

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 66**

DECEMBER  
DEZEMBER  
DECEMBER 1979  
DECEMBRE  
DICEMBRE  
DECEMBER

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

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

DE RAAD VAN BEHEER ROUWT (M. Schmit) . . . . .	3
LE CONSEIL SUPERIEUR DES ECOLES EUROPEENNES EN DEUIL (M. Schmit) . . . . .	5
HAUSAUFGABENLOSE - SCHRECKLICHE ZEIT? (D. Holthusen) . . . . .	7
DEVOIRS A DOMICILE (enquête faite à l'Ecole européenne de Mol) «GEZONDHEIDSOPVOEDING» OOK OP DE EUROPESE SCHOLEN? (N. Legein-Tanghe) . . . . .	11
La Pédagogie des Ecoles européennes ouvrira-t-elle aussi ses portes à un cours « d'Education à la Santé? » (N. Legein-Tanghe) . . . . .	13
SCHÜLERZEITSCHRIFT ALS ANREIZ FÜR DEUTSCH II (H.-J. Gottlieb) . . . . .	19
DIE EUROPÄISCHE INTEGRATION ALS AUFGABE DER EUROPÄ- ISCHEN SCHULEN UND DIE PROBLEMATIK IHRER LÖSUNG (G. Dorenbeck) . . . . .	27
LES 25 ANS DE L'ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG: UN EMOUVANT RETOUR EN ARRIERE (P. Anspach) . . . . .	31
QUANDO LA LINGUA DIVENTA PROPRIETA PRIVATA (B. Criscuolo) . . . . .	35
ENTWURF DER TAGESORDNUNG DER SITZUNG DES OBERSTEN RATES (18. und 19. Dezember 1979) . . . . .	39
DRAFT AGENDA OF THE BOARD OF GOVERNORS' MEETING (18 and 19 December 1979) . . . . .	43
PROJET D'ORDRE DU JOUR DE LA REUNION DU CONSEIL SUPE- RIEUR (18 et 19 décembre 1979) . . . . .	45
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (23., 24. und 25. Oktober 1979) . . . . .	47
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (23, 24 and 25 Octo- ber 1979) . . . . .	49
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (23, 24 et 25 octobre 1979) . . . . .	51
DIE MOTIVATION DER SCHÜLER . . . . .	53
PUPIL MOTIVATION . . . . .	55
LA MOTIVATION DE L'ELEVE . . . . .	63
NEUES AUS DEN SCHULEN — NEWS FROM THE SCHOOLS — NOUVELLES DES ECOLES	71
Offizielle Eröffnung der Europäischen Schule in Culham (W. Böhme) . . . . .	79
<b>PERSONALIA</b>	
Het « Bundesverdienstkreuz 1e Klasse » toegekend aan de heer MAGHIELS, voormalig Directeur van de Europese School van Karlsruhe . . . . .	81
« Das Bundesverdienstkreuz 1e Klasse » décernée à Monsieur MAGHIELS, Directeur e.r. de l'Ecole européenne de Karlsruhe . . . . .	81
Arrivées - Départs - Naissances . . . . .	82



De  
Raad van  
Bestuur  
Rouwt

*De Raad van Bestuur van de Europese Scholen treurt om het heengaan van zijn oudste lid. In de eerste dagen van september vernam ik het droeve nieuws van het overlijden van de heer J. de BRUYN, het hoofd van de Nederlandse delegatie. Hij was bijna 25 jaar lid van de Raad van Bestuur. Voor al zijn vrienden kwam de aankondiging van zijn dood als een pijnlijke verrassing. Ook voor mij kwam zij onverwachts, al had ik in de vergadering van de Raad van Bestuur in mei al wel gezien dat het met zijn gezondheid niet zo best ging.*

*Met de heer J. de BRUYN verdwijnt een van de boegbeelden van de Europese Scholen. Hij heeft zeer actief aan hun ontwikkeling deelgenomen. In de vergaderingen van de Raad van Bestuur was zijn mening steeds van groot gewicht, omdat allen hem zagen als een man met veel ervaring, met een scherpe intelligentie en met grote bevoegdheid. Zijn openheid en verdraagzaamheid stelden hem in staat de zienswijze, de mentaliteit en de levenshouding van anderen te begrijpen en vaak een voor eenieder aanvaardbaar vergelijk voor te stellen. Door zijn talentkennis kon hij overigens rechtstreeks in contact treden met al degenen met wie hij samenwerkte.*

*Niet alleen aan de man die zijn delegatie met wijsheid wist te leiden, maar ook aan de mens J. de BRUYN wil ik hier herinneren. Aan zijn zin voor menselijke contacten, aan zijn vriendelijkheid, de rust die van hem uitging, het genoeg dat het was om met hem te praten. Aan zijn humor ook, die wellicht een wezenlijk*

kenmerk van zijn karakter was. Een humor die steeds vol verfijning en tegemoetkoming voor anderen was. Zoals ik hem kende, heeft het mij dan ook niet verbaasd te horen dat hij in de laatste maanden van zijn leven, toen hij al wist aan welke kwaal hij ten onder zou gaan, van een voorbeeldige moed en een grote gemoedsrust blijk heeft gegeven.

Als ik hier aan deze grote overledene denk, kan ik niet vergeten wat hij ons zei aan het einde van de vergadering van de Raad van Bestuur die hij in mei 1974 als Voorzitter had geleid. Hij zei toen: «Wanneer Nederland opnieuw de Raad van Bestuur voorziet, ben ik met pensioen, zodat ik niet meer bij u zal zijn. Maar ik zal met mijn kleindochtertje ergens in de buurt van de vergaderzaal komen zitten en ik zal haar vertellen over de Raad van Bestuur. Zij zal dan zeggen: Maar opa, dat verhaaltje heb je me al zo vaak verteld. Ik zal dan antwoorden: Och, ik weet het wel, maar het was zo mooi!».

De droom van de heer de BRUYN zal geen werkelijkheid worden, maar bij onze vergaderingen in de toekomst zullen wij nog vaak aan hem denken en trachten zo goed mogelijk het werk voort te zetten waaraan hij een zo grote bijdrage heeft geleverd.

Ik weet welke leegte het overlijden van de heer de BRUYN nalaat in zijn gezin. Namens de hele gemeenschap van de Europese Scholen mag ik Mevrouw de BRUYN en haar kinderen zeggen hoezeer wij met hen meeleven en meevoelen.

M. SCHMIT

Vertegenwoordiger van de Raad van Bestuur

## Le Conseil Supérieur des Ecoles Européennes en Deuil

Le Conseil supérieur vient de perdre son membre le plus ancien. C'est dans les premiers jours de septembre que j'ai appris la triste nouvelle du décès de Monsieur J. de BRUYN, le chef de la délégation néerlandaise, qui était membre du Conseil supérieur depuis près de vingt-cinq ans. L'annonce de la mort de Monsieur de BRUYN a été pour tous ses amis une douloureuse surprise. Elle a été inattendue pour moi, même si j'avais remarqué lors de la réunion du Conseil supérieur du mois de mai que sa santé semblait altérée.

Avec Monsieur de BRUYN disparaît une des figures de proue des Ecoles européennes. Il a participé très activement à tout leur développement. Lors des réunions du Conseil supérieur, son avis a toujours eu un grand poids dans les décisions qui étaient prises, parce que tous reconnaissaient en lui un homme expérimenté doué d'une intelligence très vive et d'une grande compétence. Son ouverture d'esprit et sa tolérance lui permettaient de comprendre le point de vue, la mentalité et la façon d'être des «autres» et l'amenaient à proposer des compromis acceptables pour chacun. Il faut dire aussi que ses connaissances linguistiques lui permettaient d'entrer en contact direct avec tous ceux qu'il côtoyait.

A côté du chef de délégation plein de sagesse, je voudrais évoquer l'homme. Je voudrais rappeler le plaisir qu'il prenait aux contacts humains, sa gentillesse, son calme, le charme de sa conversation; je voudrais aussi rappeler son humour qui était peut-être un trait fondamental de son caractère. C'était un humour plein de finesse et d'indulgence pour autrui. Aussi n'ai-je pas été surpris, tel que je le connaissais, d'apprendre qu'au cours des derniers mois de sa vie, alors qu'il connaissait la nature du mal implacable qui le minait, il avait fait preuve d'un courage et d'une sérénité exemplaires.

En évoquant la grande figure du disparu, je ne puis oublier les paroles qu'il a prononcées en clôturant la réunion du Conseil supérieur de mai 1974 qui s'était déroulée sous sa présidence. Il avait dit: «Lorsque les Pays-Bas présideront à nouveau le Conseil supérieur, j'aurai pris ma retraite et je ne serai plus parmi vous. Mais je viendrai avec ma petite-fille m'asseoir près du lieu où se tiendra la réunion et je lui parlerai du Conseil supérieur. Elle me répondra: Mais grand-père, tu m'as déjà souvent raconté cette histoire. Et je lui dirai: Je sais..., mais c'était si beau!». Le rêve de Monsieur de BRUYN ne se réalisera pas, mais nous penserons à lui lors de nos réunions futures et nous poursuivrons le travail auquel il avait apporté une si large contribution.

Je sais aussi le vide que la mort de Monsieur de BRUYN a laissé au sein de sa famille et la douleur qui est la sienne. Au nom de toute la communauté scolaire des Ecoles européennes, je tiens à présenter à Madame de BRUYN et à ses enfants l'expression de mes condoléances les plus sincères et à l'assurer de ma très vive sympathie.

M. SCHMIT  
Représentant du Conseil supérieur

## Hausaufgabenlose - schreckliche Zeit ?

Allenthalben ist vom Schulstreß die Rede — ein wie großer Teil an Schuld dabei den Hausaufgaben zukommt, ist die Frage. Sicher ist, die Anforderungen an die Heimarbeit der Kinder sind zumeist groß. Offensichtlich um die schlimmsten Überforderungen zu verhindern, gibt es in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland Hausaufgaben-Richtlinien. Hierin ist die Zeit, die Kinder im Grundschulalter für Hausaufgaben anwenden — bzw. nicht überschreiten — sollten, mit 30 Minuten (für das 1. Schuljahr) bis maximal 60 Minuten (4. Schuljahr, Ende der Grundschulzeit) angegeben, im 5. Schuljahr erhöht sich die Zeit bis zu 90 und in einigen Bundesländern bis zu 120 Minuten. Wohlgemerkt gelten diese Hausaufgabenzeiten für Schüler, die nur am Vormittag Unterricht haben und die durchweg in Schulfnähe wohnen.

Die Grundschüler der Europäischen Schulen dagegen haben vorwiegend lange Unterrichtstage und müssen in ihrer Mehrzahl 2mal am Tag einen Schulweg im Bus zurücklegen, was für manche einen weiteren Zeitaufwand bis zu zwei Stunden pro Tag bedeutet.

Ein harter Arbeitstag, der oft seine Fortsetzung findet durch das Erledigen der Hausaufgaben. So werden immer wieder Klagen laut von Eltern und Kindern, daß keine Zeit mehr bleibe für Spielen, sportliche, musikalische und andere Aktivitäten, für das Zusammensein mit anderen, für Arztbesuche ... usw. Sind diese Klagen berechtigt? Vorher sei zunächst einmal die Frage gestellt, warum werden überhaupt Hausaufgaben aufgegeben, bzw. welchen Sinn haben Hausaufgaben?

Befürworter antworten: Durch Hausaufgaben werden Kinder an regelmäßiges Arbeiten gewöhnt und lernen, kleine Pflichten zu übernehmen. Sie wiederholen und festigen in der Schule Erarbeitetes und trainieren ihr Arbeitstempo, sie erkennen möglicherweise entstandene Lücken und lernen, sich und ihre Fähigkeiten einzuschätzen. Sie lernen nicht zuletzt selbständiges Arbeiten, wenn sie gezwungen sind, allein etwas nachzuvollziehen oder vorzubereiten.

Was antworten dagegen die Kritiker von Hausaufgaben?

Der enorme Zeitaufwand läßt keinen Raum mehr für andere Aktivitäten. Kinder haben nur eine begrenzte Konzentrationsfähigkeit, die schon in der Schule über Gebühr lange strapaziert wird (Prof. Hellbrügge, München spricht von viertel- bis halbstündigen Konzentrationszeiten für Grundschüler). Zuviel Verantwortung durch Kontrolle, Mithilfe und Unterstützung wird den Eltern zugeschoben, und schließlich und endlich wird überhaupt bezweifelt, ob ein Leistungszuwachs durch Hausaufgaben erreicht wird, d.h. ob Hausaufgaben effizient sind.

20 Jahre liegt die empirische Untersuchung von Wittmann zurück. Volksschulklassen wurden vier Monate lang beobachtet, die keine Hausaufgaben aufhatten. Danach wurden die Leistungen dieser Schüler mit denen anderer verglichen, die — gleich alt und in der gleichen Klassenstufe — weiter Hausaufgaben aufhatten. Ergebnis: Unterschiede in den Leistungen wurden nicht erkennbar. Mehr als zehn Jahre später wurde durch die Psychologen Ferdinand und Klüter ein ähnlicher Versuch unternommen, mit dem gleichen Ergebnis. Die Effektivität der Hausaufgaben war also klar angezweifelt (siehe Art. « Resignierte Miene zum ungeordneten Spiel », Erziehung und Wissenschaft, 12/78, S. 8 u.a.).

Auch in der Elternschaft meiner eigenen Klasse wurde das Problem Hausaufgaben immer wieder angesprochen. Einige Eltern meinten, es gäbe zuviel Hausaufgaben, einige meinten eher zu wenig, andere dachten, das Maß wäre richtig, wieder andere, es sollte gar keine Hausaufgaben geben. Die Kritik betraf aber nicht nur das Maß sondern auch die Art. Es wurden Stimmen laut, daß zu viel Selbständigkeit von den Kindern gefordert würde, Gegenstimmen äußerten, zu viel Unterstützung durch die Eltern würde verlangt. Einige sprachen von dem enormen Lernzuwachs durch Hausaufgaben, andere wiederum hielten den Zugewinn für minimal.

Gab es einen Ausweg aus dieser Sackgasse?

Angeregt durch die Untersuchungen von Wittmann, Ferdinand und Klüter und weiter motiviert durch die Diskussion in der Elternschaft, kam ich mit Schülern und Eltern meiner Klasse überein, über den Zeitraum einer Schuljahreshälfte eine « Hausaufgabenlose Zeit » durchzuführen. Wir kamen ebenfalls überein, unsere Beobachtungen (d.h. die der Schüler, Eltern und des Lehrers) zu sammeln und unser Ergebnis am Ende dieser Versuchszeit zu besprechen und danach gemeinsam darüber zu befinden, wie in dieser Frage fortgefahren werden sollte.

Die Schüler waren anfangs begeistert davon, keine Hausaufgaben mehr machen zu müssen, aber schon nach einigen Wochen wollten einige Kinder gerne wieder etwas aufhaben. Da ich mich weigerte, stellten sie sich z.T. selbst Aufgaben, indem sie sich offensichtlich durch den Unterricht motivieren ließen. Sie brachten selbstverfaßte Texte, Zeichnungen, Zeitungsausschnitte und Bücher mit zu den jeweils in der Klasse erarbeiteten Themenkreisen. Andere dagegen wiederholten z.T. einfach das, was als Unterrichtsergebnis festgehalten worden war, und wieder andere genossen schlicht, daß sie im Hause völlig frei waren. Eine Abstimmung in der Klasse ergab, ca. 80 % der Schüler wollte lieber Hausaufgaben aufhaben.

Ein recht großer Teil der Eltern war sehr zufrieden, daß die Kinder ausreichend Zeit hatten für alle möglichen Aktivitäten. Einige berichteten, daß sich ihre Kinder regelrecht erleichtert und befreit fühlten. Oft wurde auch von den Eltern bestätigt, daß sich ihre Kinder angeregt fühlten, um sich in der einen oder anderen Form weiter mit den Themen, die in der Klasse angesprochen und erarbeitet worden waren, selbständig zu beschäftigen. Es gab jedoch auch Eltern, die meinten, allein und ohne Zwang würden ihre Kinder nicht arbeiten, weder Kinder noch Eltern hätten so noch die Möglichkeit festzustellen, wo Unklarheiten, Unsicherheiten und Lücken wären und schließlich, daß den Eltern so die Kinder in ihrer schulischen Arbeit entglitten, und daß die Eltern ihren Kindern nicht mehr folgen könnten.

Ich selbst empfand es zunächst einmal als angenehm, nicht mehr kontrollieren zu müssen, wer Hausaufgaben gemacht hatte und wer nicht und wenn nicht, warum nicht. Es waren damit weniger organisatorische Fragen während der Stunden zu lösen. Die freiwerdende Zeit kam dem Unterricht zugute. Jetzt konnte und mußte ich ausschließlich während der Stunden herausfinden, wer etwas verstanden hatte und wer nicht; bei den erledigten Hausaufgaben war es vorher nicht immer klar, in wieweit es sich um Arbeit der Eltern handelte. Ich wußte in diesem Halbjahr sehr viel genauer, was jeder Schüler leisten konnte und wie ihm bei Bedarf geholfen werden konnte und mußte.

Einen Leistungsabfall habe ich grundsätzlich nicht feststellen können, im Gegenteil, die Kinder konnten gemeinsam motiviert werden und auf gleiche Art an das « Wie » des Arbeitens herangeführt werden, denn — wie auch in den diversen Dokumenten zur Grundschulreform immer wieder betont wird — nicht wichtig ist, was man lernt, sondern wie man lernt, anders gesagt, entscheidend ist, daß die Kinder lernen, selbständig zu arbeiten, wohin sie am besten gemeinsam in der Klasse geführt werden.

Da in jeder Klasse ein mehr oder weniger großes Gefälle besonders in der Arbeitszeit deutlich wird, ergaben sich während des Unterrichts bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten natürlich Probleme dadurch, daß einige alle Arbeiten erledigt hatten und sich andere noch im Anfangsstadium ihrer Arbeit befanden. Hier konnte Ausgleich durch differenzierte Aufgaben geschaffen werden. Während der Stunden wurden die Schüler angehalten, sich Unklares noch einmal erklären zu lassen, d.h. die Wiederholung bzw. wiederholende Erklärung wurde immer in gleicher Art und Weise in der Klasse vorgenommen.

Ohne Zweifel können Schüler der Grundschule mit und ohne Hausaufgaben den laut Plan « verordneten Lehrstoff » erarbeiten. Eine Leistungssteigerung wird kaum durch Hausaufgaben erreicht, oder anders gesagt, ohne Hausaufgaben wurde kein Leistungsabfall deutlich. Den Kindern wird mit Sicherheit ohne Hausaufgaben das Schulinteresse länger erhalten, die freien Nachmittage lassen Raum für gleichermaßen wichtige Aktivitäten. Alle Schüler werden auf die gleiche Art und Weise an die Aufgabenstellung herangeführt, und Erklärungen sind immer für alle gleich.

Als Ideallösung in dem gemeinsamen Gespräch am Ende dieses Schuljahres ohne Hausaufgaben wurde dennoch folgendes herausgestellt: Besonders um die Schüler zu gleichmäßiger Arbeit und Erfüllung kleiner Pflichten zu führen, sollte ein Minimum an Hausaufgaben für alle verpflichtend sein, diese Hausaufgaben sollten unbedingt selbständig von den Kindern gelöst werden und ausschließlich der Sicherung, Vertiefung und Vorbereitung der Stundenmathematik dienen. Für schnelle und an gewissen Themen besonders interessierte Schüler sollte es die Möglichkeit geben, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen, die auch von diesen Schülern selbst gestellt werden könnten, und mit schwächeren und langsameren Schülern (und ihren Eltern) sollte abgesprochen werden, wie man ihre Schwierigkeiten abbauen könnte; kurz ein recht bescheidenes Grundprogramm mit einem differenzierten Zusatzprogramm auf freiwilliger Basis.

Was uns in dieser Klasse als Ideallösung erschien, ist natürlich nicht automatisch auch die Ideallösung für andere Klassen. Diese Ideallösung kann jeweils nur gefunden werden, wenn dem Lehrplan, den Bedürfnissen und Wünschen von Schülern und Eltern Rechnung getragen wird. Diese Lösung sollte in gemeinsamen Beobachtungen und Gesprächen für jede Klasse gesucht werden.

Auch hier gilt — wie überhaupt —, daß nur erfolgreich gearbeitet werden kann, wenn Schule und Elternhaus sich gegenseitig in ihrer Arbeit anregen, unterstützen und ergänzen.

Es war mein Anliegen, Beobachtungen weiterzugeben, die möglicherweise auch andere anregen könnten zur Reflexion und Diskussion über das Problemthema « Hausaufgaben ».

D. HOLTHUSEN

(Varese)

## Devoirs à Domicile

### Enquête faite à l'école secondaire de Mol

*Pendant la première partie de 1978, une enquête détaillée a été faite à l'école secondaire de Mol, parmi les professeurs et les élèves, sur la nature des devoirs à domicile : pourquoi ils sont nécessaires, combien de devoirs sont nécessaires, combien de temps les élèves consacrent-ils à leurs devoirs et autres questions de ce genre. L'enquête s'étendait sur une période de 3 semaines en février/mars 1978, vers la fin du second trimestre. Le sondage comprenait entre 110-130 élèves, c.à.d. environ 20 % de la population de l'école secondaire. Il était réparti en parties plus ou moins égales sur six années et quatre sections linguistiques.*

### Résultats marquants

- 1. Les traditions nationales et les pratiques individuelles divergent énormément, à la fois auprès des professeurs et des élèves ; il serait donc très difficile d'établir un système harmonisé. D'autant plus que les devoirs à domicile dépendent directement des méthodes d'enseignement utilisées en classe qui, c'est bien connu, varient d'un professeur à l'autre.*
- 2. On était cependant d'accord que les devoirs sont essentiels. Parmi les raisons données on relevait :*
  - pour encourager et apprendre aux élèves à travailler seuls ;*
  - pour pourvoir à la continuité et établir « un pont » entre les leçons successives ;*
  - pour pourvoir à des occasions de pratiquer ou renforcer ce qu'on a étudié pendant les leçons ;*
  - pour apprendre certains faits essentiels, des thèses, du vocabulaire, etc. ;*
  - pour exécuter un travail de longue durée — un projet, de la lecture soutenue, la préparation d'un exposé, etc. — bref, ce qu'on ne peut pas faire pendant les heures de cours.*
- 3. Il y avait de considérables divergences d'opinion au sujet du temps nécessaire pour le travail à domicile. Evidemment, il y a des élèves qui travaillent très peu, d'autres qui consacrent beaucoup d'heures à la préparation. Des extrêmes de 4 h. à 27 h. par semaine (y compris le W.E.) ont été relevés dans une classe de 6ème.*

*Après avoir supprimé ces extrêmes et des exagérations évidentes, nous sommes arrivés aux chiffres suivants (heures requises par semaine pour un élève moyen).*

Sujet	Années 1-3	Années 4-6
Langue maternelle	1 - 2	2 - 4
Mathématiques	$\frac{3}{4}$ - $1\frac{1}{2}$	1 <i>faible</i> 3 <i>fort</i>
Latin	1	$1\frac{1}{2}$ - $3\frac{1}{2}$
Economie		2 - 3
Langues étrangères	$\frac{1}{4}$ - 1 <i>par langue</i>	$\frac{1}{4}$ - $1\frac{3}{4}$ <i>par langue</i>
Sciences naturelles	$\frac{1}{2}$ <i>par sujet</i>	$\frac{1}{2}$ - 1 <i>par sujet</i>
Sciences humaines	$\frac{1}{2}$ <i>par sujet</i>	$\frac{1}{2}$ - 1 <i>par sujet</i>
<b>Total par semaine</b>	<b>4 - 8 heures</b>	<b>8 - 17 heures *</b>

\* philosophie exclue pour la 6e année.

4. *Dans l'ensemble, les professeurs sous-estiment le temps nécessaire à un élève moyen pour un travail donné.*
5. *Les élèves consacrent une grande partie de leur temps de travail à domicile, souvent plus de la moitié, à se préparer pour des épreuves écrites, ce qui est un fait alarmant, mais il est difficile d'y remédier. L'alternative des épreuves, sans les faire annoncer, a été refusée par la plupart des professeurs. Par conséquent, beaucoup d'attention a été consacrée à trouver des méthodes et des moyens visant à éviter l'accumulation des épreuves pendant certaines semaines du trimestre et pour les étaler raisonnablement. Le professeur principal joue ici un rôle important.*
6. *Le pourcentage du travail presté pendant les heures d'étude à l'école est faible, en comparaison du travail fait à la maison.*
7. *Un certain nombre de collègues sont favorables à l'établissement d'un tableau ou une liste des devoirs pour les premières années.*
8. *Beaucoup d'élèves, spécialement ceux qui sont moins habiles, consacrent beaucoup de temps peu productif à leurs devoirs (par exemple : persévérance à trouver la solution d'un problème qu'ils ne comprennent pas, ou préparation d'un travail sans aucune idée de la structure requise pour ce travail). Il est essentiel de les conseiller pour leur apprendre la manière de faire leurs devoirs.*
9. *Les collègues estiment que, dans l'ensemble les travaux sont mieux et plus consciencieusement faits en 1e et 2e et en 6e et 7e que dans les années intermédiaires.*
10. *Les traditions nationales et les pratiques individuelles des professeurs, sur le contrôle des devoirs, diffèrent beaucoup.*
11. *Les efforts, pour trouver une ligne de conduite pour le travail à domicile, ne sont pas facilités par la grande diversité d'opinions entre les parents concernant ce point.*

## "Gezondheidsopvoeding" ook op de Europese Scholen ?

Waarschijnlijk reageert U op deze titel met een schouderophalend gebaar : « gezondheid » wordt in één adem vernoemd met « opvoeding », « ook » verwijst schijnbaar naar bestaande precedenten, en « op de Europese Scholen » brengt het eerste begrip « gezondheidsopvoeding » (1) in een sfeer waar U het niet zoudt verwachten. In ons curatief-, technisch-medisch denkpatroon horen begrippen als gezond en ziek niet op school. Misschien verdenkt U mij van meeheulen in het alternatieve bos, of van niet geponderde sympathieën voor Illich, of van ongenueerde eenvoud bij het oplossen van complexe problemen. En toch... de dagdagelijkse medische realiteit, de funktionerende pedagogische oplossingen die andere landen met een post-technologisch organisatiepatroon voor hun gezondheidsproblemen proberen te vinden, de steeds meer veldwinnende overtuiging dat we door ons gedrag onze gezondheid mede bepalen, drijven mij tot de diepgewortelde overtuiging dat uiteindelijk een positief antwoord op mijn titel-vraag zal moeten gegeven worden. Liefst zo vlug mogelijk, want er is achterstand.

Daarom heb ik geprobeerd deze gegevenheid wat uit te diepen en aan uw kritische interesse voor te leggen. Het is wellicht zinvol U kennis te laten nemen van een kort pleidooi dat ik in de herfst 1979 gestuurd heb naar de leden én van de Personeels Commissie én van de Pedagogische Commissie der Europese Scholen.

### « Voorstel tot het opnemen van een curriculum « Gezondheidsopvoeding » in de lessenroosters van de Europese Scholen

In alle geïndustrialiseerde landen is de interesse voor gezondheidsbetrokken onderwerpen enorm toegenomen in de periode na de tweede wereldoorlog. In 1947 stelt de W.G.O.(2) dat « gezondheid een toestand is van fysisch - psychisch en sociaal welzijn ». Later wordt dit begrip meegesleurd in de sociologische vloedgolf van de zestiger jaren, gezondheid is niet enkel een « toestand » maar een « variabele » niet enkel een « erfrecht » maar een « opgave ». Anderzijds laat de epidemiologie de moderne mens weinig illusies inzake mortaliteit en morbiditeit : voor de ziekten die ons vroeger bedreigden konden wij ons verschuilen achter begrippen als fataliteit, overheidstussenkomst, onwrikbaar geloof in het medische kunnen. De ziekten daarentegen die ons nu beloeven, en die we gemakkelijks halve « beschavingsziekten » zullen noemen, plaatsen ons voor onze eigen verantwoordelijkheid. De directe correlatie tussen deze ziekten en ons gedrag staat wetenschappelijk vast. Poëtisch zou ik willen stellen dat gezondheid, anno 1980, een rustige harmonie is na dagelijkse, juist uitgevoerde

(1) Gezondheidsopvoeding : in vakliteratuur meestal afgekort als GVO (gezondheidsvoorlichting en opvoeding) is een vertaling van het in Anglo-Saksische landen gebruikte « Health Education » en dient onderscheiden te worden van de term « gezondheidskunde » of « Health Instruction » dat meer de nadruk legt op het cognitieve aspect van de zaak.

(2) W.G.O. = Wereldgezondheidsorganisatie (opgericht in 1946 — zetel te Genève).



keuzen. Deze sterk ge vulgariseerde epidemiologische schets is zwaar in haar consequenties : het essentiële punt is de zekerheid dat de gezondheid beïnvloed wordt door het gedrag. Medici, pedagogen, psychologen, sociologen hebben deze vaststelling met de grootste interesse gevolgd, want wie zegt gedrag zegt de mogelijkheid tot gedragswijziging, tot beïnvloeding, tot opvoeding.

De Overheid lanceert grote campagnes langs de massa-media. De resultaten, indien ze geëvalueerd worden, schijnen miniem te zijn. De brug tussen het kenniselement en het adequate gedrag wordt door het publiek niet geslagen. Forsers verdiepen zich in deze onsamenhangende feiten en stoten steeds vaker op een wegwijzer die de term « OPVOEDING » vermeldt.

Het lijkt mij dan ook moeilijk dat een internationaal pedagogisch systeem deze maatschappelijke evolutie negeert vooral nu de deelstaten het probleem omringen met studiekommissies, wetteksten, prioritaire behandelingen en ver gaand pedagogisch onderzoek.

\* \*  
\* \*

Het vakgebied « Gezondheidsopvoeding » zou de leerlingen moeten leiden tot een gezondheidsbewustzijn. Eenmaal dit niveau bereikt zouden de leerlingen moeten in staat zijn zelf een doordacht en persoonlijk gezondheidsbeleid uit te stippelen. Ik citeer enkele fundamentele kenniselementen die dit proces moeten begeleiden :

- de begrippen gezondheid, ziekte, morbiditeit. Hier moet de evolutie geschetst worden van de eenvoudige oorzaak-gevolg ziekte (suikerconsumptie - cariës - tandhygiëne) tot aan de beschavingsziekten met hun multicausale en langdurige oorzaken (kanker-preventie bestrijkt vele facetten en dit gedurende vele jaren).
- het verband moet gelegd worden tussen verantwoordelijkheid en gezondheid, zowel individueel als kollektief.
- kritische en diepgaande analyse van de « medische realiteit ». Vaststellen van mogelijkheden en beperkingen. Alternatieve hulpbronnen leren kennen.
- interactie van het sociale milieu en de gezondheid. Begrippen als spanning - stress - psychosomatische ziekten.
- grondige kennis van de persoonlijke hygiëne : voeding, rust, milieuinvloeden, geestelijke hygiëne, lichamelijke activiteit.
- de mens gesitueerd in zijn intieme relaties : relatievorming, partnerschap, sexualiteit, ouderschap, contraceptie.
- preventie van uitwendige en inwendige agressie : verkeersongevallen, vergiftigingen.
- gebruik en misbruik van drugs (ruime betekenis) en geneesmiddelen.

\* \*  
\* \*

Dit pleidooi zal zeker op tegenstand stoten. Daarom heb ik mij opgesteld als de advocaat van de duivel :

- Men kan opwerpen dat het niet de taak is van de School om de kinderen tot gezondheid op te voeden. Het zou eenvoudig zijn om deze opwerping weg te praten met officiële verklaringen zoals deze : In een rapport (1) stelt het

(1) Comité Consultatif International des programmes Scolaires 2e session 1957 — Rapport Unesco ED/157 - Paris - p. 8.

Internationaal Comité voor schoolprogramma's van de UNESCO als eerste objectief voor het lager onderwijs : « de fysische ontwikkeling van het kind stimuleren en leiden, de gezonde, hygiënische gewoontevorming bevorderen ». Maar persoonlijk ben ik gevoeliger aan deze gedachte : indien de School opvoedt voor het leven zoals het zich nu voordoet dan moet ze opvoeden tot gezond gedrag. En zelfs op een zuiver pragmatisch plan blijft het waar dat gezondheidsopvoeding « in se » renderend is : als de gezondheid van het kind beter is, is de aandacht vinniger, de werklust groter en het absentisme kleiner. Alle andere vakken komen dus beter over.

- Men kan zich eveneens de vraag stellen « waartoe leidt deze cursus ? » Vergis ik mij indien ik stel dat deze vraag vreemd is aan elke pedagogische realiteit ? Waartoe leidt wiskunde ? Latijn ? scheikunde ? Voor 10 % van onze leerlingen worden deze vakken een ipost-bac realiteit... en voor de anderen ?

Gezondheidsopvoeding beoogt een gezond individu in een bevredigende sociale, psychologische en affectieve relatie te situeren. Is deze doelstelling op zich niet belangrijk genoeg ?

- Sommige collega's zullen terecht opmerken dat de onderwerpen van dit nieuwe vakgebied sinds eeuwen en dag behandeld worden in de lessen over biologie, moraal, moedertaal of lichamelijke opvoeding. In de landen die ons inzake gezondheidsopvoeding voorafgaan wordt inderdaad gearzeld tussen een « across curriculum approach » en een « time tabled approach ». Het volgende moet hierbij bedacht worden : alle methodologische inspanningen ten spijt slaagt men er slechts zelden in het gedrag duurzaam te beïnvloeden door kennisoverdracht. Gezondheidsopvoeding is anders ingesteld : na de kognitieve fase wordt snel overgegaan tot het actief « solliciteren van de participatie ». Het begrip gezondheid zoals hoger beschreven is erg ruim. De moraalleraar kan b.v. de leerlingen wijzen op sociaal gezondheidsgedrag maar waarschijnlijk is hij biologisch te weinig gevormd om het probleem ruim te belichten. De biologieleraar die een essentiële rol speelt in het overbrengen van kennis over humane biologie zal misschien aarzelend staan tegenover begrippen als spanning, seksuele relatievorming, psychosomatische ziekten enz... En waar vindt hij in het huidige bestel de tijd om deze problemen « volledig » en « anders » te benaderen ?

Ik denk dat we trouwens ook de moed moeten opbrengen om te aanvaarden dat niet iedere leraar van een rakend vakgebied « health minded » is. Dit is een fundamenteel recht, maar moeten de leerlingen dan het gelag betalen ?

- Laten we veronderstellen dat de pedagogische poorten van de Europese Scholen zich openen voor gezondheidsopvoeding, wie zal dan dit vak doceren ? Ik citeer hier de Technische Commissie van de W.G.O. (1) die zich heeft verdiept in de problematiek van de onderwijsbevoegdheid :

« In general it is agreed that the training of professional Health Education Specialist should add to a good background of general culture the following subjects :

biological and physical sciences  
education and educational psychology  
hygiene and public health  
special skills required in Health Education  
public administration. »

(1) W.G.O. Technische Rapporten — Rapport nr. 89, 1954, p. 30.

Waar zullen we deze fenomenen vinden? We laten de V.S. en de U.S.S.R. die terzake « hoogontwikkeld » zijn buiten beschouwing. Maar binnen het kader van de Europese Gemeenschappen worden deze specialisten reeds gevormd aan diverse universiteiten in Schotland en Engeland, aan een universiteit en diverse pedagogische akademies in Nederland. In België wordt naar een oplossing gezocht. De tijd die zou verstrijken tussen het principiële aanvaarden van het vak en het praktisch toepassen ervan zou m.i. volstaan om geïnteresseerde kollega's bij te scholen.

- Een laatste opmerking zou kunnen zijn « Gezondheidsopvoeding is een opdracht voor de ouders, niet voor de school ». In diverse landen zijn het de ouders die ijveren voor een dergelijk vak op school. Een enquête onder Braziliaanse ouders (1) wees uit dat ze het belang van gezondheidsopvoeding op een woordenschool onmiddellijk na moedertaal en wiskunde plaatsten. Het is immers zo dat de ouders, overspoeld door tegenstrijdige, overvloedige para-medische informatie, zelf vaak geen antwoord vinden op de vragen van hun kinderen: Vandaag is saccharine ongevaarlijk, morgen wordt ze cancerogeen. Vandaag is cholesterol de zondebok, morgen is het suiker enz...

In het kader van de hervorming van de Europese Scholen hebben we een enige kans om dit nieuwe vakgebied harmonieus te introduceren. We zouden onze leerlingen met een regelmatige wijze en adequate dosering de te volgen weg kunnen aanwijzen... indien wij hen deze weg niet aanwijzen, wie zal het dan wel doen?»

Nadine LEGEIN-TANGHE  
(Europese School Mol)  
september 1979

In de nu volgende bedenkingen had ik graag het pleitende, argumenterende standpunt geruild voor een konstruktief zoeken, hic et nunc, naar concrete mogelijkheden in ons Europees pedagogisch systeem. Om tot een coherente, realiseerbare en realistische schoolgezondheidskundige politiek te komen lijken volgende stappen mij prioritair:

I. *Starten met een beperkt leeraanbod in de kleuter- en lagere school*

Amerikaanse GVO pedagogen onderlijnen steeds meer het belang van het vroegtijdig aanvangen met deze discipline. Deze aanpak is niet alleen pedagogisch de meest logische, ook praktisch bieden de kleuter- en lagere school de beste mogelijkheden om zonder grootse hervormingen aan GVO te doen. Deze levensperiode zou de bakermat moeten zijn van gezonde gedragvorming.

Het concrete punt dat ik hier zou willen voorstellen: een of meer pedagogische studiedagen waarop de onderwijzers gesensibiliseerd worden voor een « health-minded » denken en vertrouwd worden gemaakt met het uitstekende pedagogische materiaal dat voor GVO in de kleuter- en lagere school beschikbaar is.

- II. *Op de middelbare school* heb ik het gevoel dat we een paard van Troje zullen moeten optimmeren om de GVO binnen te smokkelen. Ik denk hierbij aan stevige houtsoorten als lessen biologie, lessen moraal, aanvullende activiteiten in de eerste en tweede jaren, lessen lichamelijke opvoeding, keuze vakken in de hervormde middelbare school en last but not least lessen moedertaal.

(1) L'éducation dans le monde II.  
L'enseignement du premier degré — Paris, Unesco 1958, p. 21.

Bij de keuze van het Trojaanse paard als taktiek zou ik wel uitdrukkelijk willen waarschuwen voor volgende valkuilen:

1. Gezien GVO in eerste instantie als opvoedkundig proces moet benaderd worden, zijn de essentiële pedagogische stelregels ook hier van kracht: het begeleiden van de kinderen moet regelmatig, consequent en leeftijds-aangepast gebeuren. Het overschatten van kenniscomponenten en het onderschatten van gedragsbeïnvloedende factoren zouden het gewenste resultaat, nl. het bewust en verantwoord omgaan met eigen lijf en leven, zwaar verhypotekeren.
2. GVO is niet gediend met probleemgericht, vermanend of moraliserend optreden. Het geloof in de promptte resultaten van « fear arousal » (1) is fel geslonken. De juiste politiek ligt veeleer in het systematisch, vreugdevol bijbrengen van juiste gedragspatronen, wat resulteert in gunstige gewoontevorming. De kinderen moeten vertrouwd gemaakt worden met de gedachte dat ze zelf, inventief, creatief en staag voor eigen, en andermans, gezondheid moeten ijveren.
3. Het allombekende « everybody's business is nobody's business » is ook hier zeer toepasselijk. Als verscheidene docenten één bepaald van de GVO moeten belichten zal samenspraak en structurering binnen iedere schoolgemeenschap bepalend zijn voor de resultaten. Deze structurering zou m.i. mogelijks als volgt kunnen opgevat worden:

a: *eerste en tweede jaren*

Nadrukkelijke vraag aan de klasseraren tot medewerking bij het opsporen van bestaande gunstige of ongunstige gezondheidsattitudes. In deze twee studie jaren bieden de biologielessen een mogelijkheid tot het aanbrengen van onmisbaar feitenmateriaal. Maar volgens mij zouden we de mogelijkheid van de « aanvullende activiteiten » onverwijld moeten aangrijpen om op een speelse, globale, « doe-het-zelf » wijze concrete gezondheidsgewoonten te verspreiden. Ik citeer hier graag een Nederlands deskundige (2) waar hij meent dat: « met name in de eerste jaren van het AVO (3), waarin de leerlingen in hun groei en ontwikkeling in lichamelijk, geestelijk en sociaal opzicht een versnelde ontwikkeling doormaken is Gezondheidskunde, als algemeen vormend vak zeer gewenst ».

b: *derde, vierde en vijfde jaren*

Meestal is in deze pubertaire periode de interesse voor eigen lichaam en gezondheid uitgesproken aanwezig. De problemen krijgen ook voor het eerst een sociale en etische dimensie. Algemeen wordt deze periode gezien als de meest kritische inzake ontwikkeling van gezondheidsbedreigend gedrag (rookgedrag - drinkgedrag - sexueelgedrag - relationeelgedrag). Voor deze periode denk ik aan een veelzijdige,

(1) Ik citeer uit het rapport van een symposium gehouden in Hamburg in 1969 met als thema « Behaviour change through health education ». « In health education it is often regarded as most natural to threaten with the consequences of inappropriate health behaviour and therefore to create fear, anxiety and feelings of guilt. The danger of the fear-arousing appeal lies in the fact that the arguments concerning disadvantages, injuries and above all illness and death — what is known as the shock-approach — can have a boomerang effect ».

(2) De Heer J.J. van Belois tijdens het « Eerste Symposium Gezondheidskunde » georganiseerd te Amsterdam op 23 maart 1979.

(3) AVO: Algemeen Voortgezet Onderwijs.

konstante beïnvloeding door alle betrokken leraren met nadruk op de biologielessen, de lessen lichamelijke opvoeding, de moraal- en godsdienstlessen.

c : zesde en zevende jaren

Op de drempel van de volwassenheid met voor vele leerlingen de laatste systematische kans tot algemene vorming, zouden we het programma biologie in het 7e jaar voor alle leerlingen, en de mogelijkheid van een keuzevak « gezondheidsopvoeding » voor sommige leerlingen grondig moeten benutten. Het is in deze zin dat de hoger aangehaalde brief gericht aan de Kommissieleden die nu de hervorming in de zesde en zevende jaren uitwerken, moet worden opgevat. Hier ligt m.i. ook een grote kans (en opdracht ?) voor de leraren moedertaal en tweede taal. « Health related » problemen kunnen tijdens deze lessen in hun meest ruime, sociale etische en affectieve verbondenheid aan bod komen.

III. *De niet lerarengemeenschap* vormt een belangrijke centrale voeg in het Trojaanse paard. Ik denk hierbij aan de directie, de schoolarts, de psycholoog, de verpleegster, de pedagogische begeleiders, de bibliothekaris, de beheerder van de eetzaal. Elke actie, elke sfeerbepaling, elke koers staat of valt met hun medewerking.

IV. *Het belang van de samenwerking met de ouders* inzake GVO werd door research document (1) lezen we « Health Education is a part of the work of teachers which they share with parents to a greater degree than perhaps is apparent in other aspects of their jobs ». Een kind is te harmonisch, te ongespleten om tweedracht te kunnen verwerken. Als gezondheidsopvoeding, na « valueclar fication » moet leiden tot een verantwoorde keuze, dan moeten de aangebrachte keuze-elementen steeds dezelfde kennis- en gevoelschakeringen hebben (2), b.v. niet op school « roken is slecht » en thuis « roken is niet zo erg ».

Tot slot roep ik graag op tot actie en reactie. Wellicht kunnen we op iedere school een « gezondheidskomité » oprichten waarin ze, na brain-storming een te volgen lijn uitzetten. Bij het eventueel samenstellen van dit « gezondheidskomité » denk ik spontaan aan al die mensen onder ons die sinds jaar en dag, avant la lettre, aan GVO doen... ik denk aan die onderwijzer die dagelijks oog heeft voor de juiste houding van z'n discipelen, ik denk aan die moraalleraar die te velde trekt tegen spanningen in de groep, ik denk aan die wiskundeleraar die de afgeleiden laat rusten en pleit voor soberheid in de frisdrank consumptie, ik denk aan een verwoed antibak taalleraar, ik denk aan die sportleraar die beweert dat het om de bewegingsvreugde gaat, ik denk aan die latijnleraar die onze komputergeneratie konfronteert met de oude « musikos anèr »... er wordt dagelijks op onze scholen aan gezondheidsopvoeding gedaan. Maar de ernst van de problematiek en het geloof in de mogelijkheid van gedragsbeïnvloeding inzake gezondheid vergt nu, zo komt het mij voor, een systematische aanpak en een samenbrengen van ons aller inspiratie en talent.

Nadine LEGEIN-TANGHE  
(Europese School Mol)  
augustus 1979

(1) « Health Education in Schools » by the United Kingdom Department of Education and Science. London 1977, p. 36.

(2) Ik citeer uit « Foundations and principles of Health Education » door Mich. GALLI — New York 1978, p. 143 : « Functional health teaching should use valuing and decision-making activities as part of health instruction. In making decisions one examines facts on all sides of issues, forms value judgments, establishes criteria for evaluation, and carefully criticizes all sources of information ».

## La Pedagogie des Ecoles Européennes ouvrira-t-elle aussi ses portes à un cours "d'Education à la Santé" (1)

Ce titre combinant des notions habituellement distinctes telles que « éducation », « santé », « pédagogie », pourrait éveiller un certain scepticisme chez bon nombre d'entre vous. En effet, dans notre système médical, caractérisé par l'orientation technico-curative, les notions de santé et d'école n'ont pas fait heureux ménage. Aussi, pourriez-vous me suspecter de penchants à une « médecine alternative », ou de sympathie prononcée pour J. ILLICH, ou tout simplement d'un manque de réalisme. Néanmoins, les raisons suivantes m'ont profondément convaincue que tôt ou tard, et mieux vaudrait tôt, une réponse positive devra être donnée à la question posée dans le titre :

1. la preuve irréfutable de la corrélation positive entre la conduite de quelqu'un et son état de santé,
2. l'ampleur de la recherche et les conclusions adéquates d'autres pays industrialisés, concernant les solutions non-médicales pour l'amélioration de la santé,
3. la réalité médicale des années 1980 que je qualifierais prudemment « d'assez insatisfaisante ».

Cette conviction m'a poussée à approfondir le problème, à me documenter et à soumettre quelques idées à votre attention critique. En septembre 1979 j'ai envoyé aux membres du « Comité du personnel » et de la « Commission pédagogique » la lettre suivante :

### « Pour un cours d'EDUCATION A LA SANTE » dans les Ecoles européennes

La période d'après-guerre a vu naître dans les pays industrialisés un vif intérêt pour toutes questions relatives à la Santé. En 1947 cette notion de « Santé », naguère si simple à définir (santé = absence de maladie), est redéfinie par l'O.M.S. (2) comme « un état de bien-être physique, mental et social. Quelques années après, les chercheurs refusent de parler d'un « état ». Poussée par le tourbillon des évolutions sociologiques ultérieures avec ses tendances à la participation, à l'émancipation, la santé a été présentée comme une idée variable, comme une évolution, comme un but à atteindre.

L'étude épidémiologique de la mortalité et de la morbidité entre 1945 et 1975 dans les pays industrialisés ne nous laisse aucune illusion : les maladies qui nous menaçaient jadis nous laissaient au moins la tranquillité de pouvoir nous

(1) Le terme « Education à la Santé » est une traduction libre du terme anglo-saxon « Health Education ».

(2) O.M.S. = Organisation Mondiale de la Santé (fondée en 1946 - siégeant à Genève).

réfugier derrière la fatalité, derrière les mesures dictées par les autorités, derrière la foi inébranlable dans le savoir-faire médical. Les maladies qui nous guettent actuellement et que, par commodité, nous allons appeler « de civilisation » nous mettent devant notre propre responsabilité. Ces maladies sont en effet en corrélation directe avec notre conduite. La définition de la santé, citée plus haut pourrait se formuler actuellement en termes poétiques comme « le résultat harmonieux de choix journaliers adéquats ».

Cette esquisse épidémiologique hautement vulgarisée est lourde de conséquences : le point essentiel est la certitude que la santé est influencée par la conduite. Médecins, pédagogues, psychologues, sociologues, ont prêté l'oreille à de tels propos : qui dit conduite, dit possibilité d'influencer, d'éduquer...

Les instances publiques lancent de grandes campagnes (tabac, graisse, sel, sport etc...) dont le résultat est, malheureusement, évalué comme « minime ». Le pont entre l'élément cognitif et la conduite adéquate n'est pas jeté. Les savants se penchent sur cette incohérence et de plus en plus les panneaux indicateurs portent le nom « EDUCATION ». Il me paraît impossible qu'un système pédagogique international ignore cette évidence surtout que les pays membres l'honorent de commissions d'étude, de décisions ministérielles, de dispositions légales, de recherches scientifiques et de droits de priorité.

\* \*  
\*

Ce nouveau cours « d'éducation à une vie saine » devrait guider les élèves, en les familiarisant avec des notions fondamentales. Une fois acquis le niveau suffisant de connaissances, les élèves devraient être incités à participer à la réalisation de leur santé. Parmi les notions fondamentales j'en cite quelques-unes :

- les notions de santé, morbidité, maladie. En partant de faits très simples (brosser les dents évite les caries), jusqu'au maladies de civilisation où la relation cause-effet est moins claire, multi-causale et établie dans le temps (la prévention du cancer s'étend à beaucoup d'éléments et ce pendant toute la vie).
- en partant de ces connaissances précises, éduquer à un sens de la responsabilité individuelle et collective, tout en évitant que la santé ne devienne un but en soi.
- analyse approfondie de la « réalité médicale ». Développer un sens critique envers le monde médical, en connaître les possibilités et les limites.
- l'interaction du milieu social et de la santé : notions de tension, stress, maladies psychosomatiques.
- l'hygiène personnelle approfondie : nourriture, repos, environnement, hygiène mentale, activité physique.
- l'homme situé dans ses relations intimes.
- la prévention contre les agresseurs extérieurs, par ex. les accidents routiers, l'empoisonnement, etc... (les accidents étant la cause majeure de mortalité chez les jeunes).
- les drogues et les sur-consommations médicales.
- analyse des causes et des conséquences.

\* \*  
\*

Pour prévenir le genre d'objections dont ma proposition pourrait être la cible, je me suis faite l'avocat du diable :

- « Vous me direz qu'il n'est pas du devoir de l'école d'éduquer les enfants à la santé ».

Ici il m'est très facile d'argumenter avec des décisions et déclarations officielles telles que celle-ci :

« Le rapport du comité consultatif international des programmes scolaires de l'UNESCO » (1) définit ainsi le premier objectif de l'enseignement primaire : « stimuler et diriger le développement physique de l'enfant et lui donner de saines habitudes d'hygiène ». Mais personnellement je suis plus sensible à l'argumentation suivante : si l'école veut éduquer à la vie elle doit éduquer à la santé. Et même sur un plan très pragmatique : il faut reconnaître que les autres cours passeraient mieux si la santé était meilleure et de ce fait l'absentéisme moindre.

- vous me demanderez « à quoi prépare ce cours » ? Ai-je tort en pensant que cette question est loin de toute réalité pédagogique ? A quoi prépare un cours de mathématique ? Un cours de chimie ? pour 10 % des élèves ces cours seront une réalité post-bac... et pour les autres ? Il faut souligner que l'éducation à une vie saine essaye de situer l'homme sain dans un contexte social, psychologique et affectif... ce cours prépare à une vie saine sur le plan individuel et collectif. N'est-ce pas assez important ? Je pense qu'il est du devoir de l'école d'écouter les cris d'alarme de la société et d'essayer de subvenir à ses demandes. Croyez-moi, la demande d'aide non-médicale pour réaliser la santé est un cri d'alarme.

- « ce cours est fondu dans les cours de biologie, morale, éducation physique, langue maternelle... ».

Dans les pays pilotes on s'oppose à ce que ce soit incorporé dans une autre spécialité pour les raisons suivantes :

- malgré des efforts considérables on n'a jamais réussi à influencer durablement et profondément la conduite des jeunes uniquement en leur offrant plus de connaissances. L'éducation à la santé, tout en partant de solides bases cognitives, doit passer très vite au stade de la réalisation concrète par l'individu.
- la santé englobe les domaines physiques, psychiques et sociaux. Par ex. le professeur de morale peut éclairer les élèves dans le domaine de la santé sociale, mais il n'est pas formé sur le plan hygiéno-scientifique. Le professeur de biologie a un rôle important en distribuant les connaissances fondamentales sur les procès de la vie, mais quelle attitude prendra-t-il par ex. envers les maladies psychosomatiques ? l'éducation sexuelle ? Où trouvera-t-il le temps voulu ?
- aussi faut-il avoir le courage de remarquer que tous les professeurs des matières apparentées ne marquent pas leur intérêt pour l'éducation à la santé. C'est leur droit fondamental, mais la formation des jeunes dépendrait donc des penchants de leurs professeurs ?
- supposons que nous acceptions de mettre ce cours en option... nous n'aurons pas de gens compétents pour le donner. Je commencerai par énumérer les normes que l'O.M.S. se propose pour ce professeur (2) : « In general it is agreed that the training of professional Health Education Specialist should add to a good background of general culture the following subjects :

(1) Comité Consultatif International des Programmes Scolaires, 2e session 1957 — Rapport UNESCO ED/157 — Paris, p. 8.

(2) Série des Rapports Techniques de l'O.M.S. — Rapport n° 89, 1954, p. 30.

biological and physical sciences  
education and educational psychology  
hygiene and public health  
special skills required in Health Education  
public administration.»

Où trouver ces phénomènes ? Ne parlons pas de l'U.S.A., de l'U.R.S.S. et d'autres pays où ils sont tellement nombreux qu'ils ont même des associations de professeurs d'éducation à la santé. Dans la Communauté Européenne ces spécialistes sont formés en Angleterre dans plusieurs universités. Les Pays-Bas font démarrer une formation universitaire en septembre 1979. En Belgique on travaille à un programme post-graduat dans cette spécialité. En Allemagne, en Ecosse, au Danemark on s'occupe sérieusement du sujet. De toute façon, dans le cas d'une réponse positive, nous aurons plusieurs années devant nous pour préparer les cadres.

— pourquoi les parents ne feraient-ils pas la besogne ?

Dans beaucoup de pays les parents demandent un tel cours pour leurs enfants. Une enquête au Brésil (1) a relevé que les parents situent l'importance de l'éducation à la santé juste derrière la langue maternelle et la mathématique. Il ne faut pas oublier que les parents se trouvent eux-mêmes dans l'incapacité de répondre aux questions de leurs enfants. Les adultes sont submergés par des informations para-médicales qui ont la vie très courte. Aujourd'hui la saccharine est non cancérigène, demain elle est sur la liste noire. Le cholestérol, ce bouc émissaire, est détrôné par le sucre etc. etc... Il vaut mieux prendre les devants : les parents européens ne tarderont pas à soulever le problème.

Dans le cadre de la « Réforme de l'Ecole Secondaire », nous avons une chance unique d'introduire harmonieusement ce nouveau cours. Nous pourrions montrer à nos élèves, avec un dosage régulier, sage, justifié et adéquat, le chemin à suivre. Ils s'ajusteront peut-être plus harmonieusement dans leur futur contexte humain, social et psychologique. Et si nous ne les éduquons pas à la santé, qui le fera ?

Pour la suite de cet article j'aimerais abandonner le plaidoyer pour chercher avec vous des solutions pratiques, non utopiques. Pour avoir quelque chance de réussir, il me semble que l'approche décrite ci-dessous serait la plus appropriée.

I. Démarrer avec un cours modeste à l'école gardienne et primaire. Des pédagogues américains, spécialistes en Education à la Santé, soulignent de plus en plus la nécessité de commencer cette éducation dès la prime enfance (avant que les habitudes ne se forment). Non seulement ce point de vue est logique sur le plan pédagogique, mais l'organisation pratique de l'école primaire se prête par ailleurs plus facilement à l'introduction d'un nouvel aspect de développement. J'aimerais proposer concrètement pour l'école primaire qu'une ou plusieurs journées pédagogiques soient consacrées à la sensibilisation des instituteurs à ce problème et à une prise de contact avec l'excellent matériel didactique international disponible.

(1) L'éducation dans le monde II — l'enseignement du premier degré — Paris, Unesco 1958, p. 21.

II. Pour l'école secondaire, je propose d'éviter l'écueil des longues discussions pour savoir si l'éducation à la santé devrait être une « nouvelle matière » ou « un art » qui se communiquerait dans toutes les autres branches. Personnellement je préférerais l'introduire comme une sorte de « Cheval de Troie », dont les parties vitales seraient formées par les cours de biologie, d'éducation physique, de morale, de langue maternelle, par les activités complémentaires et les options libres. Le choix de cette tactique antique suppose quelques conditions préalables :

- a) l'éducation à la santé est un processus pédagogique qui obéit aux grandes lois de l'éducation. Inutile de souligner que les enfants doivent être guidés d'une main de maître. le but final étant une conduite personnelle et collective réfléchie, consciente, responsable, qui résulte de saines habitudes de vie. Inutile aussi de trop attendre du savoir pur... il faut solliciter la participation des enfants.
- b) l'époque des conférences moralisantes, pathétiques, menaçantes est révolue. Pour l'instant, l'éducation à la santé craint les interventions fonctionnelles liées à des situations de crise et le « fear arousal » (1).
- c) l'expression « everybody's business is nobody's concern » s'applique très bien à notre tactique du Cheval de Troie : dans la supposition que plusieurs professeurs éclairent un aspect de l'éducation à la santé, une participation active et une collégialité vécue seraient indispensables. Une planification sommaire est nécessaire et pourrait se structurer comme suit — ceci à titre indicatif — :

#### 1. Première et deuxième années

L'importance de l'éducation à la santé à cet âge avoisinant la puberté est à souligner. Je cite un expert néerlandais (2) à ce propos : « met name in de eerste jaren van het AVO (3) waarin de leerlingen in hun groei en ontwikkeling in lichamelijk, geestelijk en sociaal opzicht een versnelde ontwikkeling doormaken is Gezondheidskunde, als algemeen vormend vak, zeer gewenst ». A ce niveau la collaboration du professeur principal est de toute première importance.

C'est lui qui devrait dépister les bonnes et les moins bonnes attitudes envers la santé. Tous nos élèves reçoivent pendant ces années des cours de biologie qui les familiarisent avec les lois du corps humain.

La réforme nous offre également la possibilité d'activités complémentaires. Ces périodes conçues selon d'autres normes pédagogiques permettent une approche plus personnelle, plus spontanée et moins scolaire.

(1) Je cite le rapport d'une conférence tenue à Hambourg en 1969 avec thème principal : « Behaviour Change through Health Education ». « In Health Education it is often regarded as most natural to threaten with the consequences of inappropriate health behaviour and therefore to create fear, anxiety and feelings of guilt... the danger of the fear-arousal appeal, lies in the fact that the arguments concerning disadvantages, injuries and above all illness and death — what is known as the shock-approach — can have a boomerang effect ».

(2) Monsieur J.J. van BELOIS parlant à Amsterdam lors du premier symposium sur l'éducation à la santé le 23 mars 1979.

(3) A.V.O. : Algemeen Voortgezet Onderwijs.

## 2. Troisième - quatrième - cinquième années

A cet âge les élèves ont un intérêt marqué pour leur corps, leur personne et leur santé. Ils s'aperçoivent que les phénomènes liés à la santé peuvent avoir une dimension sociale et éthique. Malheureusement cette période reconnue parmi les plus décisives pour le développement d'une conduite menaçante pour la santé ne nous offre, dans la réforme projetée, ni activités complémentaires, ni cours à option en éducation à la santé. Reste la solution de bien coordonner les bonnes volontés des professeurs de langue maternelle, biologie, morale et éducation physique. Peut-être pourrait-on aussi envisager la possibilité d'un voyage scolaire axé sur l'initiation à une vie saine.

## 3. Sixième et septième années

Je pense qu'ici une tâche très importante est réservée aux professeurs de langue maternelle et de langues vivantes. Dans ces cours, les problèmes touchant à une conduite saine peuvent être situés dans leur contexte culturel, social, affectif et éthique. N'oublions pas, d'autre part, que pour beaucoup d'élèves ces deux années formeront la dernière chance de formation générale. Dans cette optique le cours de biologie pour tous prend une importance particulière. La possibilité d'une option « Education à la Santé » devrait satisfaire les élèves plus orientés vers l'approfondissement de cet art de vivre sainement.

- III. La collaboration des membres non-enseignants de la communauté scolaire à tout projet d'éducation à la santé est de toute première importance. En effet, quelle action, quelle ligne peut-on tracer et suivre sans la collaboration de la direction, du médecin scolaire, du psychologue, de l'infirmière, de l'intendant, du bibliothécaire, des conseillers d'éducation, du responsable de la cantine ?
- IV. Des recherches dans d'autres pays ont relevé l'importance pour l'éducation à la santé d'une collaboration étroite avec les parents. Dans un récent document officiel anglais (1) nous lisons « Health Education is a part of the work of teachers which they share with parents to a greater degree than perhaps is apparent in other aspects of their job's ». En effet, un enfant ou jeune adolescent est trop intègre, trop conséquent pour supporter sans dommages l'influence « d'éducateurs oppositaires ».
- V. Si nous envisageons de conduire l'enfant, d'après la « value clarification » (2) à une conduite saine, il faut que les éléments du choix aient la même tonalité partout. Comme par exemple convaincre un enfant, placé devant un choix dans un cas pareil : à l'école on essaie de lui inculquer que « fumer est nuisible » mais à la maison on prétend que « fumer n'est pas si grave... même grand-père qui fumait chaque jour a atteint les 84 ans ! ».

(1) « Health Education in Schools » United-Kingdom Department of Education and Science, London 1977, p. 36.

(2) Je cite dans « Foundations and principles of Health Education » par Nicolas GALLI, New York 1978, p. 143 : « Functional health teaching as described by HOYMAN, should use valuing and decision-making activities as part of health instruction. In making decisions one examines facts on all sides of issues, forms value judgments, establishes criteria for evaluation, and carefully criticizes all sources of information ».

Pour conclure je voudrais solliciter votre participation et provoquer des réactions. Peut-être trouverons-nous assez de collègues intéressés pour créer dans chaque école un « Comité de santé ». Ce comité pourrait tracer une route à suivre pour chaque école. Comme membres de ces comités — je pense spontanément à tous ces collègues qui, depuis des années, bien avant la lettre, ont fait de l'éducation à la santé — je pense à cet instituteur qui exige une tenue correcte, qui essaie de modérer la consommation de bonbons, je pense à ce professeur de morale qui fait de son mieux pour neutraliser les tensions dans une classe. Je pense à ce professeur de mathématique qui « arrose » ses cours sur les intégrales d'un discours sur les avantages du jus de pomme et les dangers du coca. Je pense à ce professeur de langues qui décore sa classe de statistiques sur le tabagisme, je pense à ce professeur d'éducation physique qui s'oppose à ce que l'esprit compétitif gâche trop le plaisir du « sport pour le sport », je pense à ce professeur de langues anciennes qui confronte notre génération toujours à la pointe des techniques avec l'ancien idéal du « mousikos aner »... oui nous faisons tous de l'éducation à la santé. Mais le sérieux des menaces qui guettent nos élèves et nous-mêmes d'une part, et la preuve scientifique de la possibilité d'améliorer la santé par une conduite adéquate d'autre part, me poussent à croire que nous devons envisager le problème systématiquement en y mettant toute notre inspiration et toute notre créativité.

Nadine LEGEIN-TANGHE

(Ecole européenne de Mol)

## Schülerzeitschrift als Anreiz für Deutsch II

Jeder Unterricht hat seine Durststrecken, jedes Schuljahr seine Saure-Gurken-Zeit. Für den Fremdsprachen-Unterricht in Deutsch mag es sogar ganze Trockenperioden geben, die allgemein als notwendiges Übel hingenommen werden, die aber selbst gutwilligen Schülern und Lehrern die letzten Reserven abverlangen.

### *Mühsamer Deutschunterricht*

Die Ursachen dieser Schwierigkeiten sind so mannigfaltig wie ihre Erscheinungsweisen (1). Hier soll über die Probleme ein wenig nachgedacht werden, die verstärkt in der 3. und 4. Klasse der Sekundarschule auftreten können, wenn sich die Arbeit mit dem Lehrbuch COLLECTION HOLDERITH dem Ende zuneigt: Es kann vorkommen, daß sich die Schüler durch die Lehrbuchtexte und die Lehrbuchmethode nicht mehr so recht angesprochen fühlen. Ihr eigenes Sprachvermögen verlangt außerdem nach eigenständigerem Arbeiten als den vorwiegend rezipierenden Beschäftigungen mit dem Buch.

### *Auflockerungen des Unterrichts*

Es gibt gewiß viele Möglichkeiten, den Schülern in dieser Lernphase außerhalb des Lernprogramms entgegenzukommen und den Unterricht hin und wieder aufzulockern (2). Ein Versuch bedarf wegen der vielfältigen Möglichkeiten, des vergleichsweise geringen Aufwands und der hohen Unterrichtsspezifität des Gegenstands besondere Beachtung.

### *Die Schülerzeitschrift der Deutschgruppe*

Der Hintergedanke dieses Unternehmens ist die Motivation für das Fach Deutsch. Das möglicherweise erlahmende Interesse der Schüler soll durch ihr eigenes Dazutun wieder belebt werden. Dabei soll es vordergründig zunächst — weniger auf den Gedanken des Lernfortschritts als vielmehr auf den der Attraktivität ankommen, kraft deren Auswirkungen die Schüler dann umso bereitwilliger das Pensum wieder aufnehmen. Öfter mal eine kleine Erfrischung erhält die gute Laune. Weil jeder Schüler der Gruppe je nach seinen Fähigkeiten an dieser Zeitschrift mitarbeitet, ist dieses Unterfangen ein ziemlich gerechter und außerdem auch sozialintegratorischer Vorgang. Die Schüler lernen die Interessen, Ansichten und Denkweisen ihrer Mitschüler kennen, auch der Kameraden, um die sie sich gemeinhin nicht so scheren. Dieser Aspekt scheint von besonderer Wichtigkeit in den multinationalen Gruppen.

(1) Noten-, Arbeits-, Leistungsdruck; jahreszeitlich bedingte Schulumüdigkeit; fehlendes Unterrichtsmaterial; stereotyper Unterrichts-Rhythmus im Ablauf der Lehrbuchlektionen; Unzulänglichkeiten des Lehrbuchs u.a.

(2) z.B. kleine Schülerreferate, Diskussionsrunden, Schallplatten, Plakate/Werbung, deutsche Zeitschriften, Scala auf deutsch und seine Sonderdrucke u.a.

Die Schüler einer jeden Gruppe sind unterschiedlich leistungsstark; die Schülerzeitschrift wird diesem Tatbestand in hohem Maße gerecht. Bei der Erstellung der Zeitschrift können nämlich alle mitwirken: Die guten Schüler behandeln ausführlich (nicht über eine DIN A 4-Seite, die Zeitschrift wird sonst zu umfangreich!) ein Thema nach eigener Wahl, andere machen es etwas kürzer, wieder andere benutzen vielleicht Vorlagen und selbst der, der nur zeichnet, hat immer noch das Bewußtsein, produktiv an einer gemeinsamen Aufgabe mitgewirkt zu haben. Dieses Gefühl allein vermag ihn aus der Reserve zu locken. Wenn dann seine «Texte» gar noch in der Klasse besprochen werden, ist er — wie kaum einmal sonst — angenehm im Mittelpunkt.

#### *Wie entsteht die Klassenzeitschrift?*

Hier soll von einer Zeitschrift gesprochen werden, die Schüler der 4. Klasse in Luxemburg gemacht haben.

Schon in der Vorbereitungsphase habe ich auf die Beteiligung aller Schüler geachtet. In einer ersten Stunde wurde das Vorhaben kurz besprochen, und mögliche Themengebiete wurden genannt. Eine Stunde darauf legten sich die Schüler auf ein Thema fest, und ich beriet die unschlüssigen Schüler. Auch müssen mehrere Doppelartikel vermieden werden. Ganz abgeneigte Schüler habe ich zwar überredet, jedoch nicht gezwungen mitzumachen (sie habe ich später bei der Besprechung der Texte stärker herangezogen).

Während des normalen Lehrbuchbetriebes habe ich den Schülern dann **14 Tage lang Gelegenheit gegeben, ihre Texte handschriftlich zu verfassen.** Als alle Texte vorlagen, korrigierte ich die groben Fehler der Schülerbeiträge, veränderte aber möglichst wenig an der Vorlage, sonst hätte es sich im Endeffekt gar nicht mehr um einen Schülertext gehandelt. Anlässlich dieser Korrektur machte ich eine Liste der eingereichten Themen, ordnete die Themen und legte das Inhaltsverzeichnis fest.

Zwei, drei Tage hatten die Schüler daraufhin Zeit, ihre Manuskripte selbst maschinenschriftlich auf eine Matrize zu schreiben (welch eine Erfahrung für die Schüler!). Schließlich numerierten die Schüler ihre Seiten, dann zog ich die Texte ab und ließ sie von Schülern zu den einzelnen Zeitschriftenexemplaren zusammenstellen und heften. Diese Vorbereitungszeit dauerte etwa drei Wochen, aber nur knapp zwei Unterrichtsstunden wurden fürs Organisieren benötigt. Die Zeit, die ich selbst aufwenden mußte, war etwas mehr als ich für die Korrektur einer Klassenarbeit benötigte. Das war alles. Den Rest machten die Schüler, und die haben sich in der Zwischenzeit ins Zeug gelegt. Selbst die Verwandtschaft hinterließ zuweilen Spuren in der Schülerzeitschrift. Aber was soll's?

#### *Was steht in der Schülerzeitschrift?*

Wir haben uns von dem Gedanken leiten lassen, daß Perfektion in der Aufmachung nicht angestrebt werden sollte; unnötig hohe Ansprüche in dieser Hinsicht wirken wegen des Aufwands an Zeit und Akribie nur hemmend auf den Enthusiasmus der Schüler. Tippfehler werden in Kauf genommen und später gemeinsam berichtigt.

Die Schüler hatten völlige Freiheit in der Wahl der Themen, die sie behandeln wollten. Schon in der ersten Stunde, in der wir Themengruppen aufgestellt haben, waren die Vorschläge der Schüler schier unerschöpflich.

Zunächst reizte viele Schüler und bot ihnen auch mannigfaltige Möglichkeiten, sich neugierig und kritisch mit dem Bereich Schule auseinanderzusetzen. Neue Lehrer wurden in Interviews vorgestellt, andere karikiert, über den eigenen Unterricht wurde nachgedacht, Unterrichtsprogramme kritisch beleuchtet. Eine

extrem schulmüde Schülerin konnte von mir leider nicht dazu überredet werden, ihre Vorstellung von Schulordnung in Thesenform niederzuschreiben (gedanklich wäre sie dazu in der Lage gewesen, allein sie scheute die Anstrengung). Aber gerade die Schüler mit Schulschwierigkeiten (die ja nicht selten lebensstüchtig sind und deshalb unsere ganze Aufmerksamkeit verlangen) bedeuteten eine Offenbarung: schlaglichtartig erlaubten sie durch ihre Artikel Einblicke in ihre ganz private Problematik: Da war von Schwierigkeiten mit den Eltern, Haß auf die Schule und sogar von den Gedanken über den Tod die Rede (der Vater der Schülerin war kürzlich gestorben).

Die ambitionierten Schüler, die im «normalen» Deutschunterricht meistens zu kurz kommen, versuchten sich in anspruchsvollen Gedichtinterpretationen (Enzensberger: Der Untergang der Titanic, Achter Gesang). Manche aber enttäuschten auch und lieferten nur eine Zeichnung ab. Andere setzten sich mit der Umwelt und Gegenwartsproblemen auseinander: Ein Schüler dachte über die Gefahr eines dritten Weltkrieges nach, ein anderer schilderte seine Eindrücke von der Fernsehserie Holocaust, die gerade über einige Fernsehprogramme gelaufen war, einer schrieb über die bevorstehenden Direktwahlen zum Europaparlament, ein anderer porträtierte einen berühmten Tänzer, und wieder ein anderer untersuchte kritisch das Luxemburger Kinoprogramm. Mit sehr viel Begeisterung stellten einige Schüler ihre Lieblingssportarten vor: Basketball und Jogging. Schallplatten- und Buchtips fehlten auch nicht.

Den breitesten Raum in der Zeitschrift nahm der Unterhaltungsteil ein — wie sollte es auch bei der Interessenlage und dem Leistungsstand der meisten Schüler sein! Hier aber waren auch die meisten Anstrengungen sichtbar: Keiner wollte sich halt lumpen lassen, an der Zeitschrift nicht aktiv mitgewirkt zu haben. So wurden französische und englische Witze ins Deutsche übersetzt oder deutsche aus deutschen Zeitschriften kopiert. Ebenso traf man das Konterfei bekannter Comics an. Aber auch Eigenständiges auf diesem Gebiet erfreute den Leser. Rätsel und Rezepte rundeten das — wie ich meine — bunte Bild der Zeitschrift ab.

#### *Wie man mit einer Schülerzeitschrift arbeiten kann*

Mir scheint für die Anerkennung der einzelnen Schülerleistung wichtig, daß jeder Schülertext im Unterricht besprochen wird, sei er auch noch so anspruchslos.

Man kann, wie ich es getan habe, jeden einzelnen Schülerartikel mit einer gleich guten Note für schriftliche Arbeiten bewerten, wenn man den Eindruck hat, daß nahezu jeder Schüler sein Bestes gegeben hat. Mit einem solchen Notensystem würde ich aber auf keinen Fall die Schüler vor Beginn der Arbeit anreizen, weil dann wieder Notendruck entsteht. Es ist genauso gut vorstellbar, daß man die Arbeit an der Schülerzeitschrift ganz aus dem schulischen Benotungsverfahren heraushält, und zwar was die Erstellung der Artikel angeht, wie auch das Arbeiten mit der Zeitschrift in der Klasse. Wahrscheinlich ist es das Beste, die Methoden zu wechseln, wenn man mehrere Zeitschriften im Schuljahr anfertigt.

Für die Erörterung der Schülertexte im Unterricht gibt es die gleichen Möglichkeiten wie bei der Erarbeitung von Lehrbuchtexten (nur der Vorgang der Aufbereitung und Nachbereitung der Grammatik entfällt):

1) Ein Schülertext wird entweder zu Hause vokabelmäßig und inhaltlich vorbereitet oder im Unterricht extemporiert: Der Text wird vom Autor gelesen, die Zeilen werden nummeriert (das erleichtert die Orientierung), Druckfehler werden berichtet, neue Vokabeln werden erklärt und je nach Bedarf ins Vokabel-



heft eingetragen, der Text wird noch einmal in Zusammenhang gelesen, der Inhalt wird abschnittsweise von verschiedenen Schülern dargestellt (bei schwierigeren Texten oder bei ungeübteren Schülern kann der Lehrer auch Fragen stellen), dann wird über das Problem des Textes aus der Sicht des Autors gesprochen, und schließlich nimmt die Klasse Stellung zu der Meinung des Verfassers. Als Hausaufgabe bietet sich ein Stundenprotokoll an. Außerdem müssen die neuen Vokabeln gelernt werden. Das wird in der nächsten Stunde überprüft.

2) Bei anspruchsloseren Texten (Rätsel, Witze, Comics, Karikaturen) ist das reine Anmutungserlebnis der Texte vorzuziehen. Die Texte werden gelesen (die Zeichnungen beschrieben), die unbekanntenen Vokabeln und die Pointe evtl. erklärt. Damit hat sich's.

3) Manche Texte (z.B. Holocaust) geben auch eine gute Diskussionsgrundlage in der Klasse ab. Zwei Parteien von je zwei Schülern tragen vor der Klasse ihre gegenteiligen Standpunkte vor. Ein Schriftführer notiert an der Tafel die Argumente, und die Klasse nimmt abschließend Stellung.

4) Ein besonderes Erlebnis kann die « Besprechung » der Rezepte werden. Der Autor backt für die ganze Klasse sein Rezept (Spritzgebäck). Für die letzte Stunde vor den Ferien ist das eine recht lebendige Stundengestaltung. Ohne Schwierigkeiten finden sich andere Schüler, die zu dieser Stunde vorgefabrizierte Getränke beisteuern.

Schließlich ist auch vorstellbar, daß über die Schülerzeitschrift eine Klassenarbeit geschrieben wird, damit die Arbeit nicht so ganz unverbindlich dahingleitet. In dieser Klassenarbeit können Fragen zum Inhalt einiger Schülerartikel gestellt, Stellungnahmen zu Problemen verlangt und Einsatzübungen zum neuen Vokabular aufgegeben werden.

Es ist aber — je nach der Situation in der Klasse — genau so gut vorstellbar, daß die Arbeit mit der Schülerzeitschrift sehr viel unverbindlicher vorgenommen wird.

Unter allen Umständen habe ich darauf geachtet, daß nicht länger als 14 Tage mit der Zeitschrift gearbeitet wurde, damit nicht das Interesse erlahmte und die Unterrichtsökonomie zum Teufel ging. Also muß der Lehrer auch in dieser Unterrichtsphase mit höchster Konzentration den Unterricht planen.

#### *Wann man eine Schülerzeitschrift machen kann*

Aus den eingangs aufgeführten Gründen ergibt sich, daß die hier vorgestellte Schülerzeitschrift am geeignetsten für das 3. und 4. Sekundarjahr sein kann. Das Gros der Schüler muß halt schon selbständig formulieren können.

Ein geeigneter Zeitpunkt ist sicher 14 Tage vor Ende des Trimesters, wenn man die Klassenarbeiten unter Dach und Fach hat.

Eine Wiederholung oder gar ständige Einrichtung dieses Unternehmens hängt einzig von der Situation in der Klasse ab. Da Überdruß auf jeden Fall zu vermeiden ist (weil das ja u.a. den Absichten des Unternehmens zuwiderliefe), muß jede Art von Eintönigkeit sorgsam umgangen werden. Das kann der Lehrer, der die Klasse kennt, nur durch öfter wechselnde Methoden, Dosierung der Anforderungen und unterschiedliche Akzente in der Thematik der Zeitschrift erreichen. Die Schülerzeitschrift ist ihm da gewiß ein geeignetes Feld.

Hans-Joachim GOTTLIEB  
(Europäische Schule Luxemburg)

*Le Journal des Anciens des Ecoles européennes a publié dans son numéro de septembre 1979 deux articles d'anciens élèves qui sont susceptibles d'intéresser l'ensemble de la communauté scolaire. L'un d'eux résume une enquête sur un sujet d'actualité faite auprès des « anciens », l'autre évoque le 25ème anniversaire de l'Ecole européenne de Luxembourg. Le Comité de rédaction du Bulletin pédagogique est heureux de pouvoir les présenter à ses lecteurs avec l'autorisation de l'éditeur responsable du Journal des Anciens.*

## **Die Europäische Integration als Aufgabe der Europäischen Schulen und die Problematik ihrer Lösung**

Für uns als « Anciens » sollte es wichtig sein zu wissen, was die, die noch Schüler der Europäischen Schulen sind (und hoffentlich einmal zu den « Anciens » gehören werden) von diesen Schulen halten.

Ich hatte im letzten Jahr Gelegenheit (im Rahmen meiner Diplomarbeit: « Die europäische Integration als Aufgabe der Europäischen Schulen und die Problematik ihrer Lösung »), die Schüler der drei letzten Klassen aller Europäischen Schulen zu dem Thema zu befragen und möchte Euch hier (so kurz wie möglich, so lang wie nötig) ein bißchen von den Ergebnissen berichten.

Ich hatte Fragebogen in alle in den Schulen vertretene Sprachen übersetzt (bzw. teilweise übersetzen lassen) und per Post in die Schulen geschickt. Hier die Fragen, die ich gestellt hatte:

1. Wieviel Schuljahre warst Du bisher Schüler(in) einer E.S.?
2. Hast Du viel Kontakt zu Schülern der anderssprachlichen Abteilungen?
3. In welcher sprachlichen Abteilung ist Dein bester Freund (Deine beste Freundin), den (die) Du von der Schule her kennst?
4. Hast Du durch den Besuch einer Europäischen Schule den Eindruck, «Europäer» zu sein? Wenn ja, empfindest Du das als Vorteil?
5. Hast Du irgendwelchen Kontakt zu nicht-Europäischen Schulen des Landes?
6. Wie schätzt Du insgesamt den Kontakt zwischen Schülern verschiedener Nationalität an der Europäischen Schule ein?

7. Findest Du den Kontakt zu Schülern verschiedener Nationalität bereichernd ?
8. Trägt das Faktum, von Lehrern verschiedener Nationalität unterrichtet zu werden, dazu bei, Deine Bildung allgemein europäischer zu gestalten ?
9. Was hast Du nach Abschluß Deiner Schulzeit vor ?
10. In welchem Land möchtest Du Deine Berufsausbildung machen ?

Für die Schüler der 7. Klassen stellte ich noch folgende drei Fragen :

1. Hast Du vor, nach Verlassen der Schule mit Schülern in Verbindung zu bleiben ? Aus welchen Abteilungen ? Warum ?
2. Hast Du vor, Mitglied der AEE zu werden ? Warum ? Warum nicht ?
3. Würdest Du für die Ausbildung Deiner Kinder eine Europäische Schule wählen ? Warum ? Warum nicht ?

Auffallend war zuerst, daß sich die großen Schulen zahlenmäßig am wenigsten beteiligten : in Brüssel fand sich ein großer Teil der Fragebogen auf den Toiletten wieder — sehr erfreulich !

(Ich muß dazu sagen, daß ich hier den Aufbau des Bogens ziemlich gekürzt habe, Eugène meint, ich dürfe nicht mehr als vier Seiten schreiben, und das wird sowieso schon knapp). Im ganzen bekam ich von 1692 verschickten Fragebogen 929 auswertbare zurück, immerhin 55 %. Mein Dank gehört dabei besonders Bergen und Varese, die sich mit 86 % und 76 % beteiligten.

Hier so kurz wie möglich die wichtigsten Resultate :

- Es werden auffallend viel Kontakte zwischen den verschiedenen Nationalitäten geknüpft, und die Kontakte werden auch im privaten Bereich aufrechterhalten.
- Die weitaus meisten Schüler fühlen sich als Europäer, sehen ihre eigene Nationalität nicht als sehr wichtig an.
- Ein Großteil der Schüler empfindet die Europäische Schule und vor allem die Beziehungen zu anderen Nationen als bereichernd. Dafür werden Gründe angegeben wie : « Abbau von Vorurteilen », « Kennenlernen und Akzeptieren anderer Mentalitäten », ...
- Viele Schüler wollen nach Schulabschluß nicht nur Kontakt mit Mitschülern der eigenen Sprache und Nation behalten, sondern auch mit denen anderssprachlicher Abteilungen.
- Die meisten Schüler würden ihre eigenen Kinder in einer E.S. unterrichten lassen und viele von ihnen aus Gründen, die die Europaidee betreffen.

Aber :

- Der größere Teil der Schüler hat keinerlei Kontakt zu anderen Schulen des Landes (Gefahr, den Blick dafür zu verlieren, was außerhalb einer in gewissem Sinn « Insel » vor sich geht).
- Trotz oft langer an der E.S. verbrachten Zeit zieht es die meisten Schüler zur Berufsausbildung wieder in ihr Heimatland zurück, und das nicht nur aus praktischen Gründen, sondern tatsächlich, weil es ihre Heimat, ihr Vaterland ist. Erstaunlich, wenn man bedenkt, wieviele Schüler angaben, sich als Europäer zu fühlen. Ist das Gefühl des Europäerseins vielleicht eher eine Prestigefrage, die vergessen wird, wenn es darum geht, sich auch wirklich als Europäer zu zeigen ?
- Die wenigsten Schüler wollen Mitglieder der AEE werden. Die Ergebnisse dieser Frage will ich etwas detaillierter geben, da sie für uns von besonderem Interesse sein sollten. Die negativen Antworten wurden begründet mit

« kein Interesse »

« keine Zeit »

« sinnlose Diskussionen ohne Zielerreichung » (!!)

« unnötig » oder, jetzt kommts :

« hochnäsige Elitegruppe ».

Die wenigen positiven Antworten wurden auch ausgeführt :

« zum Helfen der Nachkömmlinge »

« zum Gedankenaustausch »

« um das schlechte Schulsystem zu verbessern »

« um gemeinsam Europa aufbauen zu helfen ».

Auffallend oft kam die Antwort : « Ich weiß nicht, was ist das für eine Gruppe ? Nie davon gehört ! ». Wir machen offensichtlich nicht genug Reklame für uns bei den Schülern. Ich selbst habe übrigens auch erst fast vier Jahre nach dem Abitur die AEE kennengelernt.

Interessant waren auch die Begründungen der Antworten der letzten Frage :

« Würdest Du Deine Kinder an einer Europäischen Schule unterrichten lassen ? »

Bei « ja » Antworten hieß es zum Beispiel : « Abbau von Vorurteilen », « hohes Niveau », « man lernt, was es heißt, Europäer zu sein », « 1. Schritt zum vereinten Europa ».

Und die « nein » Antworten wurden begründet mit :

« Ghetto, Insel für Privilegierte »,

« unpersönliche Fabrik » (betrifft Brüssel und Luxemburg),

« man verliert den Kontakt zum eigenen Land »,

« die Schule hat weniger Vor- als Nachteile »,  
« man erfährt zu wenig über Kultur und Politik »,  
« man lernt keine Kritikfähigkeit, kein selbstständiges Denken ».

Leider fehlt mir hier der Platz, um weiter auf die Ergebnisse einzugehen, ich konnte hier nur manches kurz anschnitten, aber ich glaube, dabei regen einige Punkte schon zum Nachdenken an. Wir jedenfalls sollten uns durch den Kopf gehen lassen, wie wir mehr Reklame für uns machen könnten — Tips werden jederzeit gern beim Komitee entgegengenommen !

Übrigens habe ich ein ganzes Kapitel meiner Arbeit den AEE gewidmet. Schade, daß so eine Arbeit nur von so wenigen Leuten gelesen wird, sonst könnte das als Reklame dienen. Vielleicht sollte ich den Text vervielfältigen lassen und Flugblätter in den Schulen verteilen ??

(Falls J. Schreder, von dem man ja nichts mehr hört, seit er verheiratet ist, diesen Text liest, danke ich ihm hier noch einmal ganz herzlich für seine Hilfe).

Gabi DOREBECK

(Europäische Schule Brüssel I - 1973)

## Les 25 ans de l'Ecole Européenne de Luxembourg : un émouvant retour en arrière

Hans sera-t-il là ? Un quart de tour à gauche. Et Milvia ? Un quart de tour à gauche. Reconnaitrai-je les Anciens de ma classe ? Un quart de tour à gauche.

Et combien de profs seront là ? Un quart de tour à gauche. Mais bon sang, où se trouve l'entrée de ce foutu parking ? Tiens ! Mais celui-là dans la voiture, je le connais... Il me sourit, mais il doit être aussi embêté que moi. Bon, comment sort-on de ce parking ? Mince, cette dame est en robe longue. J'aurais peut-être dû mettre une cravate. Tiens ! Mais cette dame, c'est la petite Sylvie. Ça alors ! Je ne l'avais pas reconnue.

Il fait froid à Luxembourg, ce vendredi soir, 20 octobre 1978. Le bâtiment Jean Monnet reflète le brouillard. Donc, rien du tout. Dans l'entrée, c'est la foule. Une foule d'inconnus. D'inconnus ? Ah non ! Voilà Francis, voilà Chantal, voilà Rainer et Gert-Jan.

Pas pratique cette étiquette. Et puis, de toute façon, les copains me connaissent...

Dans le hall du restaurant, c'est la foule. Surprise. Il y en a encore autant qui se souviennent de Luxembourg. Quoi ! Il y en a même un qui est venu du Canada ?

La réunion des anciens élèves et professeurs de l'Ecole européenne de Luxembourg qui fête cette année son 25ème anniversaire a été le plus fastueux et le plus émouvant retour en arrière qu'il nous ait été donné de vivre. Vingt-cinq ans, c'est aussi mon âge, ce qui donne une idée du temps passé. Au milieu de tous les anciens, une figure, une personnalité qui connaît l'école depuis ses débuts. Une personne que tout le monde aime bien et qui n'en peut plus de serrer les mains et d'essuyer ses larmes d'émotion : Nico. Quatre lettres qui évoquent aux plus anciens et aux plus jeunes la même amitié qu'il a su prodiguer à tous. L'hommage des anciens n'était pas feint. Nico ne l'oubliera pas.

Un autre homme, plus discret, a connu également l'Ecole depuis 25 ans : Monsieur Valenne. Pour ces deux hommes, l'Ecole européenne de Luxembourg est plus qu'un bâtiment : c'est toute une vie. Il faut comprendre leur émotion.

Non, cette réunion ne nous a pas donné un coup de vieux. Au contraire, elle nous a rajeuni. Il s'agissait vraiment d'un retour en arrière. Jean-Jacques, Sophie, Jan, Maud, Rosalind, Karl, Sylvia n'ont pas vieilli. On les a retrouvés tels qu'ils étaient à la remise des diplômes du bac. Seuls quelques petits détails les changeaient un peu. Une barbe par-ci, des cheveux plus longs par-là. Oui, nous n'avions jamais vu Mario avec une cravate. Certes, Chantal paraît plus petite qu'il y a dix ans. J'ai dû grandir quelque peu...

— Tiens ! Qu'est-ce que tu fous ici ? (question idiote évidemment).

— Je cherche un verre (bonne réponse).

Impossible de mettre un nom sur ce visage. Discrètement, je jette un coup d'œil sur l'étiquette. Très pratiques, ces étiquettes... Ah ! Mais c'est Alain. J'aurais dû m'en souvenir. On a pourtant fait les quatre cents coups ensemble.

— Je te présente ma femme.

Sa femme ? ! ? Il est marié, ce noceur ? Si je me souviens bien, il était allergique au mariage, il y a... oui, il y huit ans. Les questions sont toutes les mêmes : où habites-tu ? Quel est ton job ?

— Ingénieur.

Quoi ? ce type qui passait ses après-midi en retenue, ce cancre, ce contestataire, est ingénieur. Mais il a gardé ses lunettes de chanteur pop et ses cheveux longs de doux dingue !

— Je suis marié.

— Avec Martine ?

— Non, avec Joëlle.

— Avec Joëlle ? Mais elle ne m'a rien dit.

— J'ai déjà deux gosses.

Incroyable. Je n'en reviens pas. Et pourtant, a priori, il n'a pas l'air d'avoir changé !

Emotions. Emotions. Tout le monde se retrouve. Le temps s'est arrêté. Chaque conversation est un petit bilan de ces dernières années. Le sourire est sur toutes les lèvres. La chaleur à l'intérieur du restaurant du bâtiment Jean Monnet contraste singulièrement avec le froid qui règne à l'extérieur...

Tout à coup, samedi, le soleil se met de la partie. On avait un peu bu, la veille. On avait un peu trop veillé. Se réveiller est plus dur. Mais l'enthousiasme est le meilleur des euphorisants. Au Kirchberg, le fils du Grand-Duc perturbe un peu les activités. Tout le monde regarde la Bentley immatriculée « 1 ». Nico demande de laisser un passage jusqu'à la voiture : « il » va arriver. Mais « il » passe par un autre côté. Cocasse. Près de l'entrée, un ballet moderne. Charmant. Dans les salles de sports, des matches entre Ecoles européennes. Tiens, il y a une piscine, ici ? Dans les classes, j'entends parler danois. Curieuse impression. Je suis parti avant leur arrivée. Dans la salle de cours d'anglais, les mêmes posters, les mêmes livres que Boulevard de la Foire. Can you pronounce this correctly ? Though, through, plough, cough, ought, sought, tough. No, I can't (anymore !).

On vend toujours l'*Eurald Tribune*. Dire que j'avais trouvé le titre. Il y a neuf ans ! Vite, un coup d'œil à l'intérieur. « On veut des articles » ; « Scandale dans les classes terminales ». L'histoire est un perpétuel recommencement... Même le prix est resté stable. L'inflation perd du terrain.

Un training passe en courant. Avec Kaufman dedans.

Et puis, après les émotions, la fierté. Un gamin passe devant moi en sautillant. Les élèves passent. L'école reste.

Au boulevard de la Foire, c'est le véritable « come back ». Le couloir du deuxième étage est bondé, comme après un coup de sonnette. Mais les élèves ont l'air bien grand. Madame Müller a eu la bonne idée d'amener d'anciennes compositions. Finalement, je n'étais pas si mauvais que cela, allez ! J'étais même franchement meilleur en néerlandais que maintenant. Je ne pourrais pas faire les mêmes « opstel » qu'à l'époque. Consolation : les autres non plus.

Vite, un petit pèlerinage au 115. Mais il est fermé. Et on n'entend pas, à l'intérieur, une voix qui crie :

— Anspach, taisez-vous !

— Mais je n'ai rien dit !

— Taisez-vous quand même. Et changez de place !

Plus de journaux de classe non plus. Des couloirs vides, vides.

Samedi soir, le restaurant du Jean Monnet est transformé en la plus grande et la plus extraordinaire boîte de nuit d'Europe (et j'en connais quelques-unes). Pensez donc : trois salles. Trois types de musique : disco, jazz et « vieux machins ». Tout le monde y trouve son compte. Bien plus, à chaque détour de colonne, une vieille connaissance. Un professeur que j'avais connu en primaire m'apostrophe : « — Tu est devenu journaliste ? C'est formidable. Moi, je rêvais toujours de devenir journaliste ». Après la retraite, il a décidé de rester à Luxembourg. « — Je me suis habitué au pays ; j'y ai tous mes amis ».

Et puis, revoilà Tanya. Mon premier flirt. La dernière fois que je l'ai vue, c'était il y a dix ans. Elle est plus jolie que jamais. Et toujours aussi gentille. Elle me parle toujours avec autant de tendresse. J'aimerais bien lui demander d'aller faire un tour. Mais son fiancé ne voudra sans doute pas. Le pauvre. Il est un peu déboussolé. Il ne connaît absolument personne. Voyons, Tanya ! La prochaine fois, viens seule ! Tiens, je te laisse mon adresse.

Samedi soir, les carnets d'adresses se sont ouverts souvent. Les numéros de téléphone ont été échangés.

Sur un mur, de vieilles photos de classes : « — Tiens, mais c'est Benoît ! Et ici, Françoise ! Mais oui, et toi, tu es sur celle-là. — Où ça, où ça ? ».

Les dernières conversations. Etonnant : avec Jean-Jacques, il y a cinq ans, je discutais nouveaux disques et rondeurs de croupes. Aujourd'hui, on discute défense du consommateur du point de vue journalistico-juridique. Et rondeurs de croupes. Les pôles d'intérêt changent. Mais en partie seulement. Heureusement. Un coup de chapeau ; un immense coup de chapeau aux Parents d'Elèves et aux Anciens qui ont organisé cette réunion. Comme dirait un professeur de ma connaissance : « Victime de l'illusion chosiste propre à la conscience naïve, je n'ai pas compris que la réunion est, en réalité, une RE-UNION... ». Bref, je n'ai pas tout oublié et les quelques blancs de ma mémoire se sont rapidement colorisés. C'est pour ces quelques couleurs que je tiens à remercier une dernière fois les organisateurs. La réunion m'a fait beaucoup de bien. Elle a apporté à beaucoup du bonheur, de la joie, du plaisir. Ne fût-ce que pour avoir vécu cette dernière anecdote : Philippe, ce grand « sorteur » devant l'éternel, marié depuis deux ans, quitte le bâtiment Jean Monnet en même temps que moi :

— Philippe ! Tu viens avec nous boire un petit dernier ?

— Désolé, mais on doit ramener notre baby-sitting chez elle !

Patrick ANSPACH

(Ecole européenne de Luxembourg - 1972)

## Quando la Lingua Diventa Proprietà Privata

Il segno linguistico possiede, come tale, un carattere generale. Parole, infatti, come « coscienza », « lotta », « fratellanza », avulse da riferimenti a un contesto storico, non esprimeranno se non l'universale, direbbe Hegel. Ma, collocate in contesti culturali storicamente definiti quali ad esempio quello cristiano e quello marxista, vedranno circoscritta entro limiti ben precisi la loro area semantica. Ciò vuol dire a nostro avviso : 1°) Che il « senso » specifico del segno verbale viene determinato in forza del suo concretizzarsi nella prassi ; 2°) Che tale suo concretizzarsi è anche causa dei mutamenti diacronici del suo « significato ». Si pensi (e citiamo a caso) a « coscienza » cristiana, a « coscienza » marxista, a « coscienza » freudiana ; a « rivalis » e « rivale » ; e « gentilis » e « gentile » ; a « mansuetus » e a « mastino ».

Da quanto sopra esposto consegue l'affermazione che la parola, non in quanto evento fenomenico del pensiero bensì intesa anche come rispecchiamento della realtà oggettiva, riceve anche da quest'ultima le leggi ed i modi del suo sviluppo. Tanto è vero che tentativi di linguaggio innovatori, avanzati, in seno a una data società si accompagnano sovente a tentativi innovatori nel campo dei concreti rapporti fra gli uomini. Se non fossimo riusciti sufficientemente chiari, potremmo riformulare questo nostro ultimo enunciato rovesciandolo in quello che noi riteniamo essere il suo « reciproco ». Ecco : gli sforzi spesso innegabilmente compiuti dal « sistema » per ostacolare il rinnovamento e per perpetuare taluni aspetti deteriori e deteriorati della sua conservazione, trovano nel campo dell'espressione linguistica analoghe forme di conservatorismo non meno deteriori e non meno deteriorato.

Non brilla infatti nessun lampo di genialità nel nostro cervello, nel momento in cui affermiamo — come stiamo affermando — che esiste un conservatorismo linguistico così come esiste un conservatorismo sociale e politico. Ci limitiamo a constatare, senza tendenziosità di sorta. Il « latinorum » di Don Abbondio si rivela in definitiva come la miserabile risorsa del rappresentante di una porzione del clero relegata agli infimi ranghi della gerarchia del potere. E non è senza significato che alla nobile ansia e alle concrete manifestazioni di rinnovamento in atto nella Chiesa cattolica contemporanea abbiano corrisposto sostanziali mutamenti non solo nella liturgia ma anche nell'uso della lingua.

E' stato detto che il possesso di un codice linguistico « privato » assicura rispetto, onori, privilegi e potere su uomini e su cose. E che cos'è che assicura a sua volta il perpetuarsi di tale potere? Il rispetto della tradizione. Il rispetto della tradizione (non vorremmo essere fraintesi: il rispetto della tradizione deteriore, quindi anche il rispetto di certe conquiste moderne di moderne rivoluzioni), il rispetto della tradizione — dicevamo — si chiama appunto conservatorismo linguistico per ciò che attiene all'uso del linguaggio. Quel che è peggio, tale conservatorismo linguistico viene non di rado privilegiato di solerti Padre Cesari usi a razzolare fra le cose morte o costretti a inquinare il senso di certe parole come — citiamo a caso — paranoico, schizofrenico, nemico del popolo et similia.

Nelle lingue sacre (Antico Egitto, India) il linguaggio rimane immutato nel corso dei secoli: ogni possibile infiltrazione di elementi nuovi viene deprecata come sintomo di decadenza « da una classe sacerdotale, depositaria della tradizione del sapere e dell'educazione la cui esistenza era fondata sulla fede nella verità e nel carattere ultimo delle formule sacre e mistiche » (Chandra Pande).

Né meno significativa è la funzione svolta dal linguaggio oracolare nell'antica Grecia. L'oracolo mirò sempre alla conservazione della tradizione, al rispetto delle consuetudini e dei culti costituiti. Proprio per questo « la roccaforte della tradizione » (M.A. Levi) dovette scontrarsi con dottrine nuove quali i culti misterici e le teorie filosofiche più avanzate. Tali fenomeni di privatizzazione e settorializzazione sono diventati scientifici nella nostra epoca caratterizzata dai mass-media, che consentono a determinati gruppi di potere — potere interno ed esterno, ufficiale e ufficioso, riconosciuto o tollerato, accettato o subito — di appropriarsi del linguaggio nelle sue caratteristiche di struttura, di semanticità e di funzionalità. Probabilmente un marxista si esprimerebbe così: la società capitalistica, come si appropria del capitale e dei mezzi di produzione, così si appropria di un capitale linguistico costituito dalla « langue » che dovrebbe essere patrimonio di tutti, e dei mezzi di produzione linguistica costituiti dalla « parole ». Ci rendiamo conto che stiamo ripetendo concetti ben noti a chi crede unicamente nell'essenza sociale del linguaggio. Tuttavia rimane il fatto, a nostro avviso innegabile, che nelle attuali condizioni storiche la lingua finisce spesso col diventare espressione di particolari bisogni di una determinata società, veicolo degli interessi di un sistema: di un sistema costituito o costituendo. Abbiamo, ad esempio, un linguaggio tecnologico ed un linguaggio politico, che quanto a chiarezza hanno spesso poco o nulla da invidiare a quello della Sibilla Cumana...

Abbiamo il linguaggio della pubblicità la cui arbitrarietà semantica è una dimostrazione evidente della facilità con cui si può fare scomparire ogni rapporto fra segno verbale e realtà. Il significato primario della parola, direbbe Vendryes, si perde, per cedere il posto a un significato secondario reperibile solo nel contesto. Tale dissociazione di segno e oggetto designato genera la metafora. Pertanto, l'uso « privato » del linguaggio abbonda di segni-metafora, la cui più importante funzione consiste molte volte nel confondere le idee.

Esistono, al riguardo, precedenti illustri. Vi ricordate le soddisfazioni erotiche che il frate della novella di Boccaccio potette godersi sulla bella fanciulla desiderosa di farsi cristiana, alterando semplicemente il rapporto tra la catena verbale « cacciare il diavolo nell'inferno » e la natura reale dell'oggetto designato (l'inferno cristiano)? Anche a quei tempi esistevano certe condizioni di privilegio che rendevano possibile un uso « privato » del linguaggio. Che tali condizioni di privilegio siano riducibili a situazioni oggettive, sociali, o che siano imputabili a certi caratteri intrinseci delle lingue naturali che qui col Patzig riassumeremo con la definizione di « equivocazioni », non è problema che per ora ci interessa. Quel che ci preme rimarcare è quanto segue: il sullodato frate ha saputo cercare la tecnica espressiva adeguata allo scopo: e la metafora « inferno → luogo cristiano di pene eterne → apparato copulatorio » a tale scopo egregiamente risponde, perché consente di comunicare certi pensieri « senza rivelarli del tutto, sollevando appena un angolo del sipario » (Fonagy).

Il goethiano Faust (sempre a proposito di precedenti illustri) dice a Margherita: « Ah! non potrò mai posare tranquillo sul tuo seno, e il petto contro il petto, l'anima contro l'anima stringere? ». Capita la... metafora? No? Eppure Margherita l'ha colta al volo: « Ach, Wenn ich nur alleine schlief! Ich liess dir gern heut Nacht den Riegel offen! ».

Nella civiltà odierna, la pubblicità commerciale ricorre a un uso linguistico nel quale, resosi ambiguo — come si diceva — il rapporto fra segno e oggetto, diventa possibile l'entrata in gioco di fattori psichici inconsci richiamati al livello superiore. Un supporto validissimo per l'insorgenza di tale ambiguità è offerto dalle immagini di ogni tipo che accompagnano il linguaggio pubblicitario.

I segni non verbali si presentano con una notevole autonomia semantica. Volevamo dire: l'aspetto « materiale » di tali segni può rimanere immutato, ma l'aspetto semantico diventa spesso indipendente da essi. L'osservazione dell'illustrazione riproducente la pompa della benzina la cui estremità viene impugnata dalla giovane donna scollacciata fra le cui gambe passa il tubo di gomma, mentre l'uomo osserva smanioso, determina davvero la rappresentazione psichica della pompa della benzina? !... La verità è — secondo noi — questa: è inevitabile che avvenga, in tale contesto situazionale, una dissociazione tra segno e oggetto designato, con conseguente scatenamento di fattori psichici inconsci. E così anche la donna è strumentalizzata: se l'acquirente accoglie il messaggio, sono possibili per lui piaceri erotici (Ricordate il famoso « Chi Vespa mangia le mele »?).

E che dire della polisemia, oggi ampiamente sfruttata dalla propaganda commerciale e politica in gran parte del nostro fortunato Pianeta? Essa, in virtù della sua disponibilità a usi svariati, può servire egregiamente a fare fesso il prossimo, cristiano e non, e a confondergli le idee nella testa. E non vogliamo qui dilungarci sul fatto ch'essa, in forza della legge dell'économie individuata da Martinet, consente un ottimo profitto nella significazione unito a una notevole riduzione dei « costi », cioè degli sforzi sia di natura articolatoria sia di natura

mnemonico-concettuale che ogni atto linguistico necessariamente comporta. Fascista, nemico del popolo, tipo autoritario, uomo severo, operaio-che-non-sciopera, preside. Ebbene: si dice in ogni caso « fascista » e basta. Ci si appropria indebitamente a proprio uso e consumo di una parola (uso privato della lingua) e nello stesso tempo si fa... economia. Quando si dice i miracoli della polisemia! Al « democratico », civile confronto di opinioni promosso magari da chi prima prende le decisioni e poi democraticamente t'informa, si affianca la non meno « democratica » discussione su un lavoro di gruppo svolto da una ventina di mocciosi di una qualche prima media. Alla — Repubblica « democratica » tedesca — (che sarebbe poi la Germania comunista) si affianca questa nostra felice peninsulare e italica dimora definita dall'articolo I della Costituzione « una repubblica » « democratica » fondata sul lavoro ».

Giunto a questo punto, mi accorgo di essere incappato nella rete delle equivocazioni. E' vero che queste sono caratteristiche delle lingue naturali (vedasi in proposito: G. Patzig: Linguaggio e Logica, ed. Boringhieri). E' anche vero che esse costituiscono una preziosa fonte di appropriazioni indebite. Ma danno fastidio. E — quel che più conta — sono pericolose. Ma è tempo di rientrare nel nostro tema. L'instaurarsi di un rapporto ambiguo tra segno verbale e oggetto diviene possibile quando il parlante non partecipa alla produzione linguistica, o — che è poi la stessa cosa — quando i mezzi di diffusione del pensiero diventano monopolio di gruppi privilegiati che li adoperano per fini particolaristici e a cui non conviene sempre — come ha scritto J. Klapper — che gli uomini diventino adulti. In tal caso il linguaggio cessa d'interpretare i bisogni di una comunità, cioè a dire, cessa d'essere la esteriorizzazione del pensiero dell'individuo che *anche* nella comunità si realizza. Posso dire infatti che una lingua esiste « per me » quando essa è espressione « di me »; e posso dire ch'essa è espressione di me solo se è *anche* espressione dei bisogni della comunità cui io partecipo. Quando invece altri si appropria del linguaggio per un uso e consumo « privato », allora io non faccio che subire il modello impostomi. E non ha rilevanza alcuna il fatto che io lo subisca inconsapevolmente o che al contrario lo subisca nella piena consapevolezza di ricevere un sopruso: giacché, comunque stiano le cose, farò uso di un linguaggio che non appartiene alla mia propria essenza umana. Linguaggio alienante? Siamo tentati di rispondere affermativamente. Sui risvolti psicologici di tale forma di « alienazione » e — perché no? — sulle probabili terapie offerte dall'analisi semantica ci soffermeremo quando ci si conceda tempo e spazio.

Bonifacio CRISCUOLO

(Scuola Europea di Varese)

## Entwurf der Tagesordnung der Sitzung des Obersten Rates

(18. und 19. Dezember 1979)

### I. Festlegung der Tagesordnung

- II. a) Genehmigung des Protokolls über die Sitzung mit erweitertem Teilnehmerkreis vom 22. und 23. Mai 1979
- b) Genehmigung des Protokolls über die Sitzung im engeren Rahmen vom 22. und 23. Mai 1979 (1)

### III. A-PUNKTE

- 1. Organisation der Reifeprüfung 1980 und Ernennung der Prüfungsausschüsse
- 2. Lehrplan für Niederländisch, Muttersprache, in der Grundschule
- 3. Lehrplan für Deutsch, zweite Sprache, in der 1. Klasse der Grundschule
- 4. Lehrplan für Mathematik in der 6. und 7. Klasse der Abteilungen LG, LN und WS
- 5. Ernennung von zwei Mitgliedern des Inspektionsausschusses
- 6. Stellenschaffungen für Laboranten
- 7. Kosten der Reform in der ersten und zweiten Klasse der Höheren Schule
- 8. Bestimmungen zur Durchführung von Artikel 14 Absatz 4 des Statuts des Lehrpersonals
- 9. Schiedsverfahren
- 10. Bericht des Rechnungshofes für das Haushaltsjahr 1977
- 11. Zusätzliche Mittelanforderungen für das Haushaltsjahr 1979
- 12. Besoldung der Verwalter
- 13. Verwendung der tatsächlichen Währungsparitäten für das Schulgeld und die Anmeldegebühren für die Europäische Reifeprüfung
- 14. Einrichtungsbeihilfe (Sonderfall)

### IV. BERICHTE DER VORSITZENDEN DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE

- a) für die Grundschule und den Kindergarten
- b) für die Höhere Schule

(1) Im engeren Rahmen zu prüfen.

## V. BERICHTE DER DIREKTOREN

### VI. B-PUNKTE

1. Reform der 4., 5., 6. und 7. Klasse der Höheren Schule
2. Förderunterricht (Remedial Teaching) an der Grundschule
3. Antrag der Kommission bezüglich der Beaufsichtigung der Kinder nach der Schule und Kinderkrippe sowie Zulassungsalter zum Kindergarten
4. Ernennung des Vertreters der Obersten Rates (1)
5. Ernennung des Direktors der Europäischen Schule Luxemburg (1)
6. Beitritt Griechenlands
7. Kriterien für die Aufhebung von Klassenteilungen
8. Ausgleichsvergütung der Lehrkräfte der Europäischen Schulen Varese und Culham
9. Besteuerung der britischen Lehrkräfte der Europäischen Schule Culham
10. Zulassung der Kinder der Bediensteten der Europäischen Organisation für astronomische Forschung in der südlichen Hemisphäre zur Europäischen Schule München
11. Vereinbarung mit dem Kernforschungszentrum in Mol

### VII. PROBLEME DES PERSONALAUSSCHUSSES

### VIII. PROBLEME DER ELTERNVEREINIGUNGEN

### IX. ZEITPUNKT UND ORT DER NÄCHSTEN SITZUNG

(1) Im engeren Rahmen zu prüfen.

# Draft Agenda of the Board of Governors' Meeting

(18 and 19 December 1979)

- I. Adoption of the agenda
- II. (a) Approval of the minutes of the enlarged meeting of 22 and 23 May 1979  
(b) Approval of the minutes of the non-enlarged meeting of 22 and 23 May 1979<sup>1</sup>
- III. A ITEMS
  1. Organization of the 1980 Baccalaureate and appointment of the Examining Boards
  2. Syllabus for Dutch, mother tongue, primary school
  3. Syllabus for German, 2nd language, 1st primary year
  4. Mathematics syllabus, 6th and 7th years LG, LL and Econ.
  5. Appointment of two members of the Board of Inspectors
  6. Establishing laboratory assistants' posts
  7. Cost of the reform in the 1st and 2nd secondary years
  8. Measures for applying Article 14.4 of the Regulations for Members of the Teaching Staff
  9. Arbitration procedures
  10. Court of Auditors' report on the accounts of the European Schools for 1977
  11. Additional appropriations for 1979
  12. Bursars' salaries
  13. Use of actual exchange rates in the context of school fees and registration fees for the European Baccalaureate
  14. Installation allowances (special case)
- IV. REPORTS BY THE CHAIRMEN OF THE BOARDS OF INSPECTORS
  - (a) kindergarten and primary sections
  - (b) secondary section

<sup>1</sup> Item discussed in the non-enlarged meeting



## V. HEADMASTERS' REPORTS

### VI. B ITEMS

1. Reform in the 4th, 5th, 6th and 7th secondary years
2. Remedial teaching in the primary school
3. Request from the Commission regarding the organization of day-nurseries, crèches and the age requirements to enter the kindergarten school
4. Appointment of the Representative of the Board of Governors<sup>1</sup>
5. Appointment of the Headmaster of the European School of Luxembourg<sup>1</sup>
6. Greece's accession to the European Schools
7. Criteria for regrouping classes
8. Compensatory allowances for teachers at the European Schools of Varese and Culham
9. Taxation of British teachers at the European School of Culham
10. Admission to the European School of Munich of children of the staff of the European Southern Observatory
11. Agreement with the Centre d'Etudes de l'Energie Nucléaire in Mol

### VII. STAFF COMMITTEE'S PROBLEMS

### VIII. PARENTS' ASSOCIATIONS' PROBLEMS

### IX. TIME AND PLACE OF NEXT MEETING

<sup>1</sup> Item discussed in the non-enlarged meeting

# Projet d'ordre du jour de la Réunion du Conseil Supérieur

(18 et 19 décembre 1979)

## I. Fixation de l'ordre du jour

- II. a) Approbation du compte rendu de la réunion élargie des 22 et 23 mai 1979
- b) Approbation du compte rendu de la réunion non élargie des 22 et 23 mai 1979 (1)

## III. POINTS A

1. Organisation du Baccalauréat 1980 et nomination des jurys
2. Programme de néerlandais, langue maternelle, pour l'école primaire
3. Programme d'allemand, 2ème langue, pour la première année primaire
4. Programme de mathématique des 6ème et 7ème années LG, LL et Ec.
5. Nomination de deux membres du Conseil d'inspection
6. Créations de postes de préparateurs
7. Coût de la réforme en 1ère et 2ème années secondaires
8. Mesures d'application relatives à l'article 14,4 du Statut du personnel enseignant
9. Procédures d'arbitrage
10. Rapport de la Cour des Comptes pour l'exercice 1977
11. Crédits supplémentaires pour l'exercice 1979
12. Rémunération des économistes
13. Utilisation des parités réelles dans le cadre de la contribution scolaire et des droits d'inscription au Baccalauréat
14. Indemnité d'installation (cas particulier)

## IV. RAPPORTS DES PRESIDENTS DES CONSEILS D'INSPECTION

- a) des cycles primaire et maternel
- b) du cycle secondaire

## V. RAPPORTS DES DIRECTEURS

(1) à examiner dans le cadre d'une réunion non élargie

## VI. POINTS B

1. Réforme des 4ème, 5ème, 6ème et 7ème années de l'école secondaire
2. Le « remedial teaching » à l'école primaire
3. Demande de la Commission relative à l'organisation des garderies et crèches et à l'âge d'admission à l'école maternelle
4. Nomination du Représentant du Conseil supérieur (1)
5. Nomination du Directeur de l'Ecole européenne de Luxembourg (1)
6. Adhésion de la Grèce
7. Critères relatifs à la suppression des dédoublements de classes
8. Indemnité compensatrice des enseignants des Ecoles européennes de Varese et de Culham
9. Imposition des enseignants britanniques de l'Ecole européenne de Culham
10. Admission à l'Ecole européenne de Munich des enfants du personnel de l'Organisation européenne pour des recherches astronomiques dans l'hémisphère austral
11. Accord avec le Centre d'étude de l'énergie nucléaire à Mol

## VII. PROBLEMES DU COMITE DU PERSONNEL

## VIII. PROBLEMES DES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ELEVES

## IX. DATE ET LIEU DE LA PROCHAINE REUNION

(1) à examiner dans le cadre d'une réunion non élargie

# Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(23., 24. und 25. Oktober 1979)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 23. bis 25. Oktober 1979 statt :

- 23. Oktober : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 24. Oktober : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 25. Oktober : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule.

Ohne in die Einzelheiten der zahlreichen behandelten Fragen zu gehen, sind wir der Ansicht, daß es von Nutzen ist, einige Angaben über die Hauptprobleme, die die Inspektionsausschüsse geprüft haben, zu machen.

### a) Lehrpläne

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule schlägt dem Obersten Rat vor, einen Lehrplan für Niederländisch, Muttersprache und einen Lehrplan für Deutsch, zweite Sprache, in der 1. Grundschulklasse zu genehmigen.

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule schlägt dem Obersten Rat vor, einen Mathematiklehrplan für die 6. und die 7. Klasse der Abteilungen LN, LG und WW zu genehmigen.

### b) Förderunterricht (Remedial Teaching)

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat den von der Reformkommission ausgearbeiteten neuen Vorschlag betreffend den Förderunterricht geprüft und ihn genehmigt. Das Vorhaben sieht vor, daß der Förderunterricht an der Europäischen Schule Brüssel I versuchsweise für eineinhalb Jahr, mit Beginn im Januar 1980, eingeführt wird. Der Verwaltungs- und Finanzausschuß muß noch seine Stellungnahme zu diesem Schulversuch geben, und es wird dem Obersten Rat obliegen, auf seiner Sitzung im Dezember 1979 eine Entscheidung zu fällen.

### c) Intensivierung des europäischen Bewußtseins an den Europäischen Schulen

Die Inspektionsausschüsse haben die Darlegungen der Direktoren über die an den verschiedenen Europäischen Schulen ergriffenen Maßnahmen zur Verwirklichung der Empfehlungen des Obersten Rates betreffend die Intensivierung des europäischen Bewußtseins zur Kenntnis genommen.

Die Berichte der Direktoren über dieses Thema werden in einer der nächsten Nummern der Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht werden.

d) *Beitritt Griechenlands zu den Europäischen Schulen*

Griechenland wird voraussichtlich am 1. Januar 1981 Mitglied der Europäischen Gemeinschaften werden. Sein Beitritt zu den Europäischen Schulen muß in einer Weise vorbereitet werden, daß die griechische Abteilung im September 1980 in Brüssel und Luxemburg eröffnet werden kann.

Die Inspektionsausschüsse haben die Probleme geprüft, die dieser Beitritt mit sich bringt, und für den Obersten Rat einen Vorschlag über den Anlauf der neuen Abteilung ausgearbeitet.

e) *Die Motivierung der Schüler*

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat eine Unterlage über die Motivierung der Schüler geprüft, die ihm von der Reformkommission vorgelegt worden ist. Er hat sie mit einer geringfügigen Änderung genehmigt. Das betreffende Dokument ist in dieser Nummer der Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht.

f) *Sachunterricht*

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat eine Unterlage über den Sachunterricht geprüft, die ihm von der Reformkommission vorgelegt worden ist. Er hat seine grundsätzliche Zustimmung hierzu gegeben. Eine letzte Überprüfung muß noch im Februar 1980 vorgenommen werden. Der Inspektionsausschuß beabsichtigt, seine Vorschläge betreffend den Sachunterricht dem Obersten Rat im Mai 1980 zu unterbreiten, damit der neue Lehrplan ab dem Schuljahr 1980-81 zur Anwendung kommen kann.

g) *Unterricht der Ergänzungssprachen in der Grundschule*

Die Herren Inspektoren FETTER, HUSBAND, RICE und WÖRN sind im Mai zusammengetreten, um die Probleme im Zusammenhang mit der Unterrichtung der Ergänzungssprachen in der Grundschule zu prüfen.

Der Inspektionsausschuß hat die Grundsätze, die sich im Laufe ihrer Sitzung herausgeschält haben, genehmigt und die Reformkommission beauftragt, die Untersuchung des Problems fortzusetzen.

h) *Versetzung in der Beobachtungsstufe*

Im April 1979 hat der Inspektionsausschuß versuchsweise im Sommer 1979 anzuwendende Richtlinien für die Schlußberatungen in der Beobachtungsstufe festgelegt.

Der Inspektionsausschuß hat festgestellt, daß sich die Anwendung dieser Richtlinien in der Praxis bewährt hat. Er wird dem Obersten Rat im Mai 1980 vorschlagen, diese Richtlinien zu genehmigen und die Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung über die Versetzung zu ändern.

i) *Organisation der Reifeprüfung 1980*

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat den Organisationsplan für die Europäische Reifeprüfung 1980 festgelegt. Dieser Plan wird dem Obersten Rat im Dezember 1979 unterbreitet werden.

## Meetings of the Boards of Inspectors

(23, 24 and 25 October 1979)

*The Boards of Inspectors met in Brussels from 23 to 25 October 1979:*

*23 October: meeting of the Board of Inspectors (Primary)*

*24 October: joint meeting of the Boards of Inspectors (Primary and Secondary)*

*25 October: meeting of the Board of Inspectors (Secondary).*

*Without going into the details of the many subjects which were discussed, we feel that it would be useful to give some idea of the main problems which were examined.*

(a) *Syllabuses*

*The Board of Inspectors (Primary) proposed that the Board of Governors should approve a syllabus for Dutch mother tongue and another for German as a second language, in the first year. The Board of Inspectors (Secondary) proposed that the Board of Governors should approve the mathematics syllabus for the sixth and seventh years LL - LG - Ec.*

(b) *Remedial Teaching*

*The Board of Inspectors (Primary) examined a new proposal from the Reform Committee for remedial teaching, and then approved it. The proposal suggests that remedial teaching be introduced on an experimental basis at the European School of Brussels I for a period of one and a half years beginning in January 1980. The Administrative and Financial Committee still has to give a financial opinion on the proposal, and the Board of Governors will take a decision in the matter during its December 1979 meeting.*

(c) *Strengthening of European awareness in the European Schools*

*The Board of Inspectors listened to reports from the Headmasters on measures taken in the different Schools in order to apply the Board of Governors' recommendations concerning the strengthening of European awareness.*

*The Headmasters' reports will be published in a forthcoming issue of the Pedagogical Bulletin.*

(d) *Greece's accession to the European Schools*

*Greece will probably become part of the European Communities on 1 January 1981. Its accession to the European Schools must be planned so that a Greek section can be opened in Brussels and Luxembourg in September 1980.*

*The Boards of Inspectors have examined the problems raised by Greece's accession and have prepared a proposal to the Board of Governors which sets out a scheme for the opening of the new section.*

(e) Pupil motivation

*The Board of Inspectors (Primary) examined a paper on pupil motivation prepared by the Reform Committee. The paper was approved by the Board of Inspectors, after minor amendment, and the text of it is published elsewhere in this issue.*

(f) Environmental studies

*The Board of Inspectors (Primary) examined a paper on environmental studies presented to it by the Reform Committee, and approved it in principle. The final touches will be put to the paper in February 1980. The Board of Inspectors intends to submit its proposals for environmental studies to the Board of Governors in May 1980, so that the new syllabus can be put into effect starting in the 1980-81 school year.*

(g) The teaching of working languages in the primary section

*The Inspectors, Mr FETTER, Mr HUSBAND, Mr RICE and Mr WÖRN, met in May to discuss problems of teaching working languages in the primary section.*

*The Board of Inspectors approved the principles which emerged during their meeting and instructed the Reform Committee to continue studying the issue.*

(h) Promotion in the observation period

*In April 1979, the Board of Inspectors laid down directives to be followed on an experimental basis in the summer of 1979 regarding the promotion of pupils in the observation period, at the end of the school year.*

*The Board of Inspectors has noted that these directives have been applied in a satisfactory manner. It will propose to the Board of Governors in May 1980 that these directives should be approved and that the provisions in the General Rules concerning promotion should be amended accordingly.*

(i) Organization of the 1980 Baccalaureate

*The Board of Inspectors (Secondary) approved the scheme for the organization of the 1980 European Baccalaureate. This scheme will be submitted to the Board of Governors in December 1979.*

## Réunion des Conseils d'Inspection

(23, 24 et 25 octobre 1979)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 23 au 25 octobre 1979 :

— 23 octobre : réunion du Conseil d'inspection primaire ;

— 24 octobre : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire ;

— 25 octobre : réunion du Conseil d'inspection secondaire.

Sans entrer dans le détail des nombreuses questions qui ont été traitées, nous pensons qu'il est utile de donner quelques indications sur les principaux problèmes qui ont été examinés.

a) Programmes

Le Conseil d'inspection primaire propose au Conseil supérieur d'approuver un programme de néerlandais, langue maternelle, et un programme d'allemand, deuxième langue, pour la 1<sup>e</sup> année.

Le Conseil d'inspection secondaire propose au Conseil supérieur d'approuver un programme du mathématique pour les 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années LL - LG - Ec.

b) Remedial teaching

Le Conseil d'inspection primaire a examiné une nouvelle proposition élaborée par le Comité de réforme relative au remedial teaching et l'a approuvée. Le projet prévoit que le remedial teaching serait introduit à l'Ecole européenne de Bruxelles I à titre expérimental pour une période d'un an et demi commençant en janvier 1980. Le Comité administratif et financier doit encore donner un avis financier sur le projet et il appartiendra au Conseil supérieur de prendre une décision au cours de sa réunion de décembre 1979.

c) Renforcement de la conscience européenne dans les Ecoles européennes

Les Conseils d'inspection ont entendu les exposés des Directeurs sur les mesures prises dans les différentes Ecoles européennes pour mettre en application les recommandations du Conseil supérieur concernant un renforcement de la conscience européenne.

Les rapports des Directeurs à ce sujet seront publiés dans un prochain Bulletin pédagogique.

d) Adhésion de la Grèce aux Ecoles européennes

La Grèce adhérera probablement aux Communautés européennes le 1<sup>er</sup> janvier 1981. Son adhésion aux Ecoles européennes doit être préparée de sorte qu'une section grecque puisse être ouverte en septembre 1980 à Bruxelles et à Luxembourg.

Les Conseils d'inspection ont examiné les problèmes que pose cette adhésion et ont préparé une proposition au Conseil supérieur relative au démarrage de la nouvelle section.

e) *La motivation de l'élève*

Le Conseil d'inspection primaire a examiné un document sur la motivation de l'élève que le Comité de réforme lui avait présenté. Il l'a approuvé après y avoir apporté une modification mineure. Le document en question est publié dans le présent numéro du Bulletin pédagogique.

f) *Les activités d'éveil*

Le Conseil d'inspection primaire a examiné un document sur les activités d'éveil que le Comité de réforme lui avait présenté. Il l'a approuvé en principe. Une dernière mise au point devra encore être faite en février 1980. Le Conseil d'inspection a l'intention de soumettre ses propositions concernant les activités d'éveil au Conseil supérieur de mai 1980 de sorte que le nouveau programme puisse être appliqué à partir de l'année scolaire 1980-81.

g) *Enseignement des langues véhiculaires à l'école primaire*

Messieurs les Inspecteurs FETTER, HUSBAND, RICE et WÖRN se sont réunis au mois de mai pour examiner les problèmes de l'enseignement des langues véhiculaires à l'école primaire.

Le Conseil d'inspection a approuvé les principes qu'ils ont dégagés au cours de leur réunion et a chargé le Comité de réforme de poursuivre l'étude du problème.

h) *Passage de classe dans le cycle d'observation*

En avril 1979 le Conseil d'inspection a arrêté des directives applicables à titre expérimental en été 1979 lors des délibérations de fin d'année pour le cycle d'observation.

Le Conseil d'inspection a constaté que l'application de ces directives avait donné satisfaction. Il proposera au Conseil supérieur de mai 1980 d'approuver ces directives et de modifier les dispositions du Règlement général relatives au passage de classe.

i) *Organisation du Baccalauréat 1980*

Le Conseil d'inspection secondaire a arrêté le plan d'organisation du Baccalauréat européen en 1980. Ce plan sera soumis au Conseil supérieur en décembre 1979.

## Die Motivation der Schüler

### 1. Begriffsbestimmung

In seiner weitesten Bedeutung beinhaltet der Ausdruck « Motiv » alles, was eine Handlung auslöst, was die notwendige Anstrengung sicherstellt und was die Handlung in eine bestimmte Richtung lenkt.

Die Motivation wird als eine der wesentlichen Bedingungen für den Lernprozess betrachtet.

Sie ist Mittelpunkt aller Maßnahmen, die geeignet sind, Unterrichts- und Disziplinprobleme zu lösen. Sie muß beim Schüler die erwünschten Anstrengungen hervorrufen, die der Unterrichtsabsicht des Lehrers entsprechen.

### 2. Aufteilung in Kategorien

Die theoretische Pädagogik unterscheidet allgemein zwei Formen der Motivation :

#### 2.1. Die intrinsische Motivation (primäre M.)

Die Motive, die den Lernprozeß anspornen, fließen unmittelbar aus dem Inhalt und der Ausführung der Handlung ; wenn der Schüler sich immer gut auf den Englischunterricht vorbereitet, weil er diese Sprache gerne erlernt, so ist seine Motivation intrinsisch.

#### 2.2. Die extrinsische Motivation (sekundäre M.)

Die Motive kommen nicht aus dem Lernvorgang selbst, sondern haben äußere Ursachen. Lernt das Kind gut, um die Erlaubnis zum Schilaufen mit seinen Kameraden zu erhalten, so ist es extrinsisch motiviert. In der täglichen Schulpraxis ist es oft schwierig, diese beiden Arten der Motivation zu trennen.

### 3. Die schulische Wirklichkeit

3.1. *Die ideale Situation* wäre gegeben, wenn das Lernen des Schülers immer in befriedigender Weise durch die auf natürliche Art aus dem Lernen selbst fließende Freude angeregt würde. In diesem Falle würden das der Tätigkeit innewohnende Interesse, das spontane Erkennen ihrer Nützlichkeit und das tiefe Verlangen, die Sache zu beherrschen, das angenehme Gefühl erzeugen, das fähig ist, die Anstrengungen des Schülers andauern zu lassen. Dann entfielen das Zurückgreifen auf äußere Mittel, wie der Erfolg bei einer Prüfung. Eine derartige ideale Situation ergibt sich jedoch nur selten. Daraus folgt, daß die Verwirklichung einer wirksamen Motivation, ganz gleich, um welchen Lernvorgang es sich handelt, ein wesentlicher Bestandteil der Lehrarbeit ist.

#### 3.2. Bereich der Motivation

Normalerweise wurzelt die Motivation im Bereich der Bedürfnisse und Interessen.

### 3.2.1. Die Bedürfnisse des Kindes

Meistens geht man davon aus, daß der Lernprozeß auf dem tiefen Bestreben des Kindes fußt, ein echtes Bedürfnis zu befriedigen. In diesem Falle ist es klar, daß die Kenntnis der Grundbedürfnisse des Kindes für das Bestimmen der Erziehungs- und Unterrichtsziele sowie für die Organisation von Lernsituationen von enormer Wichtigkeit ist.

Aus den Überlegungen des Paragraphen 3.2.4. geht jedoch hervor, daß die Vorstellungen von den Bedürfnissen des Kindes nicht auf den engen Rahmen seiner augenblicklichen Wünsche beschränkt werden dürfen. Die globalen Erfordernisse der Erziehung und Bildung müssen ebenfalls berücksichtigt werden.

### 3.2.2. Das Interesse des Kindes

Da das Interesse des Kindes die wirksamste Quelle der Motivation des Kindes ist, muß der Lehrer in erster Linie dieses Interesse wecken und erhalten.

Das Interesse kann aus der Art der Handlung oder auch aus der Verbindung einer neuen Tätigkeit mit einer alten entspringen, der bereits das Interesse des Kindes galt.

Es ist möglich, das allgemeine Interesse des Kindes zu entwickeln, indem man ihm einen weiten Fächer von stimulierenden Handlungsmöglichkeiten anbietet. Selbstverständlich müssen diese Handlungen dem Niveau des Kindes angepaßt sein. Sie müssen auf eine verständliche Weise angeboten werden und beim Kind ein Gefühl der Genugtuung sichern. Hier muß betont werden, daß die Gruppenarbeit oft mehr das Interesse weckt als das individuelle Tun.

Um den Schüler für einen neuen Stoff günstig einzustimmen, muß der Lehrer geschickt Erfolgserfahrungen vorsehen, ohne die das Andauern der Motivation unmöglich ist. Um nach und nach zu einer dauerhaften Motivation zu kommen, sollte der Lehrer nach Möglichkeit alle ihm zur Verfügung stehenden « momentan wirkenden » Stimuli anwenden.

### 3.2.3. Überschneidungen der intrinsischen und extrinsischen Motivation

Neben dem Interesse, das dem Stoff innewohnt und das als intrinsische Anregung wirken kann, gilt es, äußere Anregungen anzuwenden, um die Motivation des Kindes bei einer bestimmten Tätigkeit zu stärken.

Die Liste der Anregungen, die das menschliche Lernen beeinflussen, ist sehr lang. Eine gewissenhafte Mischung intrinsischer und extrinsischer Anregungen wird die wirksamste Motivation erzeugen.

Der Lehrer sollte versuchen, intrinsische Anregungen zu entwickeln, indem er den zu erlernenden Stoff in einen konkreten Zusammenhang mit schon vorhandenen Motivationen bringt. Er wird aber auch extrinsische Anregungen anwenden, wie Anweisungen, Vorschläge, Problemstellungen, Ermunterung und Lob, um den Lernwillen des Kindes zu stärken.

### 3.2.4. Die doppelte Bedeutung des Begriffs « Interesse »

Der Begriff « Interesse » hat auch im pädagogischen Bereich eine zweifache Bedeutung :

— *mit Interesse handeln* : Der zu lernende Stoff kann beim Kind ein spontanes Interesse hervorrufen, so daß es sich der Aufgabe mit Freude widmet. Eine Arbeit, die es interessiert, macht es gerne. Das Wort « Interesse » hat hier die Bedeutung von *Vergnügen* und *Freude*.

— *in seinem eigenen Interesse handeln* : Unter den Themen des Schulprogramms gibt es viele, die nicht das spontane Interesse der Schüler wecken und die von vornherein keine Freude bereiten, sondern eher Abneigung oder Gleichgültigkeit hervorrufen.

Dennoch ist das Lernen in den entsprechenden Stoffbereichen im wohlverstandenen Interesse der Schüler unerlässlich. Das Wort Interesse hat hier die Bedeutung von *Notwendigkeit* oder *Nutzen*.

Gerade das Beherrschen dieser beiden Ausrichtungen des Interesses ist ein wichtiger Prüfstein des pädagogischen Geschicks eines Lehrers. Schließlich kann die Kunst, das Interesse des Kindes für seine Sache zu wecken, die es anfänglich nicht anspricht, dem Lehrer bei seinen Bemühungen um eine fruchtbare Arbeit in einer entspannten und freudigen Atmosphäre sehr hilfreich sein.

Sobald der Lehrer die persönliche Motivation des Schülers erkennt, muß er den am besten geeigneten Weg zum Hervorrufen ihres Wirksamwerdens herausfinden. Er muß jedoch auch in der Lage sein, diese Motivation zu lenken, ja zu ändern, wenn sie nicht die erwünschte Richtung hat und das Erreichen des eigentlichen Ziels in Frage zu stellen droht. Die Psychologie gibt uns die Erkenntnis, daß die meisten Triebfedern des Menschen erworben oder übernommen sind, und diese Tatsache ist für den Lehrer ein Grund der Ermutigung.

3.2.5. In diesem Zusammenhang muß auch an die *Erziehung zur Willensstärke* und an die *Förderung der Freude an der Anstrengung* gedacht werden. Das mit starkem Willen und mit Freude an der Anstrengung erreichte gute Resultat wird innere Befriedigung schaffen, die stärkster Antrieb des Handelns ist.

## 4. Quellen der Motivation des Kindes

Die Ursachen der Motivation hängen in der Regel mit den Gefühlen, dem Gemeinschaftssinn und der Intelligenz des Kindes zusammen. Die folgende Aufzählung ist nicht erschöpfend :

4.1. — die natürliche Neugier, der der Wunsch entspringt, einen zu handelnden Gegenstand kennenzulernen und zu verstehen ;

Beispiel für das Wecken und Ausschöpfen der spontanen Fragen der Kinder :

— das natürliche Interesse für Tiere ;

— das Interesse an zufälligen Ereignissen ;

— das gute Verständnis der Aufgabe und das Erkennen ihrer Nützlichkeit ;

— die verschiedenen Arten des Wettiefers, die dem Schüler deutlich seine Fortschritte und Leistungsmängel vor Augen führen ;

Beispiele : das Wettiefen mit sich selbst,

das Wettiefen verschiedener Gruppen,

das Wettiefen innerhalb einer Gruppe (Quiz in Mathematik, Geographie, Geschichte, sportlicher Wettkampf) ;

- der natürliche Wunsch des Kindes nach Auszeichnung ;  
Beispiele : Lob - verantwortungsvolle Aufgaben -  
Urkunden für sportliche Leistungen ;
  - der Wunsch, bestimmte Leistungsstufen zu erreichen und die Folgen eines Mißerfolges zu vermeiden ;  
Beispiel : Differenzieren beim Beurteilen der Schülerarbeiten ;
  - das echte Erfolgserlebnis des Kindes beim Vollenden einer Aufgabe, die wirklich seiner Fähigkeit entspricht, dieses Erfolgserlebnis ist ein starker Anreiz für die durch weitere Aufgaben geforderten Anstrengungen ;  
Beispiele : Differenzierung im Schwierigkeitsgrad der Aufgaben — dafür **sorgen, daß auch die Schwachen Resultate erzielen** — versuchen, diese Ermutigung auf weitere Aufgaben zu übertragen ;
  - die Bestätigung guter Teilergebnisse beim Weiterlernen in einem Stoffbereich ; sie beeinflußt den Rhythmus und die Qualität der Arbeit, verbessert die Leistung und trägt dazu bei, das Interesse am Erreichen des Endziels aufrechtzuerhalten ;  
Beispiel : Kontrollen und Ermunterungen während des Lernens ;
  - die klare und genaue, vor allem aber Interesse weckende Darstellung der zu lösenden Aufgabe begünstigt ein emsiges und fröhliches, weniger ermüdendes Arbeiten ;  
Beispiel : ein Zehn-Wörter-Diktat,  
eine Reihe von Multiplikationstabellen,  
Forschen und Untersuchen in Teilbereichen eines Sachkunde-  
themas ;
  - die Ermutigung des Kindes, die seiner eigenen Persönlichkeit entspricht ; Erfolg oder Mißerfolg hängen in großem Umfang vom Leistungsniveau ab, das der Schüler von klein an aufgebaut hat ;  
Beispiele : Perioden besonderer Empfindsamkeit müssen berücksichtigt werden — den intellektuellen und psychischen Möglichkeiten des Kindes Rechnung tragen — zum Benutzen von Arbeitsblättern ermuntern, die Selbstkontrolle ermöglichen — Einsetzen audiovisueller Lehrmittel ;
- 4.2. — Anerkennung durch die mit dem Kind beschäftigten Personen, verstärkt durch die Empfehlungen seitens des Lehrers, der Eltern oder eines Mitschülers ;  
Beispiele : Lob ;  
verantwortungsvolle Aufgaben ;  
Unterstützung schwächerer Schüler durch Mitschüler ;
- Anerkennung und Ermunterung gleich nach Erreichen einer Leistung ;
  - die Verwendung von Schülerarbeiten als Ausgangspunkt für Lernprozesse oder als Beispiel für die Unterrichtspraxis ;  
Beispiele : Aufsatz : Vortrag und Anerkennung durch die Schüler ;  
Veröffentlichung in der Schülerzeitung ;  
Ausstellung von Schülerzeichnungen ;  
Ausstellung von Bastelarbeiten ;  
Verwendung der Ergebnisse von Erkundungsaufträgen ;  
Verwendung eines von Schülern verfaßten Berichts über außerschulisches Geschehen ;
  - gute Beziehungen zwischen Kind, Lehrer und Eltern ;

- 4.3. — Angst und Furcht darf es nicht geben ; das Kind soll in einer beruhigenden und heiteren, von jeglicher Spannung befreiten Atmosphäre leben ;  
Beispiele : übertriebene Anforderungen vermeiden ;  
keine unsinnige Bestrafung ;  
mal ein Lied zwischendurch ;  
zwischendurch mal ein wenig Gymnastik bei geöffneten Fenstern ;
- Gruppenarbeit ; sie nutzt vor allem schüchternen und empfindsamen Kindern ;  
Beispiel : siehe das Dokument über Gruppenarbeit ;
  - eine Klassenzimmereinrichtung, die auf das Kind abgestimmt ist ;  
Beispiele : eine gemütliche und heimisch machende Atmosphäre des Klassenzimmers ;  
Zimmerschmuck durch die Kinder vornehmen lassen ;  
Stühle und Tische müssen variabel aufstellbar sein ;
- 4.4. — Berücksichtigung der besonderen Probleme jedes einzelnen Schülers durch den Lehrer ;  
Beispiele : siehe unter Punkt 5 ;
- die positive Einstellung des Lehrers zur Bedeutung des Faches oder des zu lehrenden Stoffes ;  
Beispiele : Unterscheidung von Wesentlichen und Nebensächlichem ;  
gewissenhafte Unterrichtsvorbereitung ;
  - die beispielhafte Haltung des Lehrers, der sein eigenes Interesse am Lernstoff geschickt zu zeigen weiß ;  
Beispiele : für das Lehrerverhalten :  
Bemühungen, wirkliches Interesse zu zeigen ;  
Lernstoffen verschiedenartig begegnen ;  
vermeiden, in die Routine abzusinken ;  
manchmal schauspielerische Mittel einsetzen ;  
neue Erfahrungen anwenden (Reisen, Lektüren, ...) ;
  - ein gewisses Maß an verständnisvoller und freundschaftlicher Kritik ; empfindliche Kinder sollten nicht zu oft vor ihren Kameraden getadelt werden ; strenge Strafen verbessern die Motivation selten ;
  - Berücksichtigung des bisherigen Erfahrungen des Schülers, der Reifegrad, vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten sind Bedingungen, denen der Lehrer Rechnung tragen muß.

#### 5. Die Aufgabe des Lehrers bei der Motivierung des Schülers

Die Quintessenz dieser Aufgabe ist den Darlegungen in Ziffer 1, 2 und 3 leicht zu entnehmen. Zudem handelt es sich darum, sich der obengenannten Motivierungsquellen bewußt und mit Fingerspitzengefühl zu bedienen.

In der Tat, eine überspitzte Motivation kann Ursache von Angst sein und auch lähmende Folgen aufzeigen.

Andererseits ist das Fehlen der Motivation nicht als Ursache zu betrachten, um verschiedene Aktivitäten zu übergehen. In diesem Falle muß die Willenskraft der Kinder groß genug sein, um eine auferlegte Arbeit zu Ende zu führen. In anderen Fällen erreicht das Kind trotz der besten Motivation das gesteckte Ziel nicht. Ein Mangel an Intelligenz z.B. kann dieser Schwäche zugrunde liegen.

Vergessen wir darüber hinaus nicht die Unachtsamkeit, die Zerstreuung, die Indolenz, ja sogar die Widerspenstigkeit verschiedener Kinder. Bei diesen Kindern eine Verbesserung der Haltung herbeiführen, bedarf der Geduld, des Könnens und der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus.

Geben wir zu diesem Zweck den

#### 5.1. Progreß der Motivierung an.

Am Beispiel der Lerntheorie des instrumentalen Konditionierens :

Lernt ein Schüler etwas, so wird er dafür belohnt, ermutigt, gelobt. (Die neue Verhaltensweise wird bekräftigt).

Für die pädagogische Praxis sind sechs Punkte zu beachten :

1. Um den Lerngegenstand besser verstehen zu können, soll der Lehrer an Bekannten anknüpfen.
2. Die Bekräftigung muß für den Lernenden geeignet sein, er muß darauf ansprechen.
3. Die Bekräftigung muß *unmittelbar* sein, muß also direkt nach dem Auftreten des gewünschten Verhaltens gegeben werden.
4. Die Bekräftigung muß dosiert sein ; d.h. nicht jede Lernleistung des Schülers soll verstärkt werden, damit der Schüler sich nicht an das Gelobtwerden als eine Selbstverständlichkeit gewöhnt.
5. Die Schüler sollen dazu geführt werden, von der Fremdbekräftigung zur Selbstbekräftigung überzugehen.  
Extrinsische Motivation - intrinsische Motivation.
6. Das Prinzip der Selbstbekräftigung verpflanzt sich auf andere Gebiete.

#### 5.2. Zwei im Detail angeführte Beispiele sollen den Vorgang zur Motivation erläutern.

##### 5.2.1. Die Lektüre

Ein 9-jähriger Junge A der 4. Klasse liest keine Bücher ; er liest in seiner Freizeit nicht ; er hat deswegen Schwächen in der Muttersprache.

Wie kann man diesen Schüler zum Lesen motivieren ?

Man sollte sich darüber im klaren sein, daß ein früheres oder späteres selbständiges Lesen mehr von der richtigen Motivation abhängt, als von Reife oder Begabung.

*Feststellen möglicher Ursachen :*

1. Kann er überhaupt altersgemäß lesen ?
2. Kann er Sinnzusammenhänge verstehen ?
3. War die bisher angebotene oder gewählte Lektüre zu leicht oder zu schwer ?
4. Trifft die Lektüre die Interessen ?
5. Kann er sich über einen Zeitraum von 20-30 Minuten konzentrieren ?
6. Ist es zu sehr introvertiert/extrovertiert ?

7. Gibt es andere psychologische oder pädagogische Ursachen, die einen möglichen Leseeifer blockieren ?

*Nachdem die Ursachen aufgedeckt sind, kann man etwa so verfahren :*

1. Der Lehrer gibt jedem Schüler ein geeignetes Buch. (Liste anschlagen). Für A wählt er ein Buch aus mit *klarem, großem Druck, nicht umfangreich*, mit kurzen Kapiteln, spannend geschrieben, die derzeitigen *Interessen* berücksichtigend, *nicht zu leicht, nicht zu schwer*.
2. Die Schüler sollen nach einer halben Stunde über das Gelesene berichten.
3. Der Schüler A berichtet ; er wird vom Lehrer gelobt (selbstverständlich Bemerkung « gut »).
4. Zum nächsten Tag sollen die Kinder weiterlesen.
5. Schüler A liest vor ; er wird vom Lehrer gelobt « gut gelesen », auch wenn das Lesen etwas stockend war.
6. Am nächsten Tag wird A *nicht* gelobt nach dem Vorlesen (dosierte Belohnung).
7. Nach der Lektüre des Buches dürfen die Schüler angeben, welches Buch, welche Art von Büchern sie lesen möchten.
8. Schon nach einiger Zeit kann der Junge A Spaß und Freude am Lesen bekommen - intrinsische Motivation.
9. Gegebenenfalls muß das Vorhaben mit A noch einmal in Angriff genommen werden.

Es ist absolut notwendig, daß der Lehrer mit den Eltern von A über das ganze Vorhaben gesprochen hat und um Verständnis und Mitarbeit gebeten hat.

##### 5.2.2. Die Mathematik

Der Schüler B der 3. Klasse ist schwach in Mathematik ; die Mißerfolgs-erlebnisse entmutigen ihn derart, daß er der Aussichtslosigkeit seiner Lage wegen nicht mehr mitarbeitet.

Weshalb versagt dieser normalbegabte Schüler in Mathematik und verliert das Interesse am Unterricht ?

*Feststellen möglicher Ursachen :*

1. Wie ist die Entwicklung des Schülers B in Mathematik seit der Einschulung ? (Siehe graphisches Entwicklungsbild).
2. Sind die mathematischen Symbole und die Grundrechenarten beherrscht (technische Seite des Problems) ?
3. Ist die mangelnde Sprachkenntnis Ursache am Nichtverstehen ?
4. Ist das logische Denken zum Lösen von Aufgabenstellungen genügend entwickelt ?
5. Leidet der Schüler an Konzentrationsschwäche ?
6. Welche andere Ursachen könnten bei ihm zur Unlust an der Mathematik führen ?  
(« Unsere Familie war immer schwach in Mathematik ! »)



### Mögliches Vorgehen zum Verbessern der mangelnden Motivation

1. Durch Analyse der Schülerleistung muß der Lehrer feststellen, ob der Schüler die Grundtechniken : Symbole und Operationen im erforderlichen Raum beherrscht.

Ist die Aufgabe sprachlich verstanden ?

2. Durch gezielte individuelle Übungsserien sollen (auch einfache klare Textaufgaben) diese Schwächen behoben werden. Die Methodik bei diesen Übungen sollte möglichst verschieden sein von derjenigen, die in den vorhergehenden Schuljahren praktiziert wurde. Dies kann auch im Gruppenverband mit mehreren unmotivierten Schülern geschehen.

3. Erste zaghafte Resultate der Gruppe oder des Schülers B werden durch das Lehrerlob bestätigt. Dieses Lob spornt zum Lösen paralleler Aufgaben an (dasselbe Problem unter verschiedensten Formen).

4. Für den Schüler wird das Lösen ähnlicher Aufgaben zur Selbstverständlichkeit, das keines Lobes mehr bedarf. Die ersten Erfolgserlebnisse treten ein.

5. Ein weiteres Lob wird nur noch erteilt, wenn ein neuer Schwierigkeitsgrad überwunden ist.

6. Unzulänglichkeiten im logischen Denken sollten schrittweise, vom Bekannten ausgehend, überwunden werden. Auch hier sollte das Nachzuholende grundsätzlich in neuen Formen angeboten werden, um Monotonie und Zurückgesetztgefühle zu vermeiden.

Die enge Zusammenarbeit mit den Eltern erleichtert und fördert das Unterfangen des Lehrers.

### 6. Spezifische Probleme der Motivation an den Europäischen Schulen

« Im Unterrichtsalltag der Europäischen Schulen sind Situationen möglich, in denen das Motivieren der Schüler von besonderen Faktoren abhängig ist, z.B. die Motivierung im Rahmen der Europäischen Stunden (multinationale Gruppen), die Motivierung von Schülern unterschiedlichen Alters in einer Religions- oder Moralgruppe, die Motivierung der Schüler in der letzten Nachmittagstunde (8. Periode), die Motivierung aller Schüler die an Großgruppenveranstaltungen teilnehmen, die Motivierung im Unterricht in der 2. Sprache. Hier Lösungen zu suchen, die die jeweilige Situation erleichtern, kann über die Möglichkeiten der einzelnen Lehrkraft hinausgehen. In der Praxis wird es vorteilhaft sein, daß auf lokaler Ebene den betroffenen Kollegen Gelegenheit gegeben werden sollte, im Erfahrungsaustausch gemeinsame Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Hierbei sollte auf methodische und didaktische Anregungen zurückgegriffen werden, die in neuen Fachlehrplänen enthalten sind. »

## Pupil Motivation

*(This document has been approved by the Board of Inspectors)*

### 1. General meaning of the term

*The word « motive » is normally used to describe anything which triggers off an act, sustains the effort required to perform it, and channels this activity in a particular direction.*

*Motivation is regarded as one of the foundations of the learning process. It is at the centre of all endeavours to solve teaching and discipline difficulties. It should stimulate the pupil to provide the effort required, which can then be guided in the right direction by the teacher.*

### 2. Subdivision

*Teaching theory usually distinguishes two types of motivation :*

#### 2.1. Intrinsic motivation :

*Where the motives stimulating the act of learning are to be found in the actual content and execution of that act ; if a child works hard to produce a good English essay because he enjoys learning the language, his motivation is intrinsic.*

#### 2.2. Extrinsic motivation :

*Where the motives do not come from the act of learning itself, but from outside influence. For instance, if the child produces the same good essay in order to obtain permission to go on a week's skiing holiday with his friends, that is an example of extrinsic motivation.*

*In the everyday routine of school life, it is often difficult to distinguish clearly between these two types of motivation.*

### 3. Practical application

3.1. *The ideal situation would exist if a pupil's desire to learn were always the natural result of his enjoyment or pleasure in the act of learning itself. In that case a pupil's inherent interest in the particular activity, his spontaneous realization of its usefulness, and his real desire to master it would be sufficient pleasurable motivation for his efforts ; external factors, such as passing an examination, would then be redundant.*

*This ideal situation occurs very rarely in practice. Consequently, it is one of a teacher's main tasks to achieve an effective motivation in any learning situation.*

#### 3.2. Motivation framework

*Motivation occurs within a framework of needs and interests.*

### 3.2.1. The needs of the child

*It is generally recognized that learning must be based on a child's innate desire to satisfy a real need. If this is so, it is clearly of paramount importance to understand a child's basic needs before setting objectives for education and teaching, or organizing learning situations.*

*Of course, as paragraph 3.2.4. below explains, the concept of a child's needs must not be restricted to his passing inclinations, but must also take account of the needs of education and training as a whole.*

### 3.2.2. The interest of the child

*Since interest is the most effective source of a child's motivation, it must be the teacher's primary objective to arouse and retain that interest.*

*Interest may be aroused by the nature of the task itself or by the association of a new activity with one in which the child is already interested. A child's general interest can be developed by offering him a broad range of stimulating tasks. These must obviously be of his level of ability, presented in an intelligible manner, and satisfying to perform. It is worth pointing out that children are often more interested when working in groups than when working on their own.*

*To ensure that a pupil is receptive to a new subject, the teacher should plan to provide rewards where he feels these are essential to maintain motivation. In order to achieve motivation in the long term, the teacher should be prepared to use all the short-term stimuli at his disposal.*

### 3.2.3. Mixture of intrinsic and extrinsic motivation

*To consolidate a pupil's motivation when carrying out a specific task, it is important to supplement any intrinsic stimulus arising from the inherent interest of the subject by introducing other outside stimuli. There are very many incentives to learning : a judiciously chosen combination of intrinsic stimuli should be the most effective form of motivation. The teacher should try to foster intrinsic stimuli by relating the new subject to existing motivations, but he should also use extrinsic stimuli, such as guidance, suggestions, problems, encouragement and praise, in order to increase the child's will to learn.*

### 3.2.4. Double meaning of « interest »

*The two meanings of the word « interest » apply also in teaching, i.e. :*

— *to act with interest : a subject may arouse a child's spontaneous interest, which makes him want to tackle the work. He enjoys doing what he is interested in. In this context, the word interest has the sense of pleasure or enjoyment.*

— *to act in one's interest : there are many subjects in a school curriculum which do not arouse the spontaneous interest of the pupils : their first reaction is not pleasure, but rather indifference or even dislike. Nevertheless, it is in the pupils' overall interest to learn these subjects. The work interest here means necessity or usefulness.*

*Handling these two aspects is an important touchstone of a teacher's skill. The art of arousing a child's interest in something which is uninteresting at first sight is an important asset for any teacher, enabling him to work effectively, in a relaxed and pleasant atmosphere. When a*

*teacher notices that a pupil is motivated, he must look for the best means of using that motivation. But he must also be able to direct or even change that motivation, if it is misdirected and might compromise attainment of the real aim. Psychology teaches us that most motivations of human action are acquired or adopted : this should give the teacher encouragement.*

3.2.5. *In this connection, the opportunity should not be neglected to train a child's willpower and foster a love of work.*

*A strong willpower and a love of work will combine to produce job satisfaction, which is the most powerful motivating force.*

## 4. Sources of a child's motivation

*Sources of motivation are generally dependent on the child's emotions, social awareness and intelligence. The following list is not exhaustive :*

4.1. — *natural curiosity, which arouses a desire to learn or understand a given subject ; eg. stimulate and make the most of questions put spontaneously by children arising from, for instance, their natural interest in animals or the events of the moment.*

— *a full understanding of the task, including a recognition of its usefulness.*

— *competition in its various aspects, which show the pupil his achievements and setbacks ; eg. competition with himself, or competition between groups or within a group (maths, history or geography quizzes, sporting activities ...).*

— *the child's natural desire to obtain distinctions ; eg. praise, special responsibilities, sporting awards ...*

— *the desire to attain certain levels of performance and to avoid the consequences of failure ; eg. differentiation in the assessment of the children's work (good pupils and weak pupils).*

— *a child's real success in accomplishing a task which is truly within his grasp ; that success is a powerful stimulus for the effort required in other tasks ;*

*eg. setting work of differing degrees of difficulty so that the weak pupils may also obtain results ; try to channel the pupils' resulting encouragement into wider fields.*

— *a sense of achievement at successive stages in the study of a subject ; this affects the rhythm and quality of work, improves performance and helps to sustain interest in working towards the final goal ; eg. interim assessments and encouragement.*

— *a precise, clear and, above all, interesting presentation of the work to be done encourages more assiduous and willing application. This in turn makes for less fatigue ;*

*eg. dictation test of about ten words, a series of multiplication tables, looking up things in environmental studies.*

— *the encouragement of a child's self-esteem ; success or failure in life depend largely on the pupil's aspirations as a child ;*

*eg. respect the cardinal periods of a child's development, take into account the child's intellectual and physical possibilities, encourage the use of self-correcting work cards, make use of audio-visual aids.*

- 4.2. — *the approval of the adults responsible for the child, backed up by the favorable comments of the teacher, the parents or the child's classmates ; eg. praise, special responsibilities, children helping the weaker ones in the class.*
- *praise and encouragement expressed immediately upon the completion of a task.*
  - *the teacher's use of pupils' work as a starting point or as an example for teaching purposes ; eg. creative writing : reading and assessment by the children, printing in the school magazine ; exhibitions of drawings, paintings and craft work ; using children's research done outside school ; making use of the children's account of an event.*
  - *a classroom arrangement centred on the child ; eg. a warm, welcoming atmosphere in the classroom ; decorations and displays to be arranged by the children ; a flexible use of the classroom furniture.*
  - *good relations between child, teacher and parents.*
- 4.3. — *the absence of anxiety or fear ; the child must live in a cheerful environment which gives him a feeling of security, free from all tensions ; eg. avoid unreasonable demands upon the children ; avoid excessive punishments ; break up the work by a song or by some physical exercise with the windows wide open.*
- *group work ; this is particularly helpful for timid and sensitive children ; eg. see the document on group work.*
  - *the teacher's attention to each pupil's particular problems ; eg. see chp. 5 below.*
- 4.4. — *a sound assessment on the part of the teacher of the value of the subject matter to be learnt ; eg. distinguishing between essential and non-essential ; careful preparing of lessons.*
- *the example of the teacher, who knows how to show his own interest for the subject ; eg. for the teacher : trying to sustain his own interest, tackling the subject from different angles, avoiding falling into a routine, being something of an actor, using new experiences (journeys, reading...).*
  - *a certain amount of general and friendly criticism ; it is not a good idea to criticise sensitive pupils in front of their classmates ; punishments do not often improve motivation.*
  - *taking into account a pupil's previous experience, his maturity and general disposition.*

#### 5. The teacher's role in the motivation of the pupil

*The essential characteristics of this role are already to be found in chapters 1, 2 and 3. In addition, the teacher will use with discernment and imagination the sources of motivation which are listed above. Indeed, a motivation which is too much under pressure can cause anxiety and have a paralysing effect upon the pupil.*

*On the other hand, a lack of motivation is not a reason for not doing certain tasks. In such cases, the will-power of the pupils must be strong enough to see the job through. In some cases, in spite of an excellent motivation, the child does not produce the hoped-for result. A poor intelligence, for example, may be the cause.*

*We should not forget that inattentive, easily distracted, lazy, even reluctant children will always exist. Creating in these children a change of attitude demands patience and skill as well as the co-operation of the parents. Let's look into this more closely :*

#### 5.1. The process of motivation encouragement

*The child who works is rewarded, encouraged and praised. The theory of instrumental conditioning can be applied to teaching as follows :*

1. *So that the subject matter may be more easily understood, the teacher will base his approach on notions already acquired by the pupils.*
2. *Encouragement will be adapted to the child, from whom there must be a positive response.*
3. *Encouragement must be immediate ; it will be given immediately after the behaviour which gave rise to it.*
4. *Encouragement must be given in doses ; everything does not warrant encouragement and the child must not come to think that it is natural and indispensable.*
5. *The child must be lead by encouragement from others to self-encouragement, from extrinsic to intrinsic motivation.*
6. *The principle of self-encouragement will transfer to other areas of learning.*

#### 5.2. Two detailed examples illustrate the process of motivation encouragement :

##### 5.2.1. Reading

*The child A in 4th year does not read books in his spare-time. As a result he has certain weaknesses in mother tongue. How can this child be motivated to read ?*

*First of all one needs to be aware that private reading depends on a motivation which is closely linked to maturity and to intelligence.*

*The search for possible causes :*

1. *Does the child's reading age tally with his chronological age ?*
2. *Can he grasp the context of the story ?*
3. *Has reading material been too easy or too difficult ?*
4. *Is the reading matter in keeping with the children's interests ?*
5. *Does the child manage to concentrate for twenty to thirty minutes ?*
6. *Is he introverted or extroverted ?*
7. *Are there other psychological or educational causes which cause the child's reading blocage ?*

Possible way of dealing with the problem

1. For the child A, the teacher will choose a book with large print, not too bulky with short chapters, attractive and in keeping with the child's current interests, not too easy nor too difficult.
2. After half an hour the children will be asked to recount what they have read.
3. The child A will tell what he has read and will be praised.
4. The following day the children will continue their reading.
5. The child A will read and will be praised by the teacher even if the reading is rather hesitant.
6. The following day the pupil will not be praised (dosing the reward).
7. When they have finished reading their books, the children can say what sort of books they would like to read afterwards...
8. After some time the child A may take pleasure in reading (intrinsic motivation).
9. If necessary, the process described above can be repeated with pupil A. Obviously, the teacher will undertake this experiment in close collaboration with the child's parents.

#### 5.2.2. Mathematics

The child B, in third year, is weak in mathematics. He is so discouraged by his constant failure that he no longer makes an effort in any subject.

Why is it that this normally-endowed child is so weak in mathematics?

The search for possible causes

1. What has been his development in mathematics since he started school (consult the graph in his record file)?
2. Has he an understanding of mathematical symbols and of the basic operations (technical aspects of the problem)?
3. Is his lack of understanding due to weaknesses in mother tongue?
4. Is the child's logical thought (which is needed to solve problems) adequately developed?
5. Does the child lack concentration?
6. What other reasons could explain the child's dislike of mathematics?

Possible ways of correcting the child's lack of motivation

1. By a careful analysis of the child's work, the teacher must find out whether the pupil has a grasp of symbols and basic operations in keeping with his class level.
2. By giving the child a series of exercises well adapted to his needs, the situation may be remedied. The presentation of these exercises must be different from that used previously. This work can be organised in groups of children experiencing the same difficulties.

3. The child's first results will be rewarded with encouragement by the teacher. This encouragement will stimulate the child to try to solve similar problems, even though presented in a different form.
4. Solving parallel problems is an indication that the child is no longer discouraged.
5. Further encouragement will not be given until a problem of a greater degree of complexity has been mastered.
6. By proceeding from the unknown towards the known, weaknesses in the child's logical thinking will be gradually eliminated. Here again, weaknesses must be remedied by presenting the subject matter in a number of ways, eliminating monotony and avoiding making the child feel that he is behind the others.

Parental co-operation supports the teacher's efforts and makes his work easier.

#### 6. Problems particular to the European Schools

There are situations in the everyday life of the European Schools when a pupil's motivation depends upon special factors, for example, motivation in the framework of the European Hours, 2nd language (multinational groups), motivation of pupils of different ages in religion and ethics, in the last period of the afternoon (7th period), motivation of all pupils during special events.

Finding solutions for these particular situations can exceed the possibilities of the individual teacher. In practice it would be advantageous to give the teachers concerned an opportunity to discuss their experience at local level to find the best possible solutions.

Reference should also be made to the ideas and teaching approaches suggested in the new syllabus.

# La Motivation de l'Éleve

(Document approuvé par le Conseil d'Inspection)

## 1. *Sens général du terme*

En général, le terme « motif » désigne tout moyen qui sert à déclencher une action, à soutenir l'effort nécessaire et à diriger l'activité dans un sens déterminé.

La motivation est considérée comme l'une des conditions essentielles sur lesquelles le processus d'apprentissage doit pouvoir se baser.

Elle devient le point central autour duquel gravitent toutes les tentatives de résoudre les problèmes de l'enseignement et de la discipline.

Elle devra obtenir de la part de l'élève l'effort nécessaire, qui sera guidé par le maître.

## 2. *Division en catégories*

La pédagogie théorique distingue, généralement, deux catégories de motivation :

### 2.1. *Motivation intrinsèque :*

Les motifs qui stimulent l'acte d'apprentissage découlent directement du contenu et de l'exécution de cet acte ; si l'enfant se prépare toujours bien pour le cours d'anglais, parce qu'il aime apprendre cette langue, sa motivation est intrinsèque.

### 2.2. *Motivation extrinsèque :*

Les motifs ne proviennent pas de l'acte d'apprentissage lui-même, mais de choses extérieures à cet acte. Lorsque l'enfant fait la même bonne préparation pour obtenir la permission de partir avec des camarades pour une semaine de ski, alors sa motivation est extrinsèque. Dans la pratique de la vie scolaire, il est souvent difficile de séparer nettement ces deux catégories de motivation.

## 3. *La réalité scolaire*

3.1. *La situation idéale* serait donnée, si l'apprentissage de l'élève était, dans tous les cas, suffisamment stimulé par la joie ou le plaisir produits d'une façon naturelle par l'acte d'apprentissage lui-même. Dans une telle situation, l'intérêt inhérent à l'activité en question, la reconnaissance spontanée de l'utilité de celle-ci, la tendance profonde à en posséder la maîtrise produiraient ce sentiment agréable qui est capable de soutenir l'effort de l'élève, sans qu'il soit nécessaire d'avoir recours à des fins extérieures, comme par exemple la réussite d'un examen.

Une telle situation idéale ne se présente que très rarement. Il en résulte que la réalisation d'une motivation efficace dans n'importe quelle situation d'apprentissage constitue une part essentielle de la tâche du maître.

### 3.2. *Cadre de la motivation*

Normalement la motivation se meut dans un cadre de besoins et d'intérêts.

### 3.2.1. Les besoins de l'enfant

La plupart du temps on admet que l'apprentissage doit être basé sur la tendance profonde de l'enfant à satisfaire un besoin réel. Si tel est le cas, il est évident que la connaissance des besoins fondamentaux de l'enfant est d'une importance capitale pour la détermination des buts et des objectifs de l'éducation et de l'enseignement, ainsi que pour l'organisation des situations d'apprentissage.

Toutefois, il découle de l'argumentation du paragraphe 3.2.4. ci-dessous que la conception des besoins de l'enfant ne doit pas se restreindre au cadre limité de ses désirs momentanés, sans prise en considération des nécessités de l'ensemble de l'éducation et de la formation.

### 3.2.2. L'intérêt de l'enfant

L'intérêt étant la source la plus efficace de la motivation de l'enfant, l'objectif primordial de l'enseignant doit être d'éveiller et de soutenir cet intérêt.

L'intérêt peut découler de la nature même de l'activité à réaliser ou encore de l'association d'une activité nouvelle avec une autre, qui a déjà obtenu l'intérêt de l'enfant. Il est possible de développer l'intérêt général de l'enfant en le plaçant devant un large éventail d'activités à qualités stimulantes. Il va sans dire que ses activités doivent être adaptées aux capacités de l'élève, être présentées d'une façon intelligible et garantir à l'enfant un sentiment de satisfaction. Il faut relever ici que le travail en groupe est souvent plus apte à susciter l'intérêt des enfants que le travail individuel.

Afin d'assurer une attitude favorable de l'élève à l'égard d'une matière nouvelle, le maître doit prévoir adroitement les expériences récompensantes sans lesquelles le soutien de la motivation paraît impossible. Pour arriver progressivement à une motivation de longue haleine, le maître doit faire usage, dans la mesure du possible, de tous les stimulants « à court terme » qui sont à sa disposition.

### 3.2.3. Mélange de la motivation intrinsèque et extrinsèque

En dehors de l'intérêt inhérent à la matière, qui peut fonctionner comme stimulant intrinsèque, il s'agit d'introduire de l'extérieur d'autres stimulants, dans l'intention de renforcer la motivation de l'élève lors d'une activité déterminée. La liste des stimulants influençant le phénomène de l'apprentissage humain est très longue. Un amalgame judicieusement composé de stimulants intrinsèques et extrinsèques produira la motivation la plus efficace. Le maître essaiera de développer des stimulants intrinsèques en mettant la matière à apprendre dans un rapport concret avec certaines motivations déjà existantes, mais il emploiera aussi des stimulants extrinsèques sous la forme de directives, de suggestions, de problèmes, d'incitations et de louanges, afin de renforcer la volonté d'apprendre de l'enfant.

### 3.2.4. Double sens du terme « intérêt »

Le terme « intérêt » a, également en pédagogie, un sens double :

- *agir avec intérêt* : une matière à apprendre peut susciter chez l'enfant un intérêt spontané, qui l'amène à attaquer la tâche avec plaisir. Il aime faire un travail qui l'intéresse. Le mot intérêt a ici le sens de *plaisir* ou de *joie*.

- *agir dans son intérêt* : dans l'ensemble des matières qui composent le programme scolaire, il y en a beaucoup qui ne suscitent pas l'intérêt spontané des élèves et, au premier contact, ceux-ci n'éprouvent pas de plaisir, mais plutôt une aversion ou une indifférence plus ou moins prononcées. Néanmoins, l'apprentissage de ces matières est indispensable dans l'intérêt bien compris des élèves. Le mot intérêt a ici le sens de *nécessité* ou d'*utilité*.

C'est le maniement de cette espèce de dualisme qui est une pierre de touche importante de l'habileté pédagogique d'un enseignant. En effet, l'art de susciter l'intérêt de l'enfant pour une chose qui ne l'a pas d'emblée, fournit au maître une aide puissante pour faire un travail efficace, dans une atmosphère de décontraction et de joie.

Le maître doit chercher le meilleur moyen d'utiliser la motivation personnelle de l'élève, dès qu'il l'a identifiée. Mais, il doit également être capable de diriger ou même de changer cette motivation, si elle ne va pas dans la direction souhaitée et mettrait en cause l'atteinte du véritable but. La psychologie nous confirme que la plupart des motifs de l'homme sont acquis ou adoptés et ce fait est une raison d'encouragement pour le maître.

- 3.2.5. Dans cet ordre d'idées, il faut également penser à *l'éducation de la volonté et au développement de l'amour de l'effort*. La volonté forte et l'amour de l'effort obtiendront ensemble un résultat propre à créer la satisfaction intérieure, qui est le plus puissant stimulant de l'activité.

## 4. Sources de la motivation de l'enfant

Les sources de la motivation sont généralement en rapport avec les émotions, le sens social et l'intelligence de l'enfant. La liste présentée ci-dessous n'est pas exhaustive :

- 4.1. — la curiosité naturelle, qui crée le désir de connaître ou de comprendre un sujet à traiter ;  
ex. susciter et exploiter les questions spontanées des enfants :
- intérêt naturel pour les animaux ;
  - intérêt pour les événements survenus au hasard.
- la bonne compréhension de la tâche, y compris la reconnaissance de son utilité.
- les diverses formes de la compétition, qui lui montre clairement ses progrès et ses reculs ;  
ex. compétition avec lui-même ;  
compétition entre certains groupes ou à l'intérieur d'un seul groupe (quiz en mathématique, géographie, histoire, activités sportives ...).
- le désir naturel de l'enfant de recevoir des distinctions ;  
ex. louanges ;  
responsabilités spéciales ;  
diplômes pour activités sportives.
- le désir d'atteindre certains degrés de performance et d'éviter les conséquences d'un échec ;  
ex. différenciation dans l'appréciation des travaux des enfants.

- le succès réel de l'enfant dans l'accomplissement d'une tâche, qui est vraiment à sa portée ; ce succès est un puissant stimulant pour les efforts demandés par d'autres tâches ;  
ex. différenciation dans le degré de difficulté des tâches ;  
s'arranger pour que les faibles aussi aient des résultats ;  
essayer le transfert de cet encouragement vers d'autres tâches.
  - la constatation de bons résultats partiels dans la progression de l'étude d'une matière ; elle influence le rythme et la qualité du travail, améliore la performance et aide à maintenir l'intérêt dans la poursuite du but final ;  
ex. contrôles et stimulations intermédiaires.
  - la présentation claire et précise, mais surtout intéressante de la tâche à accomplir favorise un travail plus assidu et plus joyeux qui causera moins de fatigue ;  
ex. dictée-contrôle d'une dizaine de mots ;  
série des tables de multiplication ;  
recherche partielle en activités d'éveil.
  - l'encouragement de l'enfant, en ce qui concerne l'estime de sa propre personne ; la réussite ou l'échec dépendent, dans une large mesure du niveau auquel il aspire dès son jeune âge ;  
ex. respecter les périodes sensibles de l'enfant ;  
se rendre compte des possibilités intellectuelles et physiques de l'enfant ;  
encourager l'emploi de fiches auto-correctives ;  
utiliser les moyens audio-visuels.
- 4.2. — l'approbation par les personnes qui entourent l'enfant, renforcée par des recommandations de la part du maître, des parents ou d'un condisciple ;  
ex. louanges ;  
responsabilités spéciales ;  
aide aux faibles par des condisciples.
- l'éloge et l'encouragement prononcés immédiatement après l'achèvement de l'effort.
  - l'emploi par le maître de travaux d'élèves comme point de départ ou comme exemple dans la pratique de l'enseignement ;  
ex. rédaction : lecture et appréciation par les enfants ;  
impression dans le journal scolaire ;  
dessins à exposer ;  
travaux manuels à exposer ;  
emploi de la recherche faite à l'extérieur de l'école ;  
emploi d'un rapport fait par les enfants sur un événement.
  - une installation de la salle de classe centrée sur l'enfant ;  
ex. atmosphère chaude et accueillante de la salle de classe ;  
décoration à changer par les enfants ;  
disposition variable du mobilier.
  - de bonnes relations entre l'enfant, le maître et les parents.
- 4.3. — l'absence d'anxiété et de peur ; l'enfant doit vivre dans une atmosphère sécurisante et gaie, dépourvue de toute tension ;  
ex. éviter les exigences exagérées ;  
éviter les punitions aberrantes ;  
intercaler un chant ;  
intercaler un exercice physique fenêtres ouvertes.

- le travail en groupes ; il aide surtout les enfants timides et sensibles ;  
ex. voir document sur le travail en groupes.
  - la considération par le maître des problèmes spéciaux de chaque élève ;  
ex. voir chapitre 5 ci-dessous.
- 4.4. — la bonne appréciation de la part du maître de la valeur de la matière ou du sujet à apprendre ;  
ex. distinction entre l'essentiel et l'accessoire ;  
préparation consciencieuse des leçons.
- l'exemple du maître, qui sait manifester adroitement son propre intérêt pour le sujet à traiter ;  
ex. pour le maître : chercher à maintenir le propre intérêt ;  
changer la façon d'approche des sujets ;  
éviter de sombrer dans la routine ;  
être parfois comédien ;  
utiliser les nouvelles expériences (voyages, lectures ...).
  - une certaine dose de critique compréhensive et amicale ; il convient de ne pas trop critiquer les élèves sensibles devant leurs camarades ; les véritables punitions améliorent rarement la motivation.
  - la prise en considération de l'expérience antérieure de l'élève. Le niveau de maturité, la disponibilité sont des éléments dont le maître doit tenir compte.

#### 5. Le rôle du maître dans la motivation de l'élève

L'essence de ce rôle se dégage facilement des considérations exposées aux chapitres 1, 2 et 3. En plus, il s'agit de se servir avec discernement et doigté des sources de la motivation énumérées ci-dessus. En effet, une motivation trop poussée peut être source d'anxiété et a parfois des conséquences paralysantes.

D'autre part, une absence de motivation n'est pas une raison pour ne pas faire certains travaux. Dans ce cas la volonté des enfants doit être suffisamment forte pour mener à bien la tâche imposée.

Dans d'autres cas, malgré la meilleure motivation l'enfant n'arrive pas au résultat attendu. Un manque d'intelligence par exemple peut être à l'origine de cette déficience.

N'oublions pas que les enfants inattentifs, distraits, indolents, voire même récalcitrants existent toujours. Créer chez eux un changement d'attitude demande de la patience, du savoir faire et la collaboration des parents.

Reprenons à cette fin

#### 5.1. Le processus de la création de la motivation

L'enfant qui travaille est récompensé, encouragé, loué.

La théorie d'apprentissage du conditionnement instrumental peut être appliquée à la pratique pédagogique comme suit :

1. Pour que le sujet ou l'objet de l'enseignement soit mieux compris, le maître se basera sur des notions connues.
2. L'encouragement devra être adapté à l'enfant, il devra y répondre positivement.

3. L'encouragement devra être immédiat, il aura donc lieu tout de suite après l'apparition du comportement auquel il se rapporte.
4. L'encouragement devra être dosé, c'est-à-dire pas toute la prestation ne mérite un encouragement. De cette façon l'enfant ne s'habitue pas à l'encouragement comme une chose naturelle et indispensable.
5. Il faudra amener l'enfant peu à peu de l'encouragement par autrui à l'auto-encouragement pour le guider de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque.
6. Le principe de l'auto-encouragement se transplantera à d'autres domaines.

5.2. *Deux exemples plus détaillés* illustrent ce processus de la création de la motivation.

#### 5.2.1. *La lecture*

L'enfant A, 4e classe, ne lit pas de livres pendant ses loisirs. Il en résulte des lacunes en langue maternelle.

Comment cet enfant peut-il être motivé pour la lecture ?

D'abord il faut se rendre compte que la lecture indépendante est plutôt liée à une motivation juste qu'à la maturité ou l'intelligence.

*Recherche des causes possibles*

1. L'enfant sait-il lire au niveau de son âge ?
2. Saisit-il le contexte d'une histoire ?
3. La lecture offerte jusqu'ici était-elle trop facile ou trop difficile ?
4. La lecture est-elle en rapport avec les intérêts de l'enfant ?
5. Arrive-t-il à se concentrer pendant 20 à 30 minutes ?
6. Est-il introverti ou extroverti ?
7. Y a-t-il d'autres causes psychologiques ou pédagogiques qui bloquent éventuellement son ardeur pour la lecture ?

*Après avoir détecté les causes, l'on pourra procéder comme suit :*

1. Le maître donnera un livre adapté à chaque enfant (afficher la liste dans la salle de classe).

Pour l'enfant A il choisit un livre aux caractères clairs et grands, peu volumineux, aux chapitres courts, captivant, adapté aux intérêts du moment, ni trop facile ni trop difficile.

2. Au bout d'une demi-heure les enfants seront invités à raconter ce qu'ils ont lu.
3. L'enfant A rapportera sur son texte et sera loué.
4. Pour le lendemain les enfants continueront la lecture.
5. L'enfant A lira et sera loué par le maître même si la lecture est un peu hésitante.
6. Le lendemain l'enfant A ne sera pas loué lors de la lecture (récompense dosée).

7. A la fin de la lecture du livre, les enfants pourront indiquer le genre de livres qu'ils souhaitent lire.

8. Après un certain temps l'enfant A pourra trouver plaisir à la lecture (motivation intrinsèque).

9. Le cas échéant le processus ci-avant est à répéter avec l'enfant A.

Il est évident que le maître devra procéder à cette expérience en étroite collaboration avec les parents de l'enfant A.

#### 5.2.2. *La mathématique*

L'enfant B, 3e classe, est faible en mathématique. Les échecs continuels le découragent à tel point qu'il renonce même à travailler dans les autres matières.

Pourquoi cet enfant normalement doué n'a-t-il que des échecs en mathématique ?

*Recherche des causes possibles*

1. Quelle est l'évolution de l'enfant B en mathématique depuis les débuts de sa scolarité (consulter représentation graphique) ?
2. Connaît-il les symboles mathématiques et les opérations fondamentales (côté technique du problème) ?
3. L'absence de compréhension est-elle due à des lacunes en langue maternelle ?
4. La réflexion logique nécessaire à trouver la solution de problèmes est-elle suffisamment développée ?
5. L'enfant souffre-t-il d'un manque de concentration ?
6. Quelles autres raisons pourraient être à la base de ce déplaisir pour la mathématique ?

*Procédé possible pour la correction du manque de motivation*

1. Par l'analyse des prestations de l'enfant B, le maître devra se rendre compte si les techniques de base : symboles et opérations fondamentales (dans les limites exigées) sont connues.

La langue maternelle y est-elle impliquée ?

2. Par des séries d'exercices individuels (éventuellement problèmes d'après texte) bien adaptés à la situation, des lacunes pourront être comblées. La présentation de ces exercices devra être différente de celle utilisée au cours des trimestres et années antérieurs. Ce travail ponctuel pourra se faire également en groupe avec des enfants présentant les mêmes lacunes.
3. Les premiers résultats de l'enfant B seront confirmés par un encouragement de la part du maître. Cet encouragement incite à résoudre des problèmes du même genre (même problème sous différentes formes).
4. Résoudre des problèmes parallèles deviendra ainsi l'évidence et l'enfant n'est plus encouragé.
5. Un nouvel encouragement ne sera donné que lorsqu'un nouveau degré de difficulté sera surmonté.



6. Des déficiences dans le domaine de la réflexion logique seront éliminées peu à peu en partant du connu.

Ici encore les lacunes devraient être comblées en présentant la même matière sous des aspects divers afin d'éviter la monotonie et le sentiment d'être en retard sur les autres enfants de la classe.

La collaboration des parents facilite et soutient le travail du maître.

#### 6. *Problèmes spécifiques des Ecoles européennes*

Dans la pratique de la vie scolaire des Ecoles européennes il y a des situations dans lesquelles la motivation des élèves dépend de certains facteurs particuliers : par exemple la motivation dans le cadre des heures européennes (HE, groupes multinationaux), la motivation des élèves d'âge différent au sein d'un groupe de religion ou de morale, la motivation des élèves au cours de la dernière période de l'après-midi (8e période de la journée), la motivation pour une grande manifestation à laquelle participent tous les élèves de l'Ecole, la motivation lors des leçons de 2e langue (groupes multinationaux).

Trouver des solutions adaptées à ces cas particuliers peut dépasser le cas échéant les possibilités de certains titulaires.

Chaque école devrait au niveau local chercher des solutions pour seconder efficacement ces collègues et par l'organisation de ces cours et par l'échange d'expériences entre collègues.

Les programmes à établir par exemple pour le HE devront contenir des suggestions méthodologiques et didactiques tenant compte des difficultés rencontrées.

## Neues aus den Schulen News from the Schools Nouvelles des Ecoles

### Offizielle Eröffnung der Europäischen Schule in Culham

Am 28. September 1979 wurde in Culham die neunte Europäische Schule offiziell eröffnet, ein knappes Vierteljahr nach der Grundsteinlegung für die Europäische Schule in München.

Es legt sich nahe, Vergleiche anzustellen : Regen in München, Sonnenschein in Culham — allen Vorurteilen über englisches Wetter entgegen —, dort Grundsteinlegung für eine Schule, die seit Jahren behelfsmäßig untergebracht ist, hier Einfügen eines « Grundsteins » in den über 100jährigen Bau des Culham College, eines traditionsreichen kirchlichen Lehrerseminars, dort betonte Ungezwungenheit, hier Festhalten am bewährten Ritual.

Ja, die jüngste Europäische Schule unterscheidet sich in manchem von ihren Vorgängerinnen. Sie ist die erste in Großbritannien, sie fand bei ihrer Gründung schon Gebäude vor, und sie wuchs relativ schnell, nach nur einem Jahr ihres Bestehens gehören ihr 215 Schüler an. Errichtet worden ist sie primär für die Kinder, deren Eltern am JET (Joint European Torus) — Projekt zur Erforschung der Kernfusion und am Europäischen Meteorologischen Zentrum arbeiten, sie steht aber unter bestimmten Bedingungen auch anderen Schülern offen.

Zur Eröffnung war nach Culham der Präsident der Europäischen Kommission Roy Jenkins selbst gekommen, wohl auch aus nationaler und regionaler Verbundenheit. Er fügte einen Stein mit Urkunden in das 126jährige College-Gebäude ein, Schüler hißten die Fahnen der Mitgliedsstaaten der Europäische Gemeinschaft, Schüler sangen den « Song for the Children of the World » (von Simon Park für diese Gelegenheit komponiert) mit Versen in den Sprachen aller Mitgliedsstaaten der Gemeinschaft. Gute Wünsche für die Schule sprachen Herr Schmit, Ständiger Vertreter des Obersten Rates, und Roy Jenkins, der Präsident der Europäischen Kommission, aus. « Die Europäischen Schulen », so sagte Jenkins, « haben eine einzigartige Rolle in der Gemeinschaft zu spielen, und Culham ist ein neuer Kämpfer für die europäische Einheit ».

In froher Gewißheit spricht davon im selben Sinne die Pergamentrolle, die in den Bau der Europäischen Schule Culham wie in den aller anderen Europäischen Schulen eingemauert wurde : « In solcher Gemeinschaft erzogen, von frühester Jugend an frei von trennenden Vorurteilen (...) werden sie Europäer werden, wohl vorbereitet, das Werk zu vollenden, das ihre Väter begonnen haben, ein geeintes und glückliches Europa zu schaffen ». Doch sind die Erwartungen, die hier an die Europäischen Schulen herangetragen werden, nicht etwas hochgeschraubt ?

Wenn die Europäische Gemeinschaft das ist, was ihre Kritiker — zumal in Großbritannien — ihr oft vorwerfen, sind die Europäischen Schulen machtlos.

Ist die Europäische Gemeinschaft

- ein Kartell zur Abwehr wirtschaftlicher Vorherrschaft der USA,
- ein Erfüllungsgehilfe politischer Ansprüche der multinationalen Konzerne,
- ein Instrument zur Verlagerung von Entscheidungen aus dem Bereich parlamentarischer Kontrolle,
- ein Mammutunternehmen zur Produktion von Butterbergen und Milchschwemmen,

dann werden auch die Europäischen Schulen in Technokratie erstarren, und die schönen Worte in den Grundsteinen dieser Schulen werden späteren Generationen hohl und leer erscheinen. Aber wenn es in Europa noch starke Kräfte gibt, die den nationalen Egoismus durch Völkerverständigung und internationale Solidarität überwinden wollen, dann können die Europäischen Schulen auch einen bescheidenen Beitrag dazu leisten. Denn es ist immerhin schon etwas, daß hier Schüler aus vielen europäischen Nationen zusammen arbeiten und spielen, so daß der Spielkamerad oft effektiveren Sprachunterricht geben kann als der dafür angestellte Lehrer und daß aus der Gemeinsamkeit Verständnis für die Eigenart der anderen Nationen erwachsen kann. Und es ist auch nicht ohne Wert, daß Kollegen aus den Staaten der Gemeinschaft zusammen unterrichten, die Unterrichtsmethoden und -zielsetzungen anderer Länder und nicht zuletzt sich selbst untereinander kennenlernen. Zumal in Großbritannien, wo man dem europäischen Gedanken skeptischer gegenübersteht als in manchen anderen Staaten der Gemeinschaft, hängt viel davon ab, ob dies Beispiel internationaler Zusammenarbeit überzeugt.

Nun sind in Culham die Fahnen eingeholt worden, und der Alltag hat wieder begonnen. Er bringt Lehrern und Schülern wieder die alltäglichen Schwierigkeiten des gemeinsamen Unterrichts mehrerer Jahrgänge und recht unterschiedlicher Leistungsniveaus (an allen Schulen, die im Aufbau sind, wohlvertraut), die Probleme mit der Arbeitssprache für die Schüler, die neu an die Schule kommen, und mit naturwissenschaftlichen Laboratorien, die zwar reich bestückt, aber ungeordnet und für andere Zwecke als den jetzigen Unterricht aufgebaut worden sind. Im Privatbereich sorgen sich die Schüler um den persönlichen Anschluß und die Lehrer um die Wohnung (Wohnungen und Häuser werden grundsätzlich nur möbliert und nur selten für mehr als sechs Monate vermietet) oder um den Führerschein, für den man in Großbritannien binnen eines Jahres eine neue Prüfung abzulegen hat. Und so machen nicht zuletzt die Alltagsorgen Lehrer und Schüler zu Anhängern europäischer Einigung und Verständigung.

Walter BÖHME

(E.S. Culham)

## Personalia

### **Het « BUNDESVERDIENSTKREUZ 1e KLASSE » toegekend aan de heer MAGHIELS, voormalig Directeur van de Europese School van Karlsruhe**

De President van de Bondsrepubliek Duitsland heeft het « Bundesverdienstkreuz 1e Klasse » toegekend aan de heer Albert MAGHIELS, die achtereenvolgens Directeur van de Europese Scholen van Bergen en Karlsruhe was.

De President heeft aldus de grote verdiensten van de heer MAGHIELS voor het Europese onderwijs erkend.

De leden van het Redactiecomité wensen hun collega MAGHIELS hiermede van harte geluk.

### **« DAS BUNDESVERDIENSTKREUZ 1e KLASSE » décerné à M. MAGHIELS, Directeur e.r. de l'Ecole européenne de Karlsruhe**

Monsieur le Président de la République Fédérale d'Allemagne a bien voulu décerner « das Bundesverdienstkreuz 1e Klasse » à Monsieur Albert MAGHIELS, qui a dirigé successivement les Ecoles européennes de Bergen et de Karlsruhe.

Monsieur le Président a reconnu ainsi les grands mérites de Monsieur MAGHIELS au service de l'éducation européenne.

Ses collègues du Comité de rédaction sont heureux de pouvoir lui adresser leurs plus chaleureuses félicitations.

## Arrivées, Départs, Naissances

### ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG

#### ECOLE PRIMAIRE

##### DEPART

M. R. GOOSEY (UK), parti pour Munich

##### ARRIVEES

M. R. JOHNSON (UK)  
Mme Kirsten SUND (DK)

#### ECOLE SECONDAIRE

##### DEPARTS

M. B. CRAWSHAW (UK), parti pour Culham  
M. D. CRISTOFORI (I), parti en retraite  
M. W. MULLER (D), retour en Allemagne  
M. U. PAMPALLONA (I), parti pour Culham  
M. A. PEDERSEN (DK), retour au Danemark  
M. G. SCHREYER (D), retour en Allemagne  
Mlle B. STACHE (D), parti pour Culham

##### ARRIVEES

M. C.A. BUCKLAND (UK), Math.-physique  
Mlle K.E. BUTCHER (UK), Anglais  
M. P. COSTE CHAREYRE (F), Histoire-Géographie  
Mme E. COSTE CHAREYRE (F), Français  
Mlle H. FALTZ (D), Allemand  
M. C. INSAM (D), Math.-Physique  
M. M.J. HODSON (UK), Histoire-Géographie  
M. J. HVIID (DK), Sciences  
Mlle I. MAZZOCCA (I), Italien  
Mlle R. MULVAD (DK), Danois-Latin  
M. R. SANTORO (I), Math.-physique  
M. W. STENGER (D), Math.-physique  
M. D. UMANI (I), Math.-physique

### ECOLE EUROPEENNE DE BRUXELLES I (école primaire)

#### ECOLE PRIMAIRE

##### DEPARTS

Mme BARLOW (UK)  
Mme HARTVIG (DK)  
Mme HUSSON (B)

##### ARRIVEES

Mme DAMKJÆR (DK)  
M. JACKMAN (UK)

### ECOLE EUROPEENNE DE MOL

#### ECOLE PRIMAIRE

##### DEPART

A quitté définitivement l'Ecole européenne : M. Fernand FRAPPART (B), admis à la retraite.

##### ARRIVEES

— Raffaella NEGRO (I), institutrice  
Mademoiselle Raffaella NEGRO a reçu sa formation universitaire à TURIN et a enseigné aux enfants de l'école primaire à Turin et à Torre Pellice. Remplace Mademoiselle Sacchi PAOLA partie à Varese.  
— Hubertus VERMEULEN (N), instituteur  
Monsieur VERMEULEN vient du Lycée International de St-Germain-en-Laye (F) et remplace Mademoiselle Truus MOL partie à Varese.

### ECOLE EUROPEENNE DE VARESE

#### PRIMARIA

##### INSEGNANTI PARTITI

— Sig.na Griete WILLE, di nazionalità olandese.  
Collocata a riposo dopo una lunga e brillante carriera scolastica.  
— Signor Marcello SENSO, di nazionalità italiana.  
Ha lasciato la scuola, dopo un lungo ed attivo servizio prestato anche all'estero per pensionamento anticipato, ai sensi della legge n. 355.  
— Signor Tito MAURO, di nazionalità italiana.  
Collocato a riposo, per pensionamento anticipato, ai sensi della legge n. 355.  
— Signor Dieter HOLTHUSEN, di nazionalità tedesca, dalla Scuola Primaria, passa alla Secondaria a seguito della soppressione di un posto.

Durante la consueta e suggestiva cerimonia di fine d'anno scolastico, i colleghi Wille, Senso, e Mauro sono stati salutati da tutto il corpo docente e dal personale amministrativo.

Il Direttore, Prof. Petry, tratteggiando le figure dei colleghi partenti, ha sintetizzato il loro curriculum professionale, mettendo in risalto le loro qualità.

Ai neo-pensionati giunge dalla voce del Bollettino un rinnovato e sincero augurio per il futuro.

##### INSEGNANTI NUOVI

— Sig.na Paola SACCHI, di nazionalità italiana.  
Proveniente da Mol, è stata trasferita presso questa Scuola, dietro sua richiesta. Sostituisce il collega SENSO ed insegna in una la (Sezione di Brebbia).  
— Sig.na Geertruida MOL, di nazionalità olandese.  
Dopo un lungo soggiorno a Mol, ha chiesto il trasferimento a Varese. Sostituisce la collega G. WILLE ed insegna in una IIIa.

Ai nuovi colleghi, il Direttore ha rivolto, anche a nome del corpo docente, un caldo benvenuto e sinceri auguri per la nuova sistemazione e per ulteriori successi scolastici.

##### NASCITE

— La collega Lina GANDINI annuncia la nascita di una bella bambina di nome ALESSANDRA (Varese 22.8.1979).  
— Il Sig. Enzo BRUSCHERA, contabile principale presso la nostra scuola, annuncia felice la nascita di LAURA, figlia primogenita (3.8.1979).

## ECOLE EUROPEENNE DE KARLSRUHE

### DEPARTS

- Monsieur Serge CASSAGNE, de nationalité française, depuis 1970 à notre école, a été muté à l'Ecole européenne de Mol.
- Monsieur Siegfried PFEUFFER, de nationalité allemande, depuis 1968 à notre école, a réintégré l'enseignement national.
- Monsieur Armin FRICK, de nationalité allemande, depuis 1975 à notre école, a réintégré à sa demande l'enseignement national.
- Monsieur Carlo SALVATORE, de nationalité italienne, depuis 1974 à notre école, a réintégré à sa demande l'enseignement national.

### ARRIVEES

- Monsieur Raymond BAUCHAT, de nationalité française, professeur de biologie, venant de l'Ecole de Varese.
- Madame Edelgard LIEB, de nationalité allemande, professeur de biologie et d'éducation physique.
- Madame Ilda SARTO, de nationalité italienne, professeur de biologie.
- Madame Françoise STELLER, de nationalité française, professeur de dessin et d'histoire de l'art, venant de l'école de Varese.

## ECOLE EUROPEENNE DE CULHAM

### KLEUTERSCHOOL

Mrs Anne DAY, komende van een nationale school in Benson, England (1978).

### LAGERE SCHOOL

Herr Jürgen KIRCHNER, komende van de Europese School, Luxemburg (1978).  
Miss Nora-Mai O'CONNELL, komende van de Europese School, Luxemburg (1978).  
Miss Pauline RICE, komende van de Europese School, Brussel II.  
Mr Arthur PEACE, komende van de Europese School, Luxemburg (1978).  
Mlle Paulette BOURGEON, komende van de Europese School, Varese (1978).  
Mme Annie COULON-GRANDE, komende van het Athenee Royal & Rösrath, sectie Siegburg, West-Duitsland.  
Signorina Angela ERRERA, komende van de Europese School, Karlsruhe (1978).  
Mej. Frederiek ZOETHOUT, komende van de Europese School, Bergen (N.H.) (1978).

### MIDDELBARE SCHOOL

Frau Brigitte STACHE, komende van de Europese School, Luxemburg.  
Herr Walter BÖHME, komende van het Goethe-Gymnasium in Bensheim, West-Duitsland.  
Mr. Bertram CRAWSHAW, komende van de Europese School, Luxemburg.  
Mr Colin HANNAFORD, komende van Magdalen College, Oxford, Engeland.  
Mr Derek HURD, Directeur, komende van Easthamstead Park, Berkshire, Engeland (1978).  
M. Marc MANDIN, komende van het Lycée Français, Saarbrücken, West-Duitsland.  
M. Robert VAN DER GEJUCHTE, komende van de Middelbare School in Zelzate, België.  
Signorina Nada PAIER, komende van het Liceo Italiano Belo Horizonte in Brazilië.  
Signor PAMPALLONA, komende van de Europese School, Luxemburg.

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

M. BROWN :	Teacher at the European School Brussels II.
M. HART :	Headmaster of the European School Mol.
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 :	M. P. PURBRICK 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.