

Europaskolen  
European School  
Scuola Europea

Europäische Schule  
Ecole Européenne  
Europese School



LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL I & II - MOL  
VARESE - KARLSRUHE - BERGEN - MÜNCHEN - CULHAM

VI - 1979 No 64

Europaskolen  
European School  
Scuola Europea

Europäische Schule  
Ecole Européenne  
Europese School

PÆDAGOGISK BULLETIN  
PAEDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT  
PEDAGOGICAL BULLETIN  
BULLETIN PEDAGOGIQUE  
BOLLETTINO PEDAGOGICO  
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

No 64

J U N I  
J U N I  
J U N E 1979  
J U I N  
GIUGNO  
J U N I

LUXEMBOURG - BRUXELLES / BRUSSEL I & II - MOL  
VARESE - KARLSRUHE - BERGEN - MÜNCHEN - CULHAM

**INHOLDSFORTEGNELSE - INHALT - INDEX  
SOMMAIRE - INDICE - INHOUD**

SCHULE UND MUßE (B. Wisser)	3
L'école et les loisirs (B. Wisser)	8
ZIEL, SINN, METHODE UND NUTZEN DES LATEINUNTERRICHTS IN DER HEUTIGEN ZEIT (B. Criscuolo - H. Ries)	13
Finalità, significato, metodo e valore dell'insegnamento del Latino nella fase storica che stiamo attraversando (B. Criscuolo - H. Ries)	16
Réflexions sur la finalité, la signification, la méthode et la valeur de l'enseignement du latin dans la phase historique que nous traversons (B. Criscuolo - H. Ries)	18
MATHEMATIQUES : BLOC 1-2-3 (L. Maureil)	20
LA « SCIENTIFICA » DELLA PEDAGOGIA : CONTRIBUTO ALL'ANA- LISI DI UN CONCETTO (A. Marchesini)	21
DU SENS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE (J. Steiwer)	28
I FONDAMENTI DELLA PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE - OGGI (E. Compagnoni)	32
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (22. und 23. Mai 1979)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (22 and 23 may 1979)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (22 et 23 mai 1979)	
Intensivierung des europäischen Bewußtseins im Unterricht und im Rahmen der außerschulischen Aktivitäten an den Europäischen Schulen	I
Strengthening European awareness in teaching and in the context of extra- curricular activities in the European Schools	V
Intensification de la conscience européenne dans l'enseignement et dans le cadre des activités extrascolaire des Ecoles européennes	VII
Wahl der zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe	IX
Choix de la deuxième langue étrangère à l'école secondaire	XI
Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse der Europäischen Reife- prüfung	XIII
Appointment of the Chairman of the Boards of Examiners of the European Baccalaureate	XIII
Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat européen	XIII
Errichtung einer Zweigschule der Europäischen Schule Luxemburg	XV
Création d'une annexe de l'Ecole européenne de Luxembourg	XV
Non-religious ethics syllabus for the secondary section (including some guide- lines)	XVII
Programme de morale non confessionnelle pour l'école secondaire (compre- nant des directives)	XXXI
Schaffung und Abbau von Stellen im September 1979	XXXXV
New posts for september 1979 - Discontinuation of posts in september 1979	IL
Créations et suppressions de postes en septembre 1979	LIII
AUS DEM BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES	36
EXTRACT FROM THE REPORT OF THE BOARD OF GOVERNORS	45
EXTRAITS DU RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPE- RIEUR	54

## Schule und Muße

Die Reform, der sich die Europäische Schule zur Zeit unterzieht, hatte als eine wesentliche Neuerung das Angebot eines *vie active* genannten Weges zur Reifeprüfung vorgesehen. Wieviel von einem solchen *aggiornamento* an Bedürfnisse des Tages und der Berufswelt verwirklicht werden kann, wird erst die Zukunft erweisen. Es wäre schade, wenn aus finanziellen oder welchen Gründen auch immer dieser alternative Bildungsweg aus dem Blick geriete oder aber zum bloßen Ausbildungsweg degradiert würde.

Die folgenden Überlegungen sind denn auch kein Plädoyer gegen die *vie active* oder die *vita activa* der westlichen Welt, aber auch keine blinde Verherrlichung der in dieser Welt zu kurz kommenden *vita contemplativa*.

Daß letztere zu kurz komme, ist eine Behauptung, die hinsichtlich « unserer Welt » an dieser Stelle nicht bewiesen und hinsichtlich unserer Schule nur mit Andeutungen belegt werden kann. Stichworte — « Macht euch die Erde untertan ! » ; « Arbeiten und nicht verzweifeln ! » (Carlyle) ; calvinistische, puritanische, preußische, nordamerikanische Lebens- und Berufsethik ; « Wer immer strebend sich bemüht... » (Faust) ; der Mensch als homo faber, sogar als Arbeiter schlecht-hin ; « Real ist, was gemessen werden kann » (Planck) ; mehr « haben » wollen als « sein » (E. Fromm) — können hier nur die im wesentlichen Denken vorherrschende Tendenz anzeigen, mehr nicht.

Was die jetzige Europäische Schule angeht, so wird mit Recht das Defizit an musischen Betätigungen beklagt. Muse hat zwar mit Muße vom Wort her nichts zu tun (Muße aber nicht nur mit Müßiggang, sondern erstaunlicherweise auch mit « müssen » und « messen »), dafür aber von der Sache her eine ganze Menge. Denn die Beschäftigung mit Gesang und anderen Künsten, einschließlich der « freien Künste » bzw. Wissenschaften der mittelalterlichen « Artistenfakultät », setzt nun einmal ein Mindestmaß an freier Zeit, Ruhe, Frieden, ja Müßiggang voraus — alles Übersetzungen des griechischen Wortes *schola*. Die Spannweite dieses Wortes umfaßt sogar die Bedeutungen Arbeits- oder Beschäftigungslosigkeit einerseits und wissenschaftliche Beschäftigung oder Studium andererseits. Man sieht, die Griechen haben wissenschaftliche Tätigkeit nicht zur Arbeit gerechnet !

Als Eingeweihter (d.h. Schüler, Schülervater oder Lehrer) müßte man aber größte Hemmungen überwinden, wollte man den — von zwei Unterbrechungen abgesehen — pausenlosen 8-Studentag plus Hausaufgaben der Europaschüler nicht als Arbeitstag bezeichnen.

In Schulen hat es gelegentlich den Anschein, als ob Muße mit Faulheit gleichgesetzt wird. Dabei muß nicht einmal das « dolce far niente » auf sommerlichem Rasen in der Karlsruher Waldstadt oder ein vor sich hin dösendes Träumen in der « Permanence » fruchtlose Faulheit sein. Schöpferische Pausen haben es schwer, sich in unserem Schulbetrieb zu behaupten. Vielleicht fehlt es, unter anderem, an einem Freiraum mit totalem Silentium an Stelle einer Permanence, die bestenfalls Wartesaal 2. Klasse ist. « Ein Gott ist der Mensch, wenn er träumt », schreibt Hölderlins *Hyperion*. Und dem Spartaner, der « ewig ein Fragment » blieb, weil er « nicht einmal ein vollkommenes Kind war », hält er die Athener entgegen, denn « keine eilfertige Weisheit treibt sie zu unzeitiger Reife ».

Es gibt lange Jahreszeiten, da die Orgien der Leistungsnachweise — von den dafür Verantwortlichen *composition*, von den Opfern « Kompott » genannt — alles, was mit Reife und Besinnlichkeit zu tun hat, gnadenlos verdrängen. Die Äpfel, die dann vom Baum der Erkenntnis geschüttelt werden, können nicht gereift sein; sie taugen tatsächlich nur zum Kompott.

Aus dem Umstand, daß die Opfer selbst, also die Schüler, die Jagd nach Noten mitmachen, manchmal sogar (um des *corriger la fortune* willen) dazu antreiben, darf nicht gefolgert werden, es sei also alles in Ordnung. Der Mensch ist, laut Dostojewskij, « ein Wesen, das sich an alles gewöhnt ». Es liegt der kontrollbesessenen Unterrichtsgewohnheit eine fragwürdige Vorstellung des zu bildenden Geistes zugrunde. Als ob er wie ein Topf gefüllt und geleert werde, gelehrt und geleert — dreimal im Jahr, was die Hauptmasse des Stoffes angeht.

Um nicht mißverstanden zu werden: diese Klage will nicht konkurrieren mit mancherlei zeitgeistgemäßen, in Medien der Bundesrepublik gängigen Parolen wie « Macht die Schule unsere Kinder krank? », deren rhetorisches Fragezeichen oft das einzige Zugeständnis an die Forderung nach Unvoreingenommenheit des Recherchierenden ist. Es ist zweifellos immer noch so, daß junge Menschen gefordert werden müssen und wollen. Aber die Frage ist Wie?

Der Praxis entnommene Beispiele geben zu denken. Etwa folgendes: Ein Schüler verläßt, obwohl alle seine Noten zwischen 8 und 10 stehen, die Europäische Schule, weil er subjektiv den Leistungsdruck nicht verkraftet. Oder: von einer 13jährigen E-Schülerin wird — glaubhaft — berichtet, sie habe an den vorangegangenen fünf Tagen wegen der Hausaufgaben jeweils nur fünf Stunden Nachtruhe gehabt.

Natürlich gibt es Gegenbeispiele, die sog. Überflieger oder solche, die selbst das ziemlich fleißorientierte System der ES mit einem verblüffend geringen Arbeitsaufwand durchlaufen, besser durchschlendern. Die bisher mehr von lateinisch-romanischen Kulturidealen geprägte Europäische Schule scheint dem Typ des fleißigen Normal- oder Minderbegabten Vorteile zu gewähren; die bisherige deutsche Schule (reformierte Oberstufe einmal ausgeklammert) eher dem intelligenten Faulpelz.

Die genannten Beispiele sind wohl nicht repräsentativ, insofern die Masse der Schüler sich im Feld zwischen jenen Extremen bewegt. Aber Randgruppen dürfen als Tendenzindikatoren nicht unterschätzt werden. Immerhin haben, soweit es um die Bundesrepublik Deutschland geht, im Jahre 1977 über 500 Kinder und Jugendliche in schulbedingter Notlage Selbstmord begangen. In einer 1978 veröffentlichten Untersuchung des Direktors der Universitäts-Kinderklinik in Homburg/Saar wird vor allem die Notengebung kritisiert, welche « den Bemühungen des leistungsschwächeren Schülers nie gerecht wird ».

Bedenklich ist gelegentlich auch das Ausmaß an Stoffhuberei und Automaten-drill; z.B. die übertriebene Verwendung von multiple choice tests in Fremdsprachen und bei den sog. « Realien » (Vgl. dazu in PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT Nr. 53 den Aufsatz « Zur Aufgabenstellung in der schriftlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache », bes. S. 46ff, der — mit allem Respekt vor dem Können des Kollegen Drexler sei es gesagt — in dieser Hinsicht des Guten zuviel zu tun scheint). Noch gibt es bei uns nicht die Lernmaschinen, bei denen es, ähnlich wie beim konditionierten Lernen in Pawlows Problemkäfig, nur weitergeht, wenn das richtige Kästchen angekreuzt wird. Diese Methoden und der Versuch, Lernen, Denken, Phantasie oder gar Reifen zu prüfen durch Quantifizierung (die « Reifeprüfung » erhebt ja diesen Anspruch; vgl. auch oben: « Real ist, was gemessen werden kann ») zwingt der Wirklichkeit des Wachsens und Erlebens einen Zuschnitt auf, der einseitig und Geist töten kann.

Das Messenwollen ist offenbar im Vormarsch, weil das Unmeßbare sich unserem Konkurrenz- und Fortschrittspostulat widersetzt. Es läßt keinen sicheren Vergleich zu zwischen Vorher und Nachher, zwischen Gelerntem und Ungelerntem, zwischen Verwertbarem und « Nichtverwendungsfähigem » (Sartre, *Les mains sales*), zwischen dem einen Schüler und einem anderen. Pestalozzi mahnte: « Vergleiche nie ein Kind mit einem anderen, sondern jedes nur mit sich selbst ».

Mit diesem Messenwollen zusammen hängt auch die gerade in der ES deutliche Bevorzugung dessen, was man schwarz auf weiß besitzt. Die meisten unserer sog. « mündlichen » Noten sind in Wirklichkeit Noten über Geschriebenes. Dieser Trend ist aus mancherlei Gründen verständlich (größere Objektivität und Gerechtigkeit, bessere « notarielle » Absicherung), gebremst werden muß er gleichwohl.

Was aber tun, wenn Reife gerade das Nicht-meßbare ist? Lebendiges, gewachsenes, unergreifliches Wesen eines Menschen, dessen Initiiert- und Bewegtwerden nicht nur auf planmäßige Arbeit, sondern auch auf Einfall, Idee, Fügung, Geschenk, Gnade, Gewährenlassen zurückgeht.

Die Anmaßung, die darin besteht, *andere anders machen* zu wollen, als sie (willentlich oder nicht) sind, hat viele Ausdrucksformen. Die größte lautet: Laß dich bekehren oder töten! Missionare haben sie ebenso begangen wie Politterroristen, antistaatliche oder staatliche. Zu den subtilsten Formen gehört die Erziehung. Bleibt der Pädagoge sich dieses Dilemmas bewußt, kann er seine

Anmaßung für den von ihm zu « Ändernden » erträglich gestalten. Wenn nicht, wird er versuchen, den ihm Anvertrauten nach seinem Bild umzubiegen. Er wird ihn verkrüppeln. Umformung und Bildung erträglich zu gestalten bedeutet: das Kind sein eigenes Wesen finden zu lassen. Es bedeutet so auch, ihm Zeit zu lassen. Zeit zur Reifung.

An dem Wachsenlassen, welches mindestens so wichtig ist wie das Zeigen, Belehren, Führen, Richten — im zweifachen Sinn von Justieren und Urteilen oder Benoten —, fehlt es in der Europäischen Schule, wahrscheinlich in der heutigen Schule überhaupt, vielleicht in allen Schulen außer der Waldorfschule. Insofern Reifung Zeit braucht, ist ein Lehrsystem, dem vielfächerige Wissensvermittlung, permanente Rückkopplung in der Form einer Leistungskontrolle und damit Hektik eigen ist, prinzipiell in der Gefahr, reifungsfeindlich zu wirken.

Als Beispiel sei der stündliche « Programmwechsel » in der Oberschule genannt. Schon an nationaler Schule ist er nicht unproblematisch. Jede Stunde ein neuer Fachlehrer, das heißt eine andere Persönlichkeit, eine andere Methode, anderer Stoff. In der Europaschule wird der Irritierungeffekt verstärkt, denn es kommt eine andere Nationalität, oft auch eine andere Unterrichtssprache hinzu. Intelligenz ist — gewiß — die Fähigkeit, sich auf neue Situationen einzustellen; aber sich einstellen kann nur einer, der erst einmal steht. Wer Boden unter den Füßen hat, statt zu schwimmen, findet zu sich und erst von daher zu anderem.

Noch einmal: Muße braucht nicht Müßiggang im negativen Sinne zu sein. Überschätzen wir nicht auch in der Schule — lange vor dem Tritt ins « feindliche Leben », wo Männer bekanntlich « schaffen und streben » — die Tatkraft? « Jede Tat ist sinnvoll, selbst das Verbrechen; jede Passivität... ist dagegen sinnlos ». Den Satz sprach nicht Nietzsche und nicht Sartre, sondern Hitler. In seiner Ära erfanden deutsche Soldaten mit feiner Ironie das Wort « Matratzenabhorchdienst » für Schlafen. Damit wurde sicher auch karikiert, was die Sprachschaffenden des Dritten Reiches allen Ernstes an Stelle von Dienstschluß oder Ruhezeit ausgeheckt hatten: Saßen Landser in ihrer Kasernenstube beisammen und ein Vorgesetzter betrat den Raum, so hatte der Dienstälteste der also Aufgescheuchten, Strammstehenden zu melden: « Stube 7, vier Mann bei Freizeitgestaltung! ».

Wenn Schüler, die sonst entweder pauken oder fernsehen, mit Arbeitspausen grundsätzlich nichts anzufangen wissen, so ist dies ein Symptom für ihre Unfähigkeit zur Muße. Sie haben jedoch nicht allein die Schuld. Freiräume und Gelegenheiten bereithalten, auch einmal verspielten « Nichtsnutz » tolerieren, der möglicherweise schöpferisch ist — das ist, so wenig handfest und planbar es bei den derzeitigen Stundentafeln auch sein mag, vielleicht das einzige, was sich « von oben her » tun läßt. Es wäre nicht sinnvoll, etwa ein bestimmtes Fach, z.B. Philosophie, zur Oase der Muße zu machen. Sonst ist ja fast alles machbar — Lehrpläne, Stundentafeln, neue Fächer, kurz: Reform. Nicht machbar ist Reifung. Was aber nicht machbar ist, irritiert uns. Unverfügbares macht nervös oder es ängstigt. Jugendliche, die sich verweigern, mit oder ohne *Siddharta* im zerfransten Parka,

machen Schul- und andere Politiker noch ratloser als solche, die protestieren. (Ist dies nicht einer der Gründe, warum in Italien und Belgien Wahlenthaltung unzulässig, ja strafbar ist?)

Beim Vergleich der europäischen Nationalitäten fällt eine eigenartige « Schere » auf. Je mehr Freiheit im (postschulischen) Leben, desto weniger Freiheit in der Schule. Und umgekehrt. Konkret: die romanischen Nationen erscheinen in der Erziehung dirigistischer, aktiver, atemloser, mehr bedacht auf Leistung und Disziplin (was ja wörtlich « Lehre » bedeutet) als die nördlich-germanischen. Es ist kaum Zufall, daß ein niederländischer Kulturphilosoph den *homo ludens* entwarf. Unbewußte Kompensation wäre eine mögliche Erklärung für jene Schere.

Zum Spiel ebenso wie zur Schau (*theoria*) kommt niemand ohne Zeit und Muße (*lat. otium*). Was der sprachliche Befund bereits verrät, bekräftigen andere, historische Quellen: Die Muße war den Alten Selbstzweck, nicht das « *neg-otium* », d.h. Geschäft oder Arbeit. Sofern ein Herr es überhaupt nötig hatte, sofern es nicht seine Knechte erledigten, waren die « *negotia* » für ihn nur dazu da, die Muße zu ermöglichen. Er lebte nicht, um zu arbeiten. Diese Perversion kam massenweise erst in der jüngeren Neuzeit auf.

Vielleicht weil der Einfall zu diesem Plädoyer dem Verfasser in einer Zeit kam, da er keine hatte (in einem Monat mit acht Konferenzen, zwei Elternabenden und sechs Wochenstunden zusätzlichen Unterrichts), könnte er die Praxis — in seinem Fall mit den Augen des Lehrers und Schülervaters — ein wenig zu schwarz gesehen haben. Hoffentlich!

Hoffen wir aber auch, daß die Reform bedenkt, was das griechische Wort eigentlich sagt:

« Schule » ist Muße.

Burkhard WISSER  
(Karlsruhe)

## L'école et les loisirs

*La réforme qui est en cours à l'Ecole européenne prévoyait comme innovation importante la voie dite de la vie active pour le Baccalauréat. Seul l'avenir montrera ce qui pourra être réalisé dans cet aggiornamento qui répond aux besoins actuels et à ceux du monde professionnel. Il serait dommage si on perdait de vue cette filière de la formation des enfants pour des raisons financières ou pour d'autres raisons ou encore si on la dégradait en simple filière de formation professionnelle.*

*Les réflexions qui suivent ne se veulent point un plaidoyer contre la vie active telle que la conçoit le monde occidental, et pas davantage une apologie d'une vita contemplativa qui ne trouve pas son compte dans ce même monde.*

*Que cette dernière n'ait pas sa place dans « notre monde » est une affirmation qui ne peut être vérifiée ici, qu'elle n'ait pas la part qui lui revient dans notre école ne peut être qu'une indication. « Dominez le monde » ; « travailler et ne pas désespérer » (Carlyle) ; éthique de vie et de travail calviniste, puritaine, prussienne et américaine ; « Qui toujours s'évertue à tendre vers un but » (Faust) ; l'homme considéré comme Homo Faber ou simplement comme ouvrier ; « Est réel ce qui peut se mesurer » (Planck) ; vouloir davantage « posséder » que « être » (E. Fromm) — de tels slogans ne sauraient qu'indiquer, sans plus, une tendance dominante dans la pensée occidentale.*

*En ce qui concerne l'Ecole européenne actuelle, on peut déplorer à juste titre le déficit en activités de loisir. Si les Muses (Muse) n'ont pas de point commun avec les loisirs Muße étymologiquement, en revanche ils en ont dans les faits tant et plus. Car être occupé par le chant et d'autres arts, y compris les arts libéraux, par ex. les sciences de la « Faculté des Arts » au Moyen Age, suppose un minimum de temps libre, de repos, de paix, d'oisiveté, notions qui traduisent toutes le mot grec schola. Ce mot recouvre même les notions d'inactivité d'un côté, et de l'autre d'activité scientifique ou d'étude. Comme on peut le voir les Grecs n'ont pas compté comme travail, l'activité scientifique.*

*En tant qu'initié (c-à-d. élève, père d'élève ou enseignant) il faudrait vaincre de grandes réticences pour ne pas désigner comme « journées de travail », les 8 heures de cours sans pauses (les deux interruptions journalières exceptées) suivies des heures de devoirs à domicile.*

*Dans les écoles il semble que loisir soit synonyme d'oisiveté. Et si en fait de paresse inutile il n'y avait que la « dolce far niente » sur le gazon estival de la Waldstadt à Karlsruhe, ou la rêvasserie en permanence. Des récréations créatives arrivent difficilement à s'affirmer dans notre activité scolaire. Peut-être manque-t-il entre autre une salle au silence total, au lieu d'une permanence qui est tout au plus une salle d'attente de 2ème classe. « L'homme est un dieu quand il rêve » écrit l'Hyperion de Hölderlin. Et au Spartiate qui « éternellement resta un fragment » parce qu'il « ne fut pas même un enfant complet » il oppose l'Athénien, car « nulle sagesse pressée ne les pousse vers une maturité avant terme ».*

*Il y a des années que les orgies de contrôle de connaissances, les dites compositions sont appelées « compote » par les victimes ; elles refoulent impitoyablement tout ce qui a trait à la maturité, à la méditation. Les pommes que l'on récolte alors de l'arbre des connaissances, ne peuvent être mûres ; elles ne sont bonnes vraiment que pour la compote.*

*Que les victimes, donc les élèves, participent à la chasse aux notes et parfois y poussent (pour corriger la Fortune) n'implique pas que tout soit en ordre. L'homme est, dit Dostoïevsky, « un être qui s'habitue à tout ». L'habitude de soumettre l'enseignement à des contrôles forcenés repose sur une singulière conception de la formation d'un esprit. Comme s'il fallait emplir et vider une cruche enseignée (gelehrt) et vidée (geleert) trois fois par an en ce qui concerne l'essentiel de la matière enseignée.*

*Pour ne pas créer de malentendu cette plainte ne se veut pas concurrente de bien d'autres qui remplissent aujourd'hui les médias en République Fédérale, telles que « l'école rend-elle nos enfants malades ? ». Il est indubitable que des jeunes doivent et veulent être soumis à des épreuves. Toute la question est de savoir comment ?*

*Les exemples pris dans la pratique sont matière à réflexion. Par exemple : un élève quitte l'Ecole européenne, bien que ses notes soient entre 8 et 10, parce qu'il ne supporte pas l'incitation à la performance. Ou encore : une élève de l'E.E. âgée de 13 ans nous apprend et c'est un témoignage crédible, qu'elle n'a eu que 5 heures de sommeil par nuit, les 5 derniers jours, à cause des devoirs à domicile.*

*Naturellement il y a des exemples opposés : les élèves qui parcourent les études, et qui passent avec nonchalance et avec peu de travail à travers le système des E.E. orienté vers l'effort. L'Ecole européenne imprégnée jusqu'alors davantage de l'idéal de culture latino-romane, semble offrir des avantages au type de l'élève qui travaille normalement ou encore à l'élève moins doué ; l'école allemande en revanche (2ème cycle réformé excepté) semble réussir davantage à l'élève intelligent et paresseux.*

*Les exemples cités ne sont sans doute pas représentatifs dans la mesure où la masse des élèves se situent dans le champ entre les extrêmes. Mais il ne faut pas sousestimer les groupes marginaux comme indicateurs de tendances. Toujours*



est-il que dans la RFA plus de 500 enfants et jeunes placés dans une situation scolaire désespérée se sont suicidés en 1977. Dans une enquête rendue publique en 1978 par le Directeur de la clinique infantile du CHU de Hombourg-Saar, c'est avant tout la notation qui est mise en cause, laquelle ne rend pas compte avec assez de justice des efforts des élèves aux résultats les plus faibles.

On n'a pas encore introduit chez nous la machine à enseigner où l'on ne peut continuer que lorsque la case correcte a été cochée. Cette méthode et la tentative de contrôler la connaissance, la pensée, l'imagination ou même la maturité par une quantification (le baccalauréat a cette prétention ; voir aussi plus haut « Est réel ce qui peut être mesuré ») impose à la réalité de la croissance et de la vie un jugement partiel qui peut tuer l'esprit.

Visiblement, la manie de mesurer progresse, parce que ce qui ne se mesure pas se montre rebelle à notre postulat de la concurrence et du progrès. Cette attitude ne permet pas de comparaisons sûres entre ce qui précède et ce qui suit, entre ce qui est appris et ce qui ne l'est pas, entre ce qui peut se faire valoir et ce qui ne se prête pas à être utilisé, entre tel élève et tel autre. Pestalozzi mettait en garde « Ne compare jamais un enfant avec un autre, mais chacun seulement avec lui-même ».

A cette manie de mesurer se rattache également la préférence justement évidente dans les E.E. du travail écrit noir sur blanc. La plupart de nos soi-disant notes orales sont en réalité des notes sur des textes écrits. Cette tendance peut se comprendre pour plusieurs raisons (objectivité supérieure et justice ; s'assurer mieux par les notes) mais il faut la freiner.

Mais que faire si la maturité est justement ce qui ne peut se mesurer ? Ce qui est vivant, l'être incompréhensible d'un homme dont l'initiation, la transformation ne reposent pas seulement sur du travail planifié, mais aussi sur l'idée, le don, la grâce, le loisir.

La prétention de vouloir rendre les autres autres qu'ils ne sont a des formes d'expression multiples. La plus grossière se conçoit en termes : « Laisse toi convertir ou laisse toi tuer ! ». Des missionnaires y ont eu recours comme des terroristes politiques qu'ils fussent pour ou contre l'Etat. L'éducation compte parmi les formes les plus subtiles de cette attitude. S'il reste conscient de ce dilemme le pédagogue peut rendre supportable sa prétention à celui qu'il doit transformer. Dans le cas contraire, il tentera de reformer à son image celui qui lui fut confié. Il en fera un infirme. Rendre supportable la transformation et la formation signifie : laisser l'enfant trouver son propre être. Cela signifie donc aussi lui laisser du temps. Du temps pour mûrir.

« Laisser croître » — ce qui est au moins aussi important que monter, enseigner, conduire, juger (richten : avec le double sens de rectifier et de prononcer un jugement ou de noter), laisser croître, voilà ce qui manque dans les E.E., probablement

dans l'Ecole de nos jours surtout, peut-être dans toutes les écoles en dehors de l'Ecole Waldorf. Dans la mesure où la maturation exige du temps, un système éducatif qui a en propre la transmission de connaissances dans des matières multiples, des retours en arrière permanents sous la forme de contrôle des capacités et donc la tension qui en résulte, ce système court dans son principe même, le danger d'agir contre la maturation.

On peut citer comme exemple, le changement de programme chaque heure dans l'école secondaire. Chaque heure un nouveau professeur par matière, cela signifie une autre personnalité, une autre méthode, une autre matière. A l'E.E. l'effet d'initiation est amplifié car il s'y ajoute une autre nationalité, souvent aussi une autre langue d'enseignement. L'intelligence c'est certainement la possibilité de s'adapter à des situations nouvelles ; mais seul peut s'adapter celui qui a « pied ». Celui qui a la terre ferme sous ses pieds au lieu de nager.

Encore une fois : choisir n'est pas forcément oisiveté pris en mauvaise part. Est-ce que nous ne surestimons pas également l'énergie des élèves à l'école, bien avant qu'ils ne fassent le pas dans la « vie hostile » où il est connu que les hommes « travaillent et tendent vers un but » ? « Toute action a un sens, même le crime ; toute passivité en revanche est vide de sens ». Cette phrase ne vient pas de Nietzsche ou de Sartre, mais de Hitler.

Si des élèves qui par ailleurs travaillent d'arrache pied ou regardent la télévision, ne savent fondamentalement pas comment employer les pauses dans leur travail, c'est là un symptôme de leur incapacité aux loisirs. Ils ne sont toutefois pas seuls fautifs. Tenir disponibles des locaux et réserver des occasions, tolérer également le « bon à rien » probablement créatif — et bien que l'on puisse difficilement le mettre en pratique et le planifier dans l'emploi de temps actuel, c'est sans doute la seule chose qui puisse « venir d'en haut ». Il serait judicieux de faire d'une matière déterminée, par ex. la philosophie, une oasis de loisirs. Sinon tout peut être fait ou presque — programmes, emploi du temps, nouvelles matières, bref : de la réforme. Mais la maturation ne peut se faire. Et ce qui est infaisable nous irrite. Ce dont on ne dispose pas nous rend nerveux, nous inquiète. Des jeunes qui se refusent avec ou sans Siddharta dans le parka avec des franges deviennent des politiciens d'école ou d'ailleurs, plus désemparés que les vrais, et qui protestent. (N'est-ce pas la raison pour laquelle en Italie et en Belgique on ne tolère pas, voire on sanctionne, le refus de participation aux élections).

A comparer les nationalités européennes on découvre une curieuse inversion de proportion. Plus il y a de liberté dans la vie postscolaire, moins il y en a eu à l'école. Et vice versa. Concrètement cela veut dire : les nations romanes semblent plus dirigistes, plus actives, plus axées sur les résultats et la discipline (ce que signifie le mot Lehre) que les nations germaniques du Nord. C'est à peine une coïncidence qu'un philosophe de la culture néerlandais ait conçu l'« homo ludens ». La recherche d'une compensation inconsciente serait une explication possible pour cette proportion inverse.

Personne ne vient au jeu ou au spectacle (*theoria*) sans disposer de temps et de loisir (*lat. otium*). Ce que la création linguistique révélait toute de suite, des sources historiques le confirment : le loisir était l'ancienne activité choisie pour elle-même et non par le « *neg-otium* », c-à-d. le négoce ou le travail. Dans la mesure où un seigneur en avait besoin, dans la mesure où ses domestiques n'accomplissaient pas cette tâche, les « *negoti* » n'étaient là que pour lui rendre possible les loisirs. Il ne vivait pas pour travailler. Cette perversion ne vit le jour que dans une époque récente.

Parce que l'idée de ce plaidoyer est venue à l'auteur en un temps où ce dernier lui manquait (en un mois 8 conférences ; 2 soirées de parents d'élèves et en plus 6 heures supplémentaires d'enseignement), il a pu voir la réalité — dans son cas avec les yeux du professeur et du père d'élève — un peu trop en noir. Espérons-le !

Nous espérons aussi que la réforme prenne en considération ce que le mot grec signifie effectivement :

« *l'école c'est le loisir* ».

Burkhard WISSER  
(Karlsruhe)

## Ziel, Sinn, Methode und Nutzen des Lateinunterrichts in der heutigen Zeit

### 1) Ziele und Leistungen des Lateinunterrichts

- 1) Die Wahl für Latein richtet sich nicht gegen andere Fächer, die — ebenso wie das Lateinische — zu Arbeitsdisziplin, methodischem Vorgehen und geistigem Training anhalten.
- 2) Die Wahl für Latein bedeutet auch nicht, sich eine künstliche Verständigungsmöglichkeit in der modernen Welt zu erwerben — diesen Dienst leisten die neuen Sprachen viel besser.

Für die Beschäftigung mit Latein spricht anderes, Typisches :

- 3) Das Latein legt eine sprachliche und geistige Grundlage zur Erschließung unserer europäischen Kultur (auch unter Einbeziehung geschichtlicher, archäologischer und gesellschaftlicher Gesichtspunkte).
- 4) Der Lateinunterricht macht durch Übersetzen und Vergleichen die Muttersprache bewußter, er fördert die Ausdrucksfähigkeit, verdeutlicht die Unterschiede im Sprachaufbau.
- 5) Das Übersetzen aus dem Lateinischen läßt die Verschiedenheit im Denken und im Sprechen als dem Ausdruck des Denkens feststellen. Dieses Übertragen fremder Gedanken in die eigene Wirklichkeit bewirkt Aufgeschlossenheit beim Übersetzenden.
- 6) Lateinkenntnisse erlauben ein besseres Verständnis für Vokabular, Formenreichtum und Grammatik vor allem der romanischen Sprachen, doch ebenso des Englischen, dessen Wortschatz zu 53,6 % lateinischen Ursprungs ist.
- 7) Auch das Verstehen der wissenschaftlichen Fachsprache der verschiedenen Bereiche (z.B. Medizin, Politik, Recht) wird durch Lateinkenntnisse erheblich erleichtert.

Besonders für die Schüler, die Latein bis zum Abitur betreiben, gilt :

- 8) Nicht sprachliche Nachformung oder Neuschöpfung, sondern eindeutiges Begreifen gedanklich und sprachlich anspruchsvoller Texte sind Gegenstand des Lateinunterrichts.



- 9) Die Beschäftigung mit Latein erweitert den geschichtlich-politisch-philosophischen Horizont. Die europäische Vergangenheit wird in kennzeichnenden Ausschnitten deutlich, die Auffassungen der Antike von Welt und Leben, politischer und gesellschaftlicher Ordnung, Macht und Recht z.B. werden sichtbar gemacht und ermöglichen durch Vergleich mit den Weltanschauungen der Gegenwart die kritische Stellungnahme und insofern eine echte Orientierungshilfe.
- 10) Lateinische Texte vermitteln bestimmte literarisch-stilistische Kenntnisse, die ihrerseits wieder dem Literaturunterricht allgemein, besonders aber dem der Muttersprache zugute kommen.
- 11) Eine wesentliche Rolle kommt ferner dem Lateinunterricht bei der Vermittlung von Bildung zu, jener Denk- und Verhaltensweise, die die Römer *humanitas*-Menschlichkeit nannten und die alle sittlichen und sozialen Werte umfaßte, die den Menschen wahrhaft zum Menschen machen.

## II) Methode des Lateinunterrichts

Die Methode des Lateinunterrichts ist anders, als die der Umgangssprachen. In Anbetracht der gekürzten Stundenzahlen muß möglichst rasch zum Lesen von Originaltexten hingeführt werden.

Dadurch ist die Übersetzung ins Lateinische zurückgetreten. Die Erwerbung solider Vokabel- und Grammatikkenntnisse sowie das Erlernen und Üben von Formen bilden die unabdingbare Voraussetzung für eine fruchtbare Lektüre. Die Lektüre sollte etwa in der zweiten Hälfte (3. Trimester) der 4. Klasse einsetzen. Die Auswahl der Texte der lateinischen Autoren (nicht nur der Antike) erfolgt weniger nach literaturgeschichtlichen Kriterien als vielmehr auf Grund ihres Inhalts (Gehalts).

Die sprachliche Wiedergabe in der Muttersprache ist das erste Anliegen der Lektüre; dazu kommt die Interpretation des Textes, d.h. die Erklärung und Einordnung seiner Aussage in ihre zeitbedingte Umwelt, ihre Abgrenzung von unserer Zeit bzw. ihre Beziehung zu unserer Gegenwart und zu aktuellen Problemen und die wertende Stellungnahme.

## III) « Nutzen » des Lateinunterrichts heute

Für bestimmte Fachrichtungen ist heute an deutschen Universitäten der Nachweis von Lateinkenntnissen (= Latinum) (Anm.) noch unbedingt nötig. Die Regelung dieser Voraussetzung ist an den einzelnen Hochschulen verschieden. Daß unabhängig von diesen Forderungen der Universitäten Lateinkenntnisse sich immer auszahlen, ist eine unumstrittene Erfahrung.

Die beste Bestätigung dieser Behauptung liefert der « Test der akademischen Befähigung », eine 1973-74 im Auftrag des Bundeswissenschaftsministeriums durch das « Institut für Test- und Begabungsforschung der Studienstiftung

*Anmerkung:* Für Schüler der Europäischen Schulen bedeutet der erfolgreiche Besuch des Lateinunterrichts in den Klassen 2-5 inklusive das Kleine Latinum, der Besuch der Klassen 2-7 das Große Latinum.

des Deutschen Volkes » an etwa sechstausend Abiturienten in der ganzen Bundesrepublik Deutschland durchgeführte Repräsentativstichprobe mit einem « Verbalteil » und einem « quantitativen Teil ». Für die Gesamtleistung dieser Prüfungen hatte das logisch-naturwissenschaftliche Denken eine höhere Gewichtung als die geisteswissenschaftlich-sprachlichen Fähigkeiten. Gleichwohl erbrachte die genannte Testserie als die studierfähigsten Abiturienten die Absolventen altsprachlicher Gymnasien (mit grundständigem Latein als kennzeichnendem Fach) vor denen des mathematisch-naturwissenschaftlichen und des neusprachlichen Gymnasiums. Dahinter folgten die Abiturienten sieben weiterer Gymnasialtypen, z.B. des Wirtschaftsgymnasiums.

B. CRISCUOLO - H. RIES  
(für die Fachschaft Latein der Europäischen Schule Varese)

## Finalità, significato, metodo e valore dell'insegnamento del Latino nella fase storica che stiamo attraversando

### I) Finalità e prestazioni dell'insegnamento del Latino

- 1) La scelta del Latino non è diretta contro altre materie le quali, con non minore efficacia, sollecitano l'allievo ad un lavoro sistematico e metodico e al potenziamento delle sue facoltà intellettive.
- 2) La scelta del Latino non significa neanche l'acquisto di una possibilità artificiale di comunicazione nel mondo moderno — questo obiettivo è più agevolmente raggiungibile attraverso l'insegnamento delle lingue moderne. A giustificare lo studio del Latino nell'epoca odierna sono in gioco ben altri fattori, e tipici:
- 3) Il Latino costituisce la base linguistica e mentale per la scoperta della nostra civiltà europea (ivi compresi gli aspetti storici, archeologici e sociali).
- 4) L'insegnamento del Latino, tramite la traduzione ed il confronto, rende gli alunni più consapevoli della loro lingua materna, aiuta la loro capacità di espressione e chiarisce le differenze ed analogie di struttura.
- 5) La traduzione dal Latino rende gli alunni consapevoli delle differenze attinenti al pensiero e allo stesso linguaggio inteso quale espressione del pensiero. Questo tipo di trasposizione di idee altrui nella propria area culturale rende possibile una maggiore apertura mentale di chi traduce.
- 6) La conoscenza del Latino agevola la comprensione del vocabolario, delle varietà morfologiche e delle strutture sintattiche soprattutto delle lingue neolatine, e nello stesso tempo dell'inglese i cui vocaboli sono per il 53,6% di origine latina.
- 7) Anche la comprensione del linguaggio specifico scientifico dei campi più vari (ad esempio della medicina, delle scienze politiche, del diritto) viene sensibilmente facilitata dalla conoscenza del Latino.

In modo particolare per quegli alunni che frequenteranno il corso di Latino fino alla maturità vale quanto segue:

- 8) Né la imitazione linguistica né la creazione linguistica ma la chiara comprensione di testi significativi ed impegnativi sul piano dei contenuti e della loro espressione linguistica sono oggetto dell'insegnamento del Latino.

9) Chi si occupa del Latino allarga il proprio orizzonte storico-politico-filosofico. Il passato europeo viene messo in evidenza in dettagli significativi — ad esempio le opinioni dell'antichità sul mondo e sulla vita, sull'ordine politico e sociale, sul potere e sul diritto vengono illustrate e facilitano la presa di posizione critica, aiutando l'orientamento spirituale dell'individuo attraverso il confronto con le ideologie e concezioni del mondo attuale.

10) I testi latini forniscono determinate conoscenze letterarie e stilistiche le quali giovano non solo all'apprendimento delle letterature in generale, ma soprattutto di quella della madre lingua.

11) Inoltre l'apprendimento del Latino svolge un ruolo importante per la formazione della personalità, cioè per l'acquisto di quel modo di pensare e di comportarsi che gli antichi Romani chiamavano *humanitas* perché abbracciava certi fondamentali valori morali e sociali che rendono l'uomo veramente umano.

### II) Metodo d'insegnamento del Latino

La metodologia dell'insegnamento del Latino è differente da quella delle lingue moderne. In considerazione della riduzione dell'orario si deve arrivare il più presto possibile alla lettura di testi originali. Per la stessa ragione la traduzione dalla lingua materna in Latino (e ciò affermiamo con rammarico) non potrà non perdere quella importanza che al contrario essa riveste.

L'arricchimento del patrimonio lessicale, l'apprendimento di strutture morfo-sintattiche e le necessarie esercitazioni ad esso inerenti costituiscono — a nostro avviso — le premesse indispensabili di una lettura proficua, di una lettura, cioè, che andando oltre quelle purtroppo frequenti tentazioni di grammaticalismo fine a se stesso responsabili, in concomitanza di certi orientamenti ideologici, dello scarso credito da cui oggi il Latino è circondato, si proponga il fine di introdurre l'alunno nel vivo di una civiltà quale quella greco-romana cui è per più versi debitrice l'Europa intera.

La lettura di autori dovrebbe avere inizio nella classe quarta intorno alla seconda metà dell'anno scolastico. La scelta dei testi degli scrittori latini (non solo di quelli dell'antichità classica) dovrà essere operata non tanto sulla base di criteri legati alle svolgimenti storico della letteratura, quanto piuttosto in ragione delle tematiche più interessanti da tali testi attingibili e, nella prassi didattica, fruibili.

La traduzione del testo latino in lingua materna sarà l'obiettivo primario della lettura. Seguirà l'interpretazione del testo medesimo, cioè la presentazione e la spiegazione del suo « messaggio » legato all'ambiente e al periodo storico di sua appartenenza. Né si trascurerà la ricerca di quei « confini » culturali che rendano possibile non solo la peculiarità della civiltà antica, ma anche la presa di coscienza di taluni fondamentali aspetti caratteristici del mondo odierno. L'allievo sarà inoltre sollecitato a stabilire confronti, a esprimere giudizi e ad esporre le proprie impressioni.

B. CRISCUOLO - H. RIES  
(per i docenti di Latino della  
Scuola Europea Varese)

## Réflexions sur la finalité, la signification, la méthode et la valeur de l'enseignement du latin dans la phase historique que nous traversons

### I) Fonction et finalité de l'enseignement du latin

- 1) Le choix du latin n'est pas dirigé contre d'autres matières qui incitent tout aussi efficacement les élèves à un travail systématique et méthodique, et au développement de leurs facultés intellectuelles.
- 2) Le choix du latin n'implique pas davantage l'acquisition d'une capacité artificielle de communication dans le monde moderne — objectif que l'on atteindra plus facilement par l'enseignement des langues vivantes. Pour justifier de nos jours l'étude du latin, on doit considérer d'autres facteurs plus spécifiques.
- 3) Le latin constitue la base linguistique et mentale de la découverte de notre civilisation européenne (y compris les aspects historiques, archéologiques et sociaux).
- 4) L'enseignement du latin, au moyen de la traduction et de la confrontation, rend les élèves plus conscients de leur première langue maternelle, facilite leur capacité d'expression et éclaire les différences et analogies de structure.
- 5) La traduction du latin rend les élèves conscients des différences relatives à la pensée et au langage en tant qu'expression de la pensée. Ce genre de transposition des idées d'autrui élargit, en les adaptant à son propre milieu culturel, l'ouverture mentale du traducteur.
- 6) La connaissance du latin facilite l'intelligence du vocabulaire, des diversités morphologiques, structurales et syntactiques surtout dans les langues romanes mais aussi en anglais dont 53,6 % des mots ont une origine latine.
- 7) Même l'intelligence du langage technique et scientifique dans les domaines les plus variés (médecine, science politique, droit...) se trouve considérablement facilitée par la connaissance du latin.

Pour les élèves qui poursuivront les études de latin jusqu'au niveau du Baccalauréat, il convient d'ajouter les observations suivantes :

- 8) L'imitation et la création linguistiques ne constituent pas l'objet de l'enseignement du latin dont l'intérêt se limite à la compréhension claire des textes délicats et absorbants pour leur contenu et leur expression.

- 9) Par l'étude du latin on élargit son propre horizon historique, politique et philosophique. On met ainsi en évidence par des détails significatifs le passé de l'Europe ; on découvre sur le monde, la vie, l'ordre politique et social, le pouvoir et le droit, une illustration des opinions de l'antiquité qui facilite une prise de position critique permettant l'orientation spirituelle de l'individu par la confrontation avec des idéologies et les conceptions du monde actuel.
- 10) Les textes latins fournissent des connaissances littéraires et stylistiques, utiles pour l'étude de la littérature en général et surtout de la littérature de la langue maternelle.
- 11) L'étude du latin joue en outre un rôle important pour la formation de la personnalité, c'est-à-dire pour l'acquisition de ce mode de pensée et de comportement que les anciens Romains appelaient « humanitas » parce qu'il embrassait les valeurs fondamentales, morales et sociales, qui rendent l'homme véritablement humain.

### II) Méthode de l'enseignement du latin

La méthodologie de l'enseignement du latin diffère de celle des langues vivantes. Malgré la réduction de l'horaire il faut arriver le plus tôt possible à la lecture des textes originaux. C'est pourquoi il faut, quelque regret qu'on en ait, renoncer à la place importante que mériterait l'exercice du thème latin.

L'enrichissement du patrimoine lexical, l'étude des structures morpho-syntaxiques et les exercices qu'elles nécessitent, constituent selon nous une introduction irremplaçable à une lecture utile, c'est-à-dire à une lecture qui, allant au-delà de la tentation malheureusement trop fréquente d'un « grammaticalisme » portant en lui-même sa propre fin et partageant avec certaines orientations idéologiques la responsabilité du peu de crédit dont souffre aujourd'hui le latin, ait pour finalité d'introduire l'élève dans le « vif » d'une civilisation telle que la civilisation gréco-romaine à laquelle l'Europe entière est si redevable.

La lecture des auteurs devrait commencer en classe de quatrième, vers le milieu de l'année scolaire. Le choix des textes d'auteurs latins (qui ne se limitera pas à l'époque classique) ne devra pas se fonder seulement sur des critères liés à l'évolution de l'histoire littéraire mais plutôt sur l'étude des thèmes les plus intéressants de textes dont on puisse tirer profit dans la pratique journalière d'un enseignement adapté.

La traduction du texte latin dans la langue maternelle constituera le premier objectif de la lecture. Viendra ensuite l'interprétation du texte lui-même, c'est-à-dire la présentation et l'explication de son message en relation avec le contexte historique auquel il appartient. On ne négligera pas la recherche de ces « frontières » culturelles qui permettent non seulement de découvrir les particularités de la civilisation antique mais encore de prendre conscience de tel ou tel aspect fondamental, caractéristique du monde d'aujourd'hui. Enfin, l'élève sera invité à établir des comparaisons, à exprimer des jugements et à exposer ses impressions personnelles.

B. CRISCUOLO - H. RIES  
(Traduction : B. GARDES)  
(Varese)

## Mathématiques : Bloc 1 - 2 - 3

Bien qu'en accord avec ce que nous a communiqué Madame METTEWIE dans son article publié dans le Bulletin Pédagogique N° 63, d'avril 79 et tout particulièrement avec son dernier paragraphe, l'expérience faite à l'École européenne de VARESE, avec les élèves des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, depuis déjà cinq ans, me permet d'ajouter ce qui suit :

Il faut tenir compte, qu'à l'École européenne, le premier cycle ne peut se concevoir que comme préparatoire au second cycle ; il n'est pas une fin d'étude en soi. En effet, après la classe de 3<sup>e</sup>, il n'existe pratiquement pas d'établissement européen où l'on puisse orienter les élèves qui ont des difficultés à suivre dans notre type d'école.

De ce fait, le premier cycle doit être, plus de formation que d'observation. Cependant, le jeune âge des élèves impose des contraintes ; pour les surmonter, il faut concevoir deux blocs dans ce premier cycle :

— D'une part, le bloc 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> années, où il faut développer l'observation, la réflexion, l'initiation à de courts raisonnements et un apprentissage à une mise en forme correcte à l'oral comme à l'écrit, visant à une maîtrise du vocabulaire tant mathématique que du langage courant, ainsi que des concepts rencontrés au cours d'exercices ou d'exemples.

— D'autre part, le bloc 3<sup>e</sup> année, avec, éventuellement, une 3<sup>e</sup> bis, où il faut donner une formation, susciter un vif intérêt pour les mathématiques et exiger un travail non intuitif, mais déductif. Il est encore temps d'œuvrer dans ce sens, sinon, après, il serait trop tard pour déshabituer les élèves ; par exemple, éviter qu'ils commettent la faute de rigueur, devenue inconsciente, qui consiste à admettre ce qu'il faut établir, ou, s'il s'agit de définitions ou d'énoncés de théorèmes, à les utiliser sans en avoir compris le sens exact.

L'enseignement d'un peu de logique pour mieux assimiler les différentes formes du raisonnement, ainsi que la réalisation, avec les élèves, d'une géométrie affine plane finie permettent d'atteindre ces objectifs. De plus, ils contribuent à une motivation pour l'étude des mathématiques.

Il est fondamental pour aborder le second cycle que l'élève soit, si possible, préparé à :

- observer et analyser,
- formuler, mathématiser et synthétiser,
- ne pas se limiter seulement à intuitiver une situation, mais à la comprendre s'il s'agit d'une donnée, ou, à avoir le réflexe de l'établir, s'il s'agit d'une propriété.

Louis MAUREIL  
(Varese)

## La "scientificità" della pedagogia : Contributo all'analisi di un concetto

Questo lavoro, nato riflettendo sulla enorme complessità della problematica educativa, si basa sull'ipotesi che una significativa ragione delle difficoltà teoriche e pratiche a questa inerenti sia da cercarsi nelle caratteristiche del linguaggio pedagogico così spesso generico, retorico e demagogico.

Tale linguaggio, cioè, non riuscirebbe a riferire con la precisione necessaria i temi e i problemi che il processo educativo comporta, con la letale conseguenza di diventare un motivo di confusione e incertezza piuttosto che strumento di comprensione. La lettura di un testo di pedagogia, anche tra i più importanti, ingenera frequentemente domande circa « che cosa » in effetti l'autore intendesse dire quando ha usato un certo termine o una data espressione. La domanda procura sovente una sensazione di disagio e insoddisfazione che colpisce non solo il lettore « non addetto ai lavori », ma anche il pedagogista che, per un attimo, smetta di scrivere o dissertare *di* pedagogia e inizi a riflettere *su* quel linguaggio.

Parlare ad esempio degli « interessi » dei bambini, delle loro particolarità e sviluppi può risultare relativamente agevole quando si abbia un minimo di esperienza, media sensibilità e alcune serie letture di psicologia, ma le cose si complicano se ci poniamo la domanda : « Che cosa intendo dire effettivamente quando, in pedagogia, parlo di interessi ? Una volta formulato, tale quesito mette in luce, spesso immediatamente, tanto la genericità e l'ambiguità specificatamente pedagogica dei termini usati quanto il carattere fuorviante di molti dei nostri argomenti. Riteniamo insomma che il linguaggio pedagogico molte volte incrementi la già consistente confusione nell'educazione poiché trascura la propria analisi.

Che lo studio accurato e puntuale del linguaggio di una disciplina e delle scienze sia un utilissimo esercizio di chiarificazione oltre che, almeno per qualcuno, il moderno compito della filosofia, lo dimostra la quantità e la qualità, a volte eccelsa, della letteratura analitica. Il linguaggio della scienza, dell'etica, della politica e dell'estetica è stato e continua ad essere sottoposto ad analisi che non si configurano come accademiche esercitazioni di filosofi e linguisti, ma risultano al contrario feconde per lo sviluppo delle medesime alle quali arrecano migliore comprensione e maggiore chiarezza del linguaggio con cui operano.

E' dunque ragionevole pensare che anche la pedagogia possa trarre giovamento da un lavoro di ripensamento critico dei propri parametri linguistici ed aspettarsi che ciò contribuisca, tra l'altro, ad abbattere quella disistima di cui, a torto, è di frequente fatta oggetto.

In tale direzione si muovono le pagine seguenti le quali avranno raggiunto lo scopo se riusciranno ad insinuare un'ombra di dubbio nei confronti di luoghi comuni a volte fatti propri anche da chi, per costume intellettuale, dovrebbe essere abituato ad una maggiore attenzione verso i nascosti trabocchetti del linguaggio.

Se c'è una commedia nella quale i personaggi non recitano parti stabilite con accuratezza ma agiscono sul palcoscenico seguendo un canovaccio sempre più approssimativo, questa, senz'altro, porta il fumoso titolo di pedagogia.

E di simile stato di cose la ragione è semplice: il commediografo si è reso irreperibile per mancanza di ispirazione e gli attori, ormai ingaggiati, improvvisano più o meno felicemente. Fuor di metafora, con il sorgere e lo svilupparsi della psicologia, della sociologia e delle altre scienze dell'uomo, la pedagogia ha vissuto e vive una crisi d'identità. Tale situazione è stata determinata dalle continue « invasioni di campo » che quelle discipline sono venute via via operando nei territori dove la « vecchia » pedagogia la faceva da padrona. Ma questo non è il solo motivo di crisi: le progredienti specializzazioni nel settore didattico, metodologico e curricolare, il sorgere e il tramontare di « mode » pedagogiche, i nodi economici e politici creati dalla scolarizzazione di massa, comunque irrinunciabile per evidenti ragioni di civiltà, hanno contribuito a minare le preesistenti concezioni pedagogiche fino a farle soccombere sotto il peso dei problemi irrisolti.

E' certo che, considerata come arte o come filosofia, la pedagogia non è in grado di soddisfare le aspettative educative del ventesimo secolo e ciò per l'eccessivo empirismo della prima concezione e l'astrattezza della seconda. Deve tuttavia essere rilevato che, nel bene come nel male, queste erano almeno *concezioni* in qualche modo capaci di considerare *globalmente* la problematica dell'educazione ed affrontarne le difficoltà con un armamentario concettuale omogeneo anche se spesso generico.

La progressiva specializzazione delle scienze dell'educazione ha invece segmentato il tema educativo in tanti settori sempre più difficilmente correlabili intelligentemente tra loro. Le tecnologie educative sfornano « novità » a ritmo industriale, le scuole psicologiche sono inflazionate, la sociologia dell'educazione si inquina di ideologie fino a rimanerne paralizzata, le procedure didattiche che vengono continuamente proposte sono contrastanti e a volte addirittura stravaganti.

Per l'educatore, in altri termini, orizzontarsi e prendere decisioni coerenti con obiettivi definiti è sempre più difficile, per non dire quasi impossibile. Sembra addirittura che il meccanismo sia destinato a bloccarsi come indicano le sinistre previsioni di Illich (1), secondo le quali gli studenti, sommersi da *tests* attitudinali e di profitto, da sedicenti spontaneità ed antiautoritarismo, da mancanza di volontà politica dei pubblici poteri nell'organizzare una qualsiasi politica educativa, terminano le scuole medie senza la capacità di leggere un libro o scrivere una lettera.

(1) Ivan Illich, *Descolarizzare la società*; trad. it., Milano 1972, pag. 21 e seg.

Quanto precede non vuol essere, in verità, una perorazione a favore della « vecchia » scuola, ma piuttosto un invito a prendere atto della estrema quanto nociva frammentazione delle discipline che pretendono avere rilevanza educativa e della inderogabile necessità di una severa selezione degli strumenti sulla base di concezioni argomentate e convincenti.

Per operare in simile prospettiva è precondizione indispensabile un minimo di chiarezza circa lo stesso significato di pedagogia « scientifica ». Senza nessuna pretesa di entrare nel merito dei fatti educativi, l'analisi di questo concetto mira a svolgere un controllo di legittimità sul linguaggio usato per evitare che il medesimo sia fuorviato da un uso non particolarmente rigoroso; mira insomma a costruire al riguardo una « mappa concettuale » che favorisca l'orientamento. Su questa strada sarà inevitabile analizzare il ruolo che può e deve giocare sia una filosofia dell'educazione, sia una filosofia come visione del mondo, spesso confinate, anche se non esplicitamente, nel baule degli attrezzi obsoleti ma non ancora gettati al macero per un residuo di gratitudine.

Il primo problema è riformulabile nella domanda: « In che cosa consiste e come si configura la pedagogia « scientifica » ? »

A noi sembra che l'istituzione dell'analogia tra educazione e ingegneria o medicina, proposta da Scheffler (2), permetta di fissare un punto, apparentemente ovvio e perciò spesso trascurato, relativo allo *status* dell'educazione e cioè il suo carattere eminentemente pratico. Questo aspetto non sarà mai a sufficienza sottolineato, al fine di combattere l'illusione della raggiungibilità del rigore tipico di altre discipline. La pedagogia, che è il tentativo di concettualizzare a vari livelli i processi educativi, non può prescindere dal carattere pratico, empirico e necessariamente approssimato di quelle attività da cui, peraltro, trae alimento. L'attività educativa non potrà avere l'esattezza scientifica di un esperimento di fisica poiché la prima si svolge, al massimo, in classi pilota e non in laboratorio, non tratta atomi e particelle ma individui le cui variabili psicologiche, sociologiche e comportamentali sono tendenzialmente infinite. Quando parliamo dunque di « scientificità » in educazione, dobbiamo allora precisare che con tale espressione intendiamo riferirci ad un'attività accuratamente preparata, intelligentemente diretta e costantemente quanto puntigliosamente rielaborata, ma avere allo stesso tempo coscienza che in ciò non si esaurisce il metodo della scienza.

Se l'educazione è analoga alla chirurgia o all'ingegneria, allora *educare* è analogo ad eseguire un'operazione chirurgica o costruire un ponte. Per assolvere questo impegno l'educatore dovrà servirsi di informazioni di diversa provenienza le quali saranno selezionate e finalizzate all'oggetto di studio. Come l'ingegneria « pescherà » in matematica e fisica e la chirurgia ricorrerà alla chimica, alla fisiologia e all'anatomia così l'educazione rivolgerà la sua attenzione, ad esempio, alla psicologia e alla sociologia. Tra queste discipline scientifiche di base e

(2) I. Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, trad. it. La Scuola, Brescia 1972, pag. 132-4.



l'educazione si colloca quindi la pedagogia con il compito, in verità essenziale, di rielaborare quelle conoscenze e costruire modelli didattici idonei alla realizzazione pratica dell'educazione medesima.

L'analogia tra medicina e attività educativa, e quindi tra terapia ed educazione, non concerne soltanto il *processo* attraverso il quale queste discipline si organizzano in un insieme di informazioni, conoscenze e tecniche, ma anche l'*aleatorietà* dei risultati.

«L'operazione è perfettamente riuscita ma il paziente è deceduto» e «Nonostante l'insegnamento ricevuto non ha appreso niente», sono tragicamente somiglianti perché testimoniano una medesima incapacità a «garantire» il raggiungimento di un obiettivo. Ciò mostra il loro basso potere di previsione rispetto, ad esempio, alle scienze naturali e suggerisce estrema cautela nel qualificare «scientifiche» certe attività. Per l'educazione, in particolare, la cautela è non solo raccomandabile ma bensì necessaria poiché il numero di variabili che intervengono nel processo educativo è estremamente grande e comunque sempre maggiore di quelle che vi sono in una operazione chirurgica.

La stessa analogia rende legittimo chiedersi quale sia il rapporto tra educazione e quelle discipline e se la prima non si dissolva in queste ultime come sembra sostengano alcune radicali posizioni comportamentiste.

Noi non crediamo che il comportamentismo radicale riesca in proposito ad andare lontano poiché un fatto è la realizzazione, in laboratorio, di un esperimento psicologico sul condizionamento operativo e un fatto di tutt'altra specie è, ad esempio, l'elaborazione di un modello sperimentale per l'aritmetica basato su quella impostazione psicologica.

Così la conoscenza delle cause dell'analfabetismo di ritorno non ci consente di per sé un intervento senza nessuna mediazione didattica ma, al più, fornendoci le coordinate generali del problema, ci mette in grado di formulare ipotesi pedagogiche, costruire strumenti didattici e organizzare interventi educativi che evitino il presentarsi o l'aggravarsi del fenomeno considerato.

Questi esempi ci offrono l'occasione di affermare che le discipline scientifiche (psicologia e sociologia dell'educazione, statistica, antropologia culturale) hanno per il pedagogista notevole importanza allorché vengono organicamente rielaborate e prospetticamente utilizzate in funzione educativa. Ora, questa rielaborazione non può essere gratificata del carattere di scientificità tipico delle discipline di base poiché essa è in funzione di fini i quali non sono in relazione causale rispetto ai mezzi approntati.

E' infatti dimostrabile che medesimi fini possono essere raggiunti usando tecniche diverse e che fini diversi sono conseguibili con le stesse procedure. Si parla di *equipotenzialità* di due processi educativi, ogni volta che diversità nella scelta dei metodi didattici vengono compensate da altri fattori che intervengono nel processo educativo e che non dipendono dalle capacità dell'insegnante.

Se, ad esempio, determinate tecniche di lavoro individualizzato sono indispensabili in una classe numerosa al fine di evitare la competitività e favorire la socializzazione, la loro assenza può venir compensata dall'esiguo numero di allievi che, facilitando il controllo dell'insegnante, lo mette in condizione di raggiungere gli stessi scopi. Si parla invece di *equipotenza* di due processi educativi quando fini diversi vengono perseguiti e raggiunti con tecniche didattiche uguali.

Equipotenzialità ed equipotenza sono « spine nel fianco » per l'educatore convinto della scientificità della pedagogia perché, di fatto, tengono costantemente sospeso il giudizio circa il rapporto tra qualità, tipo di insegnamento e risultati.

Nel surrettizio tentativo di sciogliere una volta per tutte a proprio favore questa frustrante questione, alcuni, specialmente nella scuola dell'obbligo, sostengono l'esistenza di metodologie e tecniche didattiche *coerenti* con i fini prescelti e quindi implicitamente l'esistenza di procedure che garantiscono i risultati desiderati.

In effetti tale posizione non può dirsi logicamente sostenibile poiché mette in relazione due tipi di problemi qualitativamente diversi. Le tecniche didattiche rappresentano il risultato di sperimentazioni condotte con il massimo rigore compatibile con l'oggetto di ricerca, e riguardano attività, quali l'insegnamento, l'organizzazione del curriculum, etc., che possono essere comprese nel termine «istruzione». Si riferiscono cioè a «questioni di fatto», sono falsificabili e vengono giudicate in base alla loro adeguatezza nel risolvere i problemi di cui si occupano.

I fini dell'educazione appartengono al dominio dei giudizi di valore, non sono falsificabili e riguardano le scelte morali di un gruppo o di un individuo.

Poter passare dal «dover essere» all'«essere» risolverebbe, ovviamente, moltissimi problemi scientifici e filosofici di notevole rilievo, ma tale inferenza è preclusa in maniera definitiva: è il furto alla logica che rappresenta l'estremo, illusorio tentativo di sciogliere un nodo anche a costo di ingannare se stessi.

Della fondazione dei fini non può occuparsi che la filosofia e l'argomento ha attratto, tra gli altri, molti filosofi che si sono occupati del linguaggio pedagogico; ciò è dovuto sia agli stretti legami esistenti tra pedagogia e morale, sia alla presenza inevitabile di valutazioni in tutte le attività pratiche e nell'educazione in particolare.

Ma questo tema così interessante è anche altrettanto complicato poiché non risultano chiari i rapporti tra riflessione morale e attività educativa. In che senso infatti si può parlare di fini dell'educazione?

In un capitolo di *Authority, Responsibility and Education* (Londra, 1959), R.S. Peters sostiene che non è possibile parlare di fini dell'educazione in maniera rigorosa non appartenendo essi specificatamente a tale umana attività ma rimandando costantemente a ciò che *in generale* consideriamo desiderabile e perciò meritevole di essere perseguito. Se diciamo che fine dell'educazione è la felicità dell'individuo è evidente che non ne parliamo in contrasto con quanto riteniamo essere desiderabile nella vita, ma piuttosto consideriamo l'educazione uno strumento

per aiutarci a realizzarlo. Ciò impedisce anche di parlare di fini dell'educazione nel senso di « prodotti finali » (end-products) del processo educativo per due precise ragioni.

In primo luogo se l'educazione è mezzo per qualcos'altro ciò significa che la medesima *non* potrà realizzarli ma, al massimo, ne favorirà il futuro conseguimento in un senso purtroppo molto più debole di quello per cui la guarigione del malato è favorita dalle cure del medico.

In secondo luogo l'impossibilità di distinguere i fini dell'educazione dai fini in generale e la constatazione che l'educazione non è in grado di fornire « prodotti finali » in proposito conduce alla conclusione che la riflessione critica sui valori educativi coincide con la riflessione sui valori tout-court, cioè con l'etica, e questa non è limitata all'ambito dell'educazione ma riconducibile alla concezione del mondo e quindi alla scala di valori di un individuo, un gruppo o una società.

Il novero delle discipline e delle attività comprese nel concetto di pedagogia è dall'educatore messo al servizio di quel « progetto di vita » che corrisponde alle sue scelte morali o a quelle del popolo o del gruppo a cui appartiene; in altre parole, l'insieme delle scelte educative trova la sua giustificazione e ragion d'essere in una filosofia morale e in un'etica.

Che cosa infatti se non una trama di valutazioni e decisioni morali tiene relate le diverse parti di un processo educativo? Se tale filo rosso non esistesse o fosse intenzionalmente bandito, ammesso per un momento che ciò sia possibile, allora non sarebbe nemmeno plausibile parlare di educazione. Avremmo, al massimo, molteplici piani di *istruzione* relativi alle singole materie. Un soggetto, in realtà, è bene o male educato non solo se possiede le conoscenze di base delle materie curriculari ma anche se riesce a riflettere e giudicare dette conoscenze, se incarna **con le proprie valutazioni morali delle nozioni le quali, a loro volta, funzionano da scheletro per quella carne.**

L'obiettivo di ciò che precede era quello di riuscire a distinguere le « parti » di cui è composta la cosiddetta « pedagogia scientifica ». Quanto è stato detto ci consente di vedere che in pedagogia confluiscono contributi di vario tipo. La psicologia e la sociologia, insieme ad altre scienze che hanno rilevanza per l'educazione come l'antropologia culturale, l'urbanistica, etc., forniscono conoscenze fondamentali che, utilizzate in campo educativo, si costituiscono in discipline scientifiche relativamente autonome (psicologia, sociologia dell'educazione, etc.).

La pedagogia sperimentale elabora modelli interpretativi dei fatti educativi, la pratica educativa cerca di tradurli nell'azione e la filosofia, intesa come visione del mondo, indica i fini verso i quali l'educazione dovrebbe muoversi. Se a tutto ciò aggiungiamo l'opportuna presenza di una filosofia del linguaggio che operi quale controllo di legittimità sui concetti impiegati, allora non sarà difficile constatare l'estrema eterogeneità di tali contributi.

Ciò pone due problemi: il primo riguarda la già accennata relazione fini-mezzi, più precisamente fino a che punto possa essere valutato il successo dei mezzi impiegati per un fine educativo prescelto, il secondo riguarda, appunto, la scientificità della pedagogia.

Per quanto concerne la relazione fini-mezzi è opportuno distinguere, con Scheffler, tra educazione come « compito » ed educazione come « risultato ». Se diciamo: « Ho insegnato a Carlo l'uso dell'ausiliare *to do* », ciò implica successo nel compito che mi ero prefisso; se invece affermiamo: « Gli ho insegnato l'inglese per anni ma non ha imparato niente », allora adoperiamo il termine insegnamento nel senso di compito il quale non implica un risultato.

Considerando l'educazione come compito a noi risulta evidente che *non* esiste una relazione tra mezzi e fini poiché l'adeguatezza dei primi è valutabile soltanto in base ai risultati. Se, al contrario, esaminiamo l'educazione dal punto di vista del risultato, allora la congruenza dei mezzi è giudicata sulla base degli obiettivi conseguiti e quindi risulta legittimo affermare la dipendenza dei fini dai mezzi anche se l'equifinalità e l'equipotenza dei processi educativi rendono difficile la valutazione del grado di dipendenza.

Sembrerebbe quindi che la relazione di dipendenza tra il « come » e il « che cosa » esistesse, anche se latamente, assumendo il concetto di educazione nel significato di « educazione-come-risultato », ma le cose, in effetti, non stanno così.

« Educazione-come-risultato » è un'espressione fuorviante poiché, consistendo l'educazione anche di prescrizioni, comandi, opzioni, quell'espressione autorizza a pensare che anche tutto questo possa essere insegnato al pari dell'aritmetica. In realtà solo il complesso delle materie o discipline, il cui apprendimento è verificabile con *tests* di profitto, l'osservazione o qualunque altro strumento empirico, fa parte « dell'insegnabile » e riguarda l'*istruzione* di un individuo; il resto, peraltro decisivo in educazione, e cioè proporre atteggiamenti di vita, suggerire una scala di valori e favorire scelte piuttosto che altre non può essere verificato come appreso non fosse altro perché il comportamento dell'educando potrebbe essere simulato.

Se quanto precede contiene un minimo di plausibilità allora siamo in grado di rispondere anche al quesito circa la scientificità della pedagogia: accettato che solo quanto è riconducibile al concetto di « istruzione » è verificabile come appreso o meno, sarà legittimo usare l'espressione « pedagogia scientifica » se e soltanto se stipuliamo che tale locuzione è sinonima di « tecniche che concernono l'istruzione ».

Aldo MARCHESINI  
(Karlsruhe)



## Du sens de l'enseignement de la philosophie

Peut-on enseigner l'amour de la sagesse ? Non, mais on peut amener quelqu'un à aimer le savoir, à critiquer la science, à rechercher ses fondements et ses implications, à prospecter au-delà du savoir de nouveaux moyens de communication, de bien-être et de bonheur. C'est cela, enseigner la philosophie. Ce n'est pas une mince affaire ni une tâche facile.

Cependant, voulant faire œuvre d'invention dans le domaine d'une nouvelle Europe, nous ne pouvons pas tourner le dos à ce défi.

Les Ecoles européennes constituent peut-être dans la construction de l'Europe le seul endroit où le mélange des cultures et de leurs schémas de comportement est devenu une réalité concrète, touchable dans des conflits et des frictions quotidiennes. Abriter sous le toit d'une même école, souvent dans une même classe, un Danois et un Italien, un Néerlandais et un Français, tous devant le texte d'un philosophe anglais — c'est au delà de tout verbiage idéaliste, une tâche concrète d'assimilation et de communication.

L'enseignement de la philosophie aux Ecoles européennes se fait en langue maternelle et dans des classes non mélangées de différentes nationalités. N'empêche que par la mise en question qu'il implique, par le cosmopolitisme qu'il propage, par l'ouverture d'esprit qu'il requiert, il est nécessairement transnational. Cela — les professeurs de philosophie sont les premiers à le sentir et à le concrétiser par la collaboration qu'ils entretiennent ensemble et par les manifestations concrètes — voyages scolaires, visites d'expositions, fréquentation de conférences — qu'ils organisent d'un commun accord.

Ainsi, avant d'être un enseignement, la philosophie est un vécu, non seulement au niveau des professeurs, mais aussi à celui des élèves. Ceux-ci sont très susceptibles — tout bon pédagogue le sait — à la partie concrète d'un enseignement. Or, il se trouve que ce qui aux yeux des Béotiens et des ignares serait le propre de la philosophie, à savoir son éloignement du réel et son caractère foncièrement abstrait, se trouve être transformé ici en son exact contraire : la pratique d'une pensée critique qui s'oriente continuellement à un concret de l'être tant dans le domaine des sources de la nature que des sciences de l'homme, et de ce fait répond à une série d'interrogations que les élèves se posent, d'abord en tant qu'êtres pensants intelligents, mais aussi en tant qu'hommes jetés dans l'angoisse de l'existence.

Voilà pourquoi d'ailleurs la place accordée dans l'horaire des classes supérieures à l'enseignement de la philosophie n'est pas du temps perdu, comme certains technocrates de l'école ou champions d'une prétendue efficacité voudraient l'insinuer. Malheureusement il faut croire que ces idées trouveraient

aussi leurs défenseurs parmi les autorités actuellement chargées d'élaborer une réforme des Ecoles européennes et qui semblent vouloir réduire le territoire de la réflexion philosophique à la portion congrue, en l'éliminant des sections à dominante scientifique.

Ce serait là plus qu'une erreur de programmation, ce serait une perte de substance pour les Ecoles européennes qui se sont voulues à l'avant-garde de la recherche pédagogique.

Expliquons donc ce qu'est un enseignement de la philosophie bien conçu.

C'est d'abord un enseignement critique, au sens étymologique de ce terme (de κρίνω, juger), c'est-à-dire, « qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur la valeur de cette assertion, tant au point de vue de son contenu (critique interne) qu'au point de vue de son origine (critique externe) ».<sup>9)</sup> Cette attitude critique amène la philosophie à se poser la question du fondement de tout savoir et de toute science.

Elle réagit ainsi contre la suffisance et l'autosatisfaction d'une science imbue de triomphalisme ou simplement d'efficacité technique.

Trop souvent la science apparaît dans l'enseignement comme un corps accompli d'énoncés sur un domaine délimité (la physique, la chimie, la géographie etc...) qui ont fonction de dogmes ou, pire, de matières d'un apprentissage aveugle.

Le côté théorique de chaque science est apporté comme un syllabus constitué une fois pour toutes par des autorités qu'il convient — pour des raisons de commodité ou par manque de temps — d'accepter.

Le « magister dixit » à peine voilé hante toujours nos écoles. Ainsi enseignera-t-on subrepticement en économie une théorie de la valeur ou une topologie sociale sans en sonder les implications idéologiques. Ainsi enseignera-t-on en biologie une théorie de l'évolution ou de l'hérédité sans en mentionner l'histoire ni les connotations éthiques.

Ainsi enseignera-t-on en chimie et en physique une théorie de la gravitation ou atomiste sans poser les problèmes du matérialisme moniste ou dialectique. Je ne parlerai même pas des sciences de l'homme comme l'histoire, la psychologie ou la sociologie, dont les présupposés idéologiques sont encore bien plus complexes et plus évidents, et d'autant plus subreptices qu'ils sont exploités par une diatribe quotidienne qui se situe souvent au niveau de la polémique journalistique. Une fonction primordiale de l'enseignement de la philosophie sera donc de passer au crible d'un examen épistémologique, éthique et méta-scientifique<sup>10)</sup> les apports des diverses sciences constituées. Par la même occasion, il devra les relativiser en les situant dans leur perspective historique (p.ex. Aristote, Ptolémée, Galilée, Newton, Einstein) et dans une optique interdisciplinaire (p.ex. Marx, Darwin, Freud). Pour ce faire, il devra se situer dans un rapport étroit avec les derniers développements et acquis du monde scientifique et technique.

Il avancera d'un pas commun avec les recherches théoriques dans le domaine des sciences de l'homme les plus quotidiennement sollicitées : droit, économie, politologie, sociologie, psychologie et histoire lui fourniront les champs de recherche d'une réflexion méthodologique et thématique. C'est ici que son orientation concrète — référence à des débats publics, à des films, à des articles de journaux, à des documents télévisés — pourra se manifester le plus

<sup>9)</sup> Lalande : Vocabulaire de la philosophie, p. 197.

<sup>10)</sup> Par méta-scientifique, j'entends le discours sur le discours de la science ou le langage sur son langage.

ouvertement. Le débat, non pas au niveau de la pure élaboration expérimentale ni de l'application technique des sciences, mais dans le domaine passionnant de leur théorétisation et de leur unification dans un cadre de savoir global sur l'homme et son environnement, voilà donc où se situera le domaine d'élection de la philosophie. Beaucoup de professeurs de sciences regrettent de ne pouvoir intégrer cet aspect de leurs disciplines dans leur enseignement, faute de temps ou parce qu'il « n'est pas prévu au programme ».

Mais la plupart ignorent, que le cours de philosophie est fait pour compléter et désenclaver la transmission d'une « science sans conscience ».

D'autres, d'un positivisme obtus, nient carrément que la philosophie puisse jouer ce rôle, parce qu'ils y voient toujours l'« ancilla theologiae » ou pis, le verbiage obscurantiste de la magie. Même si certains courants philosophiques contemporains pouvaient prêter le flanc à de telles critiques, il n'en est pas ainsi des grandes œuvres et des itinéraires spirituels les plus marquants du siècle, lesquels sont tous démystifiants et ouverts au progrès (cf. Freud, Sartre, Adorno, Marcuse, Russell, Foucault).

Peut-être est-ce même cette action d'éternelle mise en question, de destruction des mythes, qui rend beaucoup de gens méfiants à l'égard de la philosophie. Certes, elle n'est pas sécurisante, elle trouble le ronron des préjugés et des doctrines établies : Socrate est toujours accusé de corrompre la jeunesse. Tant mieux, pourrions-nous dire, si la menace d'une condamnation à mort n'était pas imminente.

Etant ainsi ouverte à une réflexion critique sur la science, la philosophie ne peut pas contourner la question de la position de l'homme dans l'univers et du sens de l'action qu'il y mène. Elle sera donc point de départ d'une réflexion éthique, dont le caractère cosmopolite et transculturel devra être accentué dans les Ecoles européennes : en effet, la coexistence sous un même toit d'élèves de provenances culturelles très diverses, les différentes influences religieuses et idéologiques d'origine familiale provoquent et favorisent une interrogation permanente sur le sens de ces engagements. Malheureusement le milieu bourgeois et aisé de la plupart des élèves induit chez beaucoup un relativisme moral, subjectiviste, sceptique et laxiste, qui se contente d'analyses superficielles.

Ici se pose un réel problème de communication des élèves des milieux technocratiques avec la réalité sociale, qui leur apparaît comme un vague reflet à travers une presse, une télévision, une littérature, restant miroir, leurre, plus que vécu. Le chômage, la pauvreté, la crise du logement, le travail à la chaîne ou le travail physique en général deviennent ainsi pour beaucoup des notions tout à fait abstraites et sans répercussions profondes, mésinterprétées quelquefois dans un véritable esprit fasciste comme des manifestations d'un ouvriérisme larmoyant.

Dans ce domaine, le cours de philosophie, avec d'autres enseignements — notamment l'histoire, la morale et l'éducation sociale — a la lourde tâche de lutter contre un acquis social, un sur-moi bien implanté et régi de faux investissements et de visions erronnées. Travail de Sisyphe d'autant plus ingrat qu'en général, au moment où le professeur commence à sentir le résultat de son travail, les élèves ont atteint l'âge du baccalauréat et se dispersent aux sept coins de l'Europe.

A peine de temps en temps la nouvelle d'une thèse historique ou politique, d'un engagement psychologique ou social confirme-t-elle que notre laborieux travail d'ensemencement n'est pas entièrement tombé sur un sol aride.

Beaucoup mieux qu'à l'intuition sociale, la mentalité de nos élèves se prête à l'inventivité artistique et créatrice. Très sollicités par le milieu familial, les talents sont multiples et réels. Aussi les questions du sens de l'art et du fondement du beau sont-elles souvent posées ; et bien que le programme de philosophie ne prévoie pas dans sa rédaction actuelle l'étude de l'esthétique, nombreux sont les professeurs qui s'attachent à aborder ce domaine, soit par le biais de la psychologie, soit par celui de la sociologie, soit encore par l'approche épistémologique (le beau comme signification de l'être) ou linguistique (fonction créative du langage).

On voit quelle place centrale l'enseignement de la philosophie occupe dans un enseignement conçu non pas comme simple transmission de connaissances au service d'une pure efficacité pragmatique. C'est le moyeu dans lequel s'emboîtent les rais des sciences, et qui seul permet d'en faire un savoir total, organisé, structuré. Au delà des techniques qui ne sont que civilisation, il aide l'élève à créer une culture, dans la mesure où celle-ci n'est pas reprise du passé mais surtout invention du futur. Loin d'être éloignée de la praxis — comme seul des esprits étroits ou obscurs peuvent le prétendre — la philosophie illumine et explicite celle-ci, en connaissance et en conscience.

J. STEIWER  
(Bruxelles I)

## I fondamenti della programmazione curricolare - Oggi

Quando si parla di curricolo, oggi si tende a pensare ad un marchingegno di nuova invenzione per mezzo del quale reimpostare il discorso educativo all'interno delle istituzioni scolastiche ma tale che in sostanza non si differenzia molto dalle proposte innovative che si sono realizzate negli ultimi anni, sia da parte dei singoli docenti, sia in seguito a parziali modifiche delle richieste istituzionali. Pertanto, risulta di notevole importanza determinare alcuni criteri che appartengono in modo specifico al curricolo e che sono in grado di differenziarlo totalmente dalle precedenti proposte educative in termini di programmazione e di organizzazione.

**LA REALTA'.** Un curricolo preordina nel concreto le ipotesi operative che un gruppo di docenti intende realizzare per un determinato numero di alunni, in una determinata situazione, in rapporto a ben note possibilità, e per rispondere a ben accertati bisogni di crescita e di sviluppo della personalità di tali alunni. Pertanto, esso nasce da un'esigenza fortissima di affrontare temi culturali significativi per l'integrazione degli alunni nella cultura del loro ambiente e per promuovere quei processi di conoscenza che ne favoriscono una rapida emancipazione, intesa, quest'ultima, come la capacità di interpretare criticamente il proprio vissuto e di comunicare più consapevolmente con i gruppi di appartenenza sociale secondo prospettive democratiche di crescita. Ciò comporta il porre la realtà ambientale e sociale al centro di analisi e di indagini ricorrenti e contemporaneamente porre in atto tutte le tecniche scientifiche più attendibili per conoscere più completamente i singoli alunni.

**LA RAZIONALITA'.** Una programmazione curricolare si giustifica continuamente attraverso la razionalizzazione dei vari interventi metodologico-didattici messi in atto dai docenti. Il docente non opera secondo una passiva ripetitività di comportamenti pedagogici ma ricerca continuamente nuove vie per rispondere ai bisogni reali degli alunni che si trova di fronte. Questo lo porta alla stesura razionale e calibrata di sequenze successive di lavoro da realizzare concretamente all'interno di ben precisi periodi temporali per conseguire una serie di obiettivi che dovranno essere debitamente verificati durante e al termine del processo educativo.

**LA SOCIALITA'.** Un curricolo si caratterizza per essere il risultato di una serie di competenze diverse e per il fatto che non è il frutto di un'unica persona o di gruppi ben definiti di persone, ma tende invece a mediare culturalmente attraverso un concreto lavoro sulle situazioni reali, punti di vista diversi. Esso esprime così il pluralismo culturale che non nasce da irrigidimenti ideologici o da posizioni individualiste ma dall'operare intelligente di gruppi di professionisti che debbono giornalmente affrontare una realtà densa di problematiche inevitabili.

**LA PUBBLICITA'.** Un curricolo non è un progetto segreto e privato elaborato da esperti e controllabile solo all'interno della sfera delle loro competenze, ma deve assumere l'aspetto di progettazione comunicabile aperta al controllo e alla verifica sociale. Il senso della partecipazione sociale al progetto educativo istituzionale, deve potersi esplicitare nel concreto e non, superficialmente o attraverso una delega totale agli addetti ai lavori, con la conseguenza di riversare

solo su di essi la responsabilità di un'azione tanto basilare per la cultura odierna. Per riprendere una definizione di Stenhouse « un curricolo è un tentativo per comunicare i principi e le connotazioni essenziali di una proposta educativa in una forma tale che la renda aperta all'analisi critica e passibile di essere tradotta in pratica ».

#### Curricolo, programma, piano di lavoro.

I termini di confronto accanto ai quali è necessario porre il curricolo per coglierne tutta la forza innovativa sono inevitabilmente il programma e il piano di lavoro. Sono infatti queste le realizzazioni istituzionali della programmazione in gran parte ancora presenti nella scuola dell'obbligo con cui hanno a che fare la maggioranza dei docenti.

Il programma, nella sua accezione corrente non è altro che un documento normativo in cui sono indicate in modo più o meno prescrittivo la somma di conoscenze che devono essere acquisite dagli alunni alla fine di ben determinati periodi, o cicli di insegnamento. Accanto a tali indicazioni di carattere contenutistico, si pongono una serie di indicazioni di carattere metodologico riguardanti le attività didattiche generali e le modalità di attuazione, che costituiscono la traduzione pratica dell'impostazione educativa generale nonché della politica educativa che si intendono attuare nella Scuola. E' in questa parte per esempio che si danno le istruzioni generali e i criteri cui attenersi per la valutazione ricorrente degli alunni. Il programma è solitamente elaborato da esperti e trova la sua collocazione in sistemi scolastici fortemente centralizzati e con una buona organizzazione burocratica interna. Gli insegnanti, nei confronti del programma tendono a divenire degli esecutori più o meno abili delle istruzioni ricevute e si sentono deresponsabilizzati nei confronti del loro lavoro in quanto possono sempre riversare sul programma stesso, la responsabilità dei fallimenti scolastici dei loro allievi. Per meglio riassumere le differenze tra programma e curricolo, utilizzerò uno schema elaborato da C. Scurati per il Gruppo Italiano di Studi sul Curricolo.

PROGRAMMA	CURRICOLO
— è l'espressione di una determinata concezione culturale	— è flessibile e, per definizione, deve continuamente adeguarsi alla situazione
— promana da un'autorità politico-burocratica centrale	— si realizza nel decentramento didattico ed amministrativo
— indica principi di carattere generale, fini e scopi dell'attività educativa	— si sforza di valutare gli esiti comportamentali e non, che derivano dalle idee proposte
— non prevede una metodologia precisa di applicazione	— la metodologia di applicazione fa parte integrante della programmazione
— è rivolto prevalentemente ai contenuti ed alla loro organizzazione gerarchica	— considera il complesso integrato dell'esperienza scolastica in quanto intenzionalmente rivolto alla formazione dell'alunno
— ai docenti è affidato il compito di interpretare ed applicare il programma	— ai docenti si richiedono capacità di progettazione e di conduzione

Il piano di lavoro, istituzionalmente, costituisce il correttivo che lo Stato Italiano ha posto in atto per garantire agli insegnanti la realizzazione di ciò che il programma di sua natura impediva; in particolare di realizzare progetti educativi calibrati sulle realtà della classe e sulle realtà più generali dell'ambiente. In un certo senso, attraverso una programmazione attenta del piano di lavoro, veniva lasciata ad ogni insegnante la libertà assoluta di costruire un curriculum per i propri allievi. Il piano di lavoro tendeva così a divenire un atto di pura scelta *soggettiva ed individuale* sia dei contenuti che dei metodi e tale che si autogiustificava attraverso le asserzioni del docente. Si assiste in tal modo alla compilazione di piani di lavoro estremamente differenziati tra classi parallele di una stessa scuola e elaborati nei modi più impensati, dal piano tipo cronaca giornaliera, al piano ripetuto ogni anno sulla falsariga di un metodo e di contenuti mai completamente specificati. Ora, se noi mettiamo a confronto quanto detto del piano di lavoro, con i criteri di Razionalità, Realtà, Socialità, Pubblicità che ci sono serviti per caratterizzare il curriculum, risulta evidente la limitatezza del piano di lavoro e la sua sostanziale diversità dal curriculum.

Una programmazione curricolare risulta quindi essere un itinerario di avvicinamento progressivo alla realtà, per meglio coglierne i problemi e i significati. Tale avvicinamento si qualifica metodologicamente attraverso l'assunzione intenzionale di una serie di passaggi che costituiscono ciascuno la chiave di lettura di quello seguente. I passaggi si possono rappresentare come segue:

- a) Analisi della situazione, definizione degli obiettivi, selezione degli obiettivi.
- b) Selezione dei contenuti. Organizzazione dei contenuti.
- c) Strutturazione delle sequenze di apprendimento.
- d) Scelta, selezione ed organizzazione dei metodi.
- e) Scelta degli strumenti.
- f) Preparazione dei materiali.
- g) Realizzazione.
- h) Verifica-valutazione.

I campi di indagine da tenere presenti per realizzare il curriculum portano inevitabilmente gli operatori scolastici ad analizzare tre campi della cultura:

- a) il campo etico filosofico che tende a proporre un modello di uomo e di società intesi come superamento di quelli attuali.
- b) il campo sociologico e antropologico che tendono ad indagare il senso e la forma dell'organizzazione sociale per una conoscenza più consapevole dei modi in cui l'uomo realizza la propria esistenza organizzata.
- c) il campo psicologico che tende a rivelare sempre più completamente le complessità dei processi di crescita e di apprendimento dell'uomo.

Sul piano etico filosofico, oggi sembra imporsi una visione umanistica dell'uomo che pone come concetto ordinatore e fondamentale quello della *valorizzazione della persona* intesa come sviluppo integrale, emancipazione, realizzazione nella reciprocità, conoscenza ed accettazione progressiva e consapevole di compiti e ruoli sociali, maturazione di atteggiamenti attivi di collaborazione, assunzione di una identità culturale e personale radicata nella storia e manifestata in atteggiamenti di autostima e comprensione, potenziamento della capacità o della disponibilità alla comunicazione e al dialogo.

Sul piano sociale e antropologico, il curriculum tende a porsi come una risposta educativa agli influssi dominanti, ai modi di vivere e di esistere oggi. In particolare esso deve tener presenti gli influssi sull'uomo provenienti dall'im-

patto della tecnologia, dai sistemi di comunicazione di massa, dai modelli sociali consumistici, dai nuovi modelli di vita e organizzazione familiare, dalla nuova civiltà del lavoro, dal sistema politico-economico in cui ci si trova a vivere, ed infine della stessa configurazione del sistema istituzionale scolastico.

Sul piano psicologico infine il curriculum deve poter tenere conto sia delle nuove conoscenze sui processi di crescita e di apprendimento sia infine della modificazione subita dall'immagine complessiva del fanciullo e delle sue relazioni con il mondo degli adulti, della cultura e della storia. Per semplificare si possono citare essenzialmente alcuni lineamenti di fondamentale importanza derivanti dalla psicologia umanistica.

Per essere in accordo con le teorie umanistiche, l'educatore deve porre al centro della sua attenzione i processi di motivazione all'apprendimento che derivano sia dall'utilizzazione degli apprendimenti precedenti, sia da un buon rapporto di comunicazione maestro-allievo. Solo quando il bambino realizza processi di autostima e di autoaccettazione si possono perseguire con successo obiettivi cognitivi e sostenere i processi di apprendimento che li accompagnano. Questo comporta che non basta verificare il grado di apprendimento oggettivo ma che occorre prestare molta attenzione (e quindi verificare) alla situazione psicologica dell'allievo. L'esperienza di apprendimento deve cioè essere sempre correlata ai reali bisogni di crescita e di superamento delle difficoltà che accompagnano lo sviluppo progressivo della personalità. Da tutto ciò deriva la necessità di utilizzare metodologie complesse e alternate che portino in primo piano, di volta in volta secondo le esigenze, tecniche di coinvolgimento attivo e di impatto con la realtà e tecniche di riflessione e di creatività individuale o di gruppo.

La scelta delle tecniche sarà correlata naturalmente ai sistemi di rappresentazione della realtà che appaiono prevalenti nei diversi momenti dello sviluppo individuale.

Per concludere si può dire che oggi una programmazione curricolare scientificamente fondata deve prevedere una psicodidattica in cui siano presenti tre tipi di strategie:

- a) le strategie di tipo imitativo.
- b) le strategie di tipo euristico.
- c) le strategie di tipo creativo.

## E. COMPAGNONI

## Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates

Nachstehend darf ich dem Obersten Rat der Europäischen Schulen meinen ersten Jahresbericht vorlegen. Ich habe mein Amt am 1. Januar 1979, also erst vor wenigen Monaten angetreten. Der vorliegende Bericht behandelt jedoch das ganze Schuljahr 1978-79 einschließlic der Zeit vor meinem Amtsantritt.

Aus Anlaß dieses ersten Berichtes möchte ich dem Obersten Rat nochmals für das Vertrauen danken, das er mir durch meine Ernennung zu seinem Vertreter bewiesen hat. Meine Bemühungen gehen dahin, dieses Mandat im Geiste meiner Vorgänger auszuüben und zur harmonischen Entwicklung der Europäischen Schulen sowie zum Ausbau des Erfolges, den sie seit ihrer Errichtung haben, beizutragen.

Ich möchte die Verdienste der drei Vertreter des Obersten Rates seit 25 Jahren und besonders die meines unmittelbaren Vorgängers Herrn Henri LEVARLET würdigen. Mehr als acht Jahre lang hat er sein Amt sachkundig und mit Geschick geführt. In dieser Zeit haben sich die Europäischen Schulen hervorragend entwickelt, er hat dazu in hohem Maße beigetragen. Ich bin in der glücklichen Lage, bestätigen zu können, daß es angenehm ist, seine Nachfolge anzutreten und daß die Europäischen Schulen zu Beginn des zweiten Vierteljahrhunderts ihres Bestehens in guter Verfassung sind, selbst wenn Probleme auftreten wie bei allen Institutionen, die wachsen und sich entwickeln.

Am 1. Januar 1979 hatten die Europäischen Schulen insgesamt 10.500 Schüler, das sind 204 Schüler mehr als am 1. Januar 1978. Besonders stark nahm die Schülerzahl in Brüssel II, Luxemburg und selbstverständlich in Culham zu. Die Zunahme ist also vor allem auf die Entwicklung der neuen Europäischen Schulen zurückzuführen.

Interessant ist, daß der Anstieg der Gesamtschülerzahl der wachsenden Zahl an Sekundarschülern zuzuschreiben ist. Im Kindergarten und an der Grundschule hingegen ist die Schülerzahl — außer in den neuen Schulen und in Luxemburg — rückläufig. Dies dürfte einmal auf das zunehmende Alter des Personals der Europäischen Gemeinschaften, der « potentiellen Eltern » der Europaschüler und zum anderen auf die demographische Entwicklung in den meisten Ländern der Gemeinschaft zurückzuführen sein.

## Aufgliederung der Schüler auf die einzelnen Schulstufen am 1. Januar 1979

	Kindergarten	Grundschule	Höhere Schule	Zusammen
Luxemburg	277	984	1.159	2.420
Brüssel I	102	838	1.604	2.544
Brüssel II	104	642	478	1.224
Mol	63	319	550	932
Varese	123	623	995	1.741
Karlsruhe	59	387	403	849
Bergen	62	266	310	638
München	14	34	13	61
Culham	16	58	17	91
	820	4.151	5.529	10.500

### Lehrpersonal am 1. Januar 1979

Luxemburg	139
Brüssel I	186
Brüssel II	75
Mol	92
Varese	123
Karlsruhe	69
Bergen	52
München	7
	<hr/> 751

Die Zahl der Abiturienten der Europäischen Schulen hat regelmäßig zugenommen. 1978 haben 474 Schüler an der Europäischen Reifeprüfung teilgenommen, davon 423 mit Erfolg.

Seit der ersten Europäischen Reifeprüfung im Jahre 1959 haben 3.342 Jungen und Mädchen ihre Sekundarschulbildung an den Europäischen Schulen erfolgreich abgeschlossen.

Nach diesen kurzen Zahlenangaben möchte ich auf die Hauptprobleme eingehen, die sich gegenwärtig an den Europäischen Schulen stellen.

## I. NEUE EUROPÄISCHE SCHULEN

### a) Europäische Schule München

Die im November 1977 gegründete Europäische Schule München hat sehr bescheiden angefangen — am Tag ihrer Eröffnung hatte sie nur 17 Schüler. Seitdem hat sich die Schülerzahl auf etwa 60 erhöht. Es ist also unbestreitbar ein ermutigender Fortschritt zu verzeichnen, selbst wenn die Größe der jungen Schule noch bescheiden ist.

Zur Zeit hat die Europäische Schule München drei Sprachabteilungen — bei ihrer Eröffnung waren es zwei. Ich hoffe, daß die anderen Abteilungen bald eingerichtet werden, so daß die Schule in München eine vollständige Europäische Schule wird.



### b) Europäische Schule Culham

In Übereinstimmung mit dem Beschluß des Obersten Rates vom 17. März 1978 wurde die Europäische Schule Culham im September 1979 eröffnet.

Die ersten Schritte dieser neuen Schule waren besonders befriedigend, da mehrere günstige Umstände bei ihrer Gründung zusammentrafen.

Von Anfang an standen ihr dank der Großzügigkeit der britischen Regierung komfortable und funktionsgerechte Gebäude zur Verfügung, die ihren Bedürfnissen vorzüglich entsprechen. Man kann sagen, daß eine Europäische Schule zum ersten Mal in ihrer Anfangszeit nicht mit provisorischen Räumlichkeiten vorliebnehmen muß.

Die meisten Mitglieder des Lehrpersonals kamen von anderen Europäischen Schulen und brachten eine ausgesprochen fruchtbare Erfahrung mit, von der die neue Schule profitierte.

Schließlich waren für einen Neugeginn relativ viel Schüler vorhanden. Im September 1978 waren es 51 Schüler, im Januar 1979 schon 91 Schüler in fünf Sprachabteilungen.

## II. RAUMPROBLEME

### a) Europäische Schule Luxemburg

Obwohl die luxemburgische Regierung der Europäischen Schule Luxemburg erst vor wenigen Jahren einen modernen, funktionsgerechten Schulkomplex zur Verfügung gestellt hat, haben die Gebäude infolge des beträchtlichen Anstiegs der Schülerzahl in den letzten Jahren bereits den Sättigungsgrad erreicht.

Es stellt sich nun dringend das Problem des Neubaus weiterer Räumlichkeiten, da die Kommission die Ankunft einer erheblichen Zahl weiterer Beamter in Luxemburg angekündigt hat. Außerdem werden in absehbarer Zeit wegen des Beitritts neuer Mitgliedstaaten mehr Räume benötigt. Schließlich ist es möglich, daß im Gefolge der Wahlen am 10. Juni die Zahl der Beamten des Europäischen Parlaments steigt.

Da das Problem der Gebäude für die Europäische Schule Luxemburg als gesonderter Punkt auf der Tagesordnung des Obersten Rates steht, gehe ich hier nicht auf die Einzelheiten dieser Frage ein.

### b) Europäische Schulen Brüssel

Der Raumbedarf der Europäischen Schulen Brüssel ist bei weitem noch nicht gedeckt; einmal ist die Schule Brüssel II noch in vollem Aufbau, da dort noch drei höhere Klassen eingerichtet werden müssen, zum anderen sind die Pavillons der Grundschule in Uccle dermaßen baufällig, daß sie unbedingt ersetzt werden müssen.

Die belgische Regierung läßt die von den Europäischen Schulen Brüssel benötigten zusätzlichen Gebäude nach einem Mehrjahresplan errichten, und ich möchte ihr im Namen des Obersten Rates für ihre Großzügigkeit danken.

An der Europäischen Schule Brüssel I sind die Bauarbeiten angelaufen; die neuen Gebäude sollen einen Teil der Pavillons ersetzen, die geräumt werden müssen.

An der Europäischen Schule Brüssel II sind die Arbeiten des dritten Bauabschnitts für die Klassen der Sekundarstufe II im Gange. Ein Teil der neuen Räume, der auch die Erweiterung der Kantine umfaßt, muß der Schule Brüssel II unbedingt im September 1979 zur Verfügung stehen. Ich habe vom Ministerium für Öffentliche Arbeiten entsprechende Zusicherungen erhalten und vertraue darauf, daß die benötigten Gebäude fertiggestellt sein werden.

### c) Europäische Schule Varese

Die Europäische Schule Varese hat gegenwärtig mit besonders dringlichen Raumproblemen zu kämpfen, die schon mein Vorgänger in seinen letzten beiden Berichten betont hat.

Die italienische Delegation, der ich dafür sehr danke, hat versprochen, daß die von der Schule dringend benötigten zusätzlichen Gebäude schnellstens errichtet werden. Ich wäre der italienischen Delegation dankbar, wenn sie auf der nächsten Sitzung des Obersten Rates über den Stand der Angelegenheit berichtete.

### d) Europäische Schule Mol

An der Europäischen Schule Mol sind die Arbeiten an einem neuen Gebäude für die Grundschulklassen im Gange. Es wird bereits teilweise benutzt und wahrscheinlich im Januar 1980 fertiggestellt sein. Außerdem wird an einem Schwimmbad und einer Sporthalle für die Grundschule gebaut. Nach dem Abschluß dieser Arbeiten wird die Europäische Schule Mol über einen beachtlichen Schulkomplex verfügen, für den ich der belgischen Regierung herzlich danken möchte.

### e) Europäische Schule München

Die Europäische Schule München ist vorläufig in einem Teil des Münchener « Lycée Français » untergebracht, den die deutschen Behörden zu diesem Zweck gemietet haben. Für die noch bescheidenen Ansprüche der Europäischen Schule München reichen diese Räumlichkeiten aus.

Wie ich erfahren habe, soll mit dem Bau der endgültigen Gebäude Anfang Mai begonnen werden. Die offizielle Grundsteinlegung ist für Ende Juni oder Anfang Juli vorgesehen. Zu gegebener Zeit werden der Europäischen Schule München die nötigen Gebäude zur Verfügung stehen. Ich möchte den deutschen Behörden herzlich dafür danken, daß sie die nötigen Maßnahmen getroffen haben, um die Europäische Schule München mit den Räumlichkeiten auszustatten, die sie für ihre Entwicklung braucht.

### f) Europäische Schulen Karlsruhe, Bergen und Culham

An diesen Schulen stellen sich keinerlei Raumprobleme.



### III. ERWEITERUNG DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN

- a) Die Entwicklung der englischen und der dänischen Abteilungen, die nach der Erweiterung der Europäischen Gemeinschaften an den Europäischen Schulen Luxemburg und Brüssel eingerichtet worden sind, ist offenbar zu einem Abschluß gekommen.

Wie die nachstehenden Zahlen zeigen, hat die Schülerzahl im letzten Schuljahr nicht mehr wesentlich zugenommen.

#### a) Englische Abteilung

	Jan. 73	Jan. 74	Jan. 75	Jan. 76	Jan. 77	Jan. 78	Jan. 79
ES Luxemburg	13	90	181	228	258	283	293
ES Brüssel	44	231	359	442	504	580	587
INSGESAMT	57	321	540	670	762	863	880

#### b) Dänische Abteilung

	Jan. 73	Jan. 74	Jan. 75	Jan. 76	Jan. 77	Jan. 78	Jan. 79
ES Luxemburg	—	22	39	44	63	81	101
ES Brüssel	—	37	111	153	188	210	212
INSGESAMT	—	59	150	197	251	291	315

Außerdem gibt es englische Klassen an den Europäischen Schulen Varese und Bergen. Zur Zeit zählen sie etwa 50 Schüler in Varese und 80 Schüler in Bergen.

Die Erweiterung der Europäischen Schulen um die drei neuen Mitgliedstaaten kommt also zum Abschluß. Ich meine, daß es eine erfolgreiche Entwicklung war, die unter günstigen Bedingungen stattfand. Nochmals — wie schon Herr LEVARLET — möchte ich den Regierungen der neuen Mitgliedstaaten für die zügige und umsichtige Auswahl ihrer jedes Jahr an die Europäischen Schulen abgeordneten Lehrkräfte und für die stetige Unterstützung und Zusammenarbeit danken, die sie den Direktoren der Europäischen Schulen vom ersten Tage ihres Beitritts an bewiesen haben.

- b) Nun, da eine Erweiterung abgeschlossen ist, kündigt sich eine neue Erweiterung an. Ein Vertreter der griechischen Vertretung bei den Europäischen Gemeinschaften hat sich bereits mit dem Sekretariat des Obersten Rates in Verbindung gesetzt, um den künftigen Beitritt seines Landes zur Satzung der Europäischen Schule vorzubereiten. Er wurde über die nötigen Schritte seiner Regierung informiert. Wahrscheinlich wird mich im Laufe des Jahres eine griechische Delegation aufsuchen, um die konkreten Probleme, die sich aus dem Beitritt Griechenlands ergeben können, zu prüfen.

### IV. RECHTSFRAGEN

#### a) Zusatzprotokoll zum Protokoll über die Gründung Europäischer Schulen

Das Zusatzprotokoll zum Protokoll über die Gründung Europäischer Schulen wurde am 15. Dezember 1975 von den Vertretern der neun Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft in Luxemburg unterzeichnet.

Es ermöglicht die Gründung der Europäischen Schule München.

Es wurde bisher vom Großherzogtum Luxemburg, von der Bundesrepublik Deutschland und von Italien ratifiziert.

#### b) Übereinkommen über die Änderung der Prüfungsordnung der Reifeprüfung

Das Übereinkommen über die Änderung des Anhangs zur Satzung der Europäischen Schule, « Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung », sowie das Protokoll über die vorläufige Anwendung dieses Übereinkommens wurden von den Bevollmächtigten der Vertragsparteien der Satzung am 19. Juni 1978 in Luxemburg unterzeichnet.

Am 19. Dezember 1978 wurde beim luxemburgischen Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten die Ratifikationsurkunde des Vereinigten Königreichs zu diesem Übereinkommen hinterlegt. Ich möchte den Behörden des Vereinigten Königreichs für die schnelle Durchführung des Verfahrens danken.

#### c) Zusatzprotokoll zu der am 5. September 1963 in Rom abgeschlossenen Vereinbarung zwischen der Regierung der Italienischen Republik und dem Obersten Rat der Europäischen Schule zur Tätigkeit der Europäischen Schule von Ispra-Varese

Das Zusatzprotokoll zu der am 5. September 1963 in Rom abgeschlossenen Vereinbarung zwischen der Regierung der Italienischen Republik und dem Obersten Rat der Europäischen Schule zur Tätigkeit der Europäischen Schule von Ispra-Varese wurde am 14. Mai 1971 in Paris unterzeichnet. Es wurde von Italien ratifiziert und im « supplementario ordinario alla Gazzetta ufficiale » Nr 23 vom 24. Januar 1979 veröffentlicht

### V. VERWALTUNGS- UND FINANZFRAGEN

#### a) Statut des Lehrpersonals

Der Oberste Rat hat im Wege des schriftlichen Verfahrens die Vorschläge des Verwaltungs- und Finanzausschusses zu den Dienstbezügen (Arbeitsunterlage 1112/1-D-78 vom 29. Januar 1979) und zu den Dienstreisekosten des Lehrpersonals (Arbeitsunterlage 1312/1-D-78 vom 29. Januar 1979) genehmigt.

Ferner hat der Ministerrat der Europäischen Gemeinschaften durch Verordnung vom 26. Juni 1978 die Berichtungskoeffizienten für die

einzelnen Dienstorte geändert. Durch Beschluß vom 21. Dezember 1978 hat der Ministerrat den Berichtigungskoeffizienten in die Gehaltstabelle für Belgien und das Großherzogtum Luxemburg einbezogen.

Nach Artikel 23 des Statuts des Lehrpersonals wurden die neuen Berichtigungskoeffizienten mit Wirkung vom 1. Januar 1978 und vom 1. Juli 1978 auch auf das Lehrpersonal angewandt.

#### b) Dienstbezüge der Verwalter der Europäischen Schulen

Der Oberste Rat hat in seiner Sitzung vom 16. und 17. Juni 1965 die Dienstbezüge der Verwalter festgesetzt. Er beschloß, die Verwalter sollten je nach Lage des Falles nach der Gehaltstabelle der Grundschullehrer oder nach der Gehaltstabelle der Lehrer für die Unterstufe der höheren Schule bezahlt werden. Ich bin der Meinung, daß diese Einstufung nicht mehr der großen Verantwortung und der wichtigen Arbeit der Verwalter entspricht. Ich möchte betonen, daß die Verwalter in keiner Weise an mich herangetreten sind. Ich habe mich entschlossen, dem Obersten Rat diese Frage vorzulegen, weil ich den Eindruck habe, daß dieses Problem Aufmerksamkeit verdient. Ich weiß, daß der Oberste Rat nicht in der Lage ist, sofort einen Beschluß zu fassen, da der Vorgang noch nicht geprüft ist, möchte ihm aber vorschlagen, den Verwaltungs- und Finanzausschuß damit zu beauftragen, das Problem der Dienstbezüge der Verwalter auf der Grundlage einer Arbeitsunterlage zu prüfen, die ich vorzulegen gedenke.

### VI. PÄDAGOGISCHE FRAGEN

#### a) Grundschulreform

Der Oberste Rat hat in den letzten Jahren die Grundsätze der Grundschulreform genehmigt.

Der mit der schrittweisen Einführung der Reform beauftragte Ausschuß tritt regelmäßig zusammen. Sein Vorsitz wurde viele Jahre lang von Generalinspektor COSTERS wahrgenommen. In diesem Jahr hat Generalinspektor POLLENTIER seine Nachfolge angetreten. Ich möchte beiden für ihre tatkräftige Arbeit danken.

Der Ausschuß befaßt sich mit vielen Problemen, von denen ich besonders den Förderunterricht (remedial teaching), den Sachunterricht und die Motivation der Schüler erwähnen möchte.

#### b) Reform der Höheren Schule

Der Oberste Rat hat auf seinen letzten Sitzungen die Grundsätze und Verfahren für die Reform der ersten drei Klassen, die schrittweise eingeführt werden soll, genehmigt. Im September 1978 wurde die Reform im ersten Sekundarschuljahr eingeführt. Die bisherigen Reaktionen darauf sind positiv. Dank des allseits vorhandenen guten Willens ist die Einführung der Reform befriedigend verlaufen, und alle Mitglieder der Schulgemeinschaft haben sich bemüht, das Ihre zur Lösung der unvermeidbaren Probleme beizutragen.

Der Reformausschuß bereitet weiterhin die Reform der Oberstufe vor. Ich möchte dem Vorsitzenden, Generalinspektor DETHIER, für seinen Einsatz für die Reform danken.

#### c) Reform der Europäischen Reifeprüfung

Wie unter IV b) bereits erwähnt, wurde das Übereinkommen über die Änderung der Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung am 19. Juni 1978 unterzeichnet. Die neue Prüfungsordnung sowie die Durchführungsbestimmungen, die der Oberste Rat auf seiner Sitzung im Dezember 1978 genehmigt hat, sind im laufenden Schuljahr erstmals angewendet worden.

### VII. 25JÄHRIGES BESTEHEN DER EUROPÄISCHEN SCHULE LUXEMBURG

Im Oktober 1978 wurde das 25jährige Bestehen der Europäischen Schulen — die erste Europäische Schule (Luxemburg) öffnete bekanntlich im Oktober 1953 ihre Pforten — feierlich begangen. Aus diesem Anlaß fand eine Gedenkfeier mit Ansprachen des ersten Vertreters des Obersten Rates, Herrn Albert VAN HOUTTE, und des damaligen Vertreters des Obersten Rates, Herrn Henri LEVARLET, statt. Die Erinnerung an die bescheidenen Anfänge der Europäischen Schulen bot Gelegenheit, ihren Erfolg und ihre außerordentliche Entwicklung während der vergangenen 25 Jahre zu unterstreichen.

### VIII. TÄTIGKEIT DER VORBEREITUNGS-AUSSCHÜSSE

Die Vorbereitungsausschüsse, d.h. der Pädagogische Ausschuß und der Verwaltungs- und Finanzausschuß, haben ihre Aufgabe, in deren Bedeutung und Umfang ich Einblick gewonnen habe, weitergeführt. Sie spielen eine äußerst wichtige Rolle für die Organisation der Europäischen Schulen und des Obersten Rates. Auf allen Sitzungen des Obersten Rates können sie ihm präzise Vorschläge auch zu Problemen vorlegen, die bisweilen ein hohes Maß an Fingerspitzengefühl erfordern. Diese Ausschüsse sind für die reibungslose Arbeit der Europäischen Schulen unentbehrlich. Der Oberste Rat, der in seiner erweiterten Sitzung etwa 80 Teilnehmer zählt, wäre ohne die sorgfältige und konstruktive Arbeit der Vorbereitungsausschüsse zu einer Beschlußfassung nicht in der Lage.

Es muß auch festgehalten werden, daß die Vorbereitungsausschüsse eine äußerst anstrengende Arbeit zu leisten haben und daß sie nur mit Mühe ihre Tagesordnungen bewältigen. Wie mein Vorgänger möchte ich den Obersten Rat erneut dringend bitten, die Untersuchungsaufträge auf die wesentlichen Probleme zu beschränken, damit die Ausschüsse einer annehmbaren Zahl wichtiger Fragen die nötige Zeit widmen können und damit in der Lage sind, relativ rasch Lösungen vorzuschlagen.

### IX. VERSCHIEDENES

#### a) Pädagogische Zeitschrift

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint regelmäßig, im allgemeinen fünfmal jährlich.

Aus Anlaß des 25jährigen Bestehens der Europäischen Schulen, von dem schon gesprochen wurde, erschien im Jahre 1978 eine Sondernummer. Sie wurde an den Europäischen Schulen verteilt und den Mitgliedern des Obersten Rates zugesandt.

#### b) Gesellschaft für Veröffentlichungen

Angesichts der Schwierigkeiten, die Herr LEVARLET in seinen Berichten erwähnt hat, gibt die Gesellschaft für Veröffentlichungen zur Zeit keine neuen Lehrbücher heraus, da die Erfahrung aus mehr als 15 Jahren gezeigt hat, daß sie im Unterricht kaum verwendet werden; es würde zu weit führen, hier näher auf die Gründe einzugehen.

Der Verwaltungsrat der Gesellschaft beschränkt seine Tätigkeit auf die Verwaltung der verfügbaren Werke. Diese sollten allerdings in den Europäischen Schulen regelmäßig benutzt werden, damit die Arbeit und das Geld, die in diese Veröffentlichungen investiert wurden, nicht umsonst waren.

#### c) Fachbereichskonferenzen

Wie in den vergangenen Jahren haben die Fachbereichskonferenzen wichtige Arbeit im Interesse aller Europäischen Schulen geleistet. Ich möchte ihnen für ihren Beitrag zum reibungslosen Betrieb der Europäischen Schulen auf verschiedenen Gebieten danken. Sie bereiten die Arbeit des Pädagogischen Ausschusses vorzüglich vor und spielen dadurch bei der Durchführung der Reform eine wichtige Rolle. Ihre Sitzungen ermöglichen es außerdem, den Zusammenhalt und die Einheit der Europäischen Schulen und der einzelnen Sprachabteilungen zu verstärken.

Zum Schluß meines ersten Berichtes möchte ich all denen meinen herzlichen Dank aussprechen, die durch ihren unermüdlichen Einsatz zum reibungslosen Betrieb und zur Entwicklung der Europäischen Schulen beitragen. Den bereits erwähnten Vorbereitungsausschüssen und den Fachbereichskonferenzen möchte ich nochmals aufrichtig danken. Mein Dank gilt den Direktoren, die täglich für die reibungslose Arbeit an ihren Schulen sorgen und so gut wie möglich die zahlreichen Probleme einer Schulgemeinschaft lösen. Selbstverständlich möchte ich den Lehrkräften danken, die die Grundlage der Schule sind. Von ihrer Arbeit hängt die Qualität der Erziehung ab, die die Schüler an unseren Schulen erhalten. Mein herzlicher Dank richtet sich auch an die Elternvereinigungen, die an allen Europäischen Schulen sowie im Pädagogischen Ausschuß, den Reformausschüssen und im Obersten Rat wertvolle Arbeit leisten. Mein Dank gilt auch dem Personalausschuß, der in diesem Jahr — wie schon üblich — einen wichtigen Beitrag zur reibungslosen Arbeit und zur Entwicklung der Europäischen Schulen geleistet hat. Last but not least danke ich dem Obersten Rat, der für die Tätigkeit der Europäischen Schulen verantwortlich ist und durch seine Beschlüsse ihre Weiterentwicklung und die Anpassung ihres Unterrichts an die Entwicklung der Gesellschaft ermöglicht.

M. SCHMIT

## Extract from the report by the Representative of the Board of Governors

*I have the honour, hereby, to submit my first annual report to the Board of Governors of the European Schools. Since I commenced my duties only on 1 January 1979, my mandate covers only a few months. This report, however, concerns the full school year, 1978-79, including the period prior to my mandate.*

*In this, my first report, I should like once more to thank the Board of Governors for the trust it has shown in appointing me as its Representative. I shall try to carry out this mandate in the same spirit shown by my predecessors, by contributing to the harmonious development of the European Schools and by strengthening the constant success which the Schools have had ever since they were first set up.*

*I should also like to pay due homage to the three previous Representatives of the Board of Governors who have served during the past twenty-five years, in particular to my immediate predecessor Mr Henri LEVARLET. For more than eight years he carried out his duties competently and adroitly. During this period, the European Schools underwent impressive development, to which Mr LEVARLET's personal contribution was considerable. I am happy to confirm that the inheritance felt by him is pleasing one and that, at the dawn of their second quarter of a century, the European Schools stand strong, even though, like all growing, developing and evolving institutions, they do have some problems.*

*On 1 January 1979, there were 10 500 pupils at the European Schools, 204 more than on 1 January 1978. The biggest increase is at Brussels II, Luxembourg and, of course, Culham, and is largely due to the development of the new European Schools.*

*It should be noted that the total increase in the number of pupils is the result of increasing numbers in the secondary section. In the nursery and primary sections, however, numbers are declining, except at the new Schools and Luxembourg. This phenomenon is caused, on the one hand, by the ageing of the staff of the European Communities, whose members are the potential parents of children at the European Schools and, on the other, by the population trends found in most of the Community countries.*

### Breakdown of pupils by sections on 1 January 1979

	Nursery	Primary	Secondary	Total
Luxembourg	277	984	1 159	2 420
Brussels I	102	838	1 604	2 544
Brussels II	104	642	478	1 224
Mol	63	319	550	932
Varese	123	623	995	1 741
Karlsruhe	59	387	403	849
Bergen	62	266	310	638
Munich	14	34	13	61
Culham	16	58	17	91
	820	4 151	5 529	10 500

### Teaching Staff on 1 January 1979

Luxembourg	139
Brussels I	186
Brussels II	75
Mol	92
Varese	123
Karlsruhe	69
Bergen	52
Munich	7
Culham	8
	751

There has been a steady increase in the number of holders of the European Baccalaureate. In 1978, 474 pupils sat the examination and 423 of them passed.

Since 1959, when the first Baccalaureate session was held, 3 342 young people have successfully completed their education in the European Schools.

Now that I have given these few figures, I should like to go on to the main problems currently facing the European Schools.

## I. NEW EUROPEAN SCHOOLS

### (a) European School of Munich

The European School of Munich, which opened in November 1977, started out in a very modest way, with no more than 17 pupils. Since then, this number has increased to sixty. This is, undoubtedly, an encouraging development, even though this new School is still rather modest in its dimensions.

The European School of Munich, which opened with only two language sections, now has three. I hope that the other sections will be opened soon, so that it will become a true European School.

### (b) European School of Culham

In accordance with the decision taken by the Board of Governors on 17 March 1978, the European School of Culham was opened in September 1978.

It started out in a particularly satisfying way, with the help of various favourable circumstances.

Thanks to the generosity of the British Government, the School had, right from the start, comfortable and functional buildings which were suited to its requirements. One may say that this is the first time a European School has not had to accommodate its pupils initially in temporary premises.

Most of the teachers came from other European Schools, bringing their fruitful experience with them, to the benefit of this new School.

Finally, the number of pupils was relatively high for a new School: 51 pupils in September 1978 and 91 by January 1979, spread over five language sections.

## II. SPACE

### (a) European School of Luxembourg

Although the European School is housed in modern, functional premises provided by the Luxembourg Government just a few years ago, its buildings have reached saturation point following the considerable increase in the number of pupils in recent years.

The construction of additional buildings is now an urgent problem, since the Commission has announced that a large number of officials will be arriving in Luxembourg. In addition, more buildings will be needed because of new Member States. Finally, it is also possible that the number of officials at the European Parliament will increase after the elections on 10 June.

Since the problem of buildings for the European School of Luxembourg is one of the items on the Board of Governors' agenda, I shall not dwell on the details here.

### (b) European Schools of Brussels

The needs of the European Schools in Brussels are far from being fulfilled, on the one hand because the Brussels II School is still growing since three upper classes have still to be opened, and on the other hand because of the state of disrepair into which the primary buildings at Uccle have fallen, which means that their replacement is vital.

The Belgian Government's construction programme for new buildings in the European Schools of Brussels is spread over several years, and I must express the Board of Governors' gratitude to the Government for their generosity in this matter.

At Brussels I, work is taking place on the new buildings designed to replace some of the pavilions which have to be abandoned.

At Brussels II, work has started on the third phase, which is designed for the upper secondary classes. Brussels II must have some of its new buildings ready by September 1979, including the canteen extension. I have received assurances to this effect from the Ministry for Construction and am confident that the required buildings will be ready in time.

(c) **European School of Varese**

*At Varese, there are some particularly urgent space problems to be solved, as pointed out by my predecessor in his last two reports.*

*I warmly thank the Italian delegation for its promise to ensure that the additional buildings, much needed by the School, are built as soon as possible. I would be grateful if the Italian delegation submitted any further information on this matter at the forthcoming meeting of the Board of Governors.*

(d) **European School of Mol**

*A new primary school building is under construction at Mol. Part of it is already being used and it will no doubt be completed by January 1980. A swimming pool and gymnasium for the primary section are also under construction. When this work is finished, the European School of Moll will have an admirable school complex at its disposal, for which I would like to warmly thank the Belgian Government.*

(e) **European School of Munich**

*The European School of Munich is housed in temporary accommodation, made available by the German authorities, which leased part of the Lycée Français of Munich for the purpose. At present, these premises are sufficient for the modest needs of the European School of Munich.*

*I have been informed that work on the permanent premises is to begin in May. The official foundation stone ceremony should take place either at the end of June or the beginning of July. Thus, the buildings required by the European School of Munich will be ready in plenty of time. I would like to thank the German authorities most warmly for having taken the steps needed to provide the European School of Munich with the buildings necessary for its development.*

(f) **European Schools of Karlsruhe, Bergen and Culham**

*These Schools have enough space at present.*

**III. ENLARGEMENT OF THE EUROPEAN COMMUNITIES**

- (a) *The English and Danish sections opened at Luxembourg and Brussels on enlargement of the European Communities seem to have stopped expanding.*

*The number of pupils has not increased significantly during the past school year, as the following figures show :*

(a) English language section

	Jan. 73	Jan. 74	Jan. 75	Jan. 76	Jan. 77	Jan. 78	Jan. 79
Luxembourg	13	90	181	228	258	283	293
Brussels	44	231	359	442	504	580	587
TOTAL	57	321	540	670	762	863	880

(b) Danisch language section

	Jan. 73	Jan. 74	Jan. 75	Jan. 76	Jan. 77	Jan. 78	Jan. 79
Luxembourg	—	22	39	44	63	81	103
Brussels	—	37	111	153	188	210	212
TOTAL	—	59	150	197	251	291	315

*In addition, there are some English language section classes at the European Schools of Varese and Bergen. There are almost fifty pupils in this section at Varese and eighty at Bergen.*

*The European Schools have therefore expended to accomodate the three new Member States. I think that I may say that this enlargement has been successful, and that it has occurred in the best of circumstances. I would like to renew to the Governments of the new Member States the thanks which Mr LEVARLET addressed to them for the care and attention which they have brought to the secondments of new teachers to the European Schools each year, and for the constant support and collaboration they have shown since the day of their accession to Headmasters of all the European Schools.*

- (b) *Just as one expansion is completed, a new one appears on the horizon. A representative of the Greek Mission to the European Communities has already contacted the Bureau of the Board of Governors to pave the way for his country's future accession to the Statute of the European School. He has been informed of the steps which his country will need to take. A Greek delegation will no doubt be calling on me later this year to examine the practical problems which may arise with Greece's accession.*

**IV. LEGAL PROBLEMS**

(a) **Supplementary Protocol to the Protocol on the Setting-up of European Schools**

*The Supplementary Protocol to the Protocol on the Setting-up of European Schools was signed in Luxembourg on 15 December 1975 by the nine Member States of the European Community.*

*The European School of Munich was set up under the terms of this Protocol.*

*It has been ratified by the Grand Duchy of Luxembourg, Germany and Italy.*

(b) **Agreement amending the Regulations for the European Baccalaureate**

*The Agreement amending the Annex to the Statute of the European School on the Regulations for the European Baccalaureate and the Protocol concerning the provisional application of this Agreement were signed by the parties to the Statute in Luxembourg on 19 June 1978.*



By 19 June 1978, the United Kingdom's instrument of ratification of the Agreement had already been deposited at the Luxembourg Ministry of Foreign Affairs. I would like to thank the United Kingdom authorities for their promptness.

- (c) **Additional protocol to the Agreement between the Government of the Italian Republic and the Board of Governors of the European Schools for the operation of the European School of Varese signed on 5 September 1963**

The additional protocol to the Agreement between the Government of the Italian Republic and the Board of Governors of the European Schools for the operation of the European School of Varese, signed in Rome on 5 September 1963, was signed in Paris on 14 May 1971. This has now been ratified by Italy and published in the « *supplementario ordinario alla Gazzetta ufficiale* » No. 23 of 24 January 1979.

## V. ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL PROBLEMS

- (a) **Regulations for Members of the Teaching Staff**

The Board of Governors has approved, by means of written procedure, the proposals of the Administrative and Financial Committee relating to emoluments (Document 1112/1-D-78 of 29 January 1979) and to mission expenses for members of the teaching staff (Document 1312/1-D-78 of 29 January 1979).

By Regulations of 26 June 1978, the Council of Ministers of the European Communities amended the weightings for the various countries. By a decision of 21 December 1978, the Council of Ministers incorporated weightings into salary scales for Belgium and Luxembourg. In accordance with Article 23 of the Regulations for Members of the Teaching Staff, the new weightings were also brought into force for teachers with effect from 1 January 1978 and from 1 July 1978.

- (b) **Salaries of bursars at the European Schools**

The Board of Governors settled the salaries of bursars during its meeting on 16 and 17 June 1965. It decided that these should be placed on the salary scale for either primary teachers or teachers in the lower secondary classes, according to the circumstances.

I feel that this classification no longer corresponds to the great responsibilities and volume of work of the bursars. I wish to point out that the bursars have not made any request to me, and it is I myself who have taken the initiative in submitting the matter to the Board of Governors, feeling as I do that this is an issue which deserves attention. I know that the Board of Governors cannot reach a decision on it at once, since the dossier on it has not yet been studied. But I would like to suggest that be instructed the Administrative and Financial Committee to look into the question of bursars' salaries, on the basis of a working document which I propose to prepare for it.

## VI. EDUCATIONAL PROBLEMS

- (a) **Primary school reform**

In the course of recent years, the Board of Governors has given approval to the principles of the reform of the primary school.

The Committee responsible for the gradual implementation of the reform meets regularly. For many years, it has been chaired by the Inspector General, Mr COSTERS. He has been succeeded this year by the Inspector General, Mr POLLENTIER. I wished to thank them both for the work which they have done or are still doing.

The Committee is studying a number of problems, among which I would particularly like to mention remedial teaching, environmental studies and pupil motivation.

- (b) **Secondary school reform**

The Board of Governors has approved, during its recent meetings, the principle and methods of the reform of the first three years, and changes will be introduced progressively. The first of these were made in the first secondary year in September 1978. Favourable reports on this have come to my hearing. With the willingness of all concerned, the reform is being applied satisfactorily, and each of the Schools is attempting to contribute to solving the inevitable problems which crop up.

The Reform Committee continues its work to introduce changes into the higher classes, under the Chairmanship of the Inspector General, Mr DETHIER, whom I would like to thank for the efforts which he has made on behalf of the reform.

- (c) **Reform of the European Baccalaureate**

As I have mentioned under IV(b) above, the Agreement amending the Regulations for the European Baccalaureate was signed on 19 June 1978. The new Regulations have started to be applied during the present school year, together with the provisions for application approved by the Board of Governors during its meeting in December 1978.

## VII. XXVth ANNIVERSARY OF THE EUROPEAN SCHOOL OF LUXEMBOURG

In October 1978, celebrations took place to mark the XXVth anniversary of the European Schools, since it was in October 1953 that the first of the European Schools, the one in Luxembourg, was opened. A commemorative ceremony took place on the occasion, during which speeches were made by Mr Albert VAN HOUTTE, the first Representative of the Board of Governors, and Mr Henri LEVARLET, the Representative of the Board of Governors in office in October 1978. Recalling the modest beginnings of the School provided an opportunity for underlining the success of the European Schools, which have shown an enormous development during the past quarter of a century.

## VIII. WORK OF THE PREPARATORY COMMITTEES

The Preparatory Committees — that is, the Teaching Committee and the Administrative and Financial Committee — have continued to perform their duties, whose importance and volume I have been able to appreciate. They play a primary role in the organization of the European Schools and of the Board of Governors. At each meeting of the Board of Governors, they are able to submit detailed proposals on subjects which are sometimes delicate. These Committees are indispensable to the proper running of the European Schools. The Board of Governors, numbering more than 80 participants in its enlarged sessions, would be incapable of reaching decisions were it not for the painstaking and constructive work of these two Preparatory Committees.

I must also mention the very heavy work-load of the Preparatory Committees; they find it hard to get through their agendas. As did my predecessor, I would again like to request the Board of Governors to limit the number of reports which it asks the Committees to produce to those which are absolutely essential, so that they can give as much time as is needed to a reasonable number of important topics and come up with solutions in a relatively short period of time.

## IX. MISCELLANEOUS

### (a) Pedagogical Bulletin

This is a regular publication, usually appearing five times a year.

In 1978, a special issue was brought out to commemorate the XXVth anniversary of the European Schools. It was distributed in the European Schools and sent to members of the Board of Governors.

### (b) Publications Fund

At present, and because of the difficulties pointed out by Mr LEVARLET in his reports, the Publications Fund will not be bringing out any new works, for the experience of the past fifteen years has shown that these are hardly used in class for reasons which it would take too long to go into here.

The Fund's administrative Board will limit itself to supervising the books which have already been published. These should be used regularly in the European Schools to defray the money and effort which have gone into their publication.

### (c) Meetings of the Inter-School Subject Committees

As in previous years, the Inter-School Subject Committees have accomplished a very important task in the general interest of the European Schools. I would like to thank them for the contribution they are making in many areas to aid the smooth running of the Schools. They make efficient reports to the Teaching Committee, and thus play an important role in the realization of the reform programme. Their meetings also contribute to reinforcing cohesion and unity in the European Schools and the language sections.

As I reach the end of my first report, I would like to express my warmest thanks to all those whose untiring efforts aid the smooth running of the European Schools and their development. I have already had the opportunity of mentioning the Preparatory Committees and the Inter-School Subject Committees and to them, I say, once again, thank you most sincerely. My thanks also go to the Headmasters who bear the daily burden of seeing that their Schools run properly, and who carefully settle the innumerable problems which crop up in the school community. Naturally, I must thank the teachers themselves, for they are the cornerstone of our Schools. On their work will depend the value of the education which pupils in our Schools receive. My very warm thanks are due also to the Parents' Associations, for their much-appreciated efforts on behalf of the European Schools, in each and every one of them, and on the Teaching Committees, the Reform Committees and the Board of Governors. I also thank the Staff Committee, which has as usual made an important contribution to the running of the Schools and their development. And — last but not least — I thank the Board of Governors itself whose responsibility the running of the Schools is; its decisions enable them to develop and adapt their teaching to the changes taking place in our society.

M. SCHMIT



## Extraits du rapport du Représentant du Conseil Supérieur

Ci-après j'ai l'honneur de soumettre au Conseil supérieur des Ecoles européennes mon premier rapport annuel. Comme je n'ai pris mes fonctions que le 1er janvier 1979, l'exercice de mon mandat ne s'est étendu en fait que sur quelques mois. Le présent rapport couvre cependant la totalité de l'année scolaire 1978-1979, y compris la période antérieure à mon entrée en fonction.

A l'occasion de ce premier rapport, je voudrais une nouvelle fois remercier le Conseil supérieur pour la confiance qu'il m'a témoignée en me désignant comme son Représentant. Je m'efforce de remplir ce mandat dans le même esprit que mes prédécesseurs et de contribuer au développement harmonieux des Ecoles européennes et au renforcement du succès qu'elles n'ont cessé de connaître depuis leur création.

Je tiens à rendre un hommage mérité aux trois Représentants du Conseil supérieur qui se sont succédés depuis vingt-cinq ans et en particulier à mon prédécesseur immédiat Monsieur Henri LEVARLET. Pendant plus de huit ans il s'est acquitté de ses fonctions avec compétence et doigté. Pendant cette période les Ecoles européennes ont connu un développement prodigieux, auquel il a apporté une importante contribution personnelle. Je suis heureux de pouvoir affirmer que la succession qu'il me laisse est agréable à recueillir et qu'à l'aube de leur deuxième quart de siècle les Ecoles européennes se portent bien, même si elles connaissent des problèmes comme toutes les institutions, qui croissent, se développent et évoluent.

\* \* \*

Au 1er janvier 1979, les effectifs scolaires s'élevaient à 10.500 élèves, ce qui constitue une augmentation de 204 élèves par rapport au 1er janvier 1978. L'augmentation est particulièrement sensible à Bruxelles II, à Luxembourg et bien entendu à Culham. Elle résulte donc surtout du développement des nouvelles Ecoles européennes.

Il convient de remarquer que l'augmentation globale des effectifs résulte de l'accroissement du nombre d'élèves dans le cycle secondaire. A l'école maternelle et dans le cycle primaire, au contraire, la population scolaire est en régression, sauf dans les nouvelles Ecoles et à Luxembourg. Ce phénomène résulte d'une part du vieillissement du cadre du personnel des Communautés européennes dont les membres constituent les parents potentiels des élèves des Ecoles européennes, et d'autre part des tendances démographiques qui se manifestent dans la plupart des pays de la Communauté.

### Répartition des élèves par cycle d'études au 1er janvier 1979

	Maternel	Primaire	Secondaire	Total
Luxembourg	277	984	1.159	2.420
Bruxelles I	102	838	1.604	2.544
Bruxelles II	104	642	478	1.224
Mol	63	319	550	932
Varese	123	623	995	1.741
Karlsruhe	59	387	403	849
Bergen	62	266	310	638
Munich	14	34	13	61
Culham	16	58	17	91
	820	4 151	5 529	10 500

### Corps enseignant au 1er janvier 1979

Luxembourg	139
Bruxelles I	186
Bruxelles II	75
Mol	92
Varese	123
Karlsruhe	69
Bergen	52
Munich	7
Culham	8
	<u>751</u>

Le nombre des bacheliers des Ecoles européennes a augmenté régulièrement. En 1978, 474 candidats se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat européen : 423 candidats ont été reçus.

Depuis 1959, date de la première session du Baccalauréat européen, 3.342 jeunes filles et jeunes gens ont achevé avec succès leurs études secondaires dans les Ecoles européennes.

Après ces brèves indications chiffrées, je voudrais commenter les principaux problèmes qui se posent actuellement dans le cadre des Ecoles européennes.

\* \* \*

## I. NOUVELLES ECOLES EUROPEENNES

### a) Ecole européenne de Munich

L'Ecole européenne de Munich, créée en novembre 1977, a connu des débuts très modestes puisqu'elle ne comptait que 17 élèves le jour de son ouverture. Depuis lors la population scolaire a augmenté jusqu'à une soixantaine d'élèves. Il y a donc incontestablement un progrès encourageant, même si les dimensions de la jeune école restent modestes.

Actuellement l'Ecole européenne de Munich, qui lors de son ouverture fonctionnait avec deux sections linguistiques, en compte trois. J'espère que les autres sections verront bientôt le jour de sorte que l'Ecole de Munich devienne une Ecole européenne complète.

### b) Ecole européenne de Culham

Conformément à la décision prise par le Conseil supérieur le 17 mars 1978, l'Ecole européenne de Culham a été ouverte en septembre 1978.

Les premiers pas de la nouvelle école furent particulièrement satisfaisants, car plusieurs circonstances favorables entourèrent sa création.

Dès le début, grâce à la générosité du gouvernement britannique, elle disposa de bâtiments confortables et fonctionnels très bien adaptés à ses besoins. On peut dire que c'est la première fois qu'une Ecole européenne ne doit pas s'accommoder de locaux provisoires pour ses débuts.

La plupart des enseignants venaient d'autres Ecoles européennes et apportaient avec eux une expérience particulièrement fructueuse, dont ils firent bénéficier la nouvelle Ecole.

Enfin les élèves étaient présents en nombre relativement important pour un démarrage : 51 élèves en septembre 1978 et déjà 91 en janvier 1979, répartis sur cinq sections linguistiques.

## II. PROBLEMES DE LOCAUX

### a) Ecole européenne de Luxembourg

Bien que l'Ecole européenne de Luxembourg dispose d'un complexe scolaire moderne et fonctionnel que le gouvernement luxembourgeois a mis à sa disposition il y a quelques années seulement, ses bâtiments sont arrivés à saturation à la suite de l'accroissement considérable de sa population scolaire au cours des dernières années.

Le problème de la construction de locaux supplémentaires se pose de façon urgente, car la Commission a annoncé l'arrivée à Luxembourg d'un nombre important de fonctionnaires supplémentaires. En outre les besoins en locaux croîtront dans un avenir prévisible à cause de l'arrivée de nouveaux Etats-membres. Enfin il est possible que le nombre de fonctionnaires du Parlement européen s'accroisse à la suite des élections du 10 juin.

Etant donné que le problème des bâtiments de l'Ecole européenne de Luxembourg constitue un point particulier de l'ordre du jour du Conseil supérieur, je n'entrerai pas ici dans les détails de la question.

### b) Ecoles européennes de Bruxelles

Les besoins des Ecoles européennes de Bruxelles sont loin d'être satisfaits, d'une part parce que l'Ecole de Bruxelles II est encore en plein développement puisque trois classes supérieures doivent encore être créées, d'autre part parce que les pavillons de l'école primaire à Uccle sont dans un état de vétusté tel que leur remplacement devient indispensable.

Le gouvernement belge construit les bâtiments supplémentaires dont les Ecoles européennes de Bruxelles ont besoin selon un programme étalé sur plusieurs années et je tiens à lui exprimer la reconnaissance du Conseil supérieur pour la générosité dont il fait preuve.

A l'Ecole européenne de Bruxelles I les travaux sont engagés pour la construction de nouveaux bâtiments destinés à remplacer une partie des pavillons qui doivent être mis hors d'usage.

A l'Ecole européenne de Bruxelles II la construction de la troisième tranche destinée aux classes supérieures du cycle secondaire est en cours. L'Ecole européenne de Bruxelles II doit absolument pouvoir disposer en septembre 1979 d'une partie des nouveaux locaux, qui comprennent également l'extension de la cantine. J'ai reçu au Ministère des Travaux Publics des assurances à cet égard et j'ai confiance que les bâtiments nécessaires seront prêts.

### c) Ecole européenne de Varese

L'Ecole européenne de Varese doit faire face à des problèmes particulièrement pressants en matière de locaux, que mon prédécesseur a mis en évidence dans ses deux derniers rapports.

La délégation italienne, que je remercie très vivement, a promis de réaliser d'urgence la construction supplémentaire, dont l'Ecole a un grand besoin. Je serais reconnaissant à la délégation italienne de bien vouloir communiquer lors de la réunion du Conseil supérieur l'état de la question.

### d) Ecole européenne de Mol

Un nouveau bâtiment scolaire est en construction à l'Ecole européenne de Mol pour les classes primaires. Il est déjà occupé partiellement et sera sans doute entièrement achevé en janvier 1980. Une piscine et une salle de gymnastique pour l'école primaire sont également en construction. Lorsque ces travaux seront terminés, l'Ecole européenne de Mol disposera d'un complexe scolaire remarquable pour lequel je tiens à remercier chaleureusement le gouvernement belge.

### e) Ecole européenne de Munich

L'Ecole européenne de Munich est abritée dans des bâtiments provisoires, que les autorités allemandes ont mis à sa disposition en louant une partie de l'immeuble du Lycée français de Munich. Ces locaux suffisent aux modestes besoins actuels de l'Ecole européenne de Munich.

J'ai appris que la construction des bâtiments définitifs doit commencer au début du mois de mai. La cérémonie de la pose officielle de la première pierre est prévue pour la fin du mois de juin ou le début du mois de juillet. L'Ecole européenne de Munich disposera donc en temps voulu des bâtiments dont elle a besoin. Je tiens à remercier très vivement les autorités allemandes qui ont pris les mesures adéquates pour doter l'Ecole européenne de Munich des constructions nécessaires à son développement.

f) **Ecoles européennes de Karlsruhe, de Bergen et de Culham**

Aucun problème de locaux ne se pose dans ces écoles.

**III. ELARGISSEMENT DES COMMUNAUTES EUROPEENNES**

- a) Les sections anglaise et danoise créées dans les Ecoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles, à la suite de l'élargissement des Communautés européennes, semblent avoir achevé leur développement.

Le nombre d'élèves n'a plus augmenté de façon sensible au cours de la dernière année scolaire, comme le montrent les chiffres ci-après :

a) *Section anglaise*

	Jan. 73	Jan. 74	Jan. 75	Jan. 76	Jan. 77	Jan. 78	Jan. 79
Luxembourg	13	90	181	228	258	283	293
Bruxelles	44	231	359	442	504	580	587
TOTAL	57	321	540	670	762	863	880

b) *Section danoise*

	Jan. 73	Jan. 74	Jan. 75	Jan. 76	Jan. 77	Jan. 78	Jan. 79
Luxembourg	—	22	39	44	63	81	103
Bruxelles	—	37	111	153	188	210	212
TOTAL	—	59	150	197	251	291	315

En outre des classes de langue anglaise fonctionnent aux Ecoles européennes de Varese et de Bergen. Elles comptent jusqu'à présent près de cinquante élèves à Varese et quatre-vingt élèves à Bergen.

L'élargissement des Ecoles européennes aux trois nouveaux Etats-membres s'achève donc. Je crois pouvoir dire qu'il a été couronné de succès et qu'il s'est fait dans de bonnes conditions. Je tiens à renouveler aux gouvernements des nouveaux Etats-membres les remerciements qui leur furent adressés par Monsieur LEVARLET pour la diligence et le soin avec lesquels ils ont désigné les enseignants qu'ils ont détachés chaque année auprès des Ecoles européennes et pour l'appui constant et la collaboration qu'ils ont apporté depuis le premier jour de leur adhésion aux Directions de toutes les Ecoles européennes.

- b) Au moment où un élargissement est achevé, un nouvel élargissement s'annonce. Un représentant de la Représentation de la Grèce auprès des Communautés européennes a déjà pris contact avec le Bureau du Conseil supérieur pour préparer l'adhésion future de son pays au Statut de l'Ecole européenne. Il a été informé des démarches que son gouvernement devrait accomplir. Une délégation grecque viendra sans doute me rendre visite dans le courant de l'année pour examiner les problèmes concrets que pourra poser l'adhésion de la Grèce.

**IV. PROBLEMES JURIDIQUES**

a) **Protocole additionnel au Protocole concernant la création d'Ecoles européennes**

Le Protocole additionnel au Protocole concernant la création d'Ecoles européennes a été signé à Luxembourg par les représentants des neuf Etats-membres des Communautés européennes le 15 décembre 1975.

Ce Protocole permet la création de l'Ecole européenne de Munich.

Il a été ratifié par le Grand-Duché de Luxembourg, par l'Allemagne et par l'Italie.

b) **Accord relatif à la modification du Règlement du Baccalauréat**

L'Accord relatif à la modification de l'annexe au Statut de l'Ecole européenne portant Règlement du Baccalauréat européen, ainsi que le Protocole concernant l'application provisoire de cet Accord ont été signés par les Plénipotentiaires des Parties au Statut, à Luxembourg, le 19 juin 1978.

En date du 19 décembre 1978 a déjà été déposé au Ministère luxembourgeois des Affaires Etrangères l'instrument de ratification du Royaume-Uni concernant cet Accord. Je tiens à remercier les autorités du Royaume-Uni pour leur diligence.

c) **Protocole additionnel à la convention entre le gouvernement italien et le Conseil supérieur des Ecoles européennes pour le fonctionnement de l'Ecole européenne de Varese conclue à Rome le 5 septembre 1963**

Le Protocole additionnel à la convention entre le gouvernement italien et le Conseil supérieur des Ecoles européennes pour le fonctionnement de l'Ecole européenne de Varese conclue à Rome le 5 septembre 1963 a été signé à Paris le 14 mai 1971. Il a été ratifié par l'Italie et a été publié dans le « supplementario ordinario alla Gazzetta Ufficiale » n° 23 du 24 janvier 1979.

**V. PROBLEMES ADMINISTRATIFS ET FINANCIERS**

a) **Statut du personnel enseignant**

Le Conseil supérieur a approuvé par la voie de la procédure écrite les propositions du Comité administratif et financier relatives aux émoluments (document 1112/1-D-78 du 29 janvier 1979) et aux frais de mission du personnel enseignant (document 1312/1-D-78 du 29 janvier 1979).

En outre par règlement du 26 juin 1978, le Conseil des Ministres des Communautés européennes a modifié les coefficients correcteurs applicables aux différents sièges. Par décision du 21 décembre 1978 le Conseil des Ministres a incorporé le coefficient correcteur dans la grille des traitements pour la Belgique et le Grand-Duché de Luxembourg.

Conformément à l'article 23 du Statut du personnel enseignant, les nouveaux coefficients correcteurs ont été également appliqués aux enseignants avec effet au 1er janvier 1978 et au 1er juillet 1978.

#### b) Rémunération des économes des Ecoles européennes

Le Conseil supérieur a fixé la rémunération des économes au cours de sa réunion des 16 et 17 juin 1965. Il a décidé que ceux-ci seraient rétribués selon le cas suivant le barème des instituteurs de l'école primaire ou selon le barème des professeurs du degré inférieur de l'école secondaire. J'estime que cette classification n'est plus adaptée à l'importance des responsabilités et du travail des économes. Je voudrais préciser que les économes ne m'ont présenté aucune demande. J'ai pris l'initiative de soumettre la question au Conseil supérieur parce que j'ai le sentiment qu'il y a là un problème qui mérite de retenir l'attention. Je sais que le Conseil supérieur ne peut pas prendre dans ce domaine une décision immédiate, puisque le dossier n'a pas encore été examiné. Mais je voudrais lui proposer de donner au Comité administratif et financier le mandat d'étudier le problème de la rémunération des économes, sur la base d'un document de travail que je me propose de lui soumettre.

### VI. PROBLEMES PEDAGOGIQUES

#### a) Réforme de l'école primaire

Le Conseil supérieur a approuvé au cours des dernières années les principes de la réforme de l'école primaire.

Le Comité chargé de la mise en application progressive de la réforme se réunit régulièrement. Il a été présidé pendant de nombreuses années par Monsieur l'Inspecteur Général COSTERS. Cette année Monsieur l'Inspecteur Général POLLENTIER lui a succédé. Je voudrais remercier l'un et l'autre pour le travail efficace qu'ils ont accompli ou qu'ils accomplissent.

Le Comité étudie un grand nombre de problèmes parmi lesquels je voudrais signaler le « remedial teaching », les activités d'éveil et la motivation de l'élève.

#### b) Réforme de l'école secondaire

Le Conseil supérieur a arrêté au cours de ses dernières réunions les principes et les modalités de la réforme des trois premières classes qui doit être appliquée progressivement. La réforme a été introduite en 1ère année secondaire en septembre 1978. Les échos que j'ai eus à ce sujet sont favorables. Grâce à la bonne volonté générale elle a été mise en vigueur de façon satisfaisante et chacun dans les Ecoles s'est efforcé de contribuer à résoudre les problèmes qui se posent inévitablement.

Le Comité de réforme continue à préparer la réforme des classes supérieures sous la présidence de Monsieur l'Inspecteur Général DETHIER que je tiens à remercier pour les efforts qu'il accomplit en faveur de la réforme.

#### c) Réforme du Baccalauréat européen

Comme je l'ai signalé sous IV b) ci-dessus, l'Accord portant modification du Règlement du Baccalauréat européen a été signé le 19 juin 1978. Le nouveau Règlement est entré en application au cours de la présente année scolaire, de même que les dispositions d'application que le Conseil supérieur a approuvées au cours de sa réunion de décembre 1978.

### VII. XXVème ANNIVERSAIRE DE L'ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG

En octobre 1978 a été fêté le XXVème anniversaire des Ecoles européennes, puisque c'est en octobre 1953 que la première Ecole européenne, celle de Luxembourg, a ouvert ses portes. Une cérémonie commémorative a eu lieu à cette occasion, au cours de laquelle ont pris la parole Monsieur Albert VAN HOUTTE, le premier Représentant du Conseil supérieur et Monsieur Henri LEVARLET, le Représentant du Conseil supérieur en fonction en octobre 1978. Le rappel des modestes débuts de l'entreprise a été l'occasion de souligner le succès des Ecoles européennes dont le développement a été prodigieux au cours de ce dernier quart de siècle.

### VIII. TRAVAIL DES COMITES DE PREPARATION

Les Comités de préparation, c'est-à-dire le Comité pédagogique et le Comité administratif et financier, ont poursuivi leur mission dont j'ai pu apprécier l'importance et le volume. Ils jouent un rôle de premier plan dans l'organisation des Ecoles européennes et du Conseil supérieur. A chaque réunion du Conseil supérieur ils sont en mesure de lui soumettre des propositions précises sur des sujets parfois très délicats. Ces comités sont indispensables au bon fonctionnement des Ecoles européennes. Le Conseil supérieur, qui en réunion élargie compte quelque 80 participants, ne serait pas en mesure de prendre des décisions, sans le travail minutieux et constructif des Comités préparatoires.

Il faut constater aussi que le travail des Comités préparatoires est très lourd et qu'ils arrivent difficilement au bout de leurs ordres du jour. Comme mon prédécesseur je voudrais insister à nouveau pour que le Conseil supérieur limite les mandats d'étude aux problèmes essentiels de manière que les Comités puissent consacrer tout le temps voulu à un nombre raisonnable de questions importantes et qu'ils soient en mesure de proposer des solutions dans des délais relativement rapides.

### IX. PROBLEMES DIVERS

#### a) Bulletin pédagogique

Le bulletin pédagogique paraît régulièrement. En général cinq numéros sont publiés par année.

En 1978 un Bulletin spécial a paru à l'occasion du 25ème anniversaire des Ecoles européennes, que j'ai évoqué dans le présent rapport. Ce numéro a été diffusé dans les Ecoles européennes et envoyé aux membres du Conseil supérieur.

#### b) Fonds des Publications

Actuellement et compte tenu des difficultés signalées dans les rapports de M. LEVARLET, le Fonds des Publications ne publie pas de nouveaux manuels, car l'expérience de plus de quinze ans a montré qu'ils ne sont guère employés dans les classes pour des raisons qu'il serait trop long d'évoquer ici.

Le Conseil d'administration du Fonds se contente de gérer les livres actuellement disponibles. Ceux-ci devraient être régulièrement utilisés dans les Ecoles européennes afin que le travail et l'argent qui ont été investis dans ces publications ne soient pas perdus.

#### c) Réunion des Conseils interscolaires

Comme les années précédentes, les conseils interscolaires ont accompli un travail important dans l'intérêt de l'ensemble des Ecoles européennes. Je tiens à les remercier pour la contribution qu'ils apportent dans de nombreux domaines au bon fonctionnement des Ecoles européennes.

En préparant de façon efficace le travail du Comité pédagogique, ils jouent ainsi un rôle important dans la mise en œuvre des réformes. Leurs réunions permettent aussi de renforcer l'adhésion et l'unité des Ecoles européennes et des sections linguistiques.

\* \* \*

Arrivé au terme de mon premier rapport, je tiens à exprimer mes remerciements les plus chaleureux à tous ceux qui, par leurs activités inlassables, contribuent au bon fonctionnement des Ecoles européennes et à leur développement. J'ai déjà eu l'occasion de citer les Comités préparatoires et les Conseils interscolaires auxquels j'adresse une nouvelle fois mes plus vifs remerciements. Ma gratitude va aux Directeurs qui veillent quotidiennement à la bonne marche de leurs Ecoles et qui règlent au mieux les nombreux problèmes qui se posent dans la communauté scolaire. Je tiens évidemment à remercier les enseignants eux-mêmes qui constituent les fondements mêmes des Ecoles. C'est de leur travail que dépend la valeur de l'éducation qui est donnée aux élèves de nos Ecoles. Mes remerciements très cordiaux vont aussi aux Associations de parents d'élèves, qui apportent une collaboration appréciée aux Ecoles européennes, tant au sein de chacune d'entre elles que dans le cadre des Comités pédagogiques et des Comités de réforme et du Conseil supérieur. Mes remerciements vont également au Comité du personnel qui cette année comme de coutume a apporté une contribution importante au bon fonctionnement des Ecoles européennes et à leur développement. Et — last but not least — je remercie le Conseil supérieur lui-même qui a la responsabilité du fonctionnement des Ecoles européennes et qui par ses décisions leur permet de se développer et d'adapter leur enseignement à l'évolution de la société.

M. SCHMIT

### Redaktionskomité - Redaktionsausschuss Editorial Committee - Comité de Rédaction Comitato de Redazione - Redaktiecomité

M. HEUMANN :	Adjoint du Représentant du Conseil supérieur - rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles.
M. MAGHIELS :	gewezen Directeur van de Europese School te Karlsruhe.
M. MORO :	Insegnante alla Scuola Europea di Bruxelles I.
M. SØRENSEN :	Lærer ved Europaskolen Bryssel I.
M. SOMERS :	Leraar aan de Europese School te Luxemburg.
M. VILLE :	Adjoint du Directeur pour le cycle secondaire de l'Ecole européenne de Luxembourg.
M. VOSS :	ehem. Direktor der Europäischen Schule Luxemburg.

### Lokale korrespondenter - Ortskorrespondenten Local Correspondants - Correspondants locaux Corrispondenti locali - Plaatselijke correspondenten

LUXEMBOURG :	M. M. BERAÏN et M. G. LAMMENS
BRUXELLES/BRUSSEL I :	M. E. ANDERSEN et P. BURE
MOL :	Mlle ORIGHONI et M. W. VOGELEER
VARESE :	M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
KARLSRUHE :	M. GERAUELLE et M. D. ISEL
BERGEN :	M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
BRUXELLES/BRUSSEL II :	M. P. PEDINI
CULHAM :	Mej. Fr. ZOETHOUT

Ansvarer for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità del propri articoli.

De gesignde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.