

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School



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

Europaskolen
European School
Scuola Europea

Europäische Schule
Ecole Européenne
Europese School

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

No 65

SEPTEMBER
SEPTEMBER
SEPTEMBER
SEPTEMBRE
SETTEMBRE
SEPTEMBER

1979

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

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

REDE DES STAATSMINISTERS IM AUSWÄRTIGEN AMT, FRAU HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, BEI DER GRUNDSTEINLEGUNG DER EUROPÄISCHEN SCHULE IN MÜNCHEN	3
POLITIQUE COMMUNAUTAIRE DE L'ÉDUCATION ET REALITE DES ECOLES EUROPEENNES (E. Lojacono)	6
Die « Wissenschaftlichkeit » der Pädagogik : ein Beitrag zur Analyse eines Begriffs (A. Marchesini ; Übersetzung : E. Schweikhart)	25
The fundamentals of curriculum planning-today (E. Compagnoni ; translation : S. Denny and A. Errera)	33
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)	
Choice of the second foreign language in the secondary school	I
Establishment of an annexe to the European School of Luxembourg	I
Lehrplan für den nicht konfessionsgebundenen Moralunterricht (Sekundarschule) (mit methodologischen Hinweisen)	III
NEUES AUS DEN SCHULEN — NEWS FROM THE SCHOOLS — NOUVELLES DES ECOLES	
Grundsteinlegung in München (R. Kampmann)	37
Laying the foundation stone in Munich (R. Kampmann)	38
Pose de la première pierre à Munich (R. Kampmann)	40
VERSCHIEDENES — OTHER — DIVERS	
Europäische Reifeprüfung 1979	42
European Baccalaureate 1979	42
Baccalauréat européen 1979	42
Liste des réunions interscolaires qui se sont tenues au cours de l'année 1978-79	45
INHALTSVERZEICHNIS DER PÄDAGOGISCHEN ZEITSCHRIFTEN Nr. 55 BIS 64	
CONTENTS OF THE PEDAGOGICAL BULLETINS Nos 55 TO 64	
TABLE DES MATIERES DES BULLETINS PEDAGOGIQUES Nos 55 A 64	

REDE DES STAATSMINISTERS IM AUSWÄRTIGEN AMT,
FRAU DR. HILDEGARD HAMM-BRÜCHER, BEI DER
GRUNDSTEINLEGUNG DER EUROPÄISCHEN SCHULE IN
MÜNCHEN

« Zehn Wünsche zur Grundsteinlegung der Europäischen Schule in München »

Zuerst möchte ich sagen, wie sehr ich mich freue, heute wieder einmal in meiner Heimatstadt München sein zu dürfen — in der Stadt Kerschensteiners und Fingerles, in der ich vor 31 Jahren als Stadträtin anfang, mich für das Münchner Schulwesen zu interessieren, indem ich alte Säcke als Putzlumpen beschaffte und selber half, Löcher in Schuldächern mit Dachpappe zu flicken.

Und dieses Interesse hat seither nie nachgelassen! Ich bin stolz darauf, daß es viele meiner damaligen Anregungen heute noch gibt: Schulkindergärten zum Beispiel, Schuljugendberatung, Koedukation in Münchens Gymnasien, ja sogar eine erfolgreiche Gesamtschule.

Auch heute gibt es wieder einen festlichen Anlaß, bei dem München als Schulstadt einen neuen, einmaligen Farbtupfer erhält. Eine « Europa-Schule » — genauer gesagt die Grundsteinlegung hierfür — und ich freue mich sehr, nun als Vertreterin der Bundesregierung — zuständig u.a. für die Auswärtige Kulturpolitik — als Mitinitiatorin dabei sein zu dürfen.

Es ist ein guter alter Brauch, anlässlich einer Grundsteinlegung das eine oder andere Dokument mit einzumauern. Statt der angekündigten « Festansprache » möchte ich diesem guten Brauch folgen und unserer neunten europäischen Schule mit Sitz in München einen Wunschzettel aus Bonn sozusagen in die Wiege legen. Und noch ein paar Gedanken dazu:

Seit 30 Jahren bauen wir an einem Fundament für den politischen Einigungsprozeß Europas. Mit der ersten Direktwahl für ein Europäisches Parlament ist dieses Fundament nahezu fertiggestellt. Nun sollen 410 direkt gewählte Abgeordnete, die 260 Millionen Europäer repräsentieren, mit der Planung des europäischen Hausbaus beginnen.

Dabei müssen sie darauf achten, daß Europa nicht nur — wie bisher — eine Wirtschafts- und Währungsgemeinschaft wird, mit einem möglichst gemeinsamen Auftreten nach außen, daß Europa nicht nur durch Superbürokratien und ungezählte Verordnungen zusammengehalten wird, sondern daß es nun wirklich auch von seinen Bürgern erlebt und erfahren werden kann.

Manchmal könnte das bisherige europäische Bauverfahren an das Rathaus von Schilda erinnern: Die Fachleute konstruieren einen supermodernen Gebäudekomplex mit allen technischen Raffinessen, und am Ende stellt sich heraus,

daß es an der ausreichenden Zahl von Fenstern, Türen und Treffpunkten fehlt, die die Menschen Europas, die in diesem Haus wohnen wollen, zueinander führen und ein Miteinander ermöglichen.

Im Klartext : Die kulturelle Dimension Europas wurde bisher so gut wie vergessen, unterschätzt und ausgeklammert. Die Chance, Europa seinen Bürgern erlebbar und erfahrbar zu machen, wurde bisher nicht ausreichend genutzt. Noch läßt sich das ändern, und wir sollten das auch nach Kräften versuchen, zum Beispiel, indem wir umgehend damit beginnen, das unentbehrliche Zusammengehörigkeitsgefühl der Bürger, vor allem der jungen Bürger, innerhalb der Gemeinschaft zu stärken.

Einen Ansatzpunkt für eine sehr konkrete und erfolgversprechende europäische Zusammenarbeit im kulturellen Bereich sehe ich in der Idee europäischer Schulen und in der Möglichkeit, sie zu erproben und hoffentlich bald mehr davon zu schaffen.

Leider gibt es bisher nur acht solcher Schulen mit 10.351 Schülern. Die Bundesregierung zahlt aus Mitteln des Auswärtigen Amtes jährlich rd. 8 Mio. DM, je Kind ca. DM 760,-, und sie bemüht sich sehr um die äußere und innere Gestaltung dieser Schulen. Was wir uns hierbei schul- und europapolitisch wünschen, das habe ich in einem « Wunschzettel » zusammengefaßt, den ich nun vortragen und dann, in sechs Sprachen übersetzt, dem Grundstein anvertrauen möchte.

1. Europa-Schulen sollen, auf der Grundlage des gemeinsamen kulturellen Erbes, Modelle für das geistige Zusammengehörigkeitsgefühl Europas sein. Junge Menschen aus allen europäischen Ländern sollen hier in dem Bewußtsein erzogen werden und zusammen leben, daß Verstehen und Verständigung, Vielfalt und Gemeinsamkeit die Voraussetzung für den weiteren politischen Einigungsprozeß Europas sind.
2. Europa-Schulen sollen auf dem Territorium ihrer Schule ein Stückchen Europa sozusagen in der « Nußschale » verwirklichen. Sie sollen untereinander wetteifern, in welchen konkreten Formen des Zusammenlernens und Zusammenlebens dieses Ziel verwirklicht werden kann.
3. Lehrer an europäischen Schulen sollen an dem pädagogischen Auftrag der « Europäisierung » von Lehrplänen und Schulleben mitwirken. Sie sollen neben ihrer Muttersprache mindestens zwei europäische Sprachen gut beherrschen und mit Kollegen, Eltern und Schülern aus anderen europäischen Ländern partnerschaftlich und aufgeschlossen zusammenarbeiten.
4. Die Schülereltern sollen in den europapolitischen Auftrag der Schulen miteinbezogen werden und daran mitwirken. Sie sind die Mittler zwischen Schule und nationaler Umwelt.
5. Europäische Schulen sollen offen und bereit sein, Kontakte mit « nationalen » Schulen des Sitzlandes zu pflegen und damit eigene europäische Lernprozesse auf die nationalen Schulsysteme « ausstrahlen ».
6. Künstlerische - musische - handwerkliche - und andere Angebote, die dazu beitragen, die schöpferischen Kräfte in jungen Europäern zu wecken und zu entfalten, sollen ein zweites « Wahrzeichen » der Europa-Schulen werden.
7. Europäische Sprachbarrieren müssen abgebaut werden. Dazu müssen auch in den nationalen Schulsystemen zwei- oder mehrsprachige Schulzweige geschaffen werden.

8. Neben Unterrichtsangeboten können dazu auch andere, unkonventionelle Angebote ohne Noten- und Leistungsdruck (z.B. Fremdsprachen-Clubs, Wettbewerbe, Austausch) beitragen.
9. Das neugewählte Europäische Parlament soll die Europa-Schulen und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer europäischen Bewußtseinsbildung klar herausstellen. Seine Abgeordneten sollen ihre Weiterentwicklung ideell und finanziell unterstützen und dabei mit gutem Beispiel vorangehen, z.B. indem sie ihre eigenen Kinder und Enkel in Europa-Schulen schicken.
10. Für den Fall, daß spätere Generationen diesen Wunschzettel im Grundstein einmal wiederfinden, möchten die Gründer dieser Schule hoffen, daß ihnen all das, was heute gewünscht wurde, längst selbstverständlich geworden ist, weil es im demokratischen Europa nur noch europäisch gesinnte Schulen gibt.

In diesem Sinne übergebe ich — namens der Bundesregierung — diesen Wunschzettel, ausgefertigt in sechs europäischen Sprachen, für den Grundstein. Mögen sich alle, die hier hoffentlich recht bald ein- und ausgehen werden, von jenem schönen Wort PAUL VALÉRYs anstecken lassen, das auch anlässlich der Einweihung der ersten europäischen Schule zitiert wurde : « Enrichissez-vous de vos différences ! ». Zu deutsch : Die Vielfalt Europas ist ihr Reichtum und ihre Stärke. Sie ist unser gemeinsames Erbe und unsere Zukunft.

Politique communautaire de l'éducation et réalité des Ecoles européennes

Au moment où se déroule l'élection directe du Parlement européen au suffrage universel, tous les jeunes intéressés par la construction d'une nouvelle réalité sociopolitique, à savoir une Europe en voie d'intégration effective, devraient placer au premier rang de leurs préoccupations tous les problèmes dont la solution serait de nature à favoriser le respect et la compréhension mutuels de traditions et d'intérêts opposés depuis des siècles au point de recourir à la violence et à la guerre.

L'expérience historique de la formation des Etats nations et surtout de ceux de création plus récente tels que l'Italie et l'Allemagne, les idées sur lesquelles ils reposent, de Karl Stein et Ernst Moritz Arndt (1) à Fichte (2) et Mazzini (3), nous montrent que l'action visant à assurer une éducation complète de l'homme constitue un des éléments déterminants pour la rencontre et la fusion de divers groupes ethniques, pour l'élimination de l'esprit de clocher dans les villes et les régions, bref, pour la mise en place d'une « *societas* » qui voit dans son unité le fondement de sa survie et la condition première de son progrès économique et moral.

Les divers documents de travail concernant le problème de l'éducation élaborés par les différentes institutions communautaires — Parlement, Conseil et Commission — montrent que même si elle s'est manifestée tardivement et si elle n'a pas eu un caractère aussi concret qu'il eût été souhaitable, une certaine prise de conscience de l'importance primordiale de ce problème n'a pas été tout à fait absente des préoccupations des différents organes communautaires. Déjà lors de la conférence au sommet de La Haye (1969) (4) et de la conférence des

(1) La pensée de Stein et celle de Arndt sont loin d'être linéaires. En les rappelant, nous voulons seulement souligner le rapport que ces auteurs ont établi entre construction politique et fait éducatif. Mais nous n'oublions pas non plus que Stein a conçu les *Monumenta Germaniae historica* également comme une base idéologique pour soutenir la lutte pour l'indépendance nationale de l'Allemagne.

(2) Voilà ce qu'écrivit Fichte : « ... il est prouvé de manière indiscutable et avec la plus grande clarté... que pour sauvegarder l'indépendance de l'Allemagne, il n'est pas d'autre moyen que l'éducation ». J.G. Fichte. *Discours à la nation allemande* (9e discours) Werke, fünfter Band, Leipzig 1910, page 509.

(3) Toute l'œuvre de Mazzini tend à démontrer cette thèse. Nous nous bornerons à en citer deux passages : « L'unité des pays ne se fait pas par des demi-mesures mais avec des idées ; ils ne se renforcent pas par des calculs d'opportunité mais par la moralité politique » ; « il n'existe pas de nation sans une éducation nationale ouverte à tous, sans donner à tous ceux qui composent la nation le temps et les moyens de l'acquiescer ». Le premier passage est tiré d'un article paru dans *Italia del Popolo* le 20 mai 1848, G. Mazzini, *Scritti editi e inediti*, vol. VI, Milan 1863, page 185 ; le second de « *Agli uomini del partito d'azione* », *ibid.*, vol. X, Rome 1880, page 11.

(4) Pour les points 4 et 16 du communiqué : « Bulletin des Communautés européennes » (depuis lors Bull. CE) 1/1970.

chefs d'Etat et de gouvernement de Paris en octobre 1972 (1), les principaux responsables des pays membres de la Communauté s'étaient promis, bien que s'exprimant dans un langage redondant et de circonstance de mettre au point un programme d'action en matière d'éducation, compte tenu du fait que, comme il était dit dans le communiqué final de la réunion de Paris, l'expansion économique n'est pas une fin en soi mais doit aller de pair avec une amélioration de la qualité de la vie et la promotion de valeurs qui ne sont pas toujours quantifiables : bref, faire en sorte que le progrès soit mis au service des hommes (2).

C'est de manière plus précise et plus concrète et en fonction d'exigences immédiates que le problème avait été abordé par le Conseil de ministres du 26 juillet 1971 sous l'angle de la formation professionnelle (3). C'était encore l'époque où sous l'effet conjugué de la croissance industrielle des pays riches et de la révolution technologique, ils étaient convaincus de la nécessité d'une adaptation de la main-d'œuvre à ces changements par l'acquisition d'une formation professionnelle plus spécialisée. Par conséquent, un problème européen vécu, même s'il était ressenti de manière très différente, dans le sud de l'Italie comme dans les grandes mégalo-poles du nord de l'Europe : c'est ainsi que l'intérêt pour l'éducation dépasse les frontières nationales et revêt pour la première fois une dimension, bien que limitée, dans les débats communautaires. Il s'agit en fait d'assurer à la population dans son ensemble des moyens de formation et de perfectionnement de caractère général et professionnel permettant à chacun de développer sa personnalité et d'accomplir une carrière dans une économie dont les besoins sont en évolution constante (4). Pour modeste qu'il soit, ce premier pas marque donc, comme l'a écrit H. Janne, la marche irréversible vers une politique de l'éducation au niveau européen (5). On en trouve d'ailleurs la preuve dans le fait que dès le lendemain, le 27 juillet de la même année, la Commission créait des organes, le groupe enseignement-éducation et le groupe coordination-interservices, chargés de s'occuper en permanence de ce problème, et surtout dans le fait que le 16 novembre 1971, les ministres de l'éducation nationale des six pays se réunirent pour la première fois en vue de chercher des solutions à des problèmes communautaires et cela dans le cadre du Conseil.

Le rapport de H. Janne

C'est de ce problème que part le rapport d'Henri Janne, ancien ministre de l'éducation nationale belge, qui, chargé par la Commission le 19 juillet 1972, de rédiger un texte mettant en lumière les éléments fondamentaux d'une politique de l'éducation communautaire, présenta l'un des rares documents qui, bien qu'empreint d'une extrême prudence, marque un saut qualitatif et passe du domaine purement factuel, auquel la Communauté a semblé se confiner jusqu'à présent comme un Prométhée très infortuné, à des perspectives idéologiques précises comme préalables et hypothèses du futur (6).

Le rapporteur en vient immédiatement aux points essentiels et dès les premières lignes de son rapport, il aborde le problème de la légitimité d'une

(1) « Bull. CE » 10/1972.

(2) Il s'agit d'une paraphrase d'un passage du communiqué - cf. *ibid.*, première partie, chap. I.

(3) Cf. Journal Officiel C 8 du 12 août 1971.

(4) Voir « Bull. CE » 3/74 page 5, point 3.

(5) Henri Janne. *Pour une politique communautaire de l'éducation*. « Bull. CE, supp. » 10/73, page 11.

(6) Avant le document Janne, Altiero Spinelli avait présenté un *Mémoire pour une action communautaire dans le domaine de la culture* (230e réunion de la Commission du 6 décembre 1972) dont Janne s'est certainement inspiré et qui, à notre avis, a les mêmes mérites que le texte que nous commentons.

action communautaire dans le domaine de l'éducation. Il estime que l'on ne peut nourrir aucun doute à ce sujet. En effet, le traité de Rome vise aussi, entre autres, le droit d'établissement, la libre circulation professionnelle, l'équivalence des diplômes, la mobilité des chercheurs, des enseignants et des étudiants, bref, tous les problèmes qui touchent directement le domaine de l'éducation.

Il est clair qu'en élargissant également cette optique et en se plaçant dans la perspective des grandes finalités, nous pouvons affirmer la légitimité de cet intérêt communautaire. En effet, la volonté clairement exprimée des auteurs du Traité d'assurer à la Communauté européenne le meilleur développement économique possible ne semble pas pouvoir être dissociée de la formation des jeunes et de l'amélioration de la formation des adultes. Dans la même optique, on ne peut pas ne pas reconnaître, au niveau de la politique régionale, que le développement des régions est étroitement lié au facteur éducatif, puisque la carence existant dans ce domaine est depuis longtemps reconnue comme étant l'une des causes de la stagnation et de la régression économique des régions de notre continent, comme c'est le cas par exemple pour bon nombre de régions dans le sud de l'Italie.

C'est par conséquent — et telle est la conviction de Janne — dans le parfait respect des dispositions du Traité que l'on peut demander la même harmonisation pour les politiques nationales de l'éducation que pour les politiques économiques.

Cependant, le rapporteur ne s'est pas limité à cette justification juridique. Au contraire, après avoir souligné les rapports existant entre le problème de l'éducation et les secteurs de la culture et de la science, il a défini, grâce à un dialogue soutenu avec les personnalités les plus (1) éminentes pour leurs compétences dans ce domaine spécifique, les points fondamentaux d'une éventuelle politique communautaire de l'éducation.

(1) Voici la liste des « sages » avec lesquels H. Janne a discuté :

- Brugmans, Henri** : Ex-recteur du collège d'Europe à Bruxelles.
King, Alexander : Directeur général des affaires scientifiques à l'OCDE (Paris).
MacLure, Stuart : Editeur de « Educational Supplement » du journal « The Times » (Londres).
Tinbergen, Jan : Prix Nobel d'économie politique. Professeur à l'école supérieure d'étude économique de Rotterdam.
Poignant, Raymond : Directeur de l'institut international pour la planification de l'enseignement (UNESCO, Paris).
Peccei, Aurelio : Président d'« Italconsult » et du « Club de Rome ».
Gozzer, Giovanni : Directeur du « Centro europeo dell'educazione », Villa Falconieri (Frascati).
Orsello, Gian Piero : Responsable du secteur éducation du parti socialiste italien.
Visalberghi, Aldo : Professeur de pédagogie - université de Rome.
Prof. H. Leussink : Ancien ministre de l'éducation nationale et des sciences (république fédérale d'Allemagne).
Perkins, James : Président de l'International Council for Educational Development (New York).
Goriely, Georges : Professeur de sociologie à l'université de Bruxelles.
Gazes, Bernard : Rapporteur du groupe des études prospectives du 7e plan (commissariat au plan, Paris).
Grozier, Michel : Maître de recherche au CNRS.
Lichnerowicz, André : Professeur de mathématiques.
Schwartz, Bertrand : Président du « groupe directeur de l'éducation permanente » au Conseil de l'Europe.
Ashby, Eric : Président de la « Royal Commission on Environmental Pollution ».
Friedrichs, Günter : Membre directeur du syndicat IG Metall (Francfort).

Formation des enseignants, systèmes éducatifs et problème des valeurs

On sait combien les systèmes d'enseignement paraissent aux jeunes artificiels, étrangers à la réalité de la vie sociale et incapables de susciter des motivations valables. Ce phénomène, imputable à la bureaucratisation de l'enseignement, est certainement lié à la formation des enseignants, souvent purement académique et presque jamais fondée sur une distinction entre un savoir pouvant servir de base à des recherches personnelles ultérieures et un savoir transmissible aux plus jeunes et à intégrer dans un contexte social où les intérêts sont toujours multiples et rarement convergents.

En effet, un enseignement que nous qualifierons de désintéressé — détaché — comportant une contradiction entre la parole et l'acte, a des effets négatifs sur les jeunes générations et peut les conduire à des réactions irrationnelles, toujours inadaptées aux problèmes posés, quels qu'ils soient.

Ce sont là des considérations qui touchent à la fois à la formation des enseignants et au débat plus vaste sur les valeurs, au rapport éducation-culture.

Même si ce n'est pas pour un avenir proche, les institutions communautaires devront assumer la responsabilité de structures portant sur un système de valeurs, responsabilité qu'elles assumeront non pas indirectement, comme c'est le cas aujourd'hui, mais consciemment.

L'Europe est une union nécessaire et ni le rapporteur ni ses interlocuteurs ne se le cachent : un réalisme cru et sans concessions, qui repose également sur la reconnaissance du fait que d'autres formules, comme par exemple celle de l'« hispanité », comportent un ensemble de valeurs plus homogènes et plus cohérentes et plus facilement identifiables que celles que recouvre l'idée d'« européité ». Mais un réalisme productif aussi, parce qu'avant tout il n'exclut pas que dans l'histoire de l'Europe subsistent des éléments communs et qu'en second lieu, comme l'a souvent rappelé Spinelli, parce qu'il propose une culture qu'il s'agit plus de créer que de retrouver, une culture qui trouve sa dimension dans l'avenir, et à laquelle seule la solidarité européenne pourra donner naissance.

SUITE DE LA FOOT-NOTE DE LA PAGE PRECEDENTE

- Prof. von Weizsäcker, C.F. Freiherr** : Directeur du Max-Planck-Institut für Erforschung der Lebensbedingungen der wissenschaftlich-technischen Welt (Starnberg, près de Munich).
Hoggart, Richard : Directeur général adjoint à l'UNESCO.
Grosser, Alfred : Directeur des études du troisième cycle à la fondation nationale des sciences politiques. Professeur à l'institut d'études politiques de Paris.
Sloman, Albert Edward : Professeur à l'université d'Essex.
Berthoud, Sir Eric et Blackburn Robert : Directeurs du conseil international des « United World Colleges ».
Prof. Briggs Asa : Professeur à l'université du Sussex.
Prof. Edding Friedrich : Spécialiste d'économie de l'éducation (Institut für Bildungsforschung de la Max Planck Gesellschaft) (Berlin).
Eide Kjell : Responsable de la planification au ministère norvégien de l'éducation.
Löwbeer, Hans : Représentant des universités suédoises.
Prof. Husén Torsten : De « Institute for the Study of International Problems in Education » (université de Stockholm).
Piganiol Pierre : Président des « futuribles ».
Rovan Joseph : Animateur du mouvement « Peuple et culture ».
Kristensen Thorkill : Directeur de « Instituttet for Fremtidsforskning » (Copenhague).
Petersen K. Helveg : Ancien ministre de l'éducation nationale et de la culture (Copenhague).
Niveau Maurice : Economiste - recteur de l'académie de Grenoble.

Par ses initiatives concrètes dans les différents secteurs de la politique européenne, la Communauté prendra position — il n'est pas nécessaire de préciser ici dans quel sens — face à la détérioration du milieu naturel et urbain, à la réponse insuffisante donnée par les Etats nations, à la demande populaire de biens collectifs, à l'absence de qualité de la vie, aux tendances ethnocentriques, aux méthodes néocolonialistes d'exploitation du tiers monde et de certaines régions sous-développées de notre continent. La Communauté fera donc des choix politiques, en fonction également de valeurs éthiques, d'une culture en cours d'agrégation : son action s'étendra au domaine de la culture si elle sait adapter les différents systèmes éducatifs à ses choix éthiques et politiques, choix qui seront déterminants pour l'image que l'institution communautaire donnera d'elle-même à la société européenne.

Problèmes institutionnels

La vaste stratégie dans le domaine de l'éducation, de la science et de la culture qui s'esquisse dans l'esprit de Janne et des personnalités interrogées leur semble pouvoir être mise en œuvre. Le Parlement, le Conseil et la Commission, s'appuyant sur de petites structures adaptées à la recherche, à la conception et à la concertation, pourraient parfaitement, pour autant qu'ils soient soutenus par une volonté suffisante, aboutir à des initiatives communautaires intéressant l'ensemble des niveaux d'éducation, de l'école maternelle à l'université.

Les auteurs du rapport font preuve à cet égard d'un certain optimisme. Le refus d'une nouvelle superstructure pour la réalisation des objectifs envisagés s'explique peut-être par le souci de ne pas provoquer trop d'hésitations chez les représentants des différents pays, qui étaient presque tous favorables à des actions de concertation et de coopération mais qui auraient néanmoins bloqué tout processus évolutif, pour peu qu'ils l'eussent suspecté d'interférer dans la souveraineté nationale.

Une dimension européenne des contenus éducatifs

L'analyse politique concrète des données quotidiennes peut révéler la réalité de nouvelles dimensions historiques qui ont, de toute évidence, plongé l'Etat nation dans la crise.

L'histoire fixera les limites des ensembles géo-politico-culturels dans lesquels les hommes se reconnaîtront. Pour le moment, comme E. Renan l'affirmait d'ailleurs lorsqu'il s'efforçait de définir la nation (1), seule la volonté peut être considérée comme une base pour faire naître des sentiments d'appartenance aux nouvelles superstructures que l'on est en train de créer. On peut affirmer assurément, surtout en ce qui concerne l'Europe, que la volonté ne pourra être stimulée — positivement — que par une meilleure connaissance de l'action des forces historiques en présence actuellement dans le monde et — négativement — par la prise de conscience de l'impossibilité de créer des systèmes politiques unitaires dans le vieux monde en transposant artificiellement dans les nouvelles réalités des sentiments nationalistes dépassés.

(1) Une nation est une âme, un principe spirituel.

Deux choses qui n'en font qu'une constituent ... ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs, l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer. (C'est nous qui soulignons.) E. Renan - *Qu'est-ce qu'une nation*, Paris 1882, page 26.

C'est de cette position, peut-être un peu accentuée dans l'interprétation que nous en donnons, que part Janne pour attirer l'attention des hommes politiques européens responsables de l'éducation sur la nécessité de donner une nouvelle dimension européenne aux contenus éducatifs. En effet, ce n'est pas un hasard si le rapporteur a trouvé dans une certaine façon de concevoir l'histoire, la géographie et d'autres enseignements sociaux et politiques le meilleur moyen pour les jeunes et les adultes d'apprécier les événements selon de nouveaux critères de jugement. Il ne s'agit pas d'actualiser le passé, ce qui serait à nos yeux un crime contre le caractère scientifique de l'histoire, mais de concevoir une école qui vive le présent au contact des entreprises, des villes, des institutions, des diverses organisations sociales, des centres de culture, c'est-à-dire de ces milieux, où, en dehors de l'école, se déroulent précisément ces affrontements socio-économiques dont l'issue déterminera la vie de tous, et surtout des jeunes.

Si l'on admettait ces prémisses, la Communauté disposerait d'un vaste champ d'action pour suggérer des solutions, promouvoir des projets expérimentaux, utiliser des enseignements en prise directe sur la réalité. La Communauté pourrait, par exemple, encourager des études pédagogiques sur l'enseignement de l'histoire, sujet sur lequel à vrai dire les interlocuteurs de H. Janne ont envisagé les hypothèses les plus discutables.

Piganiol et Goriely, par exemple, voudraient abandonner l'histoire événementielle pour la remplacer par l'enseignement de l'évolution des grands courants de culture (histoire des sciences, de la technique, du droit et des institutions, de la philosophie, des religions, etc.) qui leur semble mieux à même de montrer la symbiose des peuples, de susciter la prise de conscience d'une identité européenne, d'une anthropologie sociale « européenne ». Des idées qui seraient assurément insoutenables si elles étaient confrontées concrètement à la réalité scolaire et qui seraient également largement contestables, ne serait-ce qu'au regard d'une analyse théorique de l'histoire en tant qu'objet d'enseignement : en fait, il ne nous paraît pas possible de faire abstraction du caractère dialectique de l'histoire et de chercher à dissimuler certains conflits, car c'est précisément par l'examen critique des différences et en les ramenant à des dimensions anthropologiques, psychologiques et sociales plus vastes qu'il semble possible de dégager une base commune de compréhension mutuelle et, partant, de faire naître un sentiment d'identité structurée. Cependant, toutes les personnalités consultées sont tombées d'accord sur la nécessité d'éviter toute tentation ethnocentrique dans la recherche de cette nouvelle dimension. C'est de cette conviction qu'il fallait surtout partir, et cela s'est fait partiellement, parce qu'à tous les niveaux de l'enseignement, des grandes options fondamentales à l'information sur la politique des Communautés, on s'efforce d'étudier de nouvelles perspectives pour les écoles en Europe et — plus modestement, d'offrir des instruments d'information et didactiques plus appropriés pour attirer l'attention des jeunes sur le processus varié et contradictoire de l'information européenne.

L'enseignement des langues

L'étude des langues peut être envisagée sous divers angles mais, même si nous nous limitons à la valeur instrumentale de leur connaissance, elle paraît indispensable pour dépasser certains préjugés nationaux, établir des rapports directs avec les autres et, tout simplement, pour réaliser à l'intérieur des pays d'Europe cette mobilité souhaitée depuis si longtemps par tous. La Communauté devrait — sans porter atteinte au principe du libre choix — faire en sorte qu'un grand nombre de jeunes européens étudient déjà au niveau de l'école primaire une langue étrangère d'un pays des Communautés (l'idéal serait de promouvoir

l'étude d'une langue déterminée, mais il ne semble pas possible de parvenir à un accord sur ce point) et pour que cette langue ne soit pas seulement enseignée dans une optique philologique culturelle, mais également comme un moyen de communication directe aux différents niveaux de la réalité. A cet effet, les enseignants devraient tous passer un certain laps de temps — qui ne devrait pas être inférieur à un an — dans le pays dont ils ont l'intention d'enseigner la langue et ils devraient être tenus au courant, sur la base d'études comparatives appropriées, des méthodes les plus modernes d'enseignement utilisées à cet effet dans le monde.

Les organes de la Communauté devraient alors pouvoir demander aux responsables des mass media de coordonner leur action dans ce domaine, de façon à soutenir l'enseignement des langues dispensé par les canaux scolaires et parascolaires normaux. Si l'on envisageait ultérieurement d'enseigner également une deuxième langue étrangère, il faudrait que les souhaits et les conseils de ceux qui ont été les premiers à se pencher sur ce problème poussent au choix d'une langue qui ne soit pas parlée dans le cadre de la Communauté, ceci afin de montrer que, résistant aux tentations ethnocentriques dont nous venons de parler, l'Europe en cours de formation est orientée vers d'autres pays du monde, et surtout vers le tiers monde.

Education permanente

Le secteur dans lequel les neuf pays devraient surtout exercer leur action est celui de l'éducation permanente dans laquelle d'aucuns (Petersen et Husén Torsten) voient un moyen de faire sortir réellement l'enseignement d'un cadre strictement scolaire et de l'intégrer directement dans la vie sociale. L'éducation permanente répond d'autre part à des besoins multiples et concrets de la société contemporaine et comporte des aspects socio-juridiques tels que les congés-formation auxquels la Communauté est directement intéressée. Enfin, si la formation de l'homme n'est plus limitée à l'époque de la jeunesse, si elle est rendue possible durant une période beaucoup plus longue de notre existence, les structures et contenus scolaires ne pourront plus être considérés comme un processus achevé et il faudra réaliser la réforme scolaire la plus profonde qu'on ait jamais imaginée.

Si nous nous sommes arrêtés un peu longuement sur ce point qui, vu son importance, aurait mérité un examen encore plus approfondi, c'est parce que, comme nous le verrons, indépendamment de la question des valeurs, l'édification laborieuse de la politique communautaire en suivra les lignes directrices et qu'elle se fera surtout en agissant dans les secteurs comme l'enseignement des langues, la coopération et la recherche d'une dimension européenne pour les contenus éducatifs que nous avons rappelés.

Le grave problème des travailleurs émigrés

Le seul point que H. Janne n'a pas évoqué directement dans son rapport — et cela nous a beaucoup étonné — concerne un des problèmes fondamentaux de l'édification européenne, à savoir la situation des travailleurs émigrés qui ont été en fait les premiers à amorcer ce processus d'intégration qu'on s'efforce aujourd'hui avec tant d'acharnement de réaliser dans la justice économique et sociale.

Le problème auquel, comme nous le verrons, les écoles européennes ne sont certes pas étrangères, résulte de l'article 48 du traité de Rome, qui prévoit la libre circulation des travailleurs et — en ce qui concerne les salaires et

conditions de travail ou d'emploi (1) — l'élimination des discriminations fondées sur la nationalité.

Il s'agit d'un principe qui, depuis la rédaction du Traité jusqu'à nos jours, a inspiré toute une série d'initiatives, de réflexions, d'actions, de décisions que nous mentionnerons rapidement, pour souligner combien cette préoccupation sociale, qui revient périodiquement dans les travaux des institutions communautaires, est étroitement liée au problème de l'éducation. En effet, en 1974 (2), la rééducation professionnelle des travailleurs émigrés, l'éducation de leurs enfants apparaît, avec la mobilité et la promotion d'une dimension européenne de l'éducation, comme l'un des trois secteurs clés de développement du programme de coopération dans le domaine de l'éducation. C'est à partir de ces éléments que le Comité économique et social (3) développera des arguments visant à susciter un certain nombre d'initiatives politiques en faveur de cette grande masse de travailleurs. Au cours des années suivantes, notamment en 1976-1977, le Conseil, traduisant dans les faits, bien que dans une très faible mesure, des idées développées au cours de nombreuses discussions au sein des organes communautaires, adoptera des mesures qui, comme on le remarquera, impliquent toutes des initiatives dans le domaine de l'éducation. Il s'agit en effet

- a) d'organiser et de développer un enseignement d'accueil incluant un apprentissage accéléré de la langue ou des langues du pays d'accueil ;
- b) de faciliter de manière appropriée aux enfants de travailleurs migrants ... un enseignement de leur langue maternelle et de leur culture ; et
- c) de développer l'information des familles sur les possibilités de formation et d'enseignement qui s'offrent à elles (3bis).

Des directives qui ne sont pas restées lettre morte, puisque plusieurs projets pilotes ont déjà été mis en route dans les régions où les travailleurs migrants se trouvent en plus grand nombre, en vue de développer un système assurant l'insertion des enfants étrangers fréquentant la première année d'école primaire. Ces quelques indications permettent de se rendre compte que les institutions communautaires ont compris qu'une politique européenne de l'éducation n'aurait aucun sens si elle n'englobait pas également le vaste problème de la formation des émigrants et de leurs familles. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour passer des déclarations d'intention à leur réalisation. Toutefois la réalité est extrêmement complexe et il s'agit là d'un des nombreux secteurs où une certaine inspiration démocratique de la part des instances communautaires se heurte à des intérêts et à des difficultés de tous genres qui donnent précisément la mesure du chemin qui reste à parcourir pour que des intentions politiques délibérées puissent modifier cette réalité sociale qui s'est constituée sauvagement dans les choses.

L'engagement concret de la Communauté

C'est peut-être dans le rapport (11-III-74) présenté par la Commission au Conseil et dans les décisions du Conseil des ministres de l'éducation du 6 juin 1974 que l'on peut trouver les premières tentatives de solutions concrètes des

(1) Le règlement 1612/68 relatif à la libre circulation des travailleurs et de leurs familles est un instrument communautaire lié directement à l'éducation des enfants des travailleurs migrants.

(2) Cf. « Bull. CE - Suppl. » 3/74 (11.3.1974).

(3) L'instruction dans la Communauté européenne. 1976-1977. Doc. XII/263/77-I.

(3bis) Résolution du Conseil. 9 février 1976. « Bull. » n° C 38/2.

problèmes d'éducation que nous avons évoqués jusqu'à présent. On passe de la prise de conscience de la nécessité d'une coopération dans le domaine de l'éducation (1) et de l'étude prospective à l'élaboration d'un schéma concret pour une future action communautaire fondée sur une connaissance plus précise des diverses réalités nationales dans ce domaine.

Renonçant à des projets de plus grande envergure et plus exigeants sur le plan idéologique, relevant de nobles théories, la Communauté s'est montrée plus sensible aux thèmes qui semblaient plus urgents et paraissaient susceptibles d'être retenus pour le genre et la forme de débats propres aux organismes communautaires.

C'est au demeurant le Conseil des ministres de l'éducation du 9.2.1974 qui, en établissant un plan de recherche ou en donnant des directives dans des secteurs tels que la formation professionnelle, l'ouverture de toutes les formes possibles d'éducation à tous les jeunes sans discrimination à l'égard d'une quelconque catégorie sociale, l'information et la documentation, le rapport entre les différents systèmes éducatifs nationaux, la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs, définit les lignes d'action d'une nouvelle politique européenne en matière d'éducation. Les implications socio-politiques de ces thèmes ont ensuite conduit les principaux responsables de ces secteurs dans les Etats membres à susciter certaines orientations et approches en matière d'enseignement des langues, de la connaissance par les jeunes des réalités des activités communautaires, de la formation des enseignants (2)

D'autre part, la nécessité d'assurer la continuité de leur action les a conduits à créer un nouvel organisme — le comité de l'éducation — chargé de coordonner, de suivre et de préparer les travaux dans ce domaine vaste et délicat des activités communautaires. Le comité est organisé de telle façon que les conclusions de ses réflexions et de ses débats peuvent se répercuter immédiatement dans les milieux responsables et dans les ministères nationaux respectifs et revenir, par leur intermédiaire, au niveau communautaire à l'occasion des réunions périodiques du Conseil de ministres.

Il semble que l'action entreprise dans les secteurs jugés prioritaires n'ait modifié que partiellement les lignes directrices qui ont inspiré le projet : retraçons-le donc brièvement en rappelant que le degré de réalisation d'objectifs prédéterminés permet également de mesurer l'intensité de l'engagement européen et l'imagination des Etats membres dans un domaine capital pour trouver une solution à la crise sociale et économique que nous traversons actuellement.

L'action dans les secteurs prioritaires

On s'est efforcé avant tout de convaincre les différents responsables du secteur de l'éducation de la nécessité d'améliorer dans leur système éducatif la formation professionnelle considérée — et cela ne date pas d'aujourd'hui —

(1) Cette idée se trouve confirmée dès les premiers documents élaborés par la Communauté dans le domaine de l'éducation. Elle a été rappelée par tous les Conseils des ministres de l'éducation, dès le premier qui s'est tenu le 16.11.1971 ; mais c'est en général dans les documents du Comité économique et social ou dans les interventions des parlementaires qu'elle est exprimée avec le plus de force. Nous ne citerons ici qu'un seul exemple, tiré précisément d'un document du Comité économique et social : « L'éducation a un rôle essentiel à jouer si l'on veut que la Communauté se développe sur des bases solides... le bien-être futur de la Communauté, son niveau de vie et sa qualité de vie dépendent d'une politique imaginative et efficace de l'éducation » « JO » n° C 255/10, 1, 2.

(2) Ces thèses figurent en fait dans la résolution du Conseil et des ministres de l'éducation du 9 février 1976 (cf. « JO » n° C 38, 3/5 et 4/17).

comme l'un des moyens les plus efficaces pour lutter contre le chômage des jeunes qui mine à la base les structures de la société démocratique occidentale (1).

Le 13 décembre 1976, le Conseil de ministres consacrait toute une réunion à ce problème et déclarait que la promotion de la formation professionnelle est un moyen de garantir le lien entre l'école et la vie active, et c'est sous cet angle que le problème a été envisagé dans les dernières discussions qui lui ont été consacrées au niveau communautaire.

Replacée dans d'autres contextes, une telle vision des choses pourrait certainement paraître rétrécie, parce que d'une part, comme Walkoff (2) l'a déclaré au Parlement, le chômage doit être également considéré comme une conséquence du système économique des pays de la Communauté et que d'autre part le problème du rapport école-vie active peut être résolu par des canaux beaucoup plus larges et profonds que ceux représentés par la formation professionnelle, qui ne doit pas certes être négligée. Portés par conséquent par les convictions que nous venons d'évoquer, les organes communautaires ont créé le 10 février 1975, à Berlin, un centre européen de développement de la formation professionnelle, destiné à constituer un instrument essentiel pour la mise en œuvre d'une politique commune dans ce secteur, puisqu'il centralise toutes les informations et coordonne la recherche en œuvrant surtout à un rapprochement du niveau de formation professionnelle acquis dans les différents pays (3).

L'enseignement des langues qui, comme nous l'avons vu, figure dans le programme d'action en matière d'éducation arrêté par le Conseil des ministres de l'éducation du 9.2.1976, est étroitement lié tant aux problèmes sociaux qu'à d'autres problèmes de politique communautaire tels que l'encouragement à la mobilité et la connaissance des réalités européennes.

La Communauté s'est donc engagée opiniâtrement dans ce secteur, sans oublier les multiples aspects qu'il recouvre. C'est ainsi qu'ont été financés des projets pilotes visant à exploiter la possibilité d'introduire sur une grande échelle une autre langue dès l'école primaire, et on a donc à plus forte raison fait en sorte que cet enseignement soit assuré à tous les élèves des écoles secondaires. Au-delà de l'aspect quantitatif — la présence de la langue — on a ensuite examiné les niveaux qualitatifs de l'enseignement, qui dépendent bien entendu de l'approche méthodologique, de la formation des enseignants et des expériences possibles des jeunes. A cet effet, on a organisé des rencontres et colloques qui ont permis de comparer les méthodes et les expériences en matière d'enseignement des langues étrangères et, depuis cette année, est entré en vigueur un système d'information sur l'évolution et les tendances dans ce domaine dans les différents Etats membres. On a ensuite favorisé la formation permanente des professeurs de langues ainsi que l'accroissement des échanges d'assistants. Au cours des années 70, plus de 6.000 jeunes professeurs ont enseigné dans

(1) La formation professionnelle — dont il est question dans le traité de Rome (article 128) — a par la suite été une des principales préoccupations de la Communauté en matière d'éducation. Elle a fait par exemple l'objet de la recommandation 66/484/CEE et elle figure dans tous les documents communautaires concernant l'éducation. Encore tout récemment, le Parlement en a débattu et M. Yeats a déclaré que « l'acquisition d'une qualification en rapport direct avec les exigences du marché sont encore le meilleur moyen non seulement de limiter la demande, mais aussi de l'orienter vers l'offre potentielle de travail ». Cf. document du Parlement 513/77 du 7 février 1978, page 9.

(2) Doc. du Parlement - 398/76 - du 15 novembre 1976, page 5.

(3) Cf. rapport de la Commission XII/263/77 (L'éducation dans la Communauté européenne). Le centre de Berlin, créé en 1975, est opérationnel depuis la fin de l'année 1977.

des établissements scolaires étrangers et un projet est actuellement en cours de réalisation qui prévoit d'augmenter ce nombre de 3.000 unités, afin que toutes les écoles primaires, secondaires et universités puissent disposer d'au moins un enseignant originaire du pays dont il enseigne la langue.

Enfin, on a encouragé et appuyé financièrement toutes les mesures pédagogiques visant à placer les élèves dans le contexte réel des autres pays d'Europe et à leur faire vivre une expérience directe des autres coutumes et de la langue dans la spontanéité de son expression quotidienne (1).

Le domaine de l'enseignement des langues est certainement déterminant pour le processus de l'intégration européenne et cela a bien été compris par Wawrzik, député au Parlement européen, qui, sans doute conscient du retentissement purement idéologique de son projet, a proposé dans cette enceinte en 1978 qu'une *seule et même* langue soit enseignée comme première langue étrangère dans tous les pays de la Communauté. Ce faisant, il a indiqué une marche à suivre et il a également mis en relief, bien qu'indirectement, des sentiments légitimes mais historiquement compréhensibles, qui font encore obstacle à une telle entreprise (2).

La Commission a d'autre part attaché une importance considérable au problème de la dimension européenne de la culture. C'est un fait certain, comme le fait observer également le rapport sur la création d'une Fondation européenne, que beaucoup de jeunes qui arrivent en fin de scolarité ne savent rien ou que peu de chose sur la Communauté, à la vie de laquelle ils devront participer en tant qu'électeurs du Parlement européen. Aussi a-t-elle proposé dans un document assez volumineux, que nous n'avons pas le loisir (3) d'analyser ici, que l'étude de la Communauté soit considérée comme un élément essentiel de la dimension européenne de l'éducation de tous les jeunes des écoles dans la Communauté. Les mesures de soutien financier en vue de la réalisation du projet n'ont pas fait défaut et elles ont permis la parution de plusieurs études sur l'intégration européenne. Ce problème présente, à nos yeux, un intérêt particulier parce qu'il touche aux formes et au contenu d'une grande partie des programmes d'enseignement, notamment de l'histoire, de la géographie, de l'histoire des arts et, bien entendu, de l'instruction civique et de l'éducation sociale. Jusqu'à présent, il ne semble pas que des indications claires aient été données en la matière ni qu'aient paru des études suffisamment approfondies sur la façon dont une telle tâche peut être assumée.

Cependant, la Communauté est déjà une réalité, quelle que soit la façon dont on interprète cette dernière. Elle joue un rôle actif dans l'histoire et la culture scolaire ne pourra plus l'ignorer longtemps. Cependant, son identité et son rapport avec les « pays réels » dépendront de la façon dont son action sera présentée et de l'objectivité avec laquelle seront mises en lumière ses origines et les raisons historiques de sa création.

Indépendamment de ces points essentiels, les institutions communautaires ont évidemment développé par des actions concrètes les aspects de la politique de l'éducation qui avaient été retenus dès 1974, aspects que l'on peut considérer

(1) Communication de la Commission au Conseil - 14 juin 1978. COM(78)222 final ; annexe B, point 3.

(2) Le document du Parlement, 410/78, reproduit à l'annexe I la proposition Wawrzik, qu'on retrouve également dans le document 118/78.

(3) Il s'agit du document de la Commission : « **Activités pédagogiques à dimension européenne: l'étude de la Communauté européenne à l'école** ». COM(78)241/8 juin 1978.

à la fois comme autonomes et comme complémentaires des points fondamentaux que nous avons examinés.

C'est ainsi qu'on a œuvré pour une meilleure connaissance des différents systèmes d'enseignement grâce à différents congrès organisés par le comité de l'éducation, où des fonctionnaires qualifiés ont pu débattre des divers problèmes nationaux et exposer la situation « en devenir » dans leur pays respectif (1).

En même temps, on a jeté les bases de l'organisation d'un réseau d'information qui devrait fonctionner dès cette année et qui répondra aux besoins des responsables nationaux, régionaux et locaux de l'éducation. Ce réseau doit permettre de rassembler une documentation sur quatre points fondamentaux, à savoir : l'enseignement des langues étrangères, la formation des enfants des travailleurs, le passage de la vie scolaire à la vie active, les conditions d'accès et d'admission à l'enseignement supérieur. Enfin, on s'est efforcé de créer des liens entre les différents établissements d'enseignement supérieur, et dans ce secteur, on a créé en novembre 1976 l'institut universitaire européen de Florence, qui offre un programme postuniversitaire dans les disciplines suivantes : histoire des civilisations, économie, droit et sciences politiques.

Tels sont, dans les grandes lignes, les principaux points de référence de la politique communautaire de l'éducation. On pourrait en ajouter beaucoup d'autres, mais si l'on se replace dans la situation concrète des différents pays, et du nôtre en particulier, et si l'on examine de manière réaliste non seulement les raisons qui les unissent mais celles qui tendent à les diviser, il faut reconnaître que les autorités communautaires ont amorcé, en fonction des options politiques dominant dans les Etats membres, l'unique processus de rationalisation qui paraît actuellement possible et crédible.

LES ECOLES EUROPEENNES

Les écoles européennes sont nées des mêmes besoins et des mêmes principes utilitaristes que ceux qui sont à l'origine de la Communauté européenne. Elles sont surtout européennes dans leur finalité qui, pour floue qu'elle soit, ne peut être ramenée à une simple figure de rhétorique et parce qu'elles sont fondamentalement constituées et dirigées par les nationalités qui composent la Communauté européenne et, enfin, à cause des liens juridiques et administratifs multiples (2) qui nous amènent à les considérer dans certaines limites comme une microstructure, par rapport à la macrostructure que représentent les institutions communautaires. Mais on ne peut pas entrevoir d'autres types d'analogie. En effet, elles ne sont pas un organisme communautaire ; elles sont dirigées, comme on l'a vu, par différents ministres qui ne se réunissent pas au sein du Conseil de ministres de la Communauté ; les enseignants qui y travaillent ne sont pas fonctionnaires de la Communauté.

(1) Les premiers congrès ont eu lieu avant 1976 à Cambridge et à Berchtesgaden. Il n'existe pas de document concernant ces réunions, mais on sait qu'ils ont été organisés pour permettre à des fonctionnaires anglais et allemands d'informer leurs collègues des autres Etats membres de leurs systèmes éducatifs respectifs. Depuis 1976, ces congrès ont été officialisés et la Commission leur apporte son soutien financier. Le premier congrès officiel a eu lieu à Middelburg (mai 1977) avec pour thème « l'éducation aux Pays-Bas ». Le prochain congrès se tiendra en France. A Copenhague (septembre 1978), on s'est penché en revanche sur le problème du rapport école-vie active.

(2) Ce n'est pas ici le lieu d'évoquer et d'analyser ces liens, mais il suffit de rappeler que la Communauté est représentée au conseil supérieur et dans les différents conseils d'administration des écoles, ainsi qu'au comité pédagogique, et que les Communautés participent en grande partie à leur financement.

Sur les plans juridique et administratif, cette distinction est appréciée de diverses façons et d'aucuns soutiennent, avec de bons arguments à l'appui, que l'autonomie réciproque relative existant actuellement entre les deux structures constitue le meilleur cadre possible pour la gestion des écoles et qu'elle est foncièrement favorable à la situation des enseignants, considérée d'un point de vue général.

En matière pédagogique et culturelle — et nous entrons ainsi dans un domaine qui nous touche de plus près — les rapports existants sont encore plus lâches, mais cela paraît d'autant plus étrange que c'est dans ce secteur que, porté par la réalité des faits, un lien plus étroit entre la politique communautaire de l'éducation et nos écoles pourrait être extrêmement bénéfique à la fois aux établissements scolaires nationaux et aux écoles européennes. Nous voulons parler ici tant de l'attention qui y a été accordée que des directives ou initiatives d'organes communautaires chargés des problèmes d'éducation. Le Parlement européen a rédigé en 1966 et en 1975 deux rapports importants sur les écoles européennes (1) ; les problèmes qu'elles soulèvent ont également suscité bon nombre de questions parlementaires (2).

Rapports MERTEN et WALKOFF

Bien qu'ils ne datent pas d'hier, ces deux rapports traitent en général des mêmes problèmes que ceux auxquels, bien entendu, on n'a pas encore donné les solutions que les parlementaires européens avaient souhaitées. Ils reconnaissent en principe le caractère européen exemplaire de nos institutions et mettent en relief (surtout Merten) ce qui constitue une des plus grandes réalisations des écoles européennes, à savoir une juste délimitation des aires culturelles entre langue maternelle et langue étrangère, mais évoquent, d'une façon générale, diverses carences auxquelles des initiatives communautaires opportunes, inspirées par une volonté politique, auraient pu remédier.

Pour les rapporteurs, nos écoles devraient, afin de mieux répondre à une authentique vocation européenne, dépendre d'un organisme pédagogique qui en inspirerait et en contrôlerait en permanence l'action, elles devraient être ouvertes aux jeunes du pays d'accueil et, surtout, constituer le cadre idéal pour conférer une véritable dimension européenne à la culture qu'elles offrent à travers leur enseignement.

Si Karl-Heinz Walkoff a su trouver des accents particulièrement forts pour demander à nouveau l'ouverture de ces écoles aux enfants des travailleurs migrants, en insistant sur le contenu démocratique et socialement exemplaire que revêtirait une telle décision (3), Hans Merten avait certainement développé plus largement des aspects ayant un retentissement pédagogique immédiat tel que la nécessité d'une rédaction européenne de différents manuels scolaires, d'histoire et de géographie en particulier, ou pour reprendre ses propres termes — que nous ne partageons pas cependant — d'une « européanisation de

(1) Rapport sur les écoles européennes et leur développement. Rapporteur H. Merten (7.3.1966) (doc. 8).

Rapport sur le système des écoles européennes. Rapporteur K.H. Walkoff (21.4.1975) (PE 40.058).

(2) Cf. « JO » n° 228 de mars 1978, annexe pages 36 et suivantes.

(3) Walkoff s'est exprimé en ces termes : « Les écoles européennes peuvent et doivent apporter leur contribution pour que l'idée européenne, loin de rester l'apanage des hommes politiques et des fonctionnaires, devienne crédible pour tous les citoyens de cette Europe ». Rapport précité, page 12, point 19.

l'enseignement » ou, enfin, la nature même des programmes au sujet desquels il avait justement rappelé les compromis que les représentants des différents Etats avaient dû accepter pour les faire aboutir.

Mais là où Merten a montré comment il fallait saisir, avant même que ne soit définie une politique européenne de l'éducation, les possibilités politiques réelles de nos écoles et où, par conséquent, il faut reprendre largement aujourd'hui ces réflexions, c'est dans les passages de son rapport concernant la contribution que nos écoles pourraient apporter à tous les autres établissements européens de même nature.

En effet, en allant vraiment au cœur du problème, il a défini la fonctionnalité de nos écoles en ces termes : « Malgré leur faible nombre, elles peuvent être considérées *comme des laboratoires* où seront confrontés nos systèmes d'éducation ; toutes les autres écoles pourront tirer profit des expériences des écoles européennes et les Etats membres pourront en tirer des enseignements pour leur politique scolaire. En fait, il faut reconnaître que dans certains secteurs de l'enseignement, les écoles européennes ont su trouver de nouvelles solutions meilleures que celles qui ont été dégagées dans nos pays respectifs... A cet égard, on souhaiterait qu'un point soit clairement établi... à savoir que les écoles forment une unité... et qu'elles peuvent apporter une contribution essentielle à un échange d'informations en matière d'expériences pédagogiques dans les pays membres de la Communauté européenne » (1).

Comme nous l'avons vu, la tentative visant à créer une politique communautaire de l'éducation se situe entre les deux rapports du Parlement de Strasbourg sur les écoles européennes. Bien que nos écoles soient confrontées à des problèmes à caractère purement international — et les documents que nous venons de mentionner le montrent à l'évidence — ceux-ci ne sont évoqués que sporadiquement et brièvement dans les documents de la Commission et du Conseil concernant l'éducation.

En général, c'est tout juste s'il en est fait état. Dans la communication de la Commission au Conseil du 11.3.1974 par exemple, où il est dit en passant que l'expérience des écoles européennes est considérée comme une base utile pour développer des innovations pédagogiques dans le domaine linguistique (2), ou dans une autre communication de 1978, où l'on souligne qu'il serait extrêmement important de promouvoir des échanges de vues entre les écoles européennes et différentes écoles de la Communauté ou, enfin, dans le rapport sur l'état d'avancement des travaux relatifs à l'exécution du programme d'action dans le domaine de l'éducation (3), où, sur la base du colloque organisé par la Commission sur les établissements de type européen ou international (novembre 1976), on disait pouvoir considérer nos écoles comme un centre d'expériences pédagogiques, dont l'écho pourrait se répercuter au niveau communautaire.

Si l'on peut se féliciter de l'attention accordée à ce problème par le

(1) Rapport Merten, page 17.

Il y a lieu de rappeler que le Conseil supérieur a répondu aux observations de Walkoff avec des arguments plausibles et dans un esprit de collaboration. Il rappelle, entre autres, dans sa réponse que là où cela est possible, les écoles sont ouvertes aux enfants de travailleurs émigrés, comme par exemple à Mol et à Karlsruhe, qu'il est fondamentalement favorable à la création d'un institut européen et à l'établissement de meilleurs rapports d'information entre Parlement européen et écoles européennes.
Cf. rapport au conseil supérieur des écoles européennes (EE 819/76 - 27.4.1976).

(2) L'éducation dans la Communauté. « Bull. CE » suppl. 3/74.

(3) R/2798/78 (EN 68) annexe.

Parlement, on ne peut que déplorer le désintérêt manifesté par les autres organes communautaires, qui, à nos yeux, constitue une grave erreur économique, politique et pédagogique.

Les écoles européennes sont des établissements qui coûtent très cher aux Communautés et une telle dépense ne serait pas totalement justifiée si leur fonction se limitait à celle, au demeurant très légitime, d'offrir une école aux enfants des fonctionnaires de la Communauté et de l'OTAN.

Ce qui a fait l'objet des réflexions en matière de politique pédagogique des ministres de l'éducation des pays membres et des fonctionnaires de la Communauté qui travaillent à la solution de ces problèmes dans le contexte européen est très souvent vécu, débattu, réalisé ou expérimenté dans nos écoles.

Depuis plus de deux décennies, des inspecteurs et enseignants cherchent par exemple le meilleur moyen d'offrir un enseignement linguistique permettant aux élèves d'utiliser immédiatement leurs connaissances. Les professeurs viennent de différents pays et apportent leur expérience, leurs méthodes, leurs convictions et c'est souvent de cet échange que naissent des innovations qui mériteraient d'être connues au-delà des limites étroites de nos écoles.

L'enseignement de l'histoire par exemple a été discuté au sein d'une commission composée d'enseignants de diverses nationalités, qui ont tenté de composer des manuels exposant des faits qui se sont déroulés dans un espace-temps européen plutôt que des événements considérés sous un angle purement national (1). Il s'agit là d'une expérience extrêmement délicate et si elle n'a pas réussi, elle n'en a pas moins le mérite d'avoir été tentée avec réalisme et d'être repensée quotidiennement, parce qu'imposée par la force des choses.

L'histoire, comme semble bien le montrer l'article qui lui est consacré dans le présent compte rendu, est également le terrain où se pose avec le plus d'acuité le problème de la dimension européenne de la culture, où l'on rencontre le dilemme entre une présentation ethnocentrique ou supranationale des faits et des problèmes, débat auquel, comme il a déjà été dit, on ne saurait se soustraire, si l'on vise vraiment à la construction d'une nouvelle entité socio-politique.

Il s'agissait là d'une tâche dont il n'est pas besoin de souligner la difficulté, à laquelle s'est attelée une commission (président Salvatore Sardo, collaborateurs et coordinateurs prof. Bure, Pracht, Scheinert et Van Heusden), dont les travaux ont abouti à la rédaction d'un volume retraçant l'histoire européenne de 1870 à 1914 (cette date est déjà à elle seule significative).

Ce matériel a été utilisé pendant un certain temps, mais a été abandonné par la suite parce qu'il n'avait pas donné entière satisfaction à tous les professeurs d'histoire des écoles européennes.

(1) La tentative que nous évoquons a été entreprise en 1964, à la suite d'observations formulées par divers enseignants, insatisfaits du manuel allemand de Müller-Schanz qui leur semblait passer sous silence certains aspects fondamentaux de l'histoire des autres pays et trop ardu, du point de vue linguistique, pour des élèves de langue maternelle autre qu'allemande.

Parmi les raisons qui sont à l'origine de cette initiative, on peut citer

1. éviter des visions ethnocentriques ;
2. rechercher une plus grande objectivité à l'égard de l'histoire de l'Europe, qui vient tout de suite après l'histoire du monde ;
3. aboutir à un langage à la fois précis et simple pouvant être compris immédiatement des jeunes parlant une autre langue maternelle que celle dans laquelle le manuel a été rédigé.

A nos yeux, il s'agit là d'un parfait exemple d'une expérience qui, faute d'une organisation européenne, a pris du temps et a coûté de l'argent sans porter aucun fruit. Des tentatives analogues ont été entreprises dans d'autres domaines. L'auteur a rédigé par exemple une anthologie de textes philosophiques classés synchroniquement par thèmes et diachroniquement à l'intérieur de chaque thème afin notamment de donner un aperçu de problèmes spécifiques dans une dimension culturelle européenne. Enfin, pendant plusieurs années, une commission de professeurs de langues a préparé des leçons de littérature comparée qui sont données régulièrement une fois par mois à toutes les sections réunies au niveau des classes.

La méthode pédagogique suivie pour des enseignements tels que l'histoire, la géographie, et, dans certains cas, l'instruction civique, l'histoire de l'art, l'économie et la morale, permet de faire l'expérience de messages culturels offerts dans des langues autres que la langue maternelle et nationale, à laquelle vient s'ajouter évidemment la constitution spontanée d'un centre multilingue et plurinational. C'est grâce à cette situation que nos écoles possèdent la plus large information possible sur les difficultés que les jeunes d'une nationalité donnée éprouvent lorsqu'ils doivent passer d'une bonne connaissance d'une langue étrangère à son emploi dans un domaine de connaissances où une syntaxe rigoureuse et un vocabulaire spécifique et parfois abstrait sont requis (1).

Le domaine de la philosophie pourrait également constituer un point de référence extrêmement intéressant pour une analyse du problème dans une perspective européenne : pour une grande partie des pays d'Europe, en particulier pour la Belgique, le Danemark, l'Angleterre et les Pays-Bas et une grande partie des Länder allemands, qui n'intègrent pas cet enseignement dans leur programme des écoles secondaires. A vrai dire, cet aspect constitue un sujet permanent de discussion pour de nombreux inspecteurs ainsi que d'étonnement pour de nombreux collègues. (C'est à Bruxelles, dans une école européenne qu'est née la société internationale des professeurs de philosophie des écoles secondaires, société présidée aujourd'hui par un professeur néerlandais (2), par conséquent d'un pays où la philosophie ne figure pas parmi les matières enseignées dans les écoles moyennes, et qui aujourd'hui, du moins par l'intermédiaire de son représentant, la défend comme une nécessité, face aux responsables de la politique culturelle de tous les Etats du monde.) D'autre part, la France, l'Italie et le Luxembourg ont pu, même si la philosophie figure dans le programme d'une grande partie de leurs écoles secondaires, y confronter leurs conceptions de base, leurs programmes et leurs méthodes de travail. Les représentants de nos pays y trouveraient enfin l'objet d'une réflexion fructueuse, bien que polémique, puisqu'ils auraient l'occasion de discuter des possibilités d'un enseignement de la logique, de l'épistémologie et de la psychologie au niveau de l'enseignement moyen supérieur. Les écoles européennes ont été et sont encore le centre d'un vaste débat et d'expériences en ce qui concerne l'enseignement des mathématiques qui, même s'il est négligé dans les documents communautaires traitant de l'éducation, constitue un des points fondamentaux à l'ordre du jour de la réflexion pédagogique en Europe. Le programme suivi actuellement dans nos écoles, du primaire aux classes terminales de toutes les sections, est le résultat d'une mise à jour et reflète les discussions qu'une commission ad hoc a menées plusieurs fois par an pendant plusieurs années et qui, depuis que toutes les opinions de professeurs de mathématiques des pays membres ont pu être

(1) Il serait par exemple très intéressant d'analyser les difficultés qu'éprouvent les jeunes Français dans des cours d'histoire donnés en langue allemande.

(2) Il s'agit de Marcel Fresco, qui s'est formé comme professeur de philosophie à Bruxelles I.

confrontées, a débouché sur la formule de synthèse actuelle. Des professeurs qui n'avaient pas d'expérience de l'enseignement des « mathématiques modernes » ont été contraints de se recycler — ce qu'ils ont fait avec dévouement et enthousiasme — et sont maintenant de précieux témoins pour une comparaison avec ce qui se faisait et ce qui se fait dans leur pays et pour l'analyse du comportement des élèves plus ou moins jeunes face à nos programmes. Encore une fois, nous ne pouvons pas ne pas nous demander : s'agit-il d'un patrimoine à conserver dans le seul cadre de nos écoles, ou est-il souhaitable de l'étendre à d'autres en vue d'une discussion européenne sur une plus large échelle ?

Les rapports humains, le contact et la rencontre de différentes cultures peuvent être observés ici dans un cadre que nous ne pouvons imaginer plus favorable, tant en raison des dimensions de l'école, dimensions que nous pouvons encore qualifier d'humaines, en particulier si on les compare aux milieux communautaires, qu'en raison des relations des différents protagonistes « condamnés », si nous pouvons nous exprimer ainsi, à œuvrer ensemble et dans un même but.

Voilà quelques-unes des raisons — mais nous pourrions en ajouter beaucoup d'autres — pour lesquelles nous sommes convaincus que les écoles européennes, sans rien perdre de leur fonctionnalité scolaire immédiate et sans se transformer en une institution communautaire, pourraient constituer, comme l'a si bien dit Merten, un véritable laboratoire pédagogique, un lieu de rencontre de tous nos systèmes éducatifs dont les autres écoles pourraient tirer profit pour étudier la possibilité d'améliorer leurs structures, leurs contenus et leurs méthodes d'enseignement.

Mais nous irons encore plus loin en disant que les écoles européennes pourraient, à un stade ultérieur de leur développement, constituer un centre de référence pour une certaine forme de politique de l'éducation.

Pour un renouvellement du cadre institutionnel

Cependant, quelles que soient les possibilités des écoles européennes, quelle que soit leur véritable mission, celles-ci ne pourront jamais se concrétiser si, inspirés par une véritable volonté politique européenne, les gouvernements n'en transforment pas profondément les structures.

Il faut, comme cela a déjà été demandé de nombreux côtés et à plusieurs occasions, créer un institut pédagogique européen — relevant du Conseil supérieur — qui pourrait remplir de multiples fonctions. Il devrait surtout assurer la présence permanente des inspecteurs qui se consacraient sans solution de continuité à des tâches liées à la politique communautaire de l'éducation.

Si Merten s'étonnait déjà en 1966 que les inspecteurs n'exercent pas la fonction liée aux écoles européennes à titre d'activité principale, c'est aujourd'hui, dans l'Europe des Neuf, à la veille de l'entrée de la Grèce, du Portugal et de l'Espagne, une chose qui paraît presque incroyable. De grandes écoles plurilingues, plurinationales, qui vont s'efforcer de faire fusionner 12 traditions différentes peuvent-elles être encore suivies par des inspecteurs itinérants qui ne peuvent se réunir que cinq à six fois par an. Il n'est plus possible que, comme cela s'est produit dans de nombreux cas, certaines décisions indispensables ne soient annoncées que plusieurs années après avoir été réclamées. Une présence permanente des inspecteurs, tout au moins dans un grand nombre de cas, doit permettre d'aboutir à des décisions en quelques mois, voire en quelques semaines.

Les inspecteurs, libérés de leurs obligations nationales et assistés par quelques fonctionnaires de confiance, pourraient constituer la structure fonction-

nelle de l'institut pédagogique, c'est-à-dire d'un lieu où serait « thésaurisé » ce qui se fait dans les écoles européennes et dans les écoles nationales et où s'opéreraient la transmission et peut-être la symbiose des diverses expériences européennes.

Cet institut serait enfin l'interlocuteur privilégié des institutions communautaires qui s'intéressent aux problèmes de l'éducation ou des autres organismes comme le Conseil de l'Europe, l'OCDE ou l'UNESCO et pourrait favoriser, par le biais de ces mêmes écoles européennes, une orientation européenne des écoles nationales.

Ce n'est que de cette façon, à travers l'école au sens le plus concret et le plus profond du terme, par une action partant des données réelles avec la conviction que « la Communauté ne saurait se justifier uniquement par des contraintes géopolitiques » (1), que l'on pourra donner vie à une réalité sociopolitique dont le fondement résiderait dans la culture et non dans l'arbitraire toujours caché sous quelque affirmation creuse et purement théorique.

E. LOJACONO

(Adjoint du Directeur - Bruxelles I)

LISTE PARTIELLE DES DOCUMENTS CONSULTÉS

- 1966 Rapport sur les écoles européennes et leur développement.
Rapporteur : Hans Merten.
Parlement européen - 7-III-66 - document 8.
- 1971 Orientations générales pour l'élaboration d'un programme d'activité au niveau communautaire en matière de formation professionnelle (Retenues par le Conseil lors de sa 162e session du 26 juillet 1971).
« Journal officiel » des CE n° C 81/51 (12-VIII-71).
- 1973 Janne, H. : *Pour une politique communautaire de l'éducation*.
Suppl. au Bulletin des CE n° 10/73.
- 1974 L'éducation dans la Communauté européenne.
Bull. CE Suppl. 3/74.
Résolution du Conseil du 6 juin 1974. « JO » CE n° C 18/1.
Rapport du « groupe de travail » pour une politique communautaire de l'éducation sur le système des écoles européennes et leur développement.
Parlement européen 12.11.1974. PE 37.632/déf.
Parlement européen (com. des affaires culturelles et de la jeunesse).
Annexes au rapport du groupe de travail « pour une politique communautaire de l'enseignement ... » - 14 novembre 1974. PE 37.632/Ann/rév.
- 1975 Rapport sur le système des écoles européennes.
Rapporteur : M. Karl-Heinz Walkoff.
Parlement européen - 21.4.1975 - PE 40.058.
« JO » n° C 255/9 (7-11/1975). *Avis sur une communication de la Commission concernant une action en matière d'éducation dans la Communauté européenne*. (Avis du Comité économique et social.)

(1) Nous citons la phrase intégralement : « C'est une réalité que la Communauté ne saurait se justifier uniquement par des contraintes géopolitiques, et de toute façon, ce n'est pas à cause d'elle que l'on pense faire des citoyens de nos pays des Européens responsables et conscients d'un destin commun ». Elle est tirée du « Rapport de la Commission sur la création d'une fondation européenne », qui est le résultat du travail d'une commission d'éminentes personnalités réunies sous la présidence de Bino Olivi. COM (77) 600 final (Conseil européen, Bruxelles, 5-6 décembre 1977).

- 1976 Résolution du Conseil des ministres de l'éducation.
9/2.76 JO CE n° C/38 du 19.2.1976.
JO annexe n° 202 (Parlement européen) séance du 8 avril 1976.
Rapport au Conseil supérieur des écoles européennes. 27 avril 1976.
EE/819/76 n. ref. 76-D-254.
Parlement européen. Document de séance 76-77 (27 septembre 1976).
298/76. (Projet de recommandation de la Commission aux Etats membres
concernant la préparation professionnelle pour les jeunes en chômage ou
menacés de perdre leur emploi.)
Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation - 13.12.1976.
JO CE n° 308 - 30.12.1976.
Bull. CE, supp. 12/76. *De l'éducation à la vie active.*
- 1977 Bull. CE supp. 4/77 « L'emploi des jeunes ».
L'éducation dans la Communauté européenne. 1976-1977-XII/263/77-F
(Rapport de la Commission sur l'évolution des travaux).
« Etudes » (Commission des Communautés européennes)
Les enfants des travailleurs migrants. Série éducation 1977, n° 1.
Ibid. *L'orientation dans les écoles secondaires.* Série éducation 1977, n° 2.
Ibid. *Le développement européen de l'éducation permanente.* 1977, n° 3.
Rapport de la Commission sur la création d'une fondation européenne.
Conseil européen, Bruxelles 5/6 décembre 1977. COM(77) 600 final.
- 1978 « JO » annexe n° 228 (débat du Parlement européen 14/III/78).
Programme d'action au niveau communautaire dans le secteur de l'éduca-
tion. L'enseignement des langues dans la Communauté (communication de
la Commission au Conseil). 14.6.1978. COM/78/222 final.
Activités pédagogiques à dimension européenne : l'étude de la Commu-
nauté européenne à l'école (communication de la Commission au Conseil).
26.6.1978/COM(78) 241 final.
Parlement européen. Document de séance. 1977-1978 (7 février 1978), doc.
513/77.
Un système de bourses d'études ... (communication de la Commission au
Conseil). COM(78) 469 final.
Rapport sur des problèmes de l'éducation dans la Communauté européenne.
Rapporteur : M. Patrick J. Power.
Parlement européen : 31.10.1978. Doc. 410/78. PE 55.467/déf.
Parlement européen. Document de séance 1977-1978 (3 mars 1978), doc.
572/77.
Admission des étudiants originaires d'autres Etats membres dans les
établissements d'enseignement supérieur.
(Communication de la Commission au Conseil). COM(78) 468 final.
Egalité des chances pour les jeunes filles en matière d'éducation et de
formation professionnelle (communication de la Commission au Conseil).
COM(78) 499 final.
- 1979 Statistique mensuelle du chômage enregistré dans la Communauté.
Décembre 1978. « EUROSTAT » 17.1.1979.
Nous rappelons enfin que la Commission publie un *bulletin de documen-
tation* que l'on peut se procurer en s'adressant à SCAD (IX-D-1), 200, rue
de la Loi, B-1049 Bruxelles.
Je tiens à remercier M. Patrick Daunt, du comité de l'éducation, pour tous
les renseignements qu'il a eu l'amabilité de me fournir.

Die "Wissenschaftlichkeit" der Pädagogik" : ein Beitrag zur Analyse eines Begriffs

Diese Studie entstand aus der Reflexion über die enorme Komplexität der erzieherischen Problematik und basiert auf der Hypothese, ein bedeutender Grund ihrer theoretischen und praktischen Schwierigkeiten liege im häufig allgemeinen, rhetorischen und demagogischen Wesen der pädagogischen Sprache.

Diese Sprache kann nämlich nicht mit der notwendigen Genauigkeit die Aufgaben und Probleme wiedergeben, die der erzieherische Prozeß beinhaltet, was zur tödlichen Folge hat, daß sie eher zu einem Grund für Verwirrung und Unsicherheit als zu einem Mittel der Verständigung wird. Die Lektüre eines pädagogischen Textes, sei es auch eines der bedeutendsten, provoziert häufig die Frage, worüber der Autor eigentlich zu sprechen beabsichtigt, wenn er einen ganz bestimmten Begriff oder Ausdruck gebraucht. Diese Frage vermittelt dann ein Gefühl von Unbehagen und Unbefriedigung, das nicht nur den Laien, sondern auch den Pädagogen trifft, der beim Schreiben und Erörtern von Pädagogik plötzlich stutzt und über jene Frage zu reflektieren beginnt.

Verfügt man über ein Minimum an Erfahrung, durchschnittliches Einfühlungsvermögen und einige seriöse psychologische Literatur, kann es sich z.B. als relativ leicht erweisen, über « Interessen » von Kindern, über ihre Eigenarten und Entwicklungsphasen zu sprechen, aber die Dinge werden wesentlich komplizierter, wenn wir uns die Frage stellen : « Wovon spreche ich wirklich, wenn ich *in der Pädagogik* von Interessen spreche ? ». Hat man diese Frage einmal formuliert, erhellt sie, oft ganz plötzlich, sowohl die Oberflächlichkeit und die spezifisch pädagogische Doppeldeutigkeit der gebrauchten Termini als auch den weiterführenden Charakter vieler unserer Argumente. Halten wir fest, daß die pädagogische Sprache, da sie die Selbstreflexion vernachlässigt, die schon bestehende Verwirrung in der Erziehung vertieft.

Die Quantität und die Qualität der « analytischen Literatur » zeigen, wenn auch gelegentlich sehr « erhaben », daß die genaue und peinliche Pflege der Sprache einer Disziplin und der Wissenschaften überhaupt nicht nur eine sinnvolle Übung zur Klärung, sondern auch, wenigstens für manche, die moderne Aufgabe der Philosophie ist. Die Sprache der Wissenschaft, der Ethik, der Politik und der Ästhetik war und ist Analysen unterworfen, die sich nicht als akademische Spielereien der Philosophen und Linguisten darstellen, sondern die sich, im Gegenteil, für ihre eigene Entwicklung als fruchtbar erweisen, was zu besserem Verständnis und größerer Klarheit der Sprache, mit der sie umgehen, führt.

Demgemäß ist dann weiter zu bedenken, daß auch die Pädagogik Nutzen aus der kritischen Reflexion über ihre eigenen linguistischen Maßstäbe ziehen könnte; was erwarten ließe, daß sie — unter anderem — etwas dazu beitrüge, jene Mißachtung zu widerlegen, mit der sie — zu Unrecht — oft behandelt wird. Dieser Richtung folgen die weiteren Ausführungen, die dann ihr Ziel erreicht hätten, wenn es ihnen gelänge, beim Vergleichen von Gemeinsamkeiten, die sich gelegentlich auch diejenigen durch intellektuelle Gewohnheit zu eigen gemacht haben, die eigentlich den verborgenen Fallen der Sprache gegenüber in größerer Wachsamkeit geübt sein sollten, den Schatten eines Verdachts zu erregen.

Gäbe es eine Komödie, in der die Darsteller nicht genau festgelegte Sprechpartien spielten, sondern auf der Bühne annäherungsweise einem Entwurf folgten, wäre diese Stegreif-Komödie ohne Frage nebulös betitelt: « Die Pädagogik ».

Nach Lage der Dinge ist der Grund schnell gefunden: Der Komödiendichter hat sich aus Mangel an Einfällen davongemacht, und die Akteure, schon verpflichtet, improvisieren mehr oder weniger glücklich... Abweichend von der Metapher: Mit dem Aufkommen und der Spezialisierung der Psychologie, der Soziologie und der anderen Humanwissenschaften ist die Pädagogik in eine Identitätskrise geraten, in der sie sich immer noch befindet.

Diese Situation wurde durch ständige « Übergriffe » derjenigen Disziplinen bestimmt, die nach und nach das Territorium besetzten, in dem die « alte » Pädagogik zuvor noch Herrin war. Aber dies ist nicht der einzige Grund für die Krise: Die fortschreitende Spezialisierung auf dem didaktischen, methodologischen und curricularen Sektor, das Aufkommen und Verschwinden von pädagogischen « Modebewegungen », die wirtschaftlichen und politischen Schwierigkeiten, die durch die Verschulung der Massen hervorgerufen wurden, welche jedoch aus naheliegenden Gründen unausweichlich mit der Zivilisation einhergeht, haben dazu beigetragen, die vorangegangenen Konzeptionen zu unterhöheln, bis sie unter dem Gewicht ungelöster Probleme fallengelassen wurden.

Es ist sicher, daß die Pädagogik, betrachte man sie nun als Kunst oder als Philosophie, nicht im Stande ist, den erzieherischen Erwartungen des zwanzigsten Jahrhunderts zu genügen, und zwar bei der ersten Betrachtungsweise wegen des maßlosen Empirismus und bei der zweiten wegen ihrer Abstraktheit. Es muß jedoch erwähnt werden, daß man, im Guten wie im Schlechten, mit diesen *Auffassungen* wenigstens in der Lage war, die Problematik der Erziehung *global* zu betrachten und den Schwierigkeiten mit einer homogenen Begriffsausrüstung zu begegnen, wenngleich sie auch häufig oberflächlich war.

Die fortschreitende Spezialisierung der Erziehungswissenschaften hat dagegen die erzieherische Aufgabe in sehr viele Bereiche aufgeteilt, die untereinander immer schwerer vernünftig zu korrelieren sind. Die erzieherischen Technologien produzieren « Neuheiten » in industriellem Rhythmus, die psychologischen Schulen nehmen überhand, die Erziehungssoziologie ist in lauter Ideologien verstrickt, mit denen sie sich selbst verseucht hat, die ständig vorgeschlagenen didaktischen Prozesse sind widersprüchlich und manches Mal geradezu verschoben.

Mit anderen Worten: Für den Erzieher wird es immer schwieriger, um nicht zu sagen, fast unmöglich, sich zurechtzufinden und Entscheidungen zu treffen, die mit bestimmten Zielen übereinstimmen. Der Mechanismus scheint geradewegs dazu vorbestimmt, sich selbst zu blockieren, wie die düsteren Vorhersagen von Illich (1) aufzeigen, nach denen die Schüler, überschwemmt von Eignungs- und Fortschrittstests, von vorgeblicher Spontaneität und Antiautoritarismus, dem vollständigen Mangel der öffentlichen Gewalt an politischem Willen zur Organisation irgendeiner erzieherischen Politik ausgeliefert, die Oberschule verlassen, ohne daß sie die Fähigkeit erworben hätten, ein Buch zu lesen oder einen Brief zu schreiben.

Was bisher gesagt wurde, will wahrhaftig keine Fürsprache zugunsten der « alten » Schule sein, sondern eher eine Aufforderung, sich die extreme und so schädliche Zersplitterung der Disziplinen, die erzieherische Relevanz beanspruchen, und die unaufhebbare Notwendigkeit einer strengen Auswahl der Mittel auf der Basis begründeter und überzeugender Auffassungen bewußt zu machen.

Um hier in gleicher Weise vorzugehen, ist unerläßliche Vorbedingung ein Minimum an Klarheit über das, was « wissenschaftliche » Pädagogik eigentlich bedeutet. Die Analyse dieses Begriffs beansprucht nicht, auf den Kern der erzieherischen Fakten zu kommen, sondern will die Legitimität des angewandten Sprachgebrauchs kontrollieren, um so zu vermeiden, daß er selbst nicht einem besonders strengen Gebrauch unterliege; sie bezweckt weiter, im Blick darauf ein « Begriffsraster » zu erstellen, das die Orientierung erleichtern soll. Bei diesem Vorgehen wird es unvermeidlich sein, die Rolle zu analysieren, die die Philosophie, sei es als Philosophie der Erziehung, sei es als Weltanschauung, — beide zwar häufig, wenn auch nicht ausdrücklich begrenzt, — im veralteten, aber aus einem letzten Rest an Dankbarkeit noch nicht zum Alteisen gebrachten Werkzeugkasten spielen kann und muß.

Das erste Problem kann auch in folgender Frage nochmals aufgenommen werden: « Worin besteht die 'wissenschaftliche' Pädagogik und wie zeigt sie sich? ».

Uns scheint, daß die Analogie, die Scheffler (2) zwischen Erziehung und Ingenieurwissenschaften oder Medizin sieht, die Möglichkeit bietet, einen Punkt zu fixieren, der ins Auge fällt und deshalb häufig vernachlässigt wird, der sich nämlich auf den *Standort* der Erziehung bezieht, und zwar ihren überaus praktischen Charakter. Eben dieser Aspekt kann gar nicht genügend hervorgehoben werden, ja es muß sogar die Illusion bekämpft werden, die typische Strenge anderer Disziplinen könne je erreicht werden. Die Pädagogik, die der Versuch ist, die erzieherischen Prozesse auf verschiedenen Ebenen in Begriffe zu fassen, kann den praktischen, empirischen und notwendigerweise durch ihre eigenen Aktivitäten

(1) Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, trad. it. Milano 1972, pag. 21 ff; dtsh. : *Entschulung der Gesellschaft*, rororo 6828, S. 25 ff.

(2) Israel Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, trad. it. La Scuola, Brescia 1972, S. 132-134.; dtsh. : « Die Sprache der Erziehung », S. 143 ff, Päd. Verlag Schwann, Düsseldorf 1971.

bestimmten Charakter — aus dem sie sich übrigens speist — nicht außer Acht lassen. Die erzieherische Tätigkeit wird nie die Genauigkeit eines physikalischen Experiments haben können, weil erstere — im besten Falle — in Versuchsklassen und nicht im Labor geschieht, weil sie nicht mit Atomen oder Zellen, sondern mit Individuen arbeitet, deren psychologische, soziologische und Verhaltens-Variablen grundsätzlich unberechenbar sind. Wenn wir also in der Erziehung von « Wissenschaftlichkeit » sprechen, müssen wir präzisieren, daß wir uns mit diesem Begriff auf eine genau vorbereitete, vernünftig gesteuerte und stets durchdachte Tätigkeit beziehen wollen, uns aber gleichzeitig bewußt sind, daß sich darin die wissenschaftliche Methode nicht erschöpft.

Wenn die Erziehung analog ist zur Chirurgie oder zu den Ingenieurwissenschaften, dann ist Erziehen also auch analog zu Operieren oder zum Konstruieren einer Brücke. Um seiner Verpflichtung nachzukommen, wird sich der Erzieher Informationen verschiedenster Art bedienen, die gezielt auf den Gegenstand seines Studiums hin ausgewählt sein müssen. Wie die Ingenieurwissenschaften sich der Mathematik und der Physik bedienen, wie der Chirurg die Chemie, die Physiologie und die Anatomie hinzuzieht, so wird die Erziehung z.B. die Psychologie und die Soziologie um Auskünfte anfragen. Zwischen diesen wissenschaftlichen Basisdisziplinen und der Erziehung befindet sich dann also die Pädagogik mit der wahrhaft essentiellen Aufgabe, jenes Wissen immer wieder herauszuarbeiten und taugliche didaktische Modelle zur praktischen Anwendung der Erziehung selbst zu erstellen.

Die Analogie von Medizin und erzieherischer Tätigkeit und folglich von Therapie und Erziehung bezieht sich nicht nur auf das Verfahren, mit dem sich diese Disziplinen in einer Menge von Informationen, Erkenntnissen und Techniken organisieren, sondern auch auf die Unsicherheit der Ergebnisse.

« Operation gelungen, Patient gestorben » und « Zur Schule gegangen, aber nichts gelernt » sind sich tragisch ähnlich, bezeugen jedoch die Unmöglichkeit, den Erfolg eines Vorhabens zu « garantieren ».

Ihr geringes Vermögen zur Vorhersage zeigt sich auch im Vergleich mit den Naturwissenschaften und läßt äußerste Vorsicht angeraten sein, gewisse Aktivitäten als « wissenschaftlich » zu qualifizieren. Für die Erziehung im besonderen ist diese Vorsicht nicht nur empfehlenswert, sondern geradezu eine Notwendigkeit, weil die Zahl der Variablen, die in den erzieherischen Prozeß hineinwirken, besonders groß und auf jeden Fall höher als bei einer chirurgischen Operation ist.

Für dieselbe Analogie ist es legitim, sich zu fragen, welchen Bezug die Erziehung zu jenen Disziplinen habe, und was wäre, wenn — wie es anscheinend von einigen extremen verhaltenspsychologischen Positionen vertreten wird — die erstere sich in den letzteren auflösen würde.

Wir glauben nicht, daß die extreme Verhaltenspsychologie in dieser Frage weit kommen kann, weil die Durchführung eines psychologischen Experiments in einem Labor unter exakten Versuchsbedingungen eine Sache ist — und z.B. die

Erarbeitung eines Curriculums für die Arithmetik, die auf jenem psychologischen Ansatz beruht, eine völlig andere.

So gestattet uns das Wissen um die Ursachen für den zurückgehenden Analphabetismus nicht selbstverständlich ein Eingreifen ohne didaktische Vermittlung; ja weit mehr, erst, wenn man uns mit den allgemeinen Grundbedingungen des Problems vertraut macht, setzt man uns in den Stand, pädagogische Hypothesen zu formulieren, ein didaktisches Instrumentarium aufzustellen und erzieherische Eingriffe einzuleiten, die eine Fortdauer oder eine Verschlimmerung des betrachteten Phänomens vermeiden.

Diese Beispiele bieten die Möglichkeit, nochmals hervorzuheben, daß die wissenschaftlichen Disziplinen (pädagogische Psychologie und -Soziologie, Kultur-anthropologie, Statistik) für den Pädagogen von beträchtlicher Wichtigkeit sind, wenn ihr Inhalt sorgfältig aufgegliedert und mit dem Blick auf den erzieherischen Gebrauch aufbereitet wird.

Heute kann diese Aufbereitung nicht mit dem Charakter der für die Basisdisziplinen typischen Wissenschaftlichkeit bedacht werden, weil sie im Dienst von Zielen steht, die ihrerseits nicht in kausalem Zusammenhang mit den angewandten Mitteln stehen.

Es ist in der Tat beweisbar, daß dieselben Ziele durch die Anwendung verschiedener Techniken erreicht werden und daß verschiedene Ziele auf gleichen Wegen angestrebt werden können. Zwei erzieherische Prozesse sind dann « äquifinal » (d.h. auf gleiche Ziele ausgerichtet), wenn Unterschiede in der Auswahl der didaktischen Methoden durch andere Faktoren, die in den erzieherischen Prozeß mit hineinwirken, aber nicht von der Fähigkeit des Unterrichtenden abhängen, ausgeglichen werden.

Wären z.B. in einer Klasse mit vielen Schülern bestimmte individualisierte Arbeitstechniken zur Vermeidung von Wettbewerb und zur Förderung der Sozialisation ganz unerlässlich, dann könnte eine geringere Schülerzahl, die die Kontrolle des Unterrichtenden erleichtert und ihm die Bedingungen verschafft, eben diese Ziele zu erreichen, ihr Fehlen ausgleichen. Zwei erzieherische Prozesse sind dagegen « äquipotent » (gleich leistungsfähig), wenn verschiedene Ziele mit gleichen didaktischen Techniken verfolgt und erreicht werden.

Für den Erzieher, der von der Wissenschaftlichkeit oder Pädagogik überzeugt ist, sind « Äquifinalität » und « Äquipotenz » 'Seitenhiebe', lassen sie doch die Beurteilung des Bezugs zwischen Qualität, Unterrichtsstil und Erfolg in der Wirklichkeit ständig in der Schwebe.

Einige — besonders in der Pflichtschule — unternehmen den irreführenden Versuch, dieses frustrierende Problem ein für alle Mal zu eigenen Gunsten zu lösen und unterstützen didaktische Techniken und Methodologien, die den ausgewählten Zielen kohärent sind und damit implizit Verfahrensweisen und Methoden, die den Erfolg der angestrebten Ziele garantieren.

In der Tat kann diese Position logischerweise keine Unterstützung fordern, weil sie zwei qualitativ verschiedene Problemtypen miteinander in Beziehung setzt.

Die didaktischen Techniken stellen das Resultat von mit äußerster Strenge durchgeführten Versuchen dar, die dem Forschungsgegenstand entsprechen und Aktivitäten wie den Unterricht, die Organisation eines Curriculums usw. betreffen und zu dem Begriff « Anweisung » zusammengefaßt werden können. Sie erstrecken sich auf « Probleme des Faktischen », sind verfälschbar und werden danach beurteilt, ob sie sich zum Lösen von Problemen, mit denen sie sich selbst befassen, eignen.

Die Ziele der Erziehung dagegen gehören in den Bereich der Werturteile, sind nicht verfälschbar und beziehen sich auf die moralische Entscheidung einer Gruppe oder eines Individuums.

Der Übergang von « Sollen » zum « Sein » würde ganz offensichtlich die meisten wichtigeren wissenschaftlichen und philosophischen Probleme lösen, aber diese Schlußfolgerung ist endgültig verwehrt; es ist ein Vergehen an der Logik, das das Extrem des illusorischen Versuchs darstellt, eine Aufgabe auch unter der Gefahr des Selbstbetrugs zu lösen.

Um die Aufstellung von Zielen kann sich nur die Philosophie bemühen, und das Thema hat unter anderen viele Philosophen angezogen, die sich mit der pädagogischen Sprache beschäftigt haben. Dies hängt sowohl von den bestehenden engen Bindungen zwischen Pädagogik und Moral wie auch von den unausbleiblichen Wertungen aller praktischen Tätigkeiten, besonders der Erziehung, ab.

Aber diese besonders interessante Aufgabe ist andererseits sehr schwierig, denn die Zusammenhänge von moralischer Reflexion und erzieherischer Tätigkeit ergeben sich nicht klar.

In welchem Sinne kann man tatsächlich von Erziehungszielen sprechen ?

In einem Kapitel von « Authority, Responsibility and Education » (3) vertritt Peters die Ansicht, daß über Erziehungsziele im strengen Sinn zu sprechen *nicht* möglich sei, da sie nicht ausdrücklich dieser menschlichen Aktivität zugehörten, sondern bei dem angesiedelt seien, was wir *im allgemeinen* als wünschenswert und daher erstrebenswert erachteten. Sagen wir, das Ziel der Erziehung sei das Glück des Individuums, so geraten wir dabei offensichtlich nicht in Widerspruch, wenn wir ebenfalls für wünschenswert halten, auch im Leben glücklich zu sein, sondern wir betrachten die Erziehung dabei als ein Mittel, das uns hilft, dieses Ziel zu verwirklichen. Dies hält uns auch davon ab, von Erziehungszielen im Sinne von « Endprodukten » (end-products) zu sprechen, und zwar aus den beiden folgenden Gründen :

Erstens : Wenn die Erziehung Mittel für etwas anderes ist, bedeutet das, daß sie selbst die Ziele *nicht* verwirklichen kann, sondern höchstens deren weitere Verfolgung fördert, und zwar in leider viel geringerem Maß als dies die Kur eines Arztes für die Heilung eines Kranken tut.

(3) R.S. Peters : « Authority, Responsibility and Education », London 1959.

Zweitens führen die Unmöglichkeit, Erziehungsziele von allgemeinen Zielen zu unterscheiden und die Feststellung, daß die Erziehung nicht im Stande ist, « Endprodukte » zu liefern, zu dem Schluß, daß die kritische Reflexion der erzieherischen Werte mit der Reflexion von Werten überhaupt zusammenfällt, d.h. mit der Ethik — und diese beschränkt sich nicht auf den Rahmen der Erziehung, sondern ist auf die Weltanschauung und also auf die Wertskala eines Individuums, einer Gruppe oder einer Gesellschaft rückführbar.

Die Gesamtheit der Disziplinen und Aktivitäten, die im Begriff « Pädagogik » beschlossen ist, wird vom Erzieher in den Dienst jener Lebensvorstellung (« progetto di vita ») gestellt, die mit seiner moralischen Entscheidung übereinstimmt — oder mit derjenigen seines Volkes oder der Gruppe, der er angehört; mit anderen Worten, die erzieherische Entscheidung findet Grund und Ursache in einer moralischen Philosophie und in einer Ethik.

Was hält die verschiedenen Teile eines erzieherischen Prozesses denn zusammen, wenn nicht ein dichtes Gewebe von Wertungen und moralischen Entscheidungen ? Wenn es diesen roten Faden nicht gäbe oder er absichtlich durchgeschnitten wäre — nehmen wir einen Moment lang an, daß dies möglich wäre — könnte glaubwürdig niemand mehr von Erziehung sprechen. Wir hätten bestenfalls einige *Anweisungen* für einzelne Fächer.

Ein Mensch ist nicht nur dann gut oder schlecht erzogen, wenn er das Grundwissen des Lehrstoffs beherrscht, sondern auch, wenn er besagtes Wissen reflektieren und beurteilen kann, wenn er sich moralische Bewertungen der Begriffe zu eigen macht, die ihm dann wieder als Gerüst dienen.

Der Zweck der bisherigen Ausführungen war die Unterscheidung der « Teile », aus denen sich die sogenannte « wissenschaftliche Pädagogik » zusammensetzt. Dies vermittelt uns die Erkenntnis, daß Beiträge verschiedenster Art in die Pädagogik einfließen. Die Psychologie und Soziologie liefern zusammen mit anderen Wissenschaften, die erzieherische Relevanz haben, wie die Kulturanthropologie, die Stadtplanung usw., fundamentale Erkenntnisse, die sich im Erziehungsfeld nutzbar gemacht, in relativ autonomen wissenschaftlichen Disziplinen (Erziehungssoziologie, -Psychologie usw.) konstituieren. Die Experimentalpädagogik erarbeitet erläuternde Modelle der erzieherischen Fakten, die erzieherische Praxis sucht sie in Handlungen zu übertragen, und die Philosophie, als Weltanschauung verstanden, weist die Ziele, auf die sich die Erziehung zubewegen sollte.

Tritt zu dem allem noch günstigerweise eine Philosophie der Sprache, die als Legitimitätskontrolle der verwendeten Begriffe fungiert, wird die extreme Heterogenität aller dieser Beiträge unschwer festzustellen sein.

Dies wirft zwei Probleme auf : Das erste betrifft die schon erwähnte Beziehung von Zielen zu Mitteln : Bis zu welchem Punkt läßt sich der Erfolg der für ein gewähltes Erziehungsziel angewandten Mittel bewerten ? Das zweite Problem betrifft eben die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik.

Für die Beziehung von Zielen zu Mitteln ist es nützlich, mit Scheffler zwischen « Erziehung als Aufgabe » und « Erziehung als Erfolg » zu unterscheiden. Wenn wir sagen : « Ich habe Karl das Hilfsverb 'to do' gelehrt », so bedeutet dies Erfolg in der Aufgabe, die uns aufgetragen war ; stellen wir dagegen fest : « Ich habe ihm jahrelang Englischunterricht erteilt, aber er hat nichts gelernt », dann gebrauchen wir den Begriff 'Unterricht' im Sinne von Aufgabe, die nicht von vornherein einen Erfolg einschließt.

Betrachten wir die Erziehung als Aufgabe an uns, ergibt sich klar, daß eine Beziehung von Mitteln und Zielen *nicht* existiert, weil die Angemessenheit ersterer nur aufgrund von Ergebnissen bewertbar ist. Untersuchen wir, im Gegensatz dazu, die Erziehung vom Erfolg her, ist die Abstimmung der Mittel aufgrund der verfolgten Ziele gerechtfertigt, und entsprechend leitet sich daraus eine Abhängigkeit der Ziele von den Mitteln ab, auch wenn die Äquifinalität und die Äquipotenz der erzieherischen Prozesse die Beurteilung des Abhängigkeitsgrades erschweren.

Es will also scheinen, als ob zwischen dem « wie » und dem « was » eine abhängige Beziehung existiere, auch wenn wir den Begriff der « Erziehung als Erfolg » im weitesten Sinne übernehmen, aber so liegen die Dinge nun wirklich nicht.

« Erziehung als Erfolg » ist ein irreführender Ausdruck, weil er, da die Erziehung nun einmal auch aus Vorschriften und Optionen besteht, die Vorstellung zuläßt, daß auch all dies wie Arithmetik unterrichtet werden könne. In Wirklichkeit gehört nur der Bereich der Fächer und Disziplinen, dessen Erlernung durch Fortschrittstests, Beobachtung oder irgendein anderes empirisches Mittel nachprüfbar ist, zum « Lehrbaren » und bezieht sich auf die *Anweisung* an ein Individuum ; der Rest, — übrigens ausschlaggebend in der Erziehung — das Angebot möglicher Lebenseinstellungen und einer Wertskala und die bevorzugte Förderung bestimmter Entscheidungen, kann nicht als « gelernt » nachgeprüft werden, weil das Verhalten des zu Erziehenden vorgetäuscht sein kann.

Wenn dieser Beitrag ein Minimum an Glaubwürdigkeit enthält, sind wir im Stande, auch die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik zu beantworten; da wir übereingekommen sind, daß im Begriff « Anweisung » nur was als mehr oder weniger gelernt nachprüfbar ist, sich wiederfindet, ist der Gebrauch des Begriffes « wissenschaftliche Pädagogik » legitim, wenn, und nur wenn wir vereinbaren, daß dieser Begriff mit « Techniken, die die Anweisung betreffen », synonym ist.

A. MARCHESINI

(Karlsruhe)

Für die Übersetzung :

Erdmuthe SCHWEIKHART

(Karlsruhe)

The fundamentals of curriculum planning - Today

When one is talking about curriculum, one tends today to think of a newly conceived device to redefine the subject of education within the educational system, but in a way that does not differ substantially from the new proposals which have been realised in the last few years, both by individual teachers and as a result of modifications in institutional demands. It is, therefore, of considerable importance to establish some criteria which are specific to the curriculum and which are able to differentiate it completely from previous educational proposals in terms of planning and organisation.

The Real Dimension

A curriculum sets out to specify in concrete terms the working hypotheses which a team of teachers intend to put into action for a specific group of pupils, in a specific situation, taking into consideration the level of the children, and in order to respond to carefully determined needs of such pupils in their growth and in the development of their personalities. It thus arises from an urgent need to deal with aspects of culture which are important for the integration of the pupils into their environment, and to stimulate those cognitive processes which promote their rapid growth towards independence. By this we understand the capacity for critical analysis of one's own experience and to communicate in a more conscious way with one's social groups in line with democratic possibilities for growth. This involves giving the actual environment and the social situation a central place in the continuous process of investigation and analysis, and, at the same time, making use of all the most appropriate scientific techniques in order to get to know the individual pupils as completely as possible.

The Rational Dimension

The value of curriculum planning is continuously demonstrated through rationalisation of what the teacher does in the classroom. The teacher does not follow teaching patterns uncritically, but is all the time seeking new ways to respond to the needs of his pupils. This leads him to set out in a rational and balanced way the sequence of steps to be taken in a well-defined period of time in order to attain a series of objectives which should be duly evaluated during and at the end of the educational process.

The Social Dimension

A curriculum is the product of expertise from a wide range of sources, not being the work of a single individual or specific groups of people. On the contrary, it tends to bring together various points of view in the process of working in real situations. It is thus an expression of the cultural pluralism which comes not from rigid ideological or individualistic positions, but from the intelligent co-operation of groups of specialists who are unavoidably confronted every day by a problematic reality.

The Curriculum as a Public Proposal

A curriculum is not a secret or private plan worked out by experts and which is only subject to evaluation by those experts ; it should be open to public discussion. There must be a real possibility for public participation in the institutional planning of the curriculum and not merely delegation of the task to specialists. They should not be left with the sole responsibility for an undertaking of such fundamental importance for contemporary society. To quote Stenhouse's definition : « A curriculum is an attempt to communicate the principles and the essential features of an educational proposal in such a way as to render it open to critical analysis and able to be put into practice ».

Curriculum, Syllabus and Teaching Plan

The terms of comparison against which the curriculum must be considered in order to realise all its innovative potential are, of course, the syllabus and the teaching plan. These are the institutional elements of planning still largely present in primary schooling with which the majority of teachers have to deal. In its present meaning, the syllabus is simply a normative document which lists in a more or less prescriptive manner the sum of knowledge which the pupils must have acquired within specific periods of time. In addition to these remarks about the content, there are a series of methodological suggestions concerning general teaching practice and implementation in the classroom. These are the concrete realisations of the general educational philosophy and policy which are to be implemented in the school. It is here, for example, that we find the general instructions and criteria to be followed in the periodic assessment of the pupils. The syllabus is typically drawn up by specialists and found in highly centralised school systems with a well-developed bureaucratic structure. Faced with a syllabus, the teachers tend merely to carry out the instructions more or less effectively and they feel no sense of commitment towards their work since they can always place the blame for their pupils' failures on the syllabus. To bring out clearly the distinctions between syllabus and curriculum, I shall make use of an outline proposed by C. Scurati for the Italian Curriculum Studies Group.

SYLLABUS

- expresses a particular cultural ideal
- emanates from a central political and bureaucratic authority
- lists general principles, aims and goals of educational practice
- does not provide a detailed methodology for implementation
- is mainly oriented towards content and its hierarchical structuring
- entrusts to the teachers the task of interpreting and implementing the syllabus

CURRICULUM

- is flexible and, by definition, must continually be adjusted to the situation
- is implemented in a situation of administrative decentralisation of the school system
- aims to assess the pupils' terminal behaviour rather than results which derive from preconceived ideas
- the methodology for implementation is an integral part of planning
- takes into account the whole complex of the school experience in as much as it is directed towards the development of the pupil
- requires of the teacher a capacity for planning and implementation

The teaching plan is the institutional corrective which the Italian Government has provided in order to ensure that the teachers carry out what the syllabus itself did not allow ; especially the implementation of educational plans based on the reality of the classroom situation and of the environment at large. To a certain extent, each teacher was given the complete freedom to devise a curriculum for his own pupils through careful planning of his teaching. The teaching plan thus tended to be the result of an act of purely subjective and individual choice, both as regards content and method ; the teacher stated his own justification for it. As a consequence, we find very different teaching plans used in parallel classes in the same schools which have been drawn up in the most incredible ways, from the daily news type plan to the plan repeated year in year out, based on a method and content which are never specified in detail. And so, when we compare what we have said about the teaching plan against the criteria we have outlined above in our description of the curriculum, we see clearly the limitations of the teaching plan and the many ways in which it differs from the curriculum.

Curriculum planning is, therefore, a progressive approaching towards reality with the purpose of grasping more firmly its problems and significance. Methodologically, the value of this process comes from the taking of a series of steps, each of which provides the key to the following one. One can list these steps as follows :

- a. analysis of the situation, definition of objectives, selection of objectives
- b. selection of content. Structuring of content
- c. ordering the learning steps
- d. choice and organisation of methods
- e. choice of resources
- f. preparation of materials
- g. implementation
- h. assessment and evaluation.

In developing a curriculum, educationalists are inevitably led to take account of three areas of enquiry in their analysis :

- a. the ethical-philosophical area which aims to set up a model of man and society which goes beyond current models
- b. the sociological and anthropological areas which aim to investigate the form and meaning of societal organisation, in order to arrive at a fuller awareness of the ways in which man organises his existence
- c. the psychological area which aims at a more and more detailed exploration of the complex processes of human growth and learning.

On the ethical-philosophical plane, we nowadays tend to adopt a humanistic view of man which takes as its guiding principle the fundamental concept of the fulfilment of the personality. This implies development as a whole, independence, self-fulfilment in relations with others, a knowledge of and a growing and conscious acceptance of social roles and duties, developing positive attitudes towards co-operation with others, acquisition of cultural and personal identity founded in history and expressing itself in understanding and self-confidence, a strengthening of the ability to communicate and readiness to listen to the other person's point of view.

On the social and anthropological plane, the curriculum tends to be seen as education's reply to the dominant influences on contemporary life. In particular, the curriculum must take into consideration the effects on man which result from the impact of technology, the mass media, the consumer society, the new organisation of family life, new relations in the work situation, the political and economic system in which we find ourselves living, and finally the structure of the school system itself.

Lastly, on the psychological plane, the curriculum must be able to take account of both recent knowledge about the processes of growth and learning and the change in the overall view of the child and his relations with the world of adults, culture and history. In brief, it will be enough simply to mention some points of fundamental importance developed from the work of humanistic psychologists.

To be in accordance with humanistic theories, the teacher must concentrate on the process of motivation towards learning which comes both from the utilisation of previous learning experiences and from a good teacher-pupil relationship. Only when the child becomes self-confident and learns to accept himself can one successfully pursue cognitive aims and sustain the learning process which accompany them. This implies that it is not sufficient to evaluate the objective level of learning, but it is necessary to consider carefully (and thus to evaluate) the pupil's psychological state. In other words, the learning experience must always be related to the pupil's real developmental needs and his need to overcome the difficulties which accompany the growth of his personality. This means it is necessary to make appropriate use of various and complex methods which employ techniques of active involvement and confrontation with reality as well as ways of encouraging reflection and creativity by the individual or within a group.

The choice of techniques will naturally correspond to the systems of representing reality which are prevalent in the various stages of individual development.

In conclusion, we may say that scientifically based curriculum planning today must rely on three types of strategy :

- a. imitative strategies
- b. heuristic strategies
- c. creative strategies.

E. COMPAGNONI

(Translation by S. DENNY and A. ERRERA)

Neues aus den Schulen

News from the Schools

Nouvelles des Ecoles

Grundsteinlegung in München

Der Himmel hatte alle Schleusen geöffnet, als sich am Morgen des 9. Juli auf dem weiten, noch unbebauten Gelände von München-Neuperlach eine zahlreiche Gemeinde eingefunden hatte, um die Grundsteinlegung für die Gebäude der zweitjüngsten Europäischen Schule zu begehen. Es regnete erbarmungslos, aber selten wohl sind die Unbillen eines garstigen Wetters mit größerem Gleichmut aufgenommen worden als von den Festgästen dieses Tages : den Erwachsenen, prominenten und anderen, die sich hilfsbereit die vorhandenen Schirme teilten, den Kleinen und Kleinsten in Ölhaut und Anorak, die trotz fegender Regenböen aus nächster Nähe sehen wollten, wie diese geheimnisvollen Dinge, vielsprachige Urkunden, Baupläne, Zeitungsausschnitte, Fotos und Münzen verschiedener Nationen in der grossen Kupferkapsel verlötet und mit dieser in die von den Bauleuten vorbereiteten Nische gestellt und dort eingemauert wurden. Die Bemerkung eines Späßvogels, daß Grundsteinlegungen mit Beerdigungen gemeinsam haben, daß sie auch bei Sturm und Regen «herinnen» stattfinden können, erwies sich als unzutreffend. Frau Dr. Hamm-Brücher, Staatsminister im Auswärtigen Amt, die aus Bonn angereist was, um für die Bundesrepublik Deutschland die feierliche Handlung der Einlegung der Dokumente in das Fundament vorzunehmen, hatte die rettende Idee : Nur die eigentliche Zeremonie, die Maurerhandgriffe und prominenten Hammerschläge, sollten an Ort und Stelle stattfinden : die polyglotten musikalischen und die oratorischen Festwünsche wurden jedoch für den gemütlichen Teil aufgehoben, für welchen unter dem schützenden Dach eines Perlacher Gasthofes ein herzhafter Imbiß vorbereitet war. Und so wie Frau Dr. Hamm-Brücher ganz unkonventionell die Kinder bei der feierlichen Handlung auf dem Bauplatz als privilegierte Schauberechtigte in die erste Reihe geholt hatte, so war auch ihre Festansprache von ganz unprotokollarischer Herzlichkeit. Die engagierte Bildungspolitikerin und leidenschaftliche Münchnerin gab der ESM am Geburtstag ihres Schulhauses Wünsche und Hoffnungen mit auf den Weg, in denen ihre lange Verbundenheit mit allen Fragen der schulischen Erziehung und ihre Zuversicht in die Entwicklung des jungen Europa zum Ausdruck kamen.

Ähnlich unmittelbar und herzlich waren die Grußworte, die u.a. Herr Ministerialrat Dr. Wolter vom Bayerischen Kultusministerium für den Freistaat Bayern, der Münchner Stadtrat Podiuk für die Landeshauptstadt, Herr Schmit für den Obersten Rat der Europäischen Schulen und der Präsident des Europäischen Patentamtes, Herr van Benthem, der Schule überbrachten.

Schüler der drei Sprachsektionen verlasen die Grundsteinlegungsurkunde in deutscher, englischer und französischer Sprache, und in diesen Sprachen erklangen auch die Glückwunschlieder, die von den Schülern aller Klassen gemeinsam vorgetragen wurden.

Die Kinder wie die Erwachsenen rekreierten sich dann an einem einladenden Buffet: Die Kinder sprachen begeistert Hähnchenkeulen, Fischstäbchen und Pommes frites zu, während auf die offiziellen Vertreter, die Lehrer und Elternvertreter, die Angehörigen des Europäischen Patentamtes und die Leute vom Bau eine Reihe von zum Teil echt bayerischen Schmankerln wartete, unter denen der « Obatzter » nicht das geringste war.

Die Bauleute zeigten sich übrigens durchaus optimistisch: Sie hoffen, das gewaltige, auf 38 Millionen DM bezifferte Bauprojekt (zu dem die Bundesrepublik und das Land Bayern je 45 % und die Stadt München 10 % beisteuern werden) zum Schuljahresbeginn 1981 pünktlich unter Dach und Fach zu bringen. Wie es scheint, gibt es für die Männer vom Bau kein besseres Omen als eine gründlich verregnete Grundsteinlegung.

Bis Herbst 1981 ist die ESM mit ihren im Schuljahr 1978-79 noch rund 70 Schülern (1979-80 ungefähr 120) als Gast der Ecole Française de Munich jedenfalls keineswegs schlecht in der Berlepschstr. aufgehoben.

Rüdiger KAMPMANN

Laying the Foundation Stone in Munich

Heaven had opened all its floodgates on the morning of 9 July when a sizeable crowd gathered at a large plot of as yet underdeveloped land in Munich-Neuperlach to celebrate the laying of the foundation stone for the second-newest European School building. It poured down relentlessly, but seldom has such intemperate weather been borne with greater fortitude than was displayed on that occasion by the assembled guests, ranging from celebrities and lesser known lights, who cheerfully shared the available umbrellas, to the children of varying ages attired in oilskins and anoraks who, despite the lashing downpour, crowded in to see such mysteries as multilingual documents, building plans, newspaper cuttings, photographs and coins of various nations being consigned to a copper casket which, after being soldered tight, was lowered into a niche specially prepared for the purpose by the builders and then embedded in the wall. The comment by some wag, that the laying of foundation stones resembled funeral ceremonies in that neither can take place « indoors », come rain or storm, proved to be groundless in this case, for a sudden inspiration on the part of Dr. Hamm-Brücher, State

Minister at the German Foreign Office, who had travelled down from Bonn to perform on behalf of the Federal Republic of Germany the ceremonial act of laying the documents in the foundations, saved the day. Only the actual ceremony, i.e. the bricklaying work and the auspicious hammer blows by the visiting celebrities, was to take place in situ. The ceremonious musical and oral tributes contributed from polyglot sources were on the other hand to be shifted to the more congenial part of the proceedings, for which an appetizing buffet had been prepared under the protective roof of a nearby hotel. Mrs. Hamm-Brücher's felicitous gesture in defying convention, by arranging for the children to be placed as privileged spectators in the front row to witness the ceremonial act on the building site, was equally matched by her speech, which marked a refreshing departure from protocol. The cordial wishes and hopes extended to the School by this dedicated educationist and enthusiastic Münchner on the day symbolising the birth of the European School Munich building eloquently reflected her close involvement in all aspects of matters educational and her confidence in the development of the young Europe.

Equally spontaneous and cordial in tone were the tributes paid to the School by, among others, Dr. Wolter, Ministerialrat Counsellor at the Bavarian Ministry of Culture, who spoke on behalf of the Free State of Bavaria, Mr. Podiuk, Municipal Councillor, representing the City of Munich, Mr. Schmit, speaking on behalf of the Board of Governors of the European Schools, and Mr. van Benthem, in his capacity as President of the European Patent Office.

Pupils from the three language sections read out in English, French and German the document recording the laying of the foundation stone, and the musical tributes sung all together by pupils of all the classes rang out in the same languages.

Young and old then addressed themselves to the enticing refreshments provided at the buffet. The children did ample justice to the legs of chicken, fish fingers and chips, while a number of genuine Bavarian and other delicacies, including « Obatzter » (a kind of cheese spread) awaited the attention of the official representatives, teachers, parents' representatives, members of the European Patent Office and the builders.

The last-named, incidentally, were full of optimism; they hope to have the vast building project, estimated to cost DM 38 million (to which the Federal Republic of Germany and the Land of Bavaria will each contribute 45 % and the City of Munich 10 %), ready and complete on schedule by the beginning of 1981 school year. It would seem that at least as far as builders are concerned, there can be no more auspicious omen than a rain-drenched foundation-stone ceremony.

In the meantime, far less gratifying alternatives as regards temporary accommodation are conceivable than the Ecole Française de Munich, which is kindly playing host to the European School Munich with its 70 or so pupils during the 1978-79 school year (the figure will be approximately 120 during 1979-80).

Rüdiger KAMPMANN

Pose de la Première Pierre à Munich

La pluie tombait en cataractes, dans la matinée du 9 juillet, sur le vaste terrain encore inoccupé de Munich-Neuperlach, où de nombreuses personnes s'étaient rassemblées pour participer à la pose de la première pierre de l'Ecole européenne de Munich, la plus récente de toutes les écoles européennes, à une exception près. Il pleuvait sans doute des hallebardes, mais rarement les rigueurs d'un temps rébarbatif ne furent accueillies avec une impassibilité plus grande que celle des invités de ce jour-là : les adultes, personnalités importantes ou autres, qui se partageaient avec serviabilité les parapluies, les petits et les tout-petits dans leurs suroûts et leurs anoraks, qui, malgré les rafales de pluie qui les fouettaient, voulaient voir de tout près l'opération consistant à enfermer ces choses mystérieuses, des documents en plusieurs langues, des plans de construction, des coupures de journaux, des photographies et des pièces de monnaie de différentes nations dans la grande capsule en cuivre que l'on soude ensuite, que l'on place dans une niche préparée par les gens du chantier et que l'on scelle. La réflexion d'un plaisantin selon laquelle les poses de premières pierres ont un point commun avec les enterrements, à savoir que même par le pire des temps, ils ne peuvent pas avoir lieu à l'intérieur, s'est révélée inexacte, car Madame Hamm-Brücher, Ministre d'Etat au Ministère des Affaires étrangères, venue de Bonn pour procéder au nom de la République fédérale d'Allemagne à l'acte solennel du scellement des documents dans les fondations, eut l'idée salvatrice : seule la cérémonie proprement dite, le travail du maçon et les coups de marteau des célébrités, devraient avoir lieu sur place ; les vœux musicaux polyglottes et les discours ont été réservés à la partie plus intime de la manifestation, pour laquelle une collation savoureuse avait été préparée sous le toit protecteur d'une auberge de Perlach. Et de même que Mme Hamm-Brücher avait appelé d'une manière tout à fait anticonventionnelle, lors de l'acte solennel sur le chantier, les enfants au premier rang, en tant que spectateurs privilégiés, son allocution fut d'une cordialité toute dénuée de raideur protocolaire. Le jour de la naissance du bâtiment, cette politicienne engagée dans le domaine de l'éducation et Munichoise passionnée de surcroît, a formulé des vœux à l'égard de l'Ecole européenne et exprimé des espoirs qui traduisent sa longue familiarité avec toutes les questions scolaires et sa confiance dans le développement de la jeune Europe.

De même, entre autres, M. Wolter, du Ministère bavarois de l'Education, parlant au nom de l'Etat libre de Bavière, M. Podiuk, membre du Conseil municipal, s'exprimant au nom de la ville de Munich, M. Schmit, parlant au nom du Conseil supérieur des écoles européennes, et le Président de l'Office européen des brevets, M. van Benthem, saluèrent la jeune école européenne en termes directs et cordiaux.

Des élèves des trois sections linguistiques lurent l'acte de pose de la première pierre en langues allemande, anglaise et française, et c'est également dans ces langues que les élèves de toutes les classes chantèrent en commun des chants de circonstance. Enfants et adultes passèrent ensuite à un buffet attrayant : les enfants se consacrèrent avec enthousiasme aux cuisses de poulets, aux croquettes de

poisson panées et aux pommes de terre frites, tandis que les représentants officiels, le corps enseignant et les représentants des parents d'élèves, les agents de l'Office européen des brevets et les représentants de la corporation du Bâtiment trouvèrent toute une série d'authentiques et succulentes spécialités bavaroises, dont l'« Obatzter » n'était pas la moindre (il s'agit d'un mélange de camembert, de poivrons, d'oignons et de beurre écrasés).

Les gens du bâtiment se montrèrent d'ailleurs tout à fait optimistes : ils espèrent terminer la construction de cet énorme ensemble, dont le prix de revient est estimé à 38 millions de DM. (la République Fédérale d'Allemagne et le Land de Bavière participant chacun pour 45 % et la ville de Munich pour 10 %) ponctuellement, pour le début de l'année scolaire 1981-1982. Apparemment, il n'y a pas de meilleur présage, pour les gens du bâtiment, qu'une pose de première pierre ayant lieu sous la pluie la plus tenace.

Jusqu'à l'automne 1981, l'Ecole européenne de Munich, qui ne compte encore que 70 élèves environ durant l'année scolaire 1978-79 (leur nombre s'élèvera à environ 120 en 1979-80), ne sera certes pas mal logée en tant qu'hôte de l'Ecole Française de Munich, dans la Berlepschstrasse.

Rüdiger KAMPMANN

Verschiedenes - Other - Divers

EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG 1979

EUROPEAN BACCALAUREATE 1979

BACCALAUREAT EUROPEEN 1979

Vorsitzender des Prüfungsausschusses der Reifeprüfung 1979

Chairman of the 1979 Baccalaureate

Président du Baccalauréat 1979

M.M.P. GAUTIER

Professeur à l'Université

de Paris VIème

Zur Reifeprüfung 1979 stellten sich insgesamt 490 Schüler der Europäischen Schulen von Luxemburg, Brüssel, Mol, Varese, Karlsruhe und Bergen.

Von diesen Kandidaten bestanden 458, d.h. 93,4 %.

Für die einzelnen Schulen ergaben sich folgende Ergebnisse :

In all 490 candidates from the European Schools in Luxembourg, Brussels, Mol, Varese, Karlsruhe and Bergen sat the 1979 Baccalaureate examination.

Of these 458, or 93,4 %, passed.

The results by school are given below :

Au total 490 candidats des Ecoles européennes de Luxembourg, Bruxelles, Mol, Varese, Karlsruhe et Bergen se sont présentés aux épreuves du Baccalauréat 1979.

De ces candidats 458 ont été reçus, c'est-à-dire 93,4 %.

Voici les résultats par école :

	Zahl der Kandidaten Number of candidates Nombre de candidats	Nicht bestanden Failed Refusés	Bestanden Passed Reçus
Luxembourg	99	12	87 = 87,8 %
Bruxelles	175	13	162 = 92,5 %
Mol	45	1	44 = 97,7 %
Varese	112	6	106 = 94,6 %
Karlsruhe	40	—	40 = 100 %
Bergen	19	—	19 = 100 %
	490	32	458 = 93,4 %

BESTANDEN — PASSED — CANDIDATS REÇUS

LUXEMBOURG

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	1 (1)	1 (1)	2 (2)
LL	—	7 (7)	3 (4)	6 (6)	2 (2)	6 (8)	24 (27)
LM	—	4 (5)	2 (2)	3 (3)	1 (1)	—	10 (11)
Mod.	—	5 (5)	3 (3)	12 (12)	6 (6)	5 (5)	31 (31)
Ec.	—	7 (8)	— (1)	4 (6)	5 (8)	4 (5)	20 (28)
	—	23 (25)	8 (10)	25 (27)	15 (18)	16 (19)	87 (99)

BRUXELLES

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	4 (4)	—	— (1)	4 (4)	4 (4)	12 (13)
LL	3 (3)	17 (18)	2 (2)	17 (20)	23 (24)	6 (6)	68 (73)
LM	—	3 (3)	2 (2)	8 (8)	2 (2)	3 (3)	18 (18)
Mod.	4 (4)	8 (8)	6 (9)	11 (12)	7 (7)	10 (10)	46 (50)
Ec.	—	7 (8)	4 (5)	2 (2)	3 (4)	2 (2)	18 (21)
	7 (7)	39 (41)	14 (18)	38 (43)	39 (41)	25 (25)	162 (175)

MOL

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	1 (1)	—	1 (1)
LL	—	6 (6)	—	—	—	4 (4)	10 (10)
LM	—	2 (2)	—	3 (3)	1 (1)	4 (4)	10 (10)
Mod.	—	7 (7)	—	6 (6)	2 (3)	1 (1)	16 (17)
Ec.	—	2 (2)	1 (1)	—	4 (4)	—	7 (7)
	—	17 (17)	1 (1)	9 (9)	8 (9)	9 (9)	44 (45)

VARESE

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	6 (6)	—	6 (6)
LL	—	11 (11)	—	2 (2)	26 (26)	4 (5)	43 (44)
LM	—	1 (1)	—	2 (2)	—	1 (1)	4 (4)
Mod.	—	12 (13)	—	7 (8)	17 (18)	8 (10)	44 (49)
Ec.	—	4 (4)	—	2 (2)	2 (2)	1 (1)	9 (9)
	—	28 (29)	—	13 (14)	51 (52)	14 (17)	106 (112)

() Kandidaten - candidates - candidats.

KARLSRUHE

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	—	—	—
LL	—	12 (12)	—	—	5 (5)	3 (3)	20 (20)
LM	—	3 (3)	—	2 (2)	1 (1)	—	6 (6)
Mod.	—	5 (5)	—	7 (7)	2 (2)	—	14 (14)
Ec.	—	—	—	—	—	—	—
	—	20 (20)	—	9 (9)	8 (8)	3 (3)	40 (40)

BERGEN

	DA	DE	EN	FR	IT	NL	Total
LG	—	—	—	—	—	—	—
LL	—	—	—	—	—	5 (5)	5 (5)
LM	—	3 (3)	—	—	—	6 (6)	9 (9)
Mod.	—	1 (1)	—	1 (1)	1 (1)	2 (2)	5 (5)
Ec.	—	—	—	—	—	—	—
	—	4 (4)	—	1 (1)	1 (1)	13 (13)	19 (19)

TOTAL 7 (7) 131 (136) 23 (29) 95 (103) 122 (129) 80 (86) 458 (490)

() Kandidaten - candidates - candidats.

EUROPÄISCHE REIFEPRÜFUNG
EUROPEAN BACCALAUREATE
BACCALAUREAT EUROPEEN

Promotion
Jahrgang

	1959	'60	'61	'62	'63	'64	'65	'66	'67	'68	'69	'70	'71	'72	'73	'74	'75	'76	'77	'78	'79	Tot.
Luxemb.	23	26	17	18	33	29	35	25	36	50	55	39	55	38	50	60	69	63	73	105	87	986
Bruxelles	—	—	—	—	—	36	41	57	76	71	74	83	91	82	103	97	106	124	114	158	162	1.475
Mol	—	—	—	—	—	—	5	7	7	17	17	19	20	33	41	34	40	51	48	44	—	383
Varese	—	—	—	—	—	—	11	11	15	29	28	35	33	37	40	44	49	65	64	66	106	633
Karlsruhe	—	—	—	—	—	—	—	—	3	4	6	12	11	18	20	15	29	27	32	40	—	217
Bergen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5	9	12	10	20	12	14	19	—	106
	23	26	17	18	33	65	87	98	134	160	178	180	215	193	253	274	283	341	341	423	458	3.800

**LISTE DE REUNIONS INTERSCOLAIRES QUI SE SONT TENUES
 AU COURS DE L'ANNEE 1978-1979**

I. CONSEIL SUPERIEUR

7 et 8 décembre 1978 / 22 et 23 mai 1979.

II. CONSEILS D'INSPECTION

— Primaire : 24 octobre 1978 / 20 février 1979.

— Primaire et secondaire : 25 octobre 1978 / 21 février 1979.

— Secondaire : 26 octobre 1978 / 4 décembre 1978 / 22 février 1979.

III. COMITE ADMINISTRATIF ET FINANCIER

2 octobre 1978 / 13 octobre 1978 / 30 octobre 1978 / 10 novembre 1978

26 janvier 1979 / 5 mars 1979 / 6 avril 1979 / 26 avril 1979 / 30 avril 1979.

IV. REUNION DES DIRECTEURS

27 avril 1979.

V. REUNION DES ADJOINTS DES DIRECTEURS
 POUR LE CYCLE PRIMAIRE

10 et 11 mai 1979.

VI. COMITE DU PERSONNEL

14 octobre 1978 / 18 novembre 1978 / 6 décembre 1978 / 3 février 1979

24 mars 1979 / 21 mai 1979.

VII. REFORME DE L'ENSEIGNEMENT

a) primaire : 7 novembre 1978 / 4 décembre 1978 / 21 février 1979
 27 et 28 mars 1979.

b) secondaire : 4 et 5 décembre 1978 / 25 et 26 janvier 1979
 6 et 7 mars 1979 / 21 mai 1979.

VIII. REUNIONS DE SPECIALISTES (1)

— Allemand, 2ème langue (primaire) : 30 mai 1978 / 4 juillet 1978
 28 et 29 septembre 1978 / 9 et 10 novembre 1978
 5 et 6 décembre 1978 / 25 et 26 janvier 1979
 3 et 4 avril 1979 / 21 juin 1979.

(1) Cette liste n'est pas exhaustive. Elle comprend les réunions connues du Comité de rédaction du Bulletin pédagogique.

- Biologie : 15 novembre 1978.
- Economie et mathématiques appliquées : 23 octobre 1978.
- Economie : 27 novembre 1978 / 23 février 1979.
- Histoire et géographie : 26 avril 1979.
- Italien, langue maternelle : 7, 8 et 9 septembre 1978
4 et 5 décembre 1978 / 22 et 23 février 1979
27 et 28 avril 1979 / 29 et 30 juin 1979.
- Langues anciennes : 19 avril 1978.
- Mathématique (primaire) : 6 et 7 octobre 1978
17 et 18 novembre 1978 / 19 et 20 janvier 1979
16 et 17 février 1979 / 11 et 12 mai 1979.
- Mathématique (secondaire) : 22 et 23 septembre 1978
10 et 11 novembre 1978 / 2 et 3 février 1979
9 et 10 mars 1979 / 4 et 5 mai 1979 / 29 et 30 juin 1979.
- Morale (secondaire) : 13 octobre 1978 / 11 et 12 décembre 1978.
- Philosophie : 14 et 15 mai 1979.
- Sciences intégrées : 11 et 12 mai 1979.
- Sociologie : 22 novembre 1978.

Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeitschriften Nr. 55 bis 64

Contents of the Pedagogical Bulletins Nos 55 to 64

Table des Matières des Bulletins Pédagogiques Nos 55 à 64

A) GLIEDERUNG - SCHEME - PLAN

- I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES
- I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS
- I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR
 - 1. Stunden- und Lehrpläne
 - 1. Timetables and syllabuses
 - 1. Horaires et programmes
 - a. Grundschule und Kindergarten
 - a. Primary and nursery
 - a. Primaire et maternel
 - b. Höhere Schule
 - b. Secondary
 - b. Secondaire
 - 2. Reifeprüfung
 - 2. Baccalaureate
 - 2. Baccalauréat
 - 3. Europäisches Bewußtsein
 - 3. European awareness
 - 3. Conscience européenne
 - 4. Reform der Höheren Schule
 - 4. Reform of Secondary Education
 - 4. Réforme de l'école secondaire
 - 5. Verschiedenes
 - 5. Other
 - 5. Divers
 - 6. Gründung einer Europäischen Schule
 - 6. Setting-up of a European School
 - 6. Création d'une Ecole européenne
 - 7. Abschluss- und Prüfungszeugnisse
 - 7. Diplomas and certificates
 - 7. Diplômes et certificats

II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE		
II. THE BOARDS OF INSPECTORS: REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS		
II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION		
1. Berichte		
1. Reports		
1. Rapports		
2. Beschlüsse und Vorschläge		
2. Decisions and proposals		
2. Décisions et propositions		
III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES		
III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS		
III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR		
IV. ARTIKEL		
IV. ARTICLES		
IV. ARTICLES		
1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge		
1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas		
1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques		
a. Allgemein		
a. General		
a. En général		
b. Grundschule und Kindergarten		
b. Primary and nursery		
b. Primaire et maternel		
c. Höhere Schule		
c. Secondary		
c. Secondaire		
2. Die Geschichte der Europäischen Schulen		
2. History of the European Schools		
2. Histoire des Ecoles européennes		
3. Verschiedenes		
3. Other		
3. Divers		
V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE		
V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS		
V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES		
VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN		
VI. NEWS FROM THE SCHOOLS		
VI. NOUVELLES DES ECOLES		
VII. PERSONALIA		
VIII. RÜCKSPIEGEL		
VIII. VIEWS		
VIII. ECHOS		
IX. BIBLIOGRAPHIE		
IX. BIBLIOGRAPHY		
IX. BIBLIOGRAPHIE		
X. STATISTIKEN		
X. SOME FIGURES		
X. STATISTIQUES		
XI. VERSCHIEDENES		
XI. OTHER		
XI. DIVERS		

B) LISTE DER ERSCHIENENEN TEXTE INDEX OF ARTICLES ALREADY PUBLISHED INDEX DES TEXTES PARUS

I. BESCHLÜSSE DES OBERSTEN RATES		
I. DECISIONS OF THE BOARD OF GOVERNORS		
I. DECISIONS DU CONSEIL SUPERIEUR		
1. Stunden- und Lehrpläne		
1. Timetables and syllabuses		
1. Horaires et programmes		
a. Grundschule und Kindergarten		
a. Primary and nursery		
a. Primaire et maternel		
Mathematiklehrpläne (1. bis 5. Grundschuljahr)	Nr. 58	S. I
Lehrplan für das Fach Deutsch Muttersprache in der Grundschule	Nr. 59	S. I
Programme de morale laïque de l'école primaire	No. 59	p. CI
Lehrplan für den nicht konfessionsgebundenen Moralunterricht in der Grundschule	Nr. 60	S. 77
b. Höhere Schule		
b. Secondary		
b. Secondaire		
Mathematiklehrplan für die Klassen 1 bis 3 der Höheren Schule	Nr. 57	S. XIII
Program for mathematics for the first three years (secondary school)	No. 57	p. XXI
Programme de mathématique des trois premières années de l'école secondaire	No. 57	p. XXIX
Bekendtgørelse for Dansk som modersmål	Nr. 59	s. XXXXIII
Programme de sciences naturelles	No. 59	p. XXXV
Programme of musical education for years 1 to 3 of the secondary cycle	No. 59	p. IL
Programme d'enseignement de la musique pour les trois premières années du cycle secondaire	No. 59	p. LIII
Lehrplan für den Musikunterricht in den Klassen 1 bis 3 der Höheren Schule	Nr. 60	S. 47
Lehrplan Kunsterziehung	Nr. 59	S. LVII
Programme d'éducation artistique pour les trois premières années du cycle secondaire	No. 59	p. LXXV
Les sciences humaines (1ère à 3ème année)	No. 59	p. LXXXIII
Human sciences (year 1-3)	No. 60	p. 58
Gemeinschaftskunde (1. bis 3. Jahr)	Nr. 60	S. 67
Unterricht in der Sozial- und Staatsbürgerkunde	Nr. 59	S. CXV
Enseignement de l'éducation sociale et civique	No. 59	p. CXV
Wahl der zweiten Fremdsprache in der Sekundarstufe	Nr. 64	S. IX
Choix de la deuxième langue étrangère à l'école secondaire	No. 64	p. XI
Non-religious ethics syllabus for the secondary section (including some guidelines)	No. 64	p. XVII

Programme de morale non confessionnelle pour l'école secondaire (comprenant des directives)	No. 64	p. XXXI
2. Reifeprüfung		
2. Baccalaureate		
2. Baccalauréat		
Bestimmungen zur Anwendung der Prüfungsordnung der Europäischen Reifeprüfung	Nr. 62	S. I
Provisions for applying the Regulations of the European Baccalaureate	No. 62	p. VII
Dispositions d'application pour le Règlement du Bacca- lauréat européen	No. 62	p. XIII
Corrigendum	No. 63	p. 64
Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse der Europäischen Reifeprüfung	Nr. 64	S. XIII
Appointment of the Chairman of the Boards of Examiners of the European Baccalaureate	No. 64	p. XIII
Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat européen	No. 64	p. XIII
3. Europäisches Bewußtsein		
3. European awareness		
3. Conscience européenne		
Intensivierung des europäischen Bewußtseins im Unter- richt und im Rahmen der Außerschulischen Aktivitäten an den Europäischen Schulen	Nr. 64	S. I
Strengthening European awareness in teaching and in the context of extracurricular activities in the European Schools	No. 64	p. V
Intensification de la conscience européenne dans l'en- seignement et dans le cadre des activités extrascolaires des Ecoles européennes	No. 64	p. VII
4. Reform der Höheren Schule		
4. Reform of Secondary Education		
4. Réforme de l'école secondaire		
Secondary school reform	No. 57	p. XXXVII
La réforme de l'école secondaire	No. 57	p. XXXIX
Reform der Höheren Schule	Nr. 58	S. XV
5. Verschiedenes		
5. Other		
5. Divers		
Ernennungen	Nr. 57	S. I
Appointments	No. 57	p. III
Nominations	No. 57	p. V
Neufassung der Allgemeinen Schulordnung	Nr. 57	S. VII
Revision of the General Rules	No. 57	p. IX
Révision du Règlement Général	No. 57	p. XI
Schaffung und Abbau von Stellen im September 1978	Nr. 59	S. CXVII
New posts for september 1978 - Discontinuation of posts in september 1978	No. 59	p. CXXI
Créations et suppressions de postes en septembre 1978	No. 59	p. CXXV

Créations et suppressions de postes en septembre 1979	No. 64	p. LIII
6. Gründung einer Europäischen Schule		
6. Setting-up of a European School		
6. Création d'une Ecole européenne		
Développement de l'Ecole européenne de Bruxelles II	No. 59	p. CXIII
Errichtung einer Zweigschule der Europäischen Schule Luxemburg	Nr. 64	S. XV
Création d'une annexe à l'Ecole européenne de Luxem- bourg	No. 64	p. XV
7. Abschluss- und Prüfungszeugnisse		
7. Diplomas and certificates		
7. Diplômes et certificats		
II. BERICHTE, BESCHLÜSSE UND VORSCHLÄGE DER IN- SPEKTIONSAUSSCHÜSSE		
II. THE BOARDS OF INSPECTORS: REPORTS, DECISIONS AND PROPOSALS		
II. RAPPORTS, DECISIONS ET PROPOSITIONS DES CONSEILS D'INSPECTION		
1. Berichte		
1. Reports		
1. Rapports		
Bericht des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule über das Schuljahr 1976-1977	Nr. 57	S. 50
Report of the Board of Inspectors for the secondary school for the school year 1976-1977	No. 57	p. 57
Rapport du Conseil d'inspection secondaire relatif à l'année scolaire 1976-1977	No. 57	p. 62
Bericht des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 1976-1977	Nr. 57	S. 68
Report of the Board of Inspectors on primary education for the school year 1976-1977	No. 57	p. 73
Rapport du Conseil d'inspection primaire relatif à l'année scolaire 1976-1977	No. 57	p. 77
Bericht des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule über das Schuljahr 1977-1978	Nr. 62	S. 37
Report of the Board of Inspectors for the secondary school for the school year 1977-1978	No. 62	p. 41
Rapport du Conseil d'inspection secondaire relatif à l'année scolaire 1977-1978	No. 62	p. 44
Bericht des Inspektionsausschusses für die Grundschule über das Schuljahr 1977-1978	Nr. 62	S. 47
Report of the Board of Inspectors on primary education for the school year 1977-1978	No. 62	p. 55

Rapport du Conseil d'inspection primaire relatif à l'année scolaire 1977-1978	No. 62	p. 62
2. Beschlüsse und Vorschläge		
2. Decisions and proposals		
2. Décisions et propositions		
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (25., 26. und 27. Oktober 1977)	Nr. 56	S. 55
Meetings of the Boards of Inspectors (25, 26 and 27 October 1977)	No. 56	p. 57
Réunions des Conseils d'inspection (25, 26 et 27 octobre 1977)	No. 56	p. 59
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (28. Februar, 1. und 2. März 1978)	Nr. 58	S. 33
Meetings of the Boards of Inspectors (28 February, 1 and 2 March 1978)	No. 58	p. 35
Réunions des Conseils d'inspection (28 février, 1er et 2 mars 1978)	No. 58	p. 37
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (24., 25. und 26. Oktober 1978)	Nr. 61	S. 59
Meetings of the Boards of Inspectors (24, 25 and 26 October 1978)	No. 61	p. 61
Réunions des Conseils d'inspection (24, 25 et 26 octobre 1978)	No. 61	p. 63
Sitzungen der Inspektionsausschüsse (20., 21. und 22. Februar 1979)	Nr. 63	S. 58
Meetings of the Boards of Inspectors (20, 21 and 22 February 1979)	No. 63	p. 60
Réunions des Conseils d'inspection (20, 21 et 22 février 1979)	No. 63	p. 62
III. BERICHT DES VERTRETERS DES OBERSTEN RATES		
III. REPORT BY THE REPRESENTATIVE OF THE BOARD OF GOVERNORS		
III. RAPPORT DU REPRESENTANT DU CONSEIL SUPERIEUR		
Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates	Nr. 59	S. 41
Extract from the report by the Representative of the Board of Governors	No. 59	p. 51
Extraits du rapport du Représentant du Conseil supérieur	No. 59	p. 60
Aus dem Bericht des Vertreters des Obersten Rates	Nr. 64	S. 36
Extract from the report by the Representative of the Board of Governors	No. 64	p. 45
Extraits du rapport du Représentant du Conseil supérieur	No. 64	p. 54
IV. ARTIKEL		
IV. ARTICLES		
IV. ARTICLES		
1. Stundenpläne - Lehrpläne - Pädagogische Beiträge		
1. Timetables - Syllabuses - Educational ideas		
1. Horaires - Programmes - Conceptions pédagogiques		
a. Allgemein		
a. General		
a. En général		
Harmonisation ??? oder Harmonisation ! (H. WUNDERLING)	Nr. 55	S. 3

Harmonisation ??? ou harmonisation ! (H. WUNDERLING)	No. 55	p. 5
Quelques réflexions sur notre système d'enseignement (J. MILERT MØLLER)	No. 55	p. 14
Jeunes et livres (A. GUALANDI)	No. 55	p. 18
Harmonisering (N.O. LARSEN)	Nr. 56	s. 7
Harmonisierung (N.O. LARSEN)	Nr. 56	S. 9
Introduction to primary and secondary education in Denmark (O.S. SØRENSEN)	No. 58	p. 23
Primary and secondary education in Denmark (J. KIRSTEIN + W. RASMUSSEN)	No. 58	p. 24
L'enseignement scolaire au Danemark (J. KIRSTEIN + W. RASMUSSEN)	No. 58	p. 28
Nationale undervisningstanker sammenlignet med et harmoniseret « europæisk » undervisningssystem (B. ANDRESEN)	1953-1978	s. 149
A comparison between National Education Concepts and a Harmonized « European » Educational System (B. ANDRESEN)	1953-1978	p. 150
Conceptions Nationales de l'Enseignement comparées à un Système Harmonisé d'Enseignement « Européen » (B. ANDRESEN)	1953-1978	p. 151
Begegnungsstätte nationaler Entwicklungen (R. KOSCHUBAT)	1953-1978	S. 153
Mødested for national udvikling (R. KOSCHUBAT)	1953-1978	s. 156
A meeting place for national development (R. KOSCHUBAT)	1953-1978	p. 159
Des professeurs français de l'Ecole européenne de Karlsruhe :		
... La tâche n'est pas aisée (R. KOSCHUBAT)	1953-1978	p. 162
The French teachers at the European School of Karlsruhe :		
... easier said than done (R. KOSCHUBAT)	1953-1978	p. 163
Franse leraren van de Europese School van Karlsruhe :		
... geen gemakkelijke taak (R. KOSCHUBAT)	1953-1978	blz. 164
National ideas of teaching compared with a system of harmonized European teaching (A. COLLIS)	1953-1978	p. 165
Conceptions Nationales de l'Enseignement comparées à un système harmonisé d'enseignement européen (A. COLLIS)	1953-1978	p. 167
Nationale denkbeelden inzake Onderwijs vergeleken met een stelsel van geharmoniseerd Europees Onderwijs (A. COLLIS)	1953-1978	blz. 168
An Curaclam nó an Páiste ? (M. BRENNAN)	1953-1978	p. 170
Wer steht im Mittelpunkt : der Lehrplan oder das Kind ? (M. BRENNAN)	1953-1978	S. 172

The curriculum or the child ? (M. BRENNAN) . . .	1953-1978	p. 174
La Sezione Italiana della Scuola Primaria di Lussemburgo :		
Le concezioni dell'insegnamento nazionale paragonate a un sistema di insegnamento europeo armonizzato (M. BRENNAN)	1953-1978	p. 176
Die Italienische Sprachabteilung der Grundschule Luxemburg :		
Der Unterricht in Italien im Vergleich zu einem harmonisierten Europäischen Unterrichtssystem (M. BRENNAN)	1953-1978	S. 178
The Italian section of the Luxembourg Primary School : A national teaching approach compared with a harmonized European teaching system (M. BRENNAN)	1953-1978	p. 181
L'école luxembourgeoise... un paradis du bilinguisme ? (J. LANG)	1953-1978	p. 184
Den Luxembourgiske skole - et paradis for tosprogethed ? (J. LANG)	1953-1978	s. 186
Luxembourg schools : bilingual paradise ? (J. LANG)	1953-1978	p. 189
Onderwijs Nederland - Onderwijs Europese Scholen (G.J. FIJMA)	1953-1978	blz. 192
Niederländische Schulen und Europäische Schulen (G.J. FIJMA)	1953-1978	S. 193
Education in the Netherlands and in the European Schools (G.J. FIJMA)	1953-1978	p. 195
Child-centred education and the European Schools (M. HART)	1953-1978	p. 204
Kindorientierte Bildung und Europäische Schulen (M. HART)	1953-1978	S. 207
L'istruzione pedocentrica e le Scuole europee (M. HART)	1953-1978	p. 211
Strømninger i europæisk undervisning (K. STRUWE)	1953-1978	s. 262
Trends in European education (K. STRUWE)	1953-1978	p. 264
Tendances dans l'Enseignement européen (K. STRUWE)	1953-1978	p. 266
L'osservazione dei linguaggi e della lingua come base di una didattica della comunicazione (S. di CARLO)	No. 61	p. 39
Mehr Mut zu Erziehung (Fr. BRETZ)	Nr. 62	S. 31
Religion, morale et tolérance (J. VILLE)	No. 63	p. 16
Schule und muße (B. WISSER)	Nr. 64	S. 3
L'école et les loisirs (B. WISSER)	No. 64	p. 8
La « scientificità » della pedagogia : contributo all'analisi di un concetto (A. MARCHESINI)	No. 64	p. 21
I fondamenti della programmazione curricolare oggi (E. COMPAGNONI)	No. 64	p. 32
b. Grundschule und Kindergarten		
b. Primary and nursery		
b. Primaire et maternel		
Après-midi « porte ouverte » (A. MOUSSE)	No. 55	p. 7

Le Conseil d'éducation de l'école primaire à Uccle (M. BRENNAN)	No. 55	p. 25
Propositions de commentaires au chapitre VI du programme de mathématique de l'école primaire	No. 55	p. 34
Vom Grundrecht auf Individuelle Begabungsförderung (K. WÖRN)	Nr. 56	S. 11
Du droit fondamental à l'encouragement des aptitudes (K. WÖRN)	No. 56	p. 17
Divers - Diversen (wiskundeprogramma lagere school) Verkehrserziehung und Sachunterricht 1977 (R. KÖNIG)	Nr. 56 Nr. 57	blz. 70 S. 15
Propositions de commentaires au chapitre II du programme de mathématique de l'école primaire (C. MEEUS)	No. 57	p. 21
The European hours - Die Europäischen Stunden - Les heures européennes (Aid. SMITH et ses collaborateurs)	No. 57	p. 37
The French class « New method » (Cl. BABICS)	No. 58	p. 8
L'insegnamento della lingua materna nelle Scuole europee (P.-C. MARCHETTI)	No. 58	p. 12
Report on « European hours » (The Danish section)	No. 58	p. 21
L'enseignement du français en tant que langue véhiculaire dans les Ecoles européennes, classes primaires (R. FETTER)	No. 59	p. 6
De Europese Scholen (Lager Onderwijs) en de pedagogische en structurele problemen (L. COSTERS)	1953-1978	blz. 269
Die Europäischen Schulen (Grundschule) und ihre pädagogischen und strukturellen Probleme (L. COSTERS)	1953-1978	S. 272
The pedagogical and structural Problems faced by the European Schools at primary level (L. COSTERS)	1953-1978	p. 275
L'insegnamento della lingua materna nelle Scuole europee (II) (P.C. MARCHETTI)	No. 61	p. 12
c. Höhere Schule		
c. Secondary		
c. Secondaire		
Europäische Schule Varese, Fachschaft Latein	Nr. 55	S. 31
Ecole européenne de Varese, les professeurs de latin	No. 55	p. 32
Scuola europea Varese, i docenti di Latino	No. 55	p. 33
Gedanken zu einem neuen Fach (W. OPITZ)	Nr. 56	S. 25
Ergänzungsunterricht in der Orientierungsstufe der Europa Schule (K.-H. BOOS)	Nr. 58	S. 4
L'enseignement du français, langue vivante (Cl. BABICS)	No. 59	p. 18
Zur Aufgabenstellung in der mündlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache (H. DREXLER)	Nr. 59	S. 23
Evaluation des Etudes dans une Ecole Secondaire « Réformée » (R. DEMOUSSELLE)	1953-1978	p. 142

Assessment of Learning in a « Reformed » Secondary School (R. DEMOUSSELLE)	1953-1978	p. 144
De evaluatie in een « Hervormde » Middelbare School (R. DEMOUSSELLE)	1953-1978	blz. 146
L'insegnamento della matematica nelle Scuole europee (P. MINGRONE)	1953-1978	p. 197
Undervisningen i matematik på Europaskolerne (P. MINGRONE)	1953-1978	s. 199
Der Mathematikunterricht an den Europäischen Schulen (P. MINGRONE)	1953-1978	S. 201
L'Ecole européenne et la Réforme du Secondaire (G. DETHIER)	1953-1978	p. 278
Europaskolen og reformen i overbygningen (G. DETHIER)	1953-1978	s. 282
Die Europäische Schule und die Sekundarschulreform (G. DETHIER)	1953-1978	S. 284
Åbent brev til Reformkommissionen for Overskolen (L.E. NIELSEN)	Nr. 60	s. 3
Lettre ouverte à la commission de réforme de l'école secondaire (L.E. NIELSEN)	No. 60	p. 6
Enseignement du français, langue II (J. VILLANCHER)	No. 60	p. 10
Quelques réflexions à propos de l'éducation scientifique (S. CASSAGNE)	No. 60	p. 16
Something about affine Geometry (E. STELLER)	No. 60	p. 22
Nécessité d'une logique et d'une géométrie plane finie affine dans le premier cycle (L. MAUREIL)	No. 61	p. 3
Finalité des épreuves orales d'Allemand, langue étrangère, du Baccalauréat (H. DREXLER)	No. 61	p. 21
De opvang van onze leerlingen bij het begin van de observatie-cyclus op de middelbare afdeling van de Europese school te Karlsruhe (H. DEMEERSMAN)	Nr. 62	blz. 14
Die Aufnahme unser Schüler zu Beginn der Gymnasialen Beobachtungsstufe an der Europäischen Schule Karlsruhe (H. DEMEERSMAN - Übersetzung: B. + E. HOPPE)	Nr. 62	S. 18
Costruzione di una geometria metrica in 4A (E. CALAMIDA + A. TOSI)	No. 62	p. 22
Pour la discipline mathématique (L. MAUREIL + H. WUNDERLING)	No. 62	p. 33
Klarstellung Hinsichtlich des Mathematikunterrichts (L. MAUREIL + H. WUNDERLING)	Nr. 62	S. 35
The English (second language) oral examination in the Baccalaureate of the European Schools (K. WOODMAN)	No. 63	p. 18
Présentation des cours d'éducation scientifique à Bergen (R. GOBERT)	No. 63	p. 42

Voorstelling van een cursus Wetenschappelijke Opvoeding te Bergen (R. GOBERT - Vertaling C. VERSELE)	Nr. 63	blz. 45
Toelichting op de cursus « Bijgevoegde activiteiten » te Bergen (H. BRUEL)	Nr. 63	blz. 48
Présentation des activités complémentaires à Bergen (H. BRUEL - Traduction C. VERSELE)	No. 63	p. 50
Exposé introductif au thème d'étude « Géométrie dans le Bloc 1-2-3 » (M. METTEWIE)	No. 63	p. 52
Proposition de progression pour le cours de géométrie (C. MEEUS)	No. 63	p. 54
Ziel, Sinn, Methode und Nutzen des Lateinunterrichts in der heutigen Zeit (B. CRISCUOLO - H. RIES)	Nr. 64	S. 13
Finalità, significato, metodo e valore dell'insegnamento del Latino nella fase storica che stiamo attraversando (B. CRISCUOLO - H. RIES)	No. 64	p. 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)	No. 64	p. 18
Mathématiques : Bloc 1-2-3 (L. MAUREIL)	No. 64	p. 20
Du sens de l'enseignement de la philosophie (J. STEIWER)	No. 64	p. 28

2. Die Geschichte der Europäischen Schulen

2. History of the European Schools

2. Histoire des Ecoles européennes

Le Statut juridique des Ecoles européennes (A. VAN HOUTTE)	1953-1978	p. 30
Die Rechtstellung der Europäischen Schulen (A. VAN HOUTTE)	1953-1978	S. 36
The Legal Constitution of the European Schools (A. VAN HOUTTE)	1953-1978	p. 43
Historique des Ecoles européennes (M. DECOMBIS)	1953-1978	p. 49
A history of the European Schools (M. DECOMBIS)	1953-1978	p. 53
Cronistoria delle Scuole Europee (M. DECOMBIS)	1953-1978	p. 57
Le développement des Ecoles européennes (Yv. HEUMANN)	1953-1978	p. 61
Die Entwicklung der Europäischen Schulen (Yv. HEUMANN)	1953-1978	S. 67
Development of the European Schools (Yv. HEUMANN)	1953-1978	p. 73
Les Ecoles européennes aujourd'hui (H. LEVARLET)	1953-1978	p. 80
Die Europäischen Schulen heute (H. LEVARLET)	1953-1978	S. 84
The European Schools today (H. LEVARLET)	1953-1978	p. 88
Scuola Europea di Lussemburgo 1978 (S. SARDO)	1953-1978	p. 92
Europäische Schule Luxemburg 1978 (S. SARDO)	1953-1978	S. 95

Ecole européenne de Bruxelles I (P. GOEDERT)	1953-1978	p. 99
Europäische Schule Brüssel I (P. GOEDERT)	1953-1978	S. 102
European School, Mol (M. HART)	1953-1978	p. 106
Europese School, Mol (M. HART)	1953-1978	blz. 107
Ecole européenne, Varese (M. THINNES)	1953-1978	p. 111
European School, Varese (M. THINNES)	1953-1978	p. 114
Europäische Schule, Karlsruhe (DER DIREKTOR UND DAS LEHRPERSONAL)	1953-1978	p. 118
European School, Karlsruhe (THE HEADMASTER AND STAFF)	1953-1978	p. 119
Die Europäische Schule in Bergen N.H. im 15. Jahr ihres Bestehens (R. ROCK)	1953-1978	S. 121
L'Ecole européenne de Bergen N.H. fête ses 15 ans d'existence (R. ROCK)	1953-1978	p. 122
Europese School, Brussel II (Th. van der ZEE)	1953-1978	blz. 124
Ecole européenne, Bruxelles II (Th. van der ZEE)	1953-1978	p. 125
Europäische Schule, München (W. KRÜGER)	1953-1978	S. 127
Ecole européenne de Munich (W. KRÜGER)	1953-1978	p. 128
Die Verwaltungsstruktur der Europäischen Schulen (W. KREUKLER)	1953-1978	S. 130
Europaskolernes forvaltningsstruktur (W. KREUKLER)	1953-1978	p. 134
Structure administrative des Ecoles européennes (W. KREUKLER)	1953-1978	p. 137
Allocution prononcée par Monsieur Albert VAN HOUTTE à l'occasion du XXVème anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg	No. 63	p. 3
Allocution prononcée par Monsieur Henri LEVARLET à l'occasion du XXVème anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg	No. 63	p. 11

3. Verschiedenes

3. Other

3. Divers

Adieu Europa ? (R. KÖNIG)	No. 55	S. 11
Mon Ecole (M. BOCHET)	No. 55	p. 23
A propos de ... rentrée (A. GUALANDI)	No. 56	p. 29
Le Comité du personnel (J. GRAPPE)	1953-1978	p. 216
Personaleudvalget (J. GRAPPE)	1953-1978	s. 217
Personalausschuß (J. GRAPPE)	1953-1978	S. 218
Elternvertretung in den Europäischen Schulen : Gestern - Heute - Morgen (G. SCHEUER)	1953-1978	S. 220
Représentation des parents dans les Ecoles européennes : Hier - Aujourd'hui - Demain (G. SCHEUER)	1953-1978	p. 223
I rappresentanti dei genitori nelle Scuole Europee : Ieri - Oggi - Domani (G. SCHEUER)	1953-1978	p. 226

AEE - Les Anciens des Ecoles européennes (E.H.C. TCHEN)	1953-1978	p. 229
AEE - Die ehemaligen Schüler der Europäischen Schulen (E.H.C. TCHEN)	1953-1978	S. 230
Gli ex-alunni delle Scuole Europee (E.H.C. TCHEN)	1953-1978	p. 232
De Europese School te Mol (L. VAN DER VORST)	1953-1978	blz. 234
The European School at Mol (L. VAN DER VORST)	1953-1978	p. 235
Scuola Europea di Mol (L. VAN DER VORST)	1953-1978	p. 235
Europaskolen (S. ANDERSEN)	1953-1978	s. 237
Europäische Schule (S. ANDERSEN)	1953-1978	S. 238
Ecole européenne (S. ANDERSEN)	1953-1978	p. 239
Was wir von einer Europäischen Schule erwarten (I. BONDAR - J. DITTERICH - H.P. THOMA)	1953-1978	S. 240
Hvilke forventninger stiller vi til Europaskolen (I. BONDAR - J. DITTERICH - H.P. THOMA)	1953-1978	s. 241
How do we expect a European School to help towards shaping our future (I. BONDAR - J. DITTERICH - H.P. THOMA)	1953-1978	p. 242
Après le Baccalauréat, qu'attendez-vous du Baccalauréat et de l'Ecole européenne (Ph. DEHU)	1953-1978	p. 243
After the Baccalaureate, what do you expect from the Baccalaureate and from the European School (Ph. DEHU)	1953-1978	p. 244
Dopo la Licenza liceale, che cosa vi aspettate da essa e dalla Scuola Europea (Ph. DEHU)	1953-1978	p. 245
The European School (J. MORTON)	1953-1978	p. 246
Die Europäische Schule (J. MORTON)	1953-1978	S. 247
Europese School (J. MORTON)	1953-1978	blz. 248
The European Bacc : Trial or Triumph ? (J. O'SULLIVAN - F. McNAMARA)	1953-1978	p. 249
Europäische Reifeprüfung : Belastung oder Erfolgserlebnis ? (J. O'SULLIVAN - F. McNAMARA)	1953-1978	S. 250
Europese Baccalaureaat : Proefstuk of zege ? (J. O'SULLIVAN - F. McNAMARA)	1953-1978	blz. 251
La Scuola Europea di Lussemburgo (C. LAMPITELLI)	1953-1978	p. 252
Die Europäische Schule Luxemburg (C. LAMPITELLI)	1953-1978	S. 253
L'Ecole européenne de Luxembourg (C. LAMPITELLI)	1953-1978	p. 254
L'Ecole européenne en 1980 (A. KRAUS - I. RASQUIN)	1953-1978	p. 255
Die Europäische Schule im Jahre 1980 (A. KRAUS - I. RASQUIN)	1953-1978	S. 255
La Scuola Europea nel 1980 (A. KRAUS - I. RASQUIN)	1953-1978	p. 256
De Europese School (H. VLESSING)	1953-1978	blz. 257
Die Europäische Schule (H. VLESSING)	1953-1978	S. 258
The European School (H. VLESSING)	1953-1978	p. 259

Der Aufgabenbereich des Erziehungsberaters an den Europäischen Schulen, wie er ist und wie er sein könnte (D. ERTING) Nr. 63 S. 24

Les fonctions du Conseiller d'éducation dans les Ecoles européennes : ce qu'elles sont, ce qu'elles devraient être (D. ERTING) No. 63 p. 33

V. FACHLEHRERSITZUNGEN, FORTBILDUNG UND SEMINARE

V. SPECIALISTS MEETINGS, COURSES AND SEMINARS

V. REUNIONS DE SPECIALISTES, STAGES ET SEMINAIRES

Protokoll über die Fachtagung, Deutsch II (G. KRATZ) Nr. 55 S. 66

Learn English in ... Luxembourg (D. PURBRICK) No. 55 p. 68

Conference on the teaching of English (A. DI BIASIO) No. 55 p. 70

Tweedaagse stage met als onderwerp « Groepswork » (L. COSTERS) Nr. 56 blz. 31

Stage de deux jours consacré au « travail en groupe » (L. COSTERS) No. 56 p. 34

Fortbildungsveranstaltung in München beim Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (W. FUCHS) Nr. 56 S. 37

Session de perfectionnement à l'Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (W. FUCHS) No. 56 p. 42

Kursus for danske lærere ved Europaskolerne (O. SØRENSEN) Nr. 56 s. 47

Course for Danish teachers at the European Schools (O. SØRENSEN) No. 56 p. 48

Berichtigung des Protokolls über die Fachtagung Deutsch II veröffentlicht in der Nr. 55 der Pädagogischen Zeitschrift Nr. 57 S. 3

Pädagogische Arbeitstagung zum Thema Gruppenunterricht (R. KOSCHUBAT - H. REUTER) Nr. 57 S. 4

Two-day course on group activities (L. COSTERS) No. 58 p. 18

Convegno di studio a Varese (A. CASTORO-MAURO) No. 62 p. 71

VI. NACHRICHTEN AUS DEN SCHULEN

VI. NEWS FROM THE SCHOOLS

VI. NOUVELLES DES ECOLES

Die 8. Europäische Schule ist geboren Nr. 56 S. 3

La 8ème Ecole européenne est née No. 56 p. 3

Moi No. 56 p. 61

Arrivées, Départs, Naissances No. 56 p. 64

Temadag (N.O. LARSEN) Nr. 57 s. 46

Inauguration de la bibliothèque à l'Ecole de Bruxelles I (A. ANSELM) No. 57 p. 81

An all-day conference (N.O. LARSEN) No. 58 p. 20

Nouvelles de l'Ecole européenne de Bruxelles I No. 58 p. 39

Viva Mexico ! (M. CASELMAN) Nr. 59 S. 70

Arrivées, Départs No. 61 p. 74

Giornata pedagogica europea (A. CASTORO-MAURO) No. 62 p. 69

21 Giugno 1978 : Tutti allo stadio ! (A. CASTORO-MAURO) No. 62 p. 70

Arrivées, Départs, Naissances à l'Ecole européenne de Varese No. 62 p. 72

Culham (D.G.E. HURD) No. 63 p. 14

VII. PERSONALIA

A Monsieur Decombis (G. PINCK) No. 56 p. 62

Monsieur Ville, Chevalier de l'Ordre National du Mérite français No. 57 p. 82

Albert Peeters n'est plus (Yv. HEUMANN) No. 58 p. 3

Monsieur Decombis, Officier de l'Ordre de la Couronne en Belgique No. 58 p. 40

Georges Holderith † (H. REIMERS) No. 59 p. 3

Ter nagedachtenis van Mevrouw Ria Ketelers Nr. 60 blz. 92

Un deuil à l'Ecole européenne de Bruxelles I No. 60 p. 92

« Das grosse Verdienstkreuz » décerné à Monsieur Henri Levarlet No. 60 p. 93

Bij het afscheid van de Heer Maghiels (J. APERS) Nr. 61 blz. 65

« Good bye, Mr. Thinnes » (M. HARMEGNIES & G. MÜLLER) No. 61 p. 70

Merci, Monsieur Levarlet (Yv. HEUMANN) No. 62 p. 3

Thank you, Mr. Levarlet (Yv. HEUMANN) No. 62 p. 6

Danke, Herr Levarlet (Yv. HEUMANN) Nr. 62 S. 9

Monsieur Michel Schmit, nouveau Représentant du Conseil supérieur No. 62 p. 12

Herr Michel Schmit, neuer Vertreter des Obersten Rates Nr. 62 S. 13

VIII. RÜCKSPIEGEL

VIII. VIEWS

VIII. ECHOS

IX. BIBLIOGRAPHIE

IX. BIBLIOGRAPHY

IX. BIBLIOGRAPHIE

X. STATISTIKEN

X. SOME FIGURES

X. STATISTIQUES

Europäische Reifeprüfung 1977 Nr. 55 S. 71

European Baccalaureate 1977 No. 55 p. 71

Baccalauréat européen 1977 No. 55 p. 71

XI. VERSCHIEDENES
 XI. OTHER
 XI. DIVERS

Chers professeurs (Comité des Anciens élèves) . . .	No. 55	p. 27
Liste des réunions inter-scolaires qui se sont tenues pendant l'année scolaire 1976-1977	No. 55	p. 73
Inhaltsverzeichnis der Pädagogischen Zeitschriften Nr. 50 bis 54	Nr. 55	S. 75
Contents of the Pedagogical Bulletins Nos. 50 to 54 . . .	No. 55	p. 75
Table des matières des Bulletins pédagogiques N° 50 à 54	No. 55	p. 75
Fragebogen - Questionnaire - Questionnaire	No. 56	p. 4
Nieuwgekomen (T. ter HORST)	Nr. 56	blz. 6
Extraits de l'allocution prononcée par Monsieur Decombis lors de la proclamation du Baccalauréat	No. 56	p. 21
Entwurf der Tagesordnung der Sitzung des Obersten Rates (8. und 9. Dezember 1977)	Nr. 56	S. 49
Draft agenda of the Board of Governors' Meeting (8 and 9 December 1977)	No. 56	p. 51
Projet d'ordre du jour de la réunion du Conseil supérieur (8 et 9 décembre 1977)	No. 56	p. 53
Liste des réunions inter-scolaires qui se sont tenues pendant l'année scolaire 1977-1978	No. 60	p. 91
Entwurf der Tagesordnung der Sitzung des Obersten Rates (7. und 8. Dezember 1978)	Nr. 61	S. 53
Draft agenda of the Board of Governors' Meeting (7 and 8 December 1978)	No. 61	p. 55
Projet d'ordre du jour de la réunion du Conseil supérieur (7 et 8 décembre 1978)	No. 61	p. 57

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. GERAUDELLE et M. D. ISEL
- BERGEN :** M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
- BRUXELLES/BRUSSEL II :** M. P. PEDINI
- MÜNCHEN :** M. R. KAMPMANN
- CULHAM :** Mej. Fr. ZOETHOUT

Ansvaret 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 dei propri articoli.
 De gesigndeerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.