaten wurde, mit geringen Ausnahmen, der Lehrvortrag gut verstanden, die Worterklärungen wurden weniger oft nötig, die Schüler drückten sich leichter und genauer aus. Im Vergleich zum Unterricht desselben Stoffes in der Muttersprache muss natürlich eine gewisse, oft recht fühlbare Verarmung in Kauf genommen werden, das ist eben der Preis, der für den Gebrauch der « langue véhiculaire » gezahlt werden muss.

Diese Verarmung in möglichst engen Grenzen zu halten ist ein vordringliches Anliegen. Ich glaube nicht, dass wir danach streben sollen, für die Europaschulen besondere Lehrbücher für Erdkunde und Geschichte zu verfassen und herauszugeben, ausgenommen, es gibt in der betreffenden Sprache wirklich kein Buch, das den Anforderungen des Lehrplanes oder dem Klassenniveau entspricht. Ein auf die besonderen Verhältnisse der Europaschulen zugeschnittenes Lehrbuch kann meist nur ein Minimum an Stoff bieten. Ausstattung und Illustration können schon aus finanziellen Gründen nicht so gut und reichhaltig ausfallen, wie es für ein in Hunderttausenden von Exemplaren gedrucktes Buch der Fall ist. Ich fürchte, ein solches Buch wird nicht sehr zur Hauslektüre reizen. Ebenso glaube ich nicht, dass es von Vorteil ist, dem Lehrbuch ein Vokabularium



beizugeben, etwa rechte Seite Text, linke Seite Vokabeln. Was soll unter diese Vokabeln aufgenommen werden, nur die Fachausdrücke oder auch allgemeine Wendungen, die eigentlich als bekannt vorausgesetzt sein sollten? Ein Begriff wie Bronzezeit braucht keine Übersetzung, weder in der einen, noch in der anderen Richtung. Der so angebotenen Wortschatz lädt zur Bequemlichkeit ein, man liest über den Text hinweg, wirft, falls nötig, einen Blick auf die Vokabeln, aber sie bleiben nicht im Gedächtnis haften. Wirklich gewusst und in den aktiven Wortschatz aufgenommen sind nur die Wörter,

die im Unterricht erarbeitet wurden und deren Erwerb einige Mühe gekostet hat.

Aus den Erfahrungen mit einer Klasse und in einer Schule lassen sich natürlich keine allgemeingültigen Regeln ableiten. Dieser Beitrag verfolgte in erster Linie den Zweck, einen Erfahrungsaustausch einzuleiten, der recht rege und ersprießlich werden möge.

G. WOYTT,

Agrégé d'histoire et de géographie.

## Résumé

Des 8 élèves de cette classe, aucun n'a suivi l'enseignement de l'allemand tel qu'il est prévu dans les instructions officielles, les conditions pour l'enseignement de l'histoire ou de la géographie en langue véhiculaire ne sont donc nullement réalisées. L'introduction de cette langue doit se faire très progressivement et avec des ménagements. Pour des raisons évidentes, on a décidé de ne jamais commencer pour les deux matières en même temps, mais de débiter toujours par la géographie. Cette discipline utilise un vocabulaire technique, mais réduit sur le plan scolaire, et d'un apprentissage relativement facile; l'enseignement porte sur des faits concrets et relativement simples; le contenu d'une phrase importe plus que sa forme.

Pour l'histoire, c'est tout-à-fait différent: il n'y a pas de vocabulaire technique, mais l'élève doit posséder un vocabulaire d'ordre général très étendu, s'appliquant aux domaines politique, économique, social, artistique (énumération par ordre de difficulté croissante). Les affirmations sont toutes en nuances, leur forme importe autant que leur contenu. L'enseignement de l'histoire en langue véhiculaire, s'il ne doit pas tomber à un niveau très bas, exige de l'élève une maîtrise de cette langue à laquelle il ne peut guère arriver.

Le matériel utilisé comprend l'atlas Diercke (Verlag Westermann), les cartes murales du même éditeur et le manuel «Länder und Völker» (Verlag Klett). Si l'atlas allemand est nettement supérieur à son homologue français (Bordas), le manuel par contre, par sa rédaction sans plan bien net, fait regretter la rigueur et la clarté de l'exposition des manuels français. L'illustration, en revanche, est bonne et fournit des thèmes intéressants.

La leçon du maître occupe naturellement la place prépondérante dans l'enseignement, elle est com-

plété par des conversations, la lecture en commun d'un passage du livre, le commentaire de la carte ou des images. Le vocabulaire nouveau est élaboré en classe et enregistré dans le cahier. On s'efforce toujours d'habituer l'élève à ne pas traduire, mais à exprimer ce qu'il veut dire à l'aide du vocabulaire dont il dispose, dans ce but on cherche au besoin trois, quatre tournures différentes pour la même idée. Un danger à éviter est l'invasion de ce jargon spécial dont les élèves de langues différentes se servent entre eux pour converser pendant les récréations (Schulhofdeutsch, Schulhoffranzösisch).

Les résultats de l'expérience commencée en automne 1966 ont au fond dépassé l'attente, presque tous les élèves arrivent à comprendre bien et à s'exprimer passablement. Mais en comparant l'enseignement donné en langue véhiculaire à celui qui pourrait être donné à ces mêmes élèves dans la langue maternelle, on constate néanmoins un *appauvrissement sensible*; c'est le prix dont il faut payer l'usage de la langue véhiculaire.

Il s'agit de réduire au minimum cet appauvrissement inévitable. Je pense qu'à moins d'un besoin absolu, nous n'avons pas intérêt à rédiger des manuels d'histoire ou de géographie spéciaux pour les écoles européennes. Je ne pense pas non plus qu'il y a avantage à joindre un vocabulaire au texte, c'est une invitation à la paresse, seuls les mots dont le sens a été élaboré et défini en classe ont des chances de passer dans le vocabulaire actif de l'élève.

L'expérience faite dans une seule classe d'une seule école ne permet pas de dégager des conclusions générales, il faudrait pouvoir confronter cette expérience avec celles des collègues d'autres écoles.

## SOMMAIRE - INHALT INDICE - INHOUD

Vorwort . . . . .	3
Avant-propos . . . . .	4
Prefazione . . . . .	5
Voorwoord . . . . .	6
Rapport du Président du Conseil d'Inspection Primaire, sur l'exercice scolaire 1966-1967 . . . . .	
Bericht des Vorsitzenden des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 1966-1967 . . . . .	7
Is harmonisering mogelijk? . . . . .	8-9
L'harmonisation est-elle possible? . . . . .	10
Fonds des publications . . . . .	11
Gesellschaft für Veröffentlichungen . . . . .	12
Création d'un cycle terminal court . . . . .	13-14
Bildung einer Aufbaustufe . . . . .	15-16
Lehrplan für Mathematik der lateinisch-griechischen Abteilung der lateinisch- neusprachlichen Abteilung und der wirtschafts- und sozialwissen- schaftlichen Abteilung . . . . .	17
Le programme de mathématiques des sections Latin-Grec, Latin-langues modernes et sciences économiques et sociales . . . . .	18
Schoolreizen: Kanttekeningen bij een experiment . . . . .	19-20
Considérations à propos d'une expérience de « voyages scolaires » . . . . .	21
Aporie dell'insegnamento della filosofia nella Scuola Europea . . . . .	22-23
« Aporien » des Philosophie-Unterricht an der Europäischen Schule . . . . .	23
Bericht über die Fachkonferenz für Deutsch als zweite Sprache . . . . .	24-25
Résumé . . . . .	26
Réunion des Professeurs d'Education Physique des différentes Ecoles Européennes . . . . .	26-27-28
Erfahrungen im Erdkundeunterricht in deutscher Sprache in einer französischen 4. Klasse (Karlsruhe) . . . . .	28-29-30
Résumé . . . . .	30