

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 67

FEBRUAR
FEBRUAR
FEBRUARY 1980
FEVRIER
FEBBRAIO
FEBRUARI

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

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

FORUM

Religion - Morale - Tolérance (B. Garfinkels)	3
SCIENCES HUMAINES IN BERGEN (H. Reuter)	6
SCIENCES HUMAINES A MOL (O. Roose)	11
EEN ORIENTERINGSREIS DOOR DE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (L. Costers)	14
Eine Studienreise durch die Bundesrepublik Deutschland (L. Costers)	24
Voyage d'orientation en République Fédérale d'Allemagne (L. Costers)	34
ZUR GESTALTUNG DES PHILOSOPHIEUNTERRICHTS AN DEN EUROPÄISCHEN SCHULEN (R.A. Köllner)	44
L'enseignement de la philosophie dans les Ecoles européennes (R.A. Köllner; traduction J. Goossens)	48
QUANDO IL LINGUAGGIO VA IN VACANZA (B. Criscuolo)	52
THE LAWS OF SCIENCE: THE ETHIC OF DEMOCRACY (C. Hannaford)	55
A PROPOS D'UNE PETITE PUBLICATION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES: « LES PETITS CITOYENS DE L'EUROPE » (A. Gualandi)	59
BERICHT DER DIREKTOREN ÜBER DIE INTENSIVIERUNG DES EUROPÄISCHEN BEWUSSTSEINS	61
REPORTS BY THE HEADMASTERS ON STRENGTHENING OF EUROPEAN CONSCIOUSNESS	61
RAPPORTS DES DIRECTEURS SUR LE RENFORCEMENT DE LA CONSCIENCE EUROPEENNE	61
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (18. und 19. Dezember 1979)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (18 and 19 December 1979)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (18 et 19 décembre 1979)	
Programma Nederlands - moedertaal	I
Lehrplan für das Fach Deutsch, zweite Sprache, in der Grundschule (1. Schuljahr)	IX
Programme de mathématique (6e et 7e années LG-LL-Ec)	LIX
Reform der 4. und 5. Klasse der Höheren Schule	LXI
Réforme des 4e et 5e années de l'école secondaire	LXIII
Förderunterricht an der Grundschule	LXV
Le « remedial teaching » à l'école primaire	LXVII
BERICHT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE HÖHERE SCHULE ÜBER DAS SCHULJAHR 1978-1979	74
REPORT OF THE BOARD OF INSPECTORS FOR THE SECONDARY SCHOOL FOR THE SCHOOL YEAR 1978-1979	79
RAPPORT DU CONSEIL D'INSPECTION SECONDAIRE RELATIF A L'ANNEE SCOLAIRE 1978-1979	83
BERICHT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DEN KINDERGARTEN UND DIE GRUNDSCHULE ÜBER DAS SCHULJAHR 1978-79	87
REPORT OF THE BOARD OF INSPECTORS FOR KINDERGARTEN AND PRIMARY EDUCATION FOR THE SCHOOL YEAR 1978-1979	97
RAPPORT DU CONSEIL D'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE RELATIF A L'ANNEE SCOLAIRE 1978-1979	107
PERSONALIA	117

FORUM

Religion, morale et tolérance

Une réponse à M. VILLE

C'est avec grand intérêt qu'un groupe de professeurs de religion et de morale laïque a lu votre article paru dans le numéro 63 de notre bulletin pédagogique. Nous « les moralistes » nous ne savons pas si vous avez eu l'occasion de lire le programme de l'enseignement de la morale laïque, élaboré après de longues et laborieuses discussions entre les professeurs de toutes les Ecoles européennes et paru dans nos bulletins pédagogiques. De même les programmes de religion protestante sont disponibles dans les différentes langues de la Communauté européenne.

Mais avant tout nous évoquons un argument juridique: Dans la majorité de nos Etats, l'Eglise n'est pas séparée de l'Etat et la religion est enseignée dans toutes les écoles qu'elles soient d'Etats ou libres. Or les Ecoles européennes sont des Ecoles de neuf Etats.

Donc donner aux parents le libre choix de l'enseignement d'une religion ou de la morale laïque s'impose, car nous sommes des citoyens libres et nos constitutions respectives nous garantissent le respect de nos opinions philosophiques et religieuses.

Donner aux parents une troisième possibilité de ne rien choisir, c'est méconnaître la psychologie des jeunes et créer une discrimination parmi les élèves: ceux qui doivent travailler ne risquent-ils pas d'envier ceux qui ne font rien, qui peuvent jouer au football ou se promener dans les cours de nos établissements et de surcroît subir leurs moqueries.

Un tel choix devrait à priori être exclu et comme a dit un de mes collègues catholiques: « Le choix total de ne rien faire n'existe pas dans la vie. Ce n'est pas ça la liberté. »

Le système « bipolaire » est vraiment de l'histoire ancienne. Entre-temps, il y a eu Vatican II, la recherche d'une compréhension et du respect entre les hommes de différentes religions et de ceux qui n'en pratiquent aucune, qu'ils soient athées ou agnostiques.

Les athées ont repris à leur compte la défense du pluralisme d'opinion et les protestants, dans leur bulletin du 10 novembre 1972 proclament une « éducation à un comportement fait d'ouverture et de tolérance ». Donc les uns et les autres nous sommes sur la route de la tolérance.

Quelle est alors la différence dans notre enseignement ? La morale laïque n'admet aucun dogme imposé. La franche discussion, le dialogue loyal, la lutte contre les préjugés, l'information la plus large en tenant compte des valeurs qui nous sont chères à nous tous, peuvent aider un jeune à voir plus clair en lui, à faire la critique de soi. C'est alors qu'il pourra s'accomplir en prenant ses responsabilités et déterminer ensuite son comportement envers les autres et la société. C'est ainsi qu'il forgera sa personnalité et essaiera même de se dépasser.

« Pendant nos cours de religion on n'impose plus, on invite les élèves à écouter et à respecter les opinions personnelles » m'a dit le même collègue catholique.

Notre rôle de professeurs ne se réalise pas seulement dans la transmission des connaissances et du savoir, mais aussi dans l'éducation des jeunes. J'attire à ce sujet votre attention sur l'article de notre collègue Fr. BRETZ (Bruxelles I).

En outre, l'Assemblée Générale du Groupement des Parents protestants de l'Ecole européenne de Bruxelles, tenue le 29 janvier 1970, a conclu en six points le débat concernant l'enseignement de la religion et de la morale. Je n'en cite que quelques-uns.

- 1) L'enseignement de la religion et de la morale doit rester une partie intégrante du programme et de l'horaire scolaire à l'école.
- 2) Une école qui se fixe pour but la formation de citoyens européens qui soient conscients, ne peut pas se défaire de cet enseignement, plus particulièrement lorsque celui-ci présente l'aspect culturel du christianisme à notre civilisation.
- 3) L'enseignement de la religion et de la morale contient des possibilités de formation de la personnalité qui ne peuvent être négligés et présente la possibilité de discuter de problèmes qui relèvent de l'éthique individuelle et de l'éthique sociale.

L'Assemblée du même groupement du 7 février 1977 répète :

- 1) En premier lieu il faut tenir compte de la place de l'enseignement religieux dans l'ensemble du programme scolaire, ayant un rôle intégré parmi les autres disciplines...

L'enseignement religieux dans sa fonction complémentaire et critique peut avoir une tâche de formation avec un esprit de grande ouverture et avec beaucoup de discrétion vu le caractère pluriforme de la population scolaire.

Nos programmes et les buts que nous poursuivons dans l'éducation des jeunes aussi bien à l'intérieur des cours de la morale laïque que des cours de religion y contribuent très largement.

Atteindre ces buts nous oblige à développer l'intelligence de nos élèves, « les moralistes » sont aussi des rationalistes. Notre tâche primordiale est : apprendre aux jeunes à penser et à approfondir les problèmes et le sens de la vie.

Je tiens aussi à vous faire savoir que l'enseignement de la morale laïque dans les Ecoles européennes a servi d'exemple à d'autres écoles. Il fut introduit notamment à l'Ecole Allemande de Bruxelles et dans l'enseignement de l'Etat le plus catholique d'Allemagne : La Bavière.

Avons-nous donc si mal travaillé ? !

Les « Moralistes » ainsi qu'un grand nombre de professeurs de religion ne dépendent pas d'une communauté. Ils sont sortis en majeure partie des Universités et enseignent avec les qualités académiques requises, de même que les enseignants de religion sont sortis d'une faculté théologique.

Pour un groupe de professeurs de morale laïque et de religion (Bruxelles II et Bruxelles I)

Betty GARFINKELS

Sciences humaines in Bergen N. H.

Erfahrungen - Programme - Probleme

Seit nunmehr drei Jahren arbeiten alle Lehrer der Fachbereiche Geschichte, Erdkunde und Sozialwissenschaften in der Fachkonferenz « Sciences Humaines » zusammen. Unter dem Vorsitz des Direktors, Herrn ROCK, und der Koordination und zeitweiligen Leitung des Fachlehrers Herrn REUTER haben die Fachleute aus allen verschiedenen Sprachsektionen der *Primar-* und *Sekundarschule* auf ihren jeweils zweistündigen Arbeitssitzungen, die alle 14 Tage an einem Donnerstag *nach* dem Unterricht stattfanden, den schulinternen Lehrplan entwickelt.

Je nach Interesse an bestimmten Einzelthemen verschaffte sich jeder Teilnehmer der Arbeitsgruppe einen groben Überblick über sein spezifisches « Forschungsgebiet », sammelte Unterrichtsmaterial, stellte Sekundärliteratur zusammen, knüpfte erste Kontakte mit Persönlichkeiten und Institutionen ausserhalb der Schule und erarbeitete schließlich Vorschläge für die einzelnen Unterrichtsstunden, die neben inhaltlichen Aussagen, auch didaktische, methodische und unterrichtspraktische Hinweise enthielten.

Bergen hat sich von Anfang an für eine *Integration* der bisherigen Einzel-fächer eingesetzt. Der neue Unterricht bietet durch die Zusammenfassung in multidisziplinärem Ansatz ein klares Bild vom gleichen Gegenstand : Geographie, Geschichte und die Sozialwissenschaften leisten ihren besonderen Beitrag, das Leben des Menschen in der Gemeinschaft besser zu verstehen. Dabei wird die methodische Eigenart jedes Faches bewahrt. Der Unterricht wird somit auch von *einem* Fachlehrer übernommen, dem von Seiten der Fachkonferenz mit Rat und Tat dort geholfen wird, wo er vielleicht selbst mit fachlichen Schwierigkeiten zu kämpfen hat.

Die Fachkonferenz hat folgende schulinternen Lehrplan entwickelt : 1)

1. Schuljahr :

1. Trimester :

Unser Schulort Bergen/Nordholland.
Ökonomische - soziologische - historische und geographische Studien der lokalen, regionalen und nationalen Bedingungen des Schulortes.

1. Das Dorf Bergen aus historischer Sicht.

- 1.1. Bergen im Laufe der Geschichte - Entwurf einer Zeitleiste.
- 1.2. Bergen in der « Spanischen Zeit » - die Belagerung von Alkmaar - die Befreiung von Alkmaar - die Verwüstung von Bergen.
- 1.3. Die Schlacht bei Bergen (19.-21. September 1799) und bei Bergen aan Zee (20. Oktober 1799).
- 1.4. Historische Exkursion in Zusammenarbeit mit der Kommission für Geschichte und Museum der Gemeinde.

1) Zur Veranschaulichung wird hier nur der Lehrplan des ersten Schuljahres *im Detail* vorgestellt.

2. Das Dorf Bergen als bekannter Erholungs- und Ferienort an der holländischen Nordseeküste.
 - 2.1. Dünenformation - Dünenschutz - Naturschutzgebiete - Führungen in Dünen und Wälder rings um Bergen.
 - 2.2. Deichbau und Küstenschutz.
 - 2.3. Wirtschaftliche Bedeutung des Tourismus - Freizeitwert der Gemeinde.
 - 2.4. Erdgasfunde im Dünengebiet und im weiteren regionalen Bereich - wirtschaftliche Bedeutung des Erdgases - Fragen des Umweltschutzes.
3. Bergen als Zentrum der modernen niederländischen Malerei und Kunst (« Die Bergener Schule »).
 - 3.1. Einführung in die niederländische Malerei.
 - 3.2. « Die Bergener Schule ».
 - 3.3. Exkursionen : Besuch bei einem Bergener Künstler in seinem Atelier und Besuch des Kunstmuseums und des Kunstmarktes während der Sommersaison.
4. Bergen und die nordholländische Blumenzucht.
 - 4.1. Ursprung der Tulpe (Geschichte und Tradition).
 - 4.2. Geologische Besonderheiten der Region begünstigen die Blumenzucht.
 - 4.3. Der Tulpenhandel : Verkauf von Blumenzwiebeln - Schnittblumen - Blumenauktionen - Postversand - Blumen als Teil der public relations - Politik großer Firmen.
 - 4.4. Blumen und Tourismus in Nordholland.
 - 4.5. Organisation eines Betriebes der Tulpenzucht (Verkauf, Export) - Einzelheiten der Anbautechnik - Entwicklung von neuen Blumensorten - Probleme des Arbeitsmarktes - Saisonarbeit.
 - 4.6. Bedeutung der Blumenzucht für die niederländische Wirtschaft.
5. Bergen - die Gemeinde, in der wir wohnen (unter Berücksichtigung anderer Wohnorte der Schüler).
 - 5.1. Einwohner und Gemeindegebiet.
 - 5.2. Gemeindeverwaltung und Gemeinderat (Ausweitung durch Vergleich mit der Situation der Heimatgemeinde in einzelnen europäischen Ländern).
 - 5.3. Kirchliche, kulturelle und schulische Einrichtungen in Bergen.
 - 5.4. Die Gemeinde sorgt für ihre Bürger.
 - 5.5. Von der Planung bis zur Durchführung einer gemeindlichen Aufgabe : z.B. « Bergen baut ein neues Rathaus ».
 - 5.6. Aufgaben der Polizei - Feuerwehr.
 - 5.7. Bürger bilden Gruppen : Vereine, Verbände, Parteien.

2. Trimester :

Der Mensch in verschiedenen geographischen Räumen.

Einblick in die räumlichen Bedingungen der Daseinsgrundfunktionen :

1. in Gemeinschaft leben
2. wohnen
3. arbeiten
4. sich versorgen
5. sich bilden
6. sich erholen
7. am Verkehr teilnehmen
am Beispiel von besonders ausgewählten Regionen.

1. *Einführung* : Das Leben des Menschen hängt von vielen Faktoren ab :
 - 1.1. Klima.
 - 1.2. Natürlicher Reichtum und geographische Lage eines Landes.
 - 1.3. Historische Entwicklung.
2. Die klimatischen Zonen.
 - 2.1. Die Temperaturunterschiede auf der Erde.
 - 2.2. Die großen klimatischen Zonen.
3. Die geographischen Gegebenheiten : Anpassung oder Widerstand.
 - 3.1. Anpassung in « primitiven » Gemeinschaften.
 - 3.2. Widerstand in « modernen, zivilisierten » Gemeinschaften.
4. *Hauptteil* : 1. Das Leben der Menschen in den kalten Gebieten der Erde :
 - 4.1. Die Entdeckung der Pole.
 - 4.2. Rund um den Nordpol : das nördliche Eismeer.
 - 4.3. Rund um den Südpol : der antarktische Kontinent.
 - 4.4. Wie Menschen heute in der kalten Region leben :
Beispiel : *Eskimos* - Lappen - Waldindianer Kanadas.
 - 4.5. Wirtschaftliche und strategische Bedeutung der Polarzone : Holz aus Sibirien - Öl aus Alaska - Erz aus Kiruna - Kohle aus Warkuta - Fischfang auf der Neufundlandbank - Militärstationen im polaren Bereich.
5. *Hauptteil* : 2. Das Leben des Menschen in den heißen Gebieten der Erde.
 - 5.1. Ursachen des heißen Klimas.
 - 5.2. Mensch und Milieu in der trockenen Zone : Anpassung - Unterwerfung : Afrika ;
Widerstand - Kampf : Amazonasgebiet.
 - 5.3. Schwierigkeiten für das Leben des Menschen in der tropischen Zone : Klima, Boden, usw.
 - 5.4. Die Wüsten : Nomaden, Siedler - Ölfunde - Kultivierung der Wüsten in USA und UdSSR.
 - 5.5. Das Sahel-Gebiet
oder als Alternative - besonders für die niederländische und deutsche Abteilung, wegen der notwendigen niederländischen Sprachkenntnisse - Einsatz der Schulfernsehserie und des dazugehörigen Arbeitsmaterials :
6. Das Leben in einem Entwicklungsland am Beispiel von Ghana.
 - 6.1. Was ist ein Entwicklungsland ?
Wo liegen die Entwicklungsländer ?
Was sind die Ursachen der Unterentwicklung ?
 - 6.2. Erste Orientierung über die Lage, Bevölkerung und Klima.
 - 6.3. Das Dorf Gowrie : wohnen, arbeiten, sich versorgen.
 - 6.4. Handel und Industrie : Abhängigkeit vom Export weniger Rohstoffe : Kakao, Holz.
 - 6.5. Der Volta-Staudamm : Prestigeprojekt eines Entwicklungslandes.
 - 6.6. Die Stadt in einem Entwicklungsland : Probleme der Verstädterung.
 - 6.7. Ausblick : Was heißt eigentlich « Entwicklung » und « Fortschritt » für Ghana und andere Länder in ähnlicher Lage ?

3. Trimester :

Einführung in die Vor- und Frühgeschichte :

1. Aus uralter Zeit.
 - 1.1. Eiszeiten und Warmzeiten.

- 1.2. Erfindung der Werkzeuge.
- 1.3. Ernährung der Menschen : Männer jagen - Frauen sammeln Früchte - das Feuer wird gezähmt.
- 1.4. Der Mensch, ein geselliges Wesen : Die Menschen leben in Horden - Anführer - Gefahr von aussen - Entwicklung der Sprache - Entwicklung der Religion.
2. Entstehung des Bauerntums.
 - 2.1. Erfindungen der Frühzeit : Töpferei - Kleidung - Waffen - Werkzeuge - Fischnetze - Rollen.
 3. Vom Jäger zum Hirten - Vom Sammler zum Pflanze.
 - 3.1. Schlachtvieh, ein lebendiger Vorrat - Aus Gras wird Korn - Aus dem Pflanzstock wird der Hakenpflug - Von der Horde zur Familie und Sippe.
 4. In der Familie.
 - 4.1. Der Bauer schützt Familie und Eigentum - Der Vater, das Oberhaupt der Familie - Die Mutter hatte die Schlüsselgewalt.
 5. Das Leben des Menschen zu Beginn der Metallzeit.
 - 5.1. Bronzezeit.
 - 5.2. Eisenzeit.

2. Schuljahr :

- | | |
|--|---|
| 1. Trimester : Geschichte der Landwirtschaft | } jeweils von den Anfängen bis in unsere Zeit |
| 2. Trimester : Geschichte des Handels | |
| 3. Trimester : Geschichte des Wohnens | |

3. Schuljahr :

Hier liegen der Fachkonferenz bereits detaillierte Vorschläge der einzelnen Sprachsektionen zur weiteren Beratung vor.

Am Ende des Schuljahres 79/80 wird die Europäische Schule Bergen über ein abgeschlossenes Lehrprogramm für die ersten drei Jahre des Sekundarbereiches verfügen.

Neben der Entwicklung des schulinternen Lehrplanes hat sich die Fachkonferenz intensiv mit weiteren Problemen und Fragen beschäftigt, die in unmittelbarem Zusammenhang mit der Einführung des neuen Faches « Sciences Humaines » stehen ; u.a. wurde über folgende Themen beraten :

- Evaluation des Unterrichtserfolges : die Schüler erhalten neben der Zeugnis-Note eine eingehende Bemerkung zu ihren persönlichen Leistungen, wobei das Erreichen der besonderen Qualifikationen einzeln nachgewiesen wird.
- Integration : Probleme und Lösungsmöglichkeiten.
- Lernzielorientierter Unterricht :
Erkenntnisziele - Wissensziele - Arbeitsziele - Verhaltensziele.
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus :
Informationsabende für jede Klassenelternschaft.
Einführungsreferat für jede gesamte Schulelternschaft.
- Zusammenarbeit mit den Kollegen des Faches « Praktische Wissenschaften ».
- Schriftliche Arbeiten (Tests) : Themenstellung Evaluation.
- Zusammenarbeit Primarschule - Sekundarschule :
Erwartungen im Hinblick auf die Einführung des « Sachkundeunterrichts » (« Activités d'éveil »).

- Vorbereitung der überregionalen Fachkonferenzen in Brüssel :
u.a. Ausarbeitung des Arbeitspapiers « Gemeinschaftskunde » (Lernziele, Lehrpläne, Hinweise und Hilfen für die Einführung dieses neuen Faches). 1)

Probleme :

Lehrbücher standen in den meisten Sprachsektionen nicht zur Verfügung. Die Situation hat sich im zweiten Jahr wesentlich gebessert, wenn auch noch nicht von einem für alle befriedigenden Ergebnis gesprochen werden kann.

Auch die konsequente Durchführung der Integration führte bei einzelnen Fachkollegen zu leichten Frustrationserscheinungen : der Mangel an echter Chronologie und das wiederholte Durchschreiten der gesamten Geschichte mit einzelnen Schwerpunktthemen können zu einer gewissen Konfusion führen. Weiter wird über mangelnde Arbeitstechniken geklagt, ein Mangel an Fertigkeiten und Arbeitsformen, der sich nach Einführung des neuen Faches « Sachkunde » in kurzer Zeit beseitigen läßt.

Insgesamt können wir in Bergen mit unserer bisherigen Arbeit zufrieden sein. Die Schüler sind eifrig bei der Sache ; sie beginnen die Fragen selbst zu formulieren ; sie suchen selbst nach möglichen Antworten : ob es nun der Gemeindedirektor, der Dünenaufseher, die pensionierte Lehrerin von nebenan, ob es die beiden besonders geplagten Damen vom örtlichen Informationsbüro oder nicht zuletzt die Eltern sind ; niemand ist vor der erwachten Fragelust der jungen Forscher sicher. Und genau das wollten wir ja erreichen : selbst fragen - selbst suchen - selbst entdecken.

Erste Voraussetzung einer näheren Beschäftigung mit einer Sache ist das Staunen : aufmerksam werden auf etwas, es nicht als selbstverständlich hinnehmen, sondern sich wundern, daß etwas in einer bestimmten Form vorhanden ist, ermöglicht erst tieferes Nachdenken, gründlicheres Fragen nach den Ursachen und den immer erneuten Versuch, eine bestmögliche Erklärung zu geben.

Staunen ist ein Zeichen von Betroffenheit, die ohne innere Bewegung nicht denkbar ist. Durch sie hört der Stoff auf, unverbindlich zu sein : er gewinnt direkten Bezug zur eigenen Person, weckt Empfindungen, berührt Überzeugungen. Der Schüler beginnt Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zu erleben, vielleicht beginnt er sogar zu ahnen, was der Inspektionsausschuß seinerzeit wollte, als er uns Lehrer mit dem Auftrag entließ : nun plant mal einen neuen Unterricht, « damit der Schüler besser gewappnet ist, den Schwierigkeiten des täglichen Lebens zu begegnen ».

Für die Arbeitsgruppe « Sciences Humaines »

Hans REUTER
(Bergen)

1) Publiziert in : Pädag. Zeitschrift, Nr. 60, 1978, S. 71-76.

Sciences humaines à Mol

Thèmes développés au cours de l'année 1978-1979.

I. *Thème occasionnel : « 1979 - année de l'enfant »*

(Analyse des planches didactiques éditées antérieurement par la Caisse Générale d'Epargne et de Retraite « L'enfant à travers les âges ».)

- L'enfant préhistorique.
- L'enfant de l'Europe occidentale intégrée au monde méditerranéen :
 - l'enfant de famille aisée ;
 - l'enfant attaché à la terre.
- L'enfant du monde occidental au Moyen Age :
 - milieu rural : le noble - le paysan ;
 - milieu urbain : les bourgeois - les métiers.
- L'enfant dans le monde contemporain :
 - les premières attentions accordées à l'enfant ;
 - l'enfant au travail ;
 - l'enfant aujourd'hui.

II. *Pourquoi sommes-nous, ici, à Mol ?*

- Facteurs historiques décisifs :
 - Suez (importance du canal - origine de cette importance)
 - le pétrole (origine - formation - pays producteurs)
 - Revision : l'exploration de la terre (notions générales)
 - grandes voies maritimes
 - Extension : Suez-Panama
 - une réalisation dans le pays : canal Albert
 - Blocus de Suez - Alerte à l'énergie - Euratom - Centre nucléaire à Mol (raisons de ce choix) - Evolution des flottes et conséquences écologiques.

III. *Mol, le milieu où nous vivons*

- Le milieu immédiat : la classe - l'école - le campus scolaire.
- Notions plan - carte - échelle - signes topographiques - orientation - itinéraires - étude d'une carte plus ancienne (De Ferraris)
- Extension : Mol
- Considérations générales - Localisation
- Paysage mollois : — bois et bruyères (éducation scientifique)
- irrigation à Mol - bassin fluvial (interfluve)
- les voies navigables

Sol et sous-sol : sable blanc, lignite, tourbe.
Climat (graphiques)
Le travail à Mol, ailleurs - secteurs d'activité.
Origines des langues parlées à Mol, en Belgique.

IV. Mol : une commune

La maison communale (le conseil communal : conseillers, échevins, bourgmestre).

Les services communaux : écoles, hospice, hôpital...

L'administration : commune - arrondissement - province - état.

Les services économiques (= besoins des habitants)

banques (fonctionnement)

le commerce (marché - grandes surfaces - détail traditionnel - épicerie ambulante)

Les voies de communication : S.N.C.B., S.N.C.V.

V. La Campine : jadis, aujourd'hui

Le contraste économique est illustré par les visites de :

le musée en plein air de Bokrijk (16e - 19e siècle) ;

les installations DAF (camions - trucks) ;

une ferme à production laitière intensive.

Bokrijk : économie rurale fermée de jadis

urbanisme rural - influence franque - plan des habitations (16e - 19e siècle)

vie matérielle et professionnelle (forge - moulin - charronnage) - (cultures - élevage - laine)

Ferme moderne : situation - superficie - lait AA (race sélectionnée) - revente - stabulation - main-d'œuvre - prairies artificielles - pâturage parcellaire - maïs laitieux - bâtiments (logis - salle de traite - lactoduc - étables et étable pour mise-bas) - mécanisation très poussée.

L'industrie actuelle (Mol-Geel et région) - illustration DAF.

Jadis : filage et tissage de la laine

XIXe siècle 1872 : extraction du sable blanc

1889 : zinc (Vieille Montagne)

1881 : Olen (cuivre)

Pourquoi ? - Vastes espaces - faible densité

XXe siècle 1923 : industrie du verre (sable blanc)

1945 : industries de pointe

Euratom - Eurochemic - Belgo Nucléaire

Conclusions : profonde modification du milieu, de la vie sociale.

VI. Un grand port : Anvers (visite)

— Un cours d'eau (notions et terminologie).

— L'estuaire scaldésien.

— Le port - évolution des bassins, trafic portuaire - situation - hinterland - ouverture sur le monde - infrastructure actuelle.

— La ville : origine du nom ;
étude générale.

VII. Comment les hommes sont-ils arrivés à la démocratie ?

(Thème développé à l'occasion des élections en Belgique de mars '79)

— Le pouvoir absolu du chef dans les grands empires antiques.

— Les classes sociales et le seigneur médiéval (IXe - XIe siècle).

— Les classes sociales au temps des Communes (XIe - XVe siècle).

— La société du XVIe au XVIIIe siècle.

— Vers la démocratie.

— La conquête progressive du suffrage universel.

— Evolution du corps électoral à Mol (1836-1979).

Quelques considérations

Sans doute est-il prématuré de vouloir déjà, après un an, parler d'expérience. Mais...

— L'étude du milieu est un moyen de culture. Basée sur l'intuition de l'enfant, elle répond à sa psychologie car la prise de connaissance des faits et des choses tient avant tout de la « participation affective ».

— Gardons-nous d'isoler un fait, un objet de son « environnement », nous en ferions une abstraction.

— L'étude du milieu ne doit et ne peut être une fin en soi mais un outil au service d'autres disciplines. Il n'est donc pas question d'étudier le milieu pour lui-même mais de profiter de l'intérêt qu'il suscite pour motiver d'autres activités.

— Pour être valable, le cadre d'exploitation doit réunir des conditions de vie naturelles, simples, saisissables, résultant souvent d'un riche passé. L'exploitation de ce complexe vivant s'adaptera et touchera tous les éléments susceptibles de développer l'esprit critique des élèves, source première des sciences humaines.

Conclusion

Le milieu ambiant conditionne l'homme, régit son comportement. Ce milieu constitue un ensemble cohérent dont tous les éléments sont interdépendants. Etudions, analysons ces éléments aussi clairement, aussi prudemment que possible afin de comprendre l'homme dans son passé, dans son présent et peut-être son futur.

O. ROOSE
(Mol)

Een oriënteringsreis door de Bundesrepublik Deutschland

Van 8 t/m 12 oktober 1979 hebben de inspecteurs van het lager onderwijs van de Europese Scholen een bezoek gebracht aan de Bundesrepublik Deutschland.

Dit bezoek was een gevolg van een uitnodiging van « das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland ».

De reis startte in Karlsruhe, waar — nadat 's ochtends een bezoek aan de verschillende klassen van de Europese School was gebracht — in de middaguren een ontmoeting plaats vond met een aantal professoren van de « Pädagogische Hochschule » en waar gediscussieerd is rondom het onderwerp « Pädagogik in Theorie und Praxis ».

Gesamtschule

Een groot aantal onderwerpen kwam hierbij ter sprake. Veel aandacht kreeg het verschijnsel « Gesamtschule », het Duitse equivalent van de Engelse « Comprehensive school ». Het bleek, dat het voorkomen van de « Gesamtschule » nauw samenhangt met de vraag of in het desbetreffende land een CDU-, dan wel een SPD-regering voorkwam. In Hamburg b.v. waar de SPD reeds gedurende vele jaren een regeringsmeerderheid vormt, is de Gesamtschule regel, terwijl die in landen waar de CDU gedurende langere tijd de regeringsmeerderheid heeft gehad uitzondering is.

Het totaal aantal « Gesamtschulen » in de gehele Bundesrepublik bedraagt momenteel ongeveer 200.

De meeste van deze « Gesamtschulen » bevinden zich nog in een experimenteel stadium.

Sommige « Gesamtschulen » hebben een onderbouw in de vorm van een vierjarige Grundschule. Maar in de regel omvat de « Gesamtschule » alleen de klassen 5 t/m 9 (10).

Er zijn scholen die eigenlijk alleen maar naar de vorm Gesamtschulen zijn: een Hauptschule, een Realschule en een gymnasium onder één dak, met een éénhoofdige leiding en met op elkaar afgestemde leerplannen waarbij het voor de leerlingen mogelijk is om op grond van bepaalde prestaties over te stappen van de ene afdeling naar de andere. Men ontmoet echter ook z.g. geïntegreerde Gesamtschulen, waarin alle leerlingen — zonder in een bepaalde schoolsoort te zijn geplaatst — gemeenschappelijk worden onderwezen. Het onderwijs is er gestoeld op het principe der differentiatie en al naar gelang een leerling meer eenvoudige of moeilijker leerstof met goed succes weet te verwerken kan het eindexamen van de Hauptschule, de Realschule of het gymnasium worden behaald.

Alleen al op grond van het feit, dat niet alle Gesamtschulen dezelfde structuur hebben en dat de meeste Gesamtschulen nog in een experimenteel stadium verkeren, maakt het duidelijk dat de Gesamtschule een omstreden zaak is. Tegenstanders wijzen er op, dat vele leerlingen zich op de Gesamtschule grenzenloos vervelen, omdat ze het er te gemakkelijk zouden hebben; voorstanders daarentegen roemen de opvoedkundige mogelijkheden van de Gesamtschule, omdat daar immers zowel begaafde als minder begaafde leerlingen de kans krijgen met elkaar om te gaan en te leren waardering voor elkaar op te brengen.

Duur van het onderwijs

In de Grundschule wordt over het algemeen alleen des ochtends onderwijs gegeven. Het aantal wekelijkse lessen bedraagt 22 tot 26, elk van 45 minuten, afhankelijk van de leeftijd van het kind. Men kan dus volstaan met 3½ à 4 uur onderwijs per dag. Er is echter een streven om het onderwijs te verdelen over de gehele dag, waarbij de leerlingen de tijd van 8 tot 16 uur in de school doorbrengen. Bepaalde groepen van ouders, in het bijzonder van die gezinnen, waarvan zowel de vader als de moeder in het arbeidsproces zijn opgenomen zijn voorstanders van onderwijs gedurende de gehele dag (Ganztagesunterricht). De meeste leerkrachten daarentegen wensen dat de tegenwoordige situatie gehandhaafd blijft. Vermoedelijk zal dit laatste ook het geval zijn, want het Ganztagesunterricht zou de kosten van het onderwijs geweldig doen stijgen. Er zouden recreatieruimten moeten worden gebouwd, er zouden pedagogisch geschoolde surveillanten moeten worden aangesteld en er zou voor eetgelegheid moeten worden gezorgd.

Als we de situatie in de Bundesrepublik vergelijken met die aan de Europese Scholen, dan zien we, dat de Europese Scholen in dit opzicht in een situatie verkeren, die vele ouders in de Bundesrepublik zich zouden wensen.

Werkloosheid

De werkloosheid onder de leerkrachten is in de Bundesrepublik groot. Er zijn naar schatting in totaal ± 10.000 leerkrachten zonder werk. Om deze werkloosheid enigermate in te dammen gaat men er toe over leerkrachten te benoemen voor 2/3 of voor 1/2 van de totaaltijd. Daardoor wordt bereikt, dat een groot aantal werkloze leerkrachten in elk geval voor een gedeelte weer in het arbeidsproces wordt betrokken en daadwerkelijk bij het onderwijsproces betrokken blijft. Deze schrikbarende werkloosheid is een gevolg van de sterke daling van het aantal geboorten. In Berlijn wil men tot de oplossing van het werkloosheidsprobleem bijdragen door het gemiddeld aantal leerlingen van de beide eerste klassen der Grundschule op 15 (!) te stellen. Men hoopt daarmee tevens te bereiken, dat kinderen met bepaalde leermoeilijkheden binnen het normale klasseverband zullen kunnen worden geholpen. Men gaat er daarbij van uit dat de leerkracht nu meer tijd en gelegenheid krijgt zich met zulke leerlingen individueel bezig te houden.

In Baden-Württemberg bestaat het onderwijzend personeel voor 80 à 90% uit vrouwen. Door huwelijk, en/of zwangerschap verlaten velen na betrekkelijk korte tijd het onderwijs weer. De leeftijd van de meeste vrouwen ligt tussen de 23 en 34 jaar. Voordelen hiervan zijn, dat het leerkrachtencorps zich telkens weer verjongt en dat er tevens een bijdrage wordt geleverd ter beteugeling van de werkloosheid.

De opleiding

Ten aanzien van de opleiding van de aanstaande leerkrachten aan de Pädagogische Hochschule in Karlsruhe kwamen enkele onderwerpen aan de orde, die ook in het kader van de Europese Scholen onze voortdurende aandacht vragen.

De beoordeling van de prestaties van de leerlingen in de Grundschule geschiedt over het algemeen door het geven van cijfers. Naast het cijfer wordt in de lagere klassen ook een verbale omschrijving gegeven, later niet meer. In de discussie moest men overigens wel toegeven, dat een doordachte verbale omschrijving meer omtrent de leerling kan mededelen, dan alleen het cijfer.

Men had veel waardering voor het nieuwe rapport op de Europese Scholen, dat men een verstandig compromis vond tussen de cijferwaardering en de verbale omschrijving.

Aan het probleem van de overgang van de Grundschule naar de Sekundarschule wordt op de Pädagogische Hochschule 8 uur per semester besteed, althans als men wordt voorbereid voor de functie van leraar aan de Hauptschule.

Op grond van de behaalde cijfers wordt bepaald of een leerling geschikt wordt verklaard voor de Hauptschule, de Realschule of het Gymnasium. Als de ouders het niet met het advies van de school eens zijn en i.p.v. de Hauptschule het Gymnasium wensen, kan een toelatingsexamen worden afgenomen.

De leraren van de Hauptschule en van de Realschule stellen zelf de toelatingsexamens tot deze scholen vast. De leerkrachten van de Grundschule hebben daarin geen zeggenschap. Merkwaardigerwijze zijn de leerkrachten van de Grundschule wel betrokken bij de samenstelling van de examenopgaven van het gymnasium.

In Baden-Württemberg zullen in 1980 z.g. Schulberater worden aangesteld. Hun taak zal zijn een aanvullend advies te geven omtrent de schoolkeuze. Door middel van tests kunnen zij aanwijzingen vinden voor de toekomstige schoolloopbaan der leerlingen.

Ook het probleem van de remedial teaching heeft onderwerp van bespreking uitgemaakt. De heer K. WÖRN heeft daarvoor de Duitse omschrijving «Temporärer Förderunterricht» gevonden. We kregen de indruk, dat althans in Baden-Württemberg het begrip Remedial Teaching niet algemeen bekend is en evenmin algemeen wordt toegepast. Men sprak over interne differentiatie waarmede dan een zekere differentiatie binnen het klasseverband werd bedoeld, zonder dat iemand anders dan de klasseleerkracht daaraan te pas kwam.

Men vond eigenlijk dat het begrip Remedial Teaching niet kon worden toegepast binnen het systeem van jaarklassen met een vast af te werken programma.

Wel erkende men dat sommige leerlingen voor rekenen en voor het onderwijs in de moedertaal extra hulp van een speciale leerkracht van node zouden kunnen hebben, maar men betwijfelde of dit ook voor andere vakken zou gelden.

Wel werden we er op attent gemaakt, dat in Baden-Württemberg een speciale dienst bestaat voor kinderen die langer dan vier weken ziek zijn. Zij ontvangen thuis of in het ziekenhuis les van een speciaal daartoe aangestelde leerkracht, die op zijn beurt weer nauw contact onderhoudt met de school.

Wat betreft het gebruik van audio-visuele hulpmiddelen werd desgevraagd medegedeeld dat de studenten aan de Pädagogische Hochschule geen speciale opleiding krijgen in het gebruik ervan. Toch zou dit wel gewenst zijn, want verkeerd gebruik komt meermalen voor. Als voorbeeld werd genoemd de onderwijzer die aan zijn klas wel een film vertoonde over het onderwerp «de rivier», maar verzuimde met zijn klas naar de rivier te gaan die op 10 minuten afstand van de school stroomde. Men deelde ons mede dat alle scholen rijkelijk voorzien zijn van audio-visuele leer- en hulpmiddelen, maar dat er niet altijd op voldoende wijze gebruik van werd gemaakt. De conclusie was, dat hier toch eigenlijk wel een taak voor de Pädagogische Hochschule zou liggen.

Met dit «Rundgespräch», dat van 15 tot 18 uur had geduurd werd de eerste dag besloten. De nacht brachten wij door in het schitterende in Grötzingen gelegen hotel «Schlosz Augustenburg», deel uitmakend van de reeks «Burg- und Schloszhotels».

Gecombineerde Grund- und Hauptschule

Op 9 oktober werd een bezoek gebracht aan de Grund- und Hauptschule te Grötzingen. Grötzingen heeft na de oorlog een ontwikkeling doorgemaakt van boerendorp tot forensendorp. Het merendeel der ouders heeft leidende posities in Karlsruhe of omgeving en dit is er de oorzaak van dat men zijn kinderen een zo compleet mogelijke schoolopvoeding wil geven. Niet minder dan $\pm 45\%$ van de leerlingen gaan na de Grundschule naar het gymnasium, $\pm 15\%$ naar de Realschule en $\pm 40\%$ naar de Hauptschule. Merkwaardigerwijs stemt de keuze van de ouders vrijwel overeen met de adviezen van de aan deze school verbonden adviseur (Schullaufbahnberater). Volgens mededeling van de directie komen er nauwelijks mislukkingen voor. In dit opzicht zou men de Grötzinger Hauptschule als levend bewijs tegen de geïntegreerde Gesamtschule kunnen beschouwen. De Schullaufbahnberater stelt zijn advies vast mede op grond van het resultaat van bepaalde tests. Deze tests zijn een combinatie van kennis- en intelligentie-tests, waarbij gebruik wordt gemaakt van het multiple choice systeem. Daarnaast worden de leerlingen ook typische denkopgaven aangeboden, die o.a. hierin bestaan dat door combinatie van twee of meer gegevens zekere conclusies moeten worden getrokken.

Deze school telde 13 Grundschulklassen en 10 Hauptschulklassen. Het gemiddeld aantal leerlingen per klas bedroeg 25-30. Het maximaal aantal leerlingen per klas is 36. Bij 37 leerlingen moet gesplitst worden. Het aantal leerkrachten bedroeg 36 (21 vrouwen en 15 mannen). Van het 5e leerjaar af wordt Engels als tweede taal onderwezen. In het 7e leerjaar komt daarbij Frans als derde taal.

Medezeggenschap

Op elke Hauptschule in Baden-Württemberg treft men de wettelijk voorgeschreven «Schulkonferenz» aan. Dit is een lichaam dat op de Grund- und Hauptschule te Grötzingen is samengesteld uit 3 ouders, 3 leerlingen, 6 leerkrachten en 1 directeur. Deze laatste is tevens voorzitter.

De onderlinge verhoudingen op deze school schijnen nagenoeg ideaal te zijn. Niet alleen bestaat er grote overeenstemming tussen de keuze van de ouders en het advies van de school inzake de richting van het voortgezet onderwijs, zoals we hierboven hebben vermeld, maar ook bleek dat er in de Schulkonferenz nauwelijks problemen voorkomen en dat leraren, ouders en leerlingen op eendrachtige wijze samenwerken. Men volstond hier dan ook met de twee maal per jaar te houden verplichte bijeenkomsten.

Tot de bevoegdheden van de « Schulkonferenz » behoren o.a. :

- het bespreken van algemene vragen betreffende onderwijs en opvoeding ;
- het vaststellen van regels die betrekking hebben op de interne orde en rust in de school ;
- de regeling van de pauzes ;
- het aangaan van een partnerschap met een andere school ;
- het uitspreken van wensen met betrekking tot de inrichting van de school ;
- de naamgeving van de school ;
- het adviseren omtrent onderwijsexperimenten ;
- het opstellen van regels voor schoolreizen, studiereizen, bezoek aan fabrieken en bedrijven, musea, voor zover dit de gehele school betreft ;
- het doen van voorstellen voor het vaststellen van incidentele vakantiedagen ;
- het adviseren van de directie inzake relaties met buitenschoolse instituties die eveneens een opvoedende taak hebben.

Zoals men uit bovenstaande voorbeelden kan afleiden heeft de Schulkonferenz een overwegend adviserende taak en slechts op ondergeschikte punten een beslissende stem. Wij kregen de indruk, dat men hier toch wel tevreden is met de wijze waarop de Schulkonferenz functioneert.

Internationale Gesamtschule

Het volgende bezoek gold de Internationale Gesamtschule te Heidelberg. Heidelberg is van oudsher een stad van internationale allure geweest. De universiteit heeft altijd op buitenlanders een grote aantrekkingskracht uitgeoefend en ook op ander wetenschappelijk terrein wordt door vele niet-Duitsers gewerkt. Ongeveer 20 % van de totale bevolking van Heidelberg bestaat uit buitenlanders. Uit deze omstandigheid valt te verklaren dat deze Gesamtschule in Heidelberg een Internationale Gesamtschule is.

De plaats waar de school is gevestigd mag men grandioos noemen. Gelegen in het zuiden van Heidelberg ziet men uit op de z.g. Neckar-heuvelen. Er zijn ruime speelplaatsen en in het gebouw treft men niet alleen klasse- en vaklokalen aan, maar er is een overdekt zwembad, een sporthal, die door middel van scheidingswanden in drie gymnastiekzalen kan worden verdeeld, een mensa waar de leerlingen een warme maaltijd kunnen nuttigen. Er zijn « Mehrzweckräume » (multi-purpose-rooms) voor zowel schoolse als voor ontspanningsactiviteiten (tafeltennis, muziek, schaken enz.). De gangen zijn zo breed en zo ruim, dat ze dienst kunnen doen als ruimte waar de pauzes kunnen worden doorgebracht. Er is voorts een uitgebreide bibliotheek, die tevens benut kan worden als ruimte voor individuele studie.

De school — die geopend is in 1976 — mag als het paradepaardje van de stad Heidelberg worden beschouwd en is wat de organisatiestructuur betreft min of meer als experimenteerschool bedoeld. Zij biedt plaats aan ± 2.200 leerlingen. De bouwkosten hebben DM. 45.000.000 bedragen.

De opbouw is als volgt :

- Primarstufe : klassen 1 t/m 4.
- Sekundarstufe I met Orientierungsstufe (klassen 5 en 6).
- Mittelstufe (klassen 7 t/m 9, eventueel 10).
- Sekundarstufe II (de z.g. Oberstufe) (klassen 11 t/m 13).

Het experimentele karakter blijkt o.a. hieruit dat reeds in het derde leerjaar van de Primarstufe onderwijs in het Engels wordt gegeven. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de directe methode en terecht gaat men uit van het gesproken woord. De bijgewoone les was van een voortreffelijk gehalte.

Een tweede bijzonderheid is, dat de school ook experimenteert met z.g. Vorklassen. Dit zijn klassen van de oudste leerlingen van de kleuterschool, die geen vast programma krijgen aangeboden, maar waarvan de schoolactiviteiten worden bepaald door de graad van hun intellectuele, emotionele en motorische behoeften. Het onderwijs draagt derhalve een duidelijk individueel karakter en is afgestemd op de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind.

Ook in ander opzicht maakt deze school een moderne progressieve indruk. In de Orientierungsstufe (klassen 5 en 6) treft men heterogeen samengestelde groepen aan en in de vakken Engels en wiskunde wordt gedifferentieerd op grond van de bevattingsmogelijkheden van de leerlingen. Voor zover daaraan behoefte bestaat kunnen leerlingen in de vakken Engels, wiskunde en Duits individuele hulp ontvangen.

Minder progressief doet het aan dat de prestaties van de leerlingen geëvalueerd worden door de cijferschaal 1 t/m 10.

In de klassen 7 t/m 9, eventueel 10, volgt dan een differentiatie in het gehele onderwijs, met uitzondering in het vak godsdienst, de expressievakken (muziek, handenarbeid) en sport. Deze differentiatie leidt ertoe, dat men in deze leerjaren naast elkaar aantreft : een A-stroom (gymnasium), een B-stroom (Realschule) en een C-stroom (Hauptschule).

Het blijft mogelijk om op grond van prestaties gedurende de gehele schooltijd van de Mittelstufe over te stappen van de ene stroom naar de andere.

De Sekundarstufe II (Oberstufe) wordt gevormd door de klassen 11 t/m 13. Ten tijde van ons bezoek was de Sekundarstufe nog niet in werking.

Tenslotte kan nog worden vermeld, dat deze school een z.g. Ganztagschule is, waar de leerlingen van 8 tot 16 uur verblijven. Dit werkt natuurlijk kostenverhogend wat de exploitatie betreft. Deze exploitatie is door de uitgestrektheid van het terrein en door de royale afmetingen van de gebouwen toch al hoog. De indruk bleef echter dat de gemeente Heidelberg achteraf althans in financieel opzicht niet zo erg gelukkig is met dit overigens unieke project.

Schwetzingen

Schwetzingen ligt slechts enkele kilometers van Heidelberg en is de woonplaats van Inspecteur K. WÖRN. Na twee vermoeiende dagen, waarin wij van het ene kringgesprek (Rundgespräch) waren terechtgekomen in het andere, was het een verademing enkele uren in de gastvrije woning van de familie WÖRN te mogen doorbrengen. De rust duurde echter niet al te lang want des avonds wachtte ons de volgende ontmoeting met de vertegenwoordigers van het gemeentebestuur van Schwetzingen. In een ongedwongen sfeer kregen we informatie over de onderwijssituatie in Schwetzingen. Het bleek, dat het gemeentebestuur van Schwetzingen niet alleen veel belangstelling heeft voor onderwijskundige vraagstukken, maar ook in financieel opzicht al het mogelijke doet om goed onderwijs mogelijk te maken.

Als pikante bijzonderheid mag in dit verband worden genoemd, dat Schwetzingen niet over een beroepsbrandweer beschikt, maar dat het brandweercorps bestaat uit vrijwilligers. Het daarmee uitgespaarde geld komt o.a. het onderwijs

ten goede. In Schwetzingen staat onderwijs dus hoog genoteerd op de gemeentelijke prioriteitenlijst. Geen wonder dat Inspecteur WÖRN daar zijn woonplaats heeft!

De Voorzitter van de inspectieraad, de heer N.C. RICE, die zich gedurende de gehele reis op voortreffelijke wijze van zijn taak heeft gekweten, bracht aan het einde van de avond op originele wijze onze dank tot uiting. Hij zong een Ierse ballade en verklaarde dat dit de Ierse wijze was om zijn diepgevoelde dank te betuigen.

Stuttgart

Dank zij de bereidwilligheid van de directie van de Europese School te Karlsruhe, de heren GRECK en GODFROY, die niet alleen hun auto's ter beschikking stelden, maar ook als bekwame chauffeurs optraden, werden we op 10 oktober op vlotte wijze naar Stuttgart vervoerd. In deze hoofdstad van Baden-Württemberg vond een gesprek plaats met de heer Dr. DIESCH, Ministerialrat bij het Ministerie voor Kultuur en Sport. Leider van de afdeling voor Grund- en Hauptschulen. Deze ontmoeting vond plaats in de « Alte Kanzlei ». Reeds deze naam verradt de historische relatie met Stuttgart, want de « Alte Kanzlei » huisvestte in vroeger dagen de kanselarij van de koningen van Württemberg. In een zaal die naar de romantische naam « Poëten Stüble » luisterde werd tijdens de lunch het zoveelste « Rundgespräch » gevoerd.

Uitvoerig werd aan de heer Dr. DIESCH verslag gedaan van de tot dan toe opgedane indrukken en even uitvoerig werden vergelijkingen gemaakt tussen het onderwijs aan de scholen in Baden-Württemberg enerzijds en de Europese Scholen anderzijds. De Voorzitter van de inspectieraad, de heer N.C. RICE, verwoordde wederom op voortreffelijke wijze de dank van ons allen aan de Landesregierung van Baden-Württemberg voor alle uitvoerige inlichtingen die we hadden gekregen voor de prettige en gastvrije wijze waarop wij werden ontvangen, maar bovenal voor de open en eerlijke wijze waarop al onze belangstellende vragen waren beantwoord.

Berlijn

Per vliegtuig begaven we ons vervolgens naar West-Berlijn. Hoewel iedereen weet hoezeer West-Berlijn geïsoleerd is van de Bundesrepublik, realiseert men zich eerst ter plaatse welke invloed dit isolement ook op het onderwijs uitoefent. West-Berlijn is op weg een stad van oudere mensen te worden. Deze ontwikkeling is duidelijk te constateren in de volgende cijfers die aangeven hoe men denkt dat het leerlingenaantal op openbare scholen in de komende jaren zal zijn.

Schoolsoort	Schooljaar			
	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
Grundstufe (met Vorklassen)	119.610	110.880	104.260	99.650
Mittelstufe	96.560	95.920	91.900	85.910
Oberstufe	68.320	71.530	75.160	78.140
Sonderschulen	10.780	10.480	10.290	10.040
Totaal	295.270	288.810	281.610	273.740

Vooral de teruggang in de Grundstufe is indrukwekkend en zal in het komende decennium niet nalaten door te werken in de scholen voor voortgezet onderwijs.

Wanneer men dan bovendien nog weet dat ongeveer 10% van deze leerlingen kinderen zijn van buitenlanders, voornamelijk gastarbeiders, onder wie de Grieken een belangrijke plaats innemen, dan blijkt alleen al hieruit dat de bezorgdheid inzake het onderwijs niet gering is.

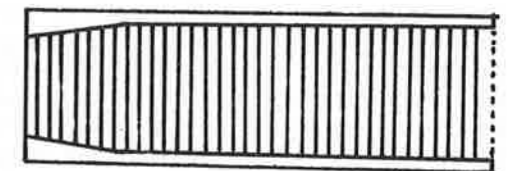
In organisatorisch opzicht is Berlijn als een buitenbeentje in de Bundesrepublik te beschouwen. Als enig land duurt de Grundstufe er nl. zes jaar; bovendien kunnen de ouders hun jongere kinderen zenden naar de Vorklassen, die naar behoefte worden gevormd.

De Vorklassen zijn bestemd voor vijfjarige leerlingen en voor zesjarigen die nog niet schoolrijp zijn. De kinderen worden er aan gewend in grotere groepen samen te zijn en worden er op voorbereid bepaalde opdrachten uit te voeren. Er zijn experimenten gaande, waarbij een Vorklasse met de eerste klas van de Grundstufe een twee jaren durend geheel vormt; dit geheel wordt Eingangsstufe genoemd. De bedoeling is na te gaan in hoeverre een continue overgang van de Vorklasse naar de eerste klas van de Grundstufe kan worden verwezenlijkt.

De hieronderstaande grafiek verduidelijkt de in gang gezette ontwikkeling.

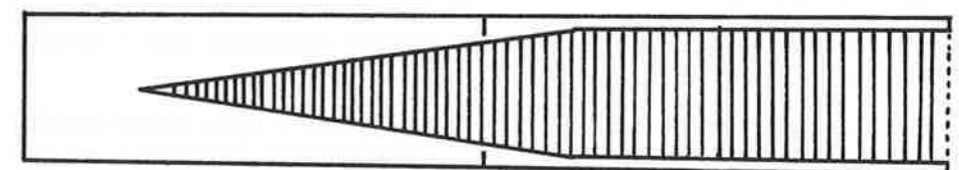
A. Toelating in de eerste klas zonder « Vorklasse »

Eerste klasse



B. Toelating in de « Vorklasse »

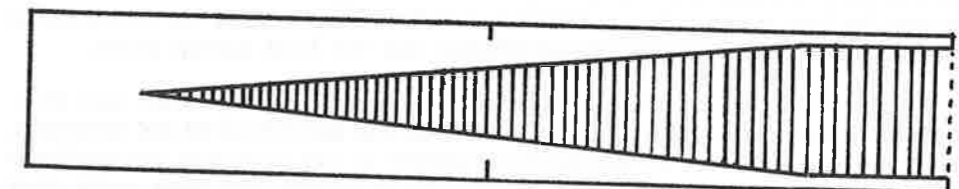
Eerste klasse



C. Toelating in de « Eingangsstufe »

1/1

1/2



spel, sociale ontwikkeling



onderwijs

Tot nu toe is er nog geen verplicht leerplan voor de Eingangsstufe. In klas 1/1 worden de volgende activiteiten bedreven: sociaal gedrag, luisteren en spreken; ontmoeting met de kinderlijke belevingswereld; ontwikkeling van de grondbeginselen der moderne wiskunde; tekenen en handenarbeid; muziek en ritmiek; spel.

Verder zijn er in Berlijn niet minder dan 24 Gesamtschulen, die over het algemeen gedurende de gehele dag door de leerlingen worden bezocht. Zitten-blijven behoort in de Grundstufe tot de uitzonderingen. In de eerste klas van de Grundstufe is dit zelfs uitgesloten. In de hogere klassen alleen als ook na het geven van extra-hulp het kind aanzienlijke achterstanden zou houden.

Van het vijfde leerjaar af wordt ook een vreemde taal onderwezen. Men mag kiezen tussen Engels, Frans en Latijn. De laatste keuze wordt slechts gedaan door kinderen, die reeds na het vierde leerjaar van de Grundstufe met vrij grote zekerheid weten, dat ze het gymnasium zullen gaan volgen.

Op de Grundschule op het Tempelhofer Feld die wij bezochten werd door 95% van de leerlingen Engels als tweede taal gekozen; slechts 5% gaf de voorkeur aan Frans.

De kinderen van de gastarbeiders vormen een onderwijskundig probleem op zichzelf. In bepaalde wijken zijn er scholen die voor het grootste deel door deze buitenlandse leerlingen worden bevolkt. Er zijn z.g. voorbereidingsklassen voor deze leerlingen, waar ze zodanig vertrouwd worden gemaakt met de Duitse taal, dat ze daarna het onderwijs in de normale klassen kunnen volgen. Verder stelt men extra-leerkrachten ter beschikking om het klassegemiddelde aan deze scholen tot een aanvaardbaar aantal terug te brengen.

Veel van het bovenomschrevene kon men ervaren in de Grundschule in het Tempelhofer Feld. Ook troffen we hier extra-leerkrachten aan, wier opdracht het was kinderen die moeilijkheden ondervonden op het gebied van de moedertaal en de wiskunde individueel of in kleine groepjes van drie tot vijf leerlingen verder te helpen. De hiervoor aangestelde leerkrachten hebben meestal een speciale cursus gevolgd en men zou hen kunnen vergelijken met « remedial teachers ».

In de eerste vier klassen van deze school bestond geen vakkengesplitst onderwijs. Het werd hier aangeduid met « vorfachlicher Unterricht » en zou vergeleken kunnen worden met totaliteitsonderwijs. Eerst in de vijfde klas ging men er toe over meer vakgericht onderwijs te geven.

Voorts woonden we nog bij een voortreffelijke les in het vak muziek, in de 6e klas gegeven door een vakleerkracht, een even goede les Frans tweede taal in een 5e klas en een gymnastiekklas met 1e klassers, waar de ontwikkeling van de individuele bewegingsmogelijkheden van het kind voorop stond.

Het bestuur van de stad Berlijn heeft niet alleen gezorgd voor een overvloedige informatie omtrent de stand van zaken met betrekking tot het onderwijs, maar heeft ons ook in de gelegenheid gesteld in het prachtige operagebouw een uitvoering van « Die verkaufte Braut » bij te wonen. Dat deze geste door iedereen op hoge prijs werd gesteld, behoeft geen nader betoog.

Het bezoek aan Berlijn werd op 11 oktober afgesloten met een door het gemeentebestuur aangeboden maaltijd in het schitterend gelegen Hotel Berlin, waarbij alle in Berlijn opgedane ervaringen nogmaals de revue passeerden.

De ochtend van de 12e oktober werd de terugtocht naar Bonn aanvaard. Daar vond in Hotel Steigenberger gedurende de lunch het laatste « Rundgespräch » plaats met enkele vertegenwoordigers van de Bundesregierung. Daar werd nog eens bevestigd, wat we tijdens onze oriënteringsreis ook al ervaren hadden: de verschillende « Länder » van de Bundesrepublik Deutschland hebben nog geen uniforme organisatie van het schoolwezen. Wel is er een permanente commissie van de ministers voor cultuur en opvoeding (Ständige Konferenz der Kultusminister), waardoor geleidelijk aan meer eenheid in het onderwijssysteem wordt gebracht. De verwachting is, dat ondanks verschillen in politiek opzicht dit permanente overleg toch tot het beoogde doel zal leiden, omdat de problemen immers overal dezelfde zijn.

In dit verband werd de Bundesrepublik een verkleind model genoemd van Europa, waar eveneens de onderwijssystemen op elkaar moeten worden afgestemd, om op deze wijze ook een bijdrage te leveren tot een Verenigd Europa.

Afsluitend mag worden vastgesteld, dat de inspecteurs van de Europese Scholen een nuttige en vruchtbare studiereis hebben gemaakt door de Bundesrepublik Deutschland; dat door vergelijking met de onderwijssituatie in het eigen land en met die aan de Europese Scholen het inzicht in bepaalde aspecten van de onderwijsproblematiek is verdiept en dat in de komende besprekingen over de hervorming van het onderwijs aan de Europese Scholen de in de Bundesrepublik opgedane ervaringen ongetwijfeld een rol zullen spelen.

De dank van de Inspecteurs lager onderwijs van de Europese Scholen, zoals die door de voorzitter, de heer N.C. RICE, werd verwoord, gaat uit naar minister mevrouw Dr. H. HAMM-BRÜCHER, op wier initiatief de uitnodiging tot deze oriëntatiereis tot stand kwam, naar het Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland en naar het Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland en verder naar allen die op enigerlei wijze er toe hebben bijgedragen deze oriënteringsreis voor 100% te laten slagen.

Apeldoorn, oktober 1979.

L. COSTERS

Eine Studienreise durch die Bundesrepublik Deutschland

Auf Einladung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der deutschen Bundesländer haben die Grundschulinspektoren der Europäischen Schulen vom 8. bis 12. Oktober 1979 die Bundesrepublik Deutschland besucht.

Die Reise begann in Karlsruhe, wo nach einem Besuch der verschiedenen Klassen der Europäischen Schule am Vormittag mittags ein Treffen mit einigen Professoren der Pädagogischen Hochschule stattfand, auf der das Thema «Pädagogik in Theorie und Praxis» erörtert wurde.

Gesamtschule

Zahlreiche Fragen kamen dabei zur Sprache. Viel Aufmerksamkeit wurde dem Phänomen der deutschen Gesamtschule geschenkt, die der englischen «Comprehensive school» entspricht. Anscheinend hängt die Einrichtung von Gesamtschulen eng damit zusammen, ob in dem betreffenden Land die CDU oder die SPD am Ruder ist. In Hamburg z.B., wo die SPD bereits seit vielen Jahren die Landesregierung stellt, ist die Gesamtschule Regelschule, während sie in Ländern, wo die CDU während längerer Zeit an der Regierung war, eine Ausnahme bildet.

In der ganzen Bundesrepublik gibt es zur Zeit ungefähr 200 Gesamtschulen. Die meisten davon befinden sich noch im Versuchsstadium.

Einige Gesamtschulen haben einen Unterbau in Form einer vierjährigen Grundschule. Doch in der Regel umfaßt die Gesamtschule nur die 5. bis 9. (10.) Klasse.

Es gibt Schulen, die eigentlich nur der Form nach Gesamtschulen sind: eine Hauptschule, eine Realschule und ein Gymnasium unter einem Dach unter Leitung eines Direktors und mit aufeinander abgestimmten Lehrplänen, in denen die Schüler die Möglichkeit haben, aufgrund bestimmter Leistungen von einer Abteilung in die andere überzuwechseln. Man trifft jedoch auch die sogenannten integrierten Gesamtschulen an, an denen alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden, ohne in ein bestimmtes Schulsystem eingegliedert zu sein. Der Unterricht fußt auf dem Grundsatz der Differenzierung, und je nachdem, ob ein Schüler imstande ist, einfacheren oder schwierigeren Lehrstoff zu bewältigen, kann er das Abschlußzeugnis der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums erwerben.

Allein schon die Tatsache, daß nicht alle Gesamtschulen den gleichen Aufbau haben und daß sich die meisten von ihnen noch in einer Versuchsphase befinden, beweist, daß die Gesamtschule ein umstrittenes Thema ist. Gegner dieses Schultyps weisen darauf hin, daß sich viele Schüler in der Gesamtschule maßlos langweilen, da sie zu leicht für sie sei; Befürworter hingegen preisen die

erzieherischen Möglichkeiten der Gesamtschule, da dort sowohl begabte als auch weniger begabte Schüler die Möglichkeit erhalten, miteinander zu verkehren und sich gegenseitig schätzen lernen.

Dauer des Unterrichts

In der Grundschule wird im allgemeinen nur vormittags unterrichtet. Die Kinder haben je nach Alter wöchentlich 22 bis 26 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten. Man kann sich also auf $3\frac{1}{2}$ bis 4 Stunden Unterricht pro Tag beschränken. Es sind jedoch Bestrebungen im Gange, den Unterricht auf den ganzen Tag zu verteilen, so daß die Schüler die Zeit zwischen 8.00 und 16.00 Uhr in der Schule verbringen. Bestimmte Elterngruppen, namentlich Familien, in denen Vater und Mutter erwerbstätig sind, befürworten den Ganztagsunterricht. Die meisten Lehrkräfte hingegen wünschen, das derzeitige System beizubehalten, was vermutlich auch der Fall sein wird, da der Ganztagsunterricht die Schulkosten erheblich erhöhen würde. Er müßten Freizeiträume und Kantinen eingerichtet sowie pädagogisch geschultes Aufsichtspersonal eingestellt werden.

Vergleicht man die Lage in der Bundesrepublik Deutschland mit den an den Europäischen Schulen herrschenden Verhältnissen, so ist festzustellen, daß die Europäischen Schulen in dieser Hinsicht Möglichkeiten bieten, wie sie sich viele Eltern in der Bundesrepublik wünschen.

Arbeitslosigkeit

In der Bundesrepublik Deutschland herrscht unter den Lehrkräften große Arbeitslosigkeit. Schätzungsweise sind derzeit insgesamt ± 10.000 Lehrkräfte arbeitslos. Um diese Arbeitslosigkeit einigermaßen einzudämmen, geht man dazu über, Lehrkräfte für zwei Drittel oder für ein halbes Lehrdeputat zu ernennen. Dadurch wird erreicht, daß viele arbeitslose Lehrkräfte zumindest teilweise in den Arbeitsprozeß eingegliedert werden und aktiv im Unterricht tätig bleiben. Diese beängstigende Arbeitslosigkeit ist auf den starken Geburtenrückgang zurückzuführen. In Berlin will man dem Problem der Lehrerarbeitslosigkeit dadurch zu Leibe rücken, daß man die durchschnittliche Schülerzahl der beiden ersten Grundschulklassen auf 15 (!) festlegt. Man hofft, damit zugleich zu erreichen, daß Kindern mit bestimmten Lernschwierigkeiten im normalen Klassenverband geholfen werden kann. Man geht davon aus, daß die Lehrkraft dann mehr Zeit und Gelegenheit hat, sich mit solchen Schülern individuell zu befassen.

In Baden-Württemberg besteht das Lehrpersonal zu 80 bis 90 % aus Frauen. Durch Heirat und/oder Schwangerschaft scheiden viele nach relativ kurzer Zeit aus dem Berufsleben wieder aus. Das Durchschnittsalter der meisten Lehrerinnen liegt zwischen 23 und 34 Jahren. Dies hat den Vorteil, daß sich der Lehrkörper immer wieder verjüngt, was zudem dazu beiträgt, die Arbeitslosigkeit einzudämmen.

Ausbildung

Hinsichtlich der Ausbildung des Lehrernachwuchses an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wurden einige Themen angeschnitten, denen wir auch im Rahmen der Europäischen Schulen ständige Aufmerksamkeit schenken müssen.

Die Leistungen der Grundschüler werden im allgemeinen durch Zensuren bewertet. Neben der Note wird in den unteren Klassen auch eine schriftliche Beurteilung abgegeben, später nicht mehr. In der Erörterung mußte man übrigens einräumen, daß eine durchdachte Umschreibung mehr über den Schüler aussagen kann als nur die Benotung.

Das neue Zeugnisheft der Europäischen Schulen fand als vernünftiger Kompromiß zwischen der Beurteilung durch Zahlen und durch Beschreibung große Anerkennung.

Dem Problem des Übergangs von der Grundschule zur Sekundarschule werden an der Pädagogischen Hochschule acht Stunden pro Semester gewidmet, jedenfalls bei der Vorbereitung auf das Lehramt an der Hauptschule.

Die erzielten Noten sind ausschlaggebend dafür, ob ein Schüler für die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium als geeignet erklärt wird. Falls die Eltern mit der Empfehlung der Schule nicht einverstanden sind und ihr Kind nicht in die Hauptschule sondern ins Gymnasium schicken möchten, kann eine Aufnahmeprüfung abgelegt werden.

Die Hauptschul- und Realschullehrer legen die Aufnahmeprüfungen für diese Schulen selbst fest. Die Grundschullehrer haben kein Mitspracherecht, doch sind sie merkwürdigerweise an der Zusammenstellung der Prüfungsaufgaben für das Gymnasium beteiligt.

In Baden-Württemberg sollen 1980 sogenannte Schulberater eingestellt werden, deren Aufgabe es sein wird, eine zusätzliche Empfehlung für die Wahl des Schultyps abzugeben. Anhand von Tests können sie Anhaltspunkte dafür finden, welchen Bildungsgang der Schüler einschlagen sollte.

Auch die Frage des « Remedial Teaching » wurde besprochen. Herr K. WÖRN hat dafür die deutsche Bezeichnung « temporärer Förderunterricht » gefunden. Wir hatten den Eindruck, daß der Begriff Remedial Teaching, jedenfalls in Baden-Württemberg, nicht allgemein bekannt und auch nicht allgemein eingeführt ist. Man sprach von interner Differenzierung, womit eine bestimmte Differenzierung innerhalb der Klasse gemeint ist, ohne daß außer dem Klassenlehrer noch jemand daran beteiligt wäre.

Man fand eigentlich, daß der Begriff « Remedial Teaching » in einem Jahrgangsklassensystem mit festem Lehrplan nicht angewandt werden kann.

Wohl räumte man ein, daß einige Schüler im Rechnen und Muttersprache besondere Hilfe eines Förderlehrers benötigen könnten, doch man bezweifelte, daß dies auch für andere Fächer gilt.

Allerdings wurden wir darauf aufmerksam gemacht, daß in Baden-Württemberg für Kinder, die länger als vier Wochen krank sind, ein Sonderdienst besteht. Sie werden zu Hause oder im Krankenhaus von einer eigens dazu eingestellten Lehrkraft unterrichtet, die ihrerseits wieder enge Beziehungen zu der Schule unterhält.

Auf die Frage nach der Verwendung von audiovisuellen Lehrmitteln wurde mitgeteilt, daß die Studenten der Pädagogischen Hochschule im Umgang damit nicht besonders ausgebildet werden, was jedoch ratsam wäre, da eine unzweckmäßige Verwendung öfters vorkommt. Als Beispiel wird der Lehrer erwähnt, der seiner Klasse zwar einen Film mit dem Thema « Der Fluß » zeigte, es jedoch unterließ, mit seinen Schülern zum Fluß zu gehen, der in unmittelbarer Umgebung der Schule vorbeiströmt. Man sagte uns, daß alle Schulen reichlich mit audiovisuellen Lehr- und Hilfsmitteln ausgestattet seien, daß jedoch nicht immer befriedigender Gebrauch davon gemacht werde. Als Schlußfolgerung ergab sich, daß die Pädagogische Hochschule hier doch eigentlich eine Aufgabe zu erfüllen hat.

Mit diesem Rundgespräch, das von 15.00 bis 18.00 Uhr dauerte, wurde der erste Tag abgeschlossen. Wir übernachteten in Grötzingen im prachtvollen Hotel « Schloß Augustenburg », einem der Burg- und Schloßhotels.

Kombinierte Grund- und Hauptschule

Am 9. Oktober wurde die Grund- und Hauptschule Grötzingen besucht. Grötzingen hat sich in den Nachkriegsjahren vom Bauerndorf zum Pendlerort entwickelt. Die meisten Eltern haben leitende Stellungen in Karlsruhe oder Umgebung inne, weshalb sie ihren Kinderen eine möglichst vollständige Schulbildung mitgeben wollen. Nicht weniger als $\pm 45\%$ der Schüler besuchen nach der Grundschule das Gymnasium, $\pm 15\%$ die Realschule und $\pm 40\%$ die Hauptschule. Merkwürdigerweise stimmt die Wahl der Eltern mit den Empfehlungen der Schullaufbahnberater der Schule nahezu überein. Nach Mitteilung des Direktors sind schulische Mißerfolge selten. In dieser Hinsicht könnte man die Grötzingener Hauptschule als schlagenden Beweis gegen die integrierte Gesamtschule betrachten. Der Schullaufbahnberater gibt seine Empfehlung unter anderem aufgrund der Ergebnisse bestimmter Tests ab, die eine Kombination von Wissens- und Intelligenztests sind, in denen das « multiple choice »-System verwendet wird. Daneben werden den Schülern auch eigentliche Denkaufgaben gestellt, die u.a. darin bestehen, daß durch Kombination von zwei oder mehr Angaben bestimmte Schlußfolgerungen gezogen werden müssen.

Die Schule hatte 13 Grundschulklassen und 10 Hauptschulklassen. Die durchschnittliche Klassenfrequenz betrug 25 bis 30 Schüler. Die Schülerhöchstzahl pro Klasse ist 36. Mit 37 Schülern muß die Klasse geteilt werden. Es werden 36 Lehrkräfte (21 Frauen und 15 Männer) beschäftigt. Vom 5. Schuljahr an wird Englisch als zweite Sprache unterrichtet. Im 7. Schuljahr kommt Französisch als dritte Sprache hinzu.

Mitspracherecht

An jeder Hauptschule in Baden-Württemberg gibt es die gesetzlich vorgeschriebene Schulkonferenz, ein Gremium, das sich an der Grund- und Hauptschule Grötzingen aus drei Elternvertretern, drei Schülern, sechs Lehrkräften und dem Direktor zusammensetzt. Dieser ist zugleich Vorsitzender.

Die gegenseitigen Beziehungen an dieser Schule scheinen geradezu ideal zu sein. Wie schon erwähnt, stimmt nicht nur die Wahl der Eltern mit dem Rat der Schule in bezug auf die Richtung des weiterführenden Bildungsgangs nahezu überein, sondern es sollen sich auch auf der Schulkonferenz, wo Lehrer, Eltern und Schüler offensichtlich einträchtig zusammenarbeiten, kaum Probleme ergeben. Deshalb beschränkte man sich hier auf die vorgeschriebenen zwei Zusammenkünfte pro Jahr.

In den Zuständigkeitsbereich der Schulkonferenz fallen u.a. folgende Punkte :

- Besprechung allgemeiner Unterrichts- und Erziehungsfragen ;
- Festsetzung von Regeln im Zusammenhang mit dem reibungslosen Schulbetrieb und der Schulordnung ;
- Pausenregelung ;
- Eingehen einer Partnerschaft mit einer anderen Schule ;
- Äußerung von Wünschen in bezug auf die Schuleinrichtung ;
- Namensgebung der Schule ;
- Beratung bei Unterrichtsexperimenten ;

- Verhaltensmaßregeln für Schulreisen, Studienreisen, Besichtigungen von Fabriken und Betrieben, Museumsbesuche usw., sofern sie die ganze Schule betreffen ;
- Unterbreitung von Vorschlägen für die schulfreien Tage, deren Festsetzung im Ermessen der Schule liegt ;
- Beratung der Direktion über Beziehungen zu außerschulischen Einrichtungen, die ebenfalls eine erzieherische Aufgabe erfüllen.

Wie aus obigen Beispielen zu ersehen ist, hat die Schulkonferenz vorwiegend beratende Funktion und nur in zweitrangigen Angelegenheiten eine beschließende Stimme. Wir haben jedoch den Eindruck gewonnen, daß man hier mit der Arbeitsweise der Schulkonferenz zufrieden ist.

Internationale Gesamtschule

Der nächste Besuch galt der Internationalen Gesamtschule in Heidelberg. Heidelberg war von jeher eine Stadt mit internationaler Atmosphäre. Die Universität hat stets eine große Anziehungskraft auf Ausländer ausgeübt, und auch in anderen wissenschaftlichen Bereichen arbeiten viele Nichtdeutsche. Etwa 20% der Gesamtbevölkerung von Heidelberg sind Ausländer. Dadurch erklärt sich, daß diese Heidelberger Gesamtschule eine internationale Schule ist.

Die Lage der Schule im Süden von Heidelberg mit Blick auf die sogenannten Neckarhügel darf man als grandios bezeichnen. Sie hat große Spielplätze, und im Schulgebäude gibt es nicht nur Klassenzimmer und Fachsäle, sondern auch eine Schwimmhalle, eine Sporthalle, die durch Schiebewände in drei Turnsäle unterteilt werden kann, und eine Mensa, wo die Schüler eine warme Mahlzeit erhalten können. Es gibt Mehrzweckräume für schulische Aktivitäten und Freizeitbeschäftigung (Tischtennis, Musik, Schach usw.). Die Gänge sind so breit und groß, daß sich die Schüler in den Pausen darin aufhalten können. Es gibt ferner eine umfangreiche Bibliothek, in der auch Aufgaben gemacht werden können.

Die 1976 eröffnete Schule kann als Paradeferd der Stadt Heidelberg gelten und ist in ihrer Organisationsstruktur mehr oder weniger als Modellschule gedacht. Sie kann ± 2.200 Schüler aufnehmen. Die Baukosten beliefen sich auf 45.000.000 DM.

Sie ist wie folgt aufgebaut :

- Primarstufe : 1. bis 4. Klasse.
- Sekundarstufe I mit Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse).
- Mittelstufe (7. bis 9., gegebenenfalls bis 10. Klasse).
- Sekundarstufe II (Oberstufe) (11. bis 13. Klasse).

Der experimentelle Charakter kommt u.a. darin zum Ausdruck, daß bereits in der dritten Primarschulklasse Englischunterricht erteilt wird. Dabei wird die direkte Methode angewandt und zu Recht vom gesprochenen Wort ausgegangen. Die Unterrichtsstunde, der wir beiwohnten, war ausgezeichnet gestaltet.

Eine zweite Besonderheit ist, daß die Schule auch mit sogenannten Vor- klassen experimentiert. Das sind Klassen der ältesten Kindergartenschüler, die keinen festen Lehrplan haben und deren Schulaktivitäten vom Grad der intellektuellen, emotionalen und motorischen Bedürfnisse der Kinder bestimmt werden. Der Unterricht hat daher einen eindeutig individuellen Charakter und ist auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes abgestimmt.

Auch in anderer Hinsicht macht diese Schule einen modernen, fortschrittlichen Eindruck. In der Orientierungsstufe (5. und 6. Klasse) gibt es heterogen zusammengestellte Gruppen, und in den Fächern Englisch und Mathematik wird nach der Auffassungsgabe der Schüler differenziert. Erforderlichenfalls können Schüler in Englisch, Mathematik und Deutsch Nachhilfeunterricht erhalten.

Weniger progressiv erscheint es, daß die Leistungen der Schüler mit einer Notenskala von 1 bis 10 beurteilt werden.

In der 7. bis 9. und gegebenenfalls in der 10. Klasse erfolgt dann eine Differenzierung im gesamten Unterricht, ausgenommen in Religion, in den Ausdrucksfächern (Musik und Werken) und Sport. Diese Differenzierung führt dazu, daß in diesen Schuljahren ein A-Zweig (Gymnasium), ein B-Zweig (Realschule) und ein C-Zweig (Hauptschule) nebeneinander bestehen.

Es ist in der ganzen Mittelstufe möglich, aufgrund von Leistungen von einem Zweig zum anderen überzuwechseln.

Die Sekundarstufe II (Oberstufe) besteht aus dem 11. bis 13. Schuljahr. Bei unserem Besuch war die Sekundarstufe noch nicht in Betrieb.

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, daß diese Schule eine Ganztagschule ist, in der die Schüler von 8.00 bis 16.00 Uhr verbleiben. Dies erhöht natürlich die Betriebskosten, die bei dem ausgedehnten Areal und der großzügigen Anlage der Gebäude ohnedies hoch sind. Wir hatten den Eindruck, daß die Gemeinde Heidelberg im nachhinein, jedenfalls in finanzieller Hinsicht, mit diesem im übrigen einmaligen Projekt nicht besonders glücklich ist.

Schwetzingen

Schwetzingen liegt nur einige Kilometer von Heidelberg entfernt und ist der Wohnort von Inspektor K. WÖRN. Nach zwei ermüdenden Tagen, an denen wir von einem Rundgespräch ins andere kamen, war es eine Erholung, einige Stunden in der gastfreundlichen Wohnung der Familie WÖRN verbringen zu dürfen. Die Ruhepause dauerte jedoch nicht allzu lange, denn abends stand uns als nächstes das Treffen mit den Vertretern der Stadtverwaltung von Schwetzingen bevor.

In einer ungezwungenen Atmosphäre wurden wir über die Schulverhältnisse in Schwetzingen informiert. Es zeigte sich, daß die Stadtverwaltung von Schwetzingen nicht nur sehr interessiert ist an pädagogischen Fragen, sondern auch in finanzieller Hinsicht alles tut, um einen guten Unterricht zu ermöglichen.

Als reizvolle Eigentümlichkeit ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen, daß Schwetzingen keine Berufsfeuerwehr hat, sondern sich mit einer freiwilligen Feuerwehr begnügt. Die dadurch eingesparten Mittel kommen u.a. der Schule zugute. In der Gemeinde Schwetzingen steht das Schulwesen also hoch im Kurs. Kein Wunder, daß Inspektor WÖRN dort seinen Wohnsitz hat !

Der Vorsitzende des Inspektionsausschusses, Herr N.C. RICE, der sich seiner Aufgabe auf der ganzen Reise vortrefflich entledigt hat, brachte zum Abschluß des Abends unseren Dank auf originelle Weise zum Ausdruck. Er sang eine irische Ballade und erklärte, dies sei ein irischer Brauch, seinen innigen Dank zu bezeugen.

Stuttgart

Dank der Hilfsbereitschaft der Direktion der Europäischen Schule Karlsruhe, der Herren GRECK und GODFROY, die uns nicht nur ihre Privatwagen zur Verfügung stellten, sondern auch als tüchtige Fahrer fungierten, wurden wir am 10. Oktober in flotter Fahrt nach Stuttgart chauffiert. In der Landeshauptstadt von Baden-Württemberg hatten wir ein Gespräch mit Ministerialrat Dr. DIESCH, Leiter der Abteilung Grund- und Hauptschulen im Ministerium für Kultus und Sport. Dieses Treffen fand in der «Alten Kanzlei» statt. Dieser Name verrät bereits die historische Beziehung zu Stuttgart, denn in der Alten Kanzlei befand sich seinerzeit die Kanzlei der Könige von Württemberg. In einem Saal mit dem romantischen Namen «Poetenstüble» wurde zu Mittag das sovielste Rundgespräch geführt.

Wir berichteten Herrn Dr. DIESCH ausführlich über unsere bisherigen Eindrücke, und ebenso eingehend wurde das Schulwesen von Baden-Württemberg mit den Europäischen Schulen verglichen. In treffenden Worten dankte der Vorsitzende des Inspektionsausschusses, Herr N.C. RICE, der Landesregierung von Baden-Württemberg in unser aller Namen für die erschöpfenden Auskünfte, die wir erhalten hatten, für ihre Gastfreundschaft, doch vor allem für die auf richtige und ehrliche Art, mit der alle unsere bohrenden Fragen beantwortet wurden.

Berlin

Auf dem Luftwege begaben wir uns darauthin nach West-Berlin. Obschon jeder weiß, wie sehr West-Berlin von der Bundesrepublik isoliert ist, wird einem erst an Ort und Stelle richtig bewußt, welchen Einfluß diese Isolierung auch auf das Bildungswesen ausübt. West-Berlin ist auf dem besten Wege, eine überalterte Stadt zu werden. Dieser Trend ist an den nachstehenden Zahlen über die für die kommenden Jahre zu erwartenden Schülerzahlen der öffentlichen Schulen eindeutig abzulesen.

Schulgattung	Schuljahr			
	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
Grundstufe (mit Vorklassen)	119.610	110.880	104.260	99.650
Mittelstufe	96.560	95.920	91.900	85.910
Oberstufe	68.320	71.530	75.160	78.140
Sonderschulen	10.780	10.480	10.290	10.040
Insgesamt	295.270	288.810	281.610	273.740

Bedenklich ist vor allem der Rückgang in der Grundstufe, der sich im nächsten Jahrzehnt zweifellos auf die weiterführenden Schulen auswirken wird.

Berücksichtigt man ferner, daß etwa 10% dieser Schüler Kinder von Ausländern, vor allem von Gastarbeitern, sind, worunter hauptsächlich Griechen, so erklärt sich allein schon daraus die große Besorgnis über die künftige Entwicklung im Unterrichtswesen.

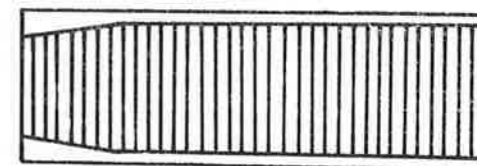
Organisatorisch ist Berlin aus der Art geschlagen. Die Grundstufe umfaßt dort nämlich im Gegensatz zu allen übrigen Bundesländern sechs Jahre; ferner können die Eltern ihre Kleinkinder in die Vorklassen schicken, die nach Bedarf eingerichtet werden.

Die Vorklassen sind für fünfjährige und für sechsjährige, noch nicht schulreife Kinder bestimmt. Die Schüler werden an ein Zusammensein in größeren Gruppen gewöhnt und darauf vorbereitet, bestimmte Aufträge auszuführen. Es laufen Versuche, die Vorklasse mit der ersten Grundschulklasse in einer zweijährigen Stufe, der sogenannten Eingangsstufe zusammenzufassen. Man will damit erforschen, inwieweit sich ein gleitender Übergang von der Vorklasse in die erste Klasse der Grundstufe verwirklichen läßt.

Die nachstehenden graphischen Darstellungen verdeutlichen die eingeleitete Entwicklung.

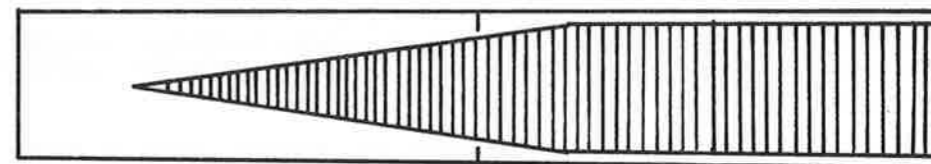
A. Einschulung ohne Vorklasse

erste Klasse



B. Aufnahme in die Vorklasse

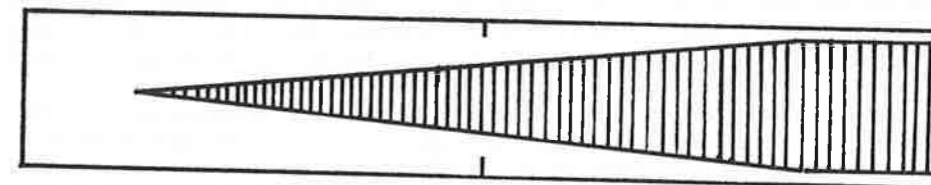
erste Klasse



C. Aufnahme in die Eingangsstufe

1/1

1/2



Spiel, soziale Entwicklung



Unterricht

Bis jetzt gibt es noch keinen vorgeschriebenen Lehrplan für die Eingangsstufe. Die Aktivitäten in Klasse 1/1 sind gerichtet auf: soziales Verhalten, Zuhören und Sprechen, Begegnung mit der kindlichen Erlebniswelt, Entwicklung der Grundlagen der modernen Mathematik, Zeichnen und Werken, Musik und rhythmische Gymnastik, Spiel.

Ferner gibt es in Berlin nicht weniger als 24 Gesamtschulen, die im allgemeinen Ganztagschulen sind. Sitzenbleiben ist in der Grundstufe eine Ausnahme, in der ersten Grundschulklasse sogar ausgeschlossen. In den höheren Klassen wird ein Kind nur dann nicht versetzt, wenn es auch nach besonderer Nachhilfe erheblich im Rückstand bleibt.

Vom 5. Schuljahr an wird auch eine Fremdsprache unterrichtet. Die Schüler haben die Wahl zwischen Englisch, Französisch und Latein. Latein wird nur von Kindern gewählt, die bereits nach dem 4. Grundschuljahr nahezu sicher wissen, daß sie später ins Gymnasium eintreten.

In der Grundschule auf dem Tempelhofer Feld, die wir besuchten, wählen 95 % der Schüler Englisch als zweite Sprache; nur 5 % entscheiden sich für Französisch.

Die Gastarbeiterkinder werfen besondere pädagogische Probleme auf. In bestimmten Stadtvierteln gibt es Schulen, die größtenteils von diesen ausländischen Schülern bevölkert sind. Für sie werden sogenannte Vorbereitungsklassen eingerichtet, in denen sie soweit mit der deutschen Sprache vertraut gemacht werden, daß sie danach am normalen Unterricht teilnehmen können. Ferner stellt man zusätzliche Lehrkräfte zur Verfügung, um die durchschnittliche Klassenfrequenz an diesen Schulen auf eine annehmbare Zahl zu senken.

Vieles von dem oben Gesagten begegnete uns in der Grundschule auf dem Tempelhofer Feld in der Praxis. Auch trafen wir hier Sonderlehrer an, deren Aufgabe es war, Kindern, die in Muttersprache und Mathematik Schwierigkeiten hatten, einzeln oder in kleineren, drei- bis fünfköpfigen Gruppen weiterzuhelfen. Die dafür eingestellten Lehrkräfte haben zumeist an einem besonderen Lehrgang teilgenommen, und man könnte sie mit den Förderlehrern (Remedial Teachers) vergleichen.

An dieser Schule gab es in den ersten vier Klassen keinen in Fächer gegliederten Stundenplan, sondern einen sogenannten vorfachlichen Unterricht, was sich etwa mit dem Ganzheitsunterricht vergleichen läßt. Erst in der 5. Klasse geht man zu einem mehr fachorientierten Unterricht über.

Ferner wohnten wir noch einer ausgezeichneten, von einem Fachlehrer erteilten Musikstunde in der 6. Klasse, einer ebenso guten Französischstunde in der 5. Klasse und einer Turnstunde mit Erstklässlern bei, in der die Entwicklung der persönlichen Bewegungsmöglichkeiten des Kindes im Vordergrund stand.

Der Senat von Berlin hat nicht nur für reichliche Information über den heutigen Stand des Unterrichtswesens gesorgt, sondern hat uns auch ermöglicht, im wunderschönen Opernhaus einer Aufführung von «Die verkaufte Braut» beizuwohnen. Ich brauche nicht zu sagen, daß wir diese Geste alle sehr zu schätzen wußten.

Der Besuch in Berlin wurde am 11. Oktober mit einem vom Senat gegebenen Essen im prachtvoll gelegenen Hotel Berlin abgeschlossen, auf dem alle in Berlin gesammelten Erfahrungen nochmals beleuchtet wurden.

Am Morgen des 12. Oktober traten wir die Rückreise nach Bonn an. Dort fand beim Mittagessen im Hotel Steigenberger mit einigen Vertretern der Bundesregierung das letzte Rundgespräch statt. Da wurde uns nochmals bestätigt, was wir auf unserer Erkundungsreise bereits erfahren hatten: Die einzelnen deutschen Bundesländer haben noch kein einheitlich organisiertes Bildungswesen. Wohl

gibt es eine Ständige Konferenz der Kultusminister, durch die das Bildungswesen mit der Zeit mehr vereinheitlicht wird. Man hofft, daß diese ständige Konzertierung trotz der politischen Unterschiede doch zu dem angestrebten Ziel führen wird, da die Probleme ja überall dieselben sind.

In diesem Zusammenhang wurde die Bundesrepublik Deutschland als ein verkleinertes Modell von Europa bezeichnet, wo die Schulsysteme auch aufeinander abgestimmt werden müssen, wodurch auch ein Beitrag zu einem vereinten Europa geleistet werden soll.

Abschließend ist festzuhalten, daß die Studienreise der Inspektoren der Europäischen Schulen durch die Bundesrepublik Deutschland nützlich und fruchtbar war, daß durch die Gegenüberstellung des deutschen Schulwesens und der Verhältnisse im eigenen Land und an den Europäischen Schulen der Einblick in bestimmte Aspekte der Schulproblematik vertieft wurde und daß in den bevorstehenden Beratungen über die Reform der Europäischen Schulen die in der Bundesrepublik gesammelten Erfahrungen zweifellos eine Rolle spielen werden.

Der Dank der Grundschulinspektoren der Europäischen Schulen, den der Vorsitzende, Herr N.C. RICE, in Worte kleidete, richtet sich an Frau Minister Dr. HAMM-BRÜCHER, von der die Anregung zu dieser Reise kam, an das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland und an das Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland sowie an alle, die in irgendeiner Form dazu beigetragen haben, daß diese Erkundungsreise ein hundertprozentiger Erfolg wurde.

Apeldoorn, Oktober 1979.

L. COSTERS

Voyage d'orientation en République Fédérale d'Allemagne

Du 8 au 12 octobre 1979 inclus, les Inspecteurs de l'enseignement primaire des Ecoles européennes ont effectué une visite en République Fédérale d'Allemagne. Ils répondaient ainsi à une invitation du Ministère des Affaires Etrangères de la République Fédérale d'Allemagne et du secrétariat de la Conférence permanente des Ministres de l'éducation des Länder de la République Fédérale d'Allemagne.

Le voyage a commencé à Karlsruhe où — après une visite le matin des différentes classes de l'Ecole européenne — une réunion a eu lieu à midi avec un certain nombre de professeurs de la « Pädagogische Hochschule » au cours de laquelle on a discuté de la question de la « Pédagogie dans la théorie et dans la pratique ».

Gesamtschule

Un grand nombre de questions a été soulevé à ce sujet. Le phénomène de la « Gesamtschule », école unique — école polyvalente intégrée, équivalent allemand de la « Comprehensive school » anglaise, a beaucoup retenu l'attention. Il est apparu que l'existence de la « Gesamtschule » est étroitement liée à la couleur politique du gouvernement du Land. A Hamburg, par exemple, où le SPD est majoritaire depuis de nombreuses années déjà, la Gesamtschule est généralisée, alors que dans les pays où la CDU détient la majorité depuis de nombreuses années, elle constitue une exception.

Le nombre total de « Gesamtschulen » en République Fédérale d'Allemagne s'élève actuellement à 200 environ. La plupart de ces « Gesamtschulen » en sont encore actuellement à un stade expérimental. Certaines « Gesamtschulen » comprennent dans leur structure une école primaire de quatre années d'étude, mais en général elles ne comportent que des classes de la cinquième à la neuvième (dixième) inclusivement.

Il y a des écoles qui ne sont en fait des Gesamtschulen que dans la forme et qui abritent seulement sous un même toit une Hauptschule (école primaire supérieure), une Realschule (école moyenne) et un Gymnasium (Lycée) dépendant d'une direction unique et disposant de programmes adaptés les uns aux autres, ce qui permet aux élèves, en fonction de certaines prestations, de passer d'une filière à l'autre. Il existe toutefois de vraies Gesamtschulen dans lesquelles tous les élèves, sans être engagés dans une filière déterminée, suivent un enseignement commun. L'enseignement repose sur le principe de la différenciation progressive et selon qu'un élève absorbe avec succès des matières plus ou moins difficiles, il peut obtenir le diplôme de fin d'études de l'école primaire supérieure, de l'école moyenne ou du lycée.

Le seul fait que toutes les Gesamtschulen ne disposent pas de la même structure et que la plupart d'entre elles en soient encore au stade expérimental suffit à montrer que la Gesamtschule fait encore l'objet de controverses. Ses détracteurs font remarquer que de nombreux élèves s'y ennuiement profondément

parce qu'ils y auraient la vie trop facile ; ses défenseurs vantent par contre ses possibilités éducatives parce que les élèves doués et les élèves moins doués y trouvent une occasion d'apprendre à se fréquenter et à s'estimer.

Durée de l'enseignement

A l'école primaire, il n'y a en général cours que le matin. En effet, la semaine ne comprend que 22 à 26 heures de cours, de 45 minutes chacune, quel que soit l'âge des enfants. Il suffit donc de trois heures et demie à 4 heures de cours par jour. On s'efforce toutefois de répartir l'enseignement sur toute la journée, les enfants restant à l'école de 8 heures du matin à 4 heures de l'après-midi. Certains groupes de parents et notamment les familles dans lesquelles le père et la mère travaillent sont partisans de l'enseignement pendant toute la journée (Ganztagesunterricht). La plupart des enseignants souhaitent par contre le maintien de la situation actuelle. Il est probable que la situation restera ce qu'elle est car un enseignement durant toute la journée reviendrait beaucoup plus cher. Il faudrait construire des salles de récréation, engager des surveillants disposant d'une formation pédagogique et prévoir des réfectoires.

Si l'on établit une comparaison entre la République Fédérale d'Allemagne et les Ecoles européennes, on constate que la situation est dans les Ecoles européennes ce que de nombreux parents souhaiteraient qu'elle soit dans la République Fédérale d'Allemagne.

Chômage

Dans la République Fédérale d'Allemagne, le chômage des enseignants est important. Selon les estimations, les enseignants sans emploi sont 10.000 environ. Pour endiguer quelque peu ce chômage, on va nommer des enseignants qui auront deux tiers d'horaire ou un demi. Cela permettra de toute manière de réinsérer partiellement un grand nombre d'enseignants sans emploi dans la vie active et de leur faire garder le contact avec l'enseignement en général. Ce chômage effrayant est une conséquence de la baisse très forte de la natalité. A Berlin, on a l'intention d'abaisser à 15 le nombre moyen d'élèves par classe des deux premières années de l'école primaire afin d'apporter une solution à ce problème du chômage. On espère en outre arriver ainsi à ce que des enfants qui connaissent certaines difficultés dans leurs études réussissent à s'adapter au niveau normal de la classe. En effet, les enseignants auront ainsi plus de temps à consacrer à chacun de ces élèves pris individuellement.

A Baden-Württemberg, le personnel enseignant est féminin à concurrence de 80 à 90 %. A l'occasion de leur mariage et/ou d'une grossesse, de nombreuses femmes quittent l'enseignement après relativement peu de temps. La plupart des enseignantes ont de 23 à 34 ans. Cette situation présente un double avantage : un corps enseignant sans cesse rajeuni et une contribution à la lutte contre le chômage.

La formation

La formation que les futurs enseignants reçoivent à la Pädagogische Hochschule de Karlsruhe a permis de soulever plusieurs problèmes qui retiennent en permanence notre attention dans le cadre des Ecoles européennes.

L'appréciation des résultats des élèves de l'école primaire est en général exprimée par des chiffres. A côté des chiffres figure dans les petites classes une appréciation verbale qui disparaît ultérieurement. Au cours de la discussion,

les participants ont en outre dû admettre qu'une appréciation verbale mûrement réfléchie fournit plus de renseignements concernant l'élève qu'une simple note chiffrée. Le nouveau carnet scolaire des Ecoles européennes qui constitue un compromis raisonnable entre l'appréciation chiffrée et l'appréciation verbale a été très apprécié.

La Pädagogische Hochschule consacre huit heures par semestre au problème du passage de l'école primaire à l'école secondaire, du moins dans le cadre de la formation des enseignants de la Hauptschule (école primaire supérieure).

C'est sur la base des résultats obtenus qu'un élève est déclaré apte à l'école primaire supérieure, à l'école moyenne ou au lycée. Si ses parents ne partagent pas l'avis de l'école et si au lieu de l'inscrire à l'école primaire supérieure ils souhaitent lui faire fréquenter le lycée, l'élève doit présenter un examen d'admission.

Les professeurs de l'école primaire supérieure et ceux de l'école moyenne établissent eux-mêmes les examens d'admission dans ces écoles. Les enseignants de l'école primaire ne sont pas consultés. Il est par contre curieux de constater que les enseignants de l'école primaire participent à l'élaboration des questions d'examen d'admission au lycée.

A Baden-Württemberg, il y aura en 1980 des conseillers scolaires (Schulberater). Il leur appartiendra de donner un avis complémentaire quant au choix de l'école. Des tests leur permettront de découvrir des indications supplémentaires quant à ce que devrait être la carrière scolaire future des élèves.

L'enseignement de soutien a également été discuté. M. K. WÖRN l'a appelé en allemand « Temporärer Förderunterricht ». Nous avons eu l'impression qu'au Baden-Württemberg du moins la notion d'enseignement de soutien n'est pas très connue et qu'elle est aussi très peu pratiquée. Il a été question de différenciation interne par laquelle on entend une certaine différenciation au sein de la classe, sans que personne d'autre que les enseignants de la classe s'en occupe.

Certains considèrent en fait que la notion d'enseignement de soutien ne peut pas être insérée dans le système des classes annuelles qui ont un programme fixe à assimiler.

Il est toutefois évident que certains élèves en ont besoin et que l'enseignement de la langue maternelle pourrait demander l'aide supplémentaire d'enseignants spécialisés mais on a mis en doute que cela soit aussi nécessaire pour d'autres cours.

Notre attention a été attirée sur le fait qu'il existe au Baden-Württemberg un service spécial à l'intention des enfants malades pendant plus de quatre semaines. Ils reçoivent à domicile ou à l'hôpital des leçons qui leur sont dispensées par un enseignant désigné à cet effet, qui établit des contacts étroits avec l'école.

Les étudiants de la Pädagogische Hochschule ne reçoivent aucune formation spéciale relative à l'emploi des moyens audio-visuels. Cela serait cependant souhaitable car il en est souvent fait un mauvais usage. Citons à ce propos le cas de cet enseignant qui montre à sa classe un documentaire intitulé « la rivière » mais qui néglige d'emmener sa classe au bord de la rivière qui coule à dix minutes à pied de l'école. Nous avons appris que toutes les écoles disposaient d'un matériel didactique audio-visuel important qui n'est toutefois pas toujours utilisé suffisamment. La Pädagogische Hochschule devrait vraiment faire quelque chose dans ce domaine.

La première journée s'est achevée par une discussion générale (« Rundgespräch ») qui a duré de 15 à 18 h. Nous avons passé la première nuit dans le merveilleux hôtel « Schloß Augustenburg » de Grötzingen qui fait partie de la chaîne des « Burg- et Schloßhotels » (châteaux-hôtels).

Ecole primaire et école primaire supérieure combinée

Le 9 octobre nous avons rendu visite à l'école primaire et à l'école primaire supérieure (Grund- und Hauptschule) de Grötzingen. Autrefois village de campagne, Grötzingen est depuis la fin de la guerre une agglomération de banlieue. La majorité des parents occupent des situations importantes à Karlsruhe ou dans les environs et c'est la raison pour laquelle ils souhaitent donner à leurs enfants une formation scolaire aussi complète que possible. Quelque 45 % environ des élèves passent de l'école primaire au lycée, 15 % environ à l'école moyenne et 40 % environ à l'école primaire supérieure. Il est à remarquer que le choix des parents correspond dans une large mesure aux avis du conseiller attaché à cette école (Schullaufbahnberater - conseiller en orientation scolaire). D'après les informations fournies par la direction il n'y a guère d'échecs. A ce point de vue, on pourrait considérer que l'école primaire supérieure de Grötzingen constitue un excellent argument *contre* l'école unique intégrée (Gesamtschule). Le conseiller en orientation scolaire fonde ses avis sur le résultat de certains tests. Ces tests sont un mélange de tests de connaissance et de tests d'intelligence qui font appel au système des questions à choix multiples (multiple choice system). Les élèves ont en outre à résoudre, à l'aide de deux ou plusieurs données, des problèmes particuliers qui doivent leur permettre d'arriver à certaines conclusions.

Cette école compte treize classes primaires et dix classes primaires supérieures. Le nombre moyen des élèves par classe est de 25 à 30. Le nombre maximum par classe est de 36. Lorsqu'il y a 37 élèves, on dédouble. Le nombre d'enseignants est de 36 (21 femmes et 15 hommes). L'anglais est enseigné comme deuxième langue à partir de la cinquième année. En septième année, le français est enseigné comme troisième langue.

Pouvoir de co-décision

Il existe dans chaque école primaire supérieure du Baden-Württemberg un conseil scolaire (« Schulkonferenz ») prévu par la loi. Il s'agit d'un conseil composé dans l'école primaire et l'école primaire supérieure de Grötzingen de trois parents, de trois élèves, de six enseignants et du Directeur, qui en est le président.

Dans cette école, les relations entre les différents groupes semblent à peu près idéales. Non seulement le choix des parents correspond largement à l'avis de l'école en matière d'orientation au niveau du secondaire, ainsi que nous l'avons déjà dit, mais il semble que le conseil scolaire ne connaisse guère de problèmes que professeurs, parents et élèves ne réussissent à résoudre d'un commun accord. Les deux réunions annuelles prévues sont d'ailleurs suffisantes.

Relèvent notamment de la compétence du conseil scolaire :

- l'examen de questions de nature générale concernant l'enseignement et l'éducation ;
- l'élaboration du règlement d'ordre intérieur de l'école ;
- le régime des temps de repos ;
- la conclusion d'une association avec une autre école ;

- la formulation de souhaits en relation avec l'équipement de l'école ;
- la dénomination de l'école ;
- la prise de position concernant des expériences en matière d'enseignement ;
- l'élaboration de règles relatives aux voyages scolaires, voyages d'études, visites d'usines et d'entreprises, de musées, dans la mesure où elles concernent l'ensemble de l'école ;
- la formulation de propositions relatives à la fixation des jours de congé libres ;
- les conseils à fournir à la Direction en matière de relations avec des institutions extrascolaires s'occupant également d'éducation.

Comme on peut le conclure des exemples ci-dessus, le conseil scolaire a surtout pour mission de fournir des avis et il ne peut prendre des décisions que concernant des points de détail. Nous avons néanmoins eu l'impression que les intéressés étaient satisfaits de la manière dont fonctionne le conseil scolaire.

Internationale Gesamtschule

La visite suivante a été pour la Internationale Gesamtschule (école intégrée internationale) de Heidelberg. Heidelberg est depuis longtemps une ville d'allure internationale. L'Université a toujours exercé un pouvoir d'attraction considérable sur les étrangers et de nombreux étrangers travaillent aussi dans d'autres établissements scientifiques. La population de Heidelberg comprend 20 % environ d'étrangers. Cela explique que cette Gesamtschule de Heidelberg soit une école intégrée internationale.

L'école est installée dans un décor grandiose. Située au sud de Heidelberg, elle donne sur les monts Neckar. Elle dispose d'un vaste terrain de jeux et les bâtiments comprennent non seulement des classes et des ateliers mais encore une piscine couverte, un hall omnisport — qui à l'aide de parois amovibles peut être divisé en trois salles de gymnastique — et un réfectoire où les élèves peuvent prendre un repas chaud. Il existe des locaux à vocation multiple (multipurpose-rooms) réservés à des activités scolaires ou de détente (tennis de table, musique, échecs, etc...). Les couloirs sont tellement larges et spacieux qu'ils peuvent être utilisés pour les récréations. Il existe en outre une bibliothèque très vaste que l'on peut utiliser individuellement comme salle d'étude.

L'école qui a ouvert ses portes en 1976 peut être considérée comme la vitrine de l'enseignement de la ville de Heidelberg ; en ce qui concerne la structure de son organisation elle est conçue comme une école plus ou moins expérimentale. Elle peut recevoir 2.200 élèves environ. Sa construction a coûté 45 millions de DM.

Elle comprend les sections suivantes :

- degré primaire : de la première à la quatrième année ;
- degré secondaire du premier cycle avec phase d'orientation (cinquième et sixième années) ;
- degré moyen (septième, huitième, neuvième et éventuellement dixième années) ;
- degré secondaire du deuxième cycle (cycle supérieur) (onzième, douzième et treizième années).

Le caractère expérimental de l'entreprise ressort notamment du fait que l'anglais est enseigné dès la troisième année du degré primaire. Cet enseignement utilise la méthode directe et repose à juste titre sur la langue parlée. La leçon à laquelle nous avons assisté était d'un niveau remarquable.

La deuxième particularité est que l'école expérimente également le système des « Vorklassen » (classes préprimaires). Il s'agit de classes regroupant les élèves les plus âgés de l'enseignement maternel, auxquels aucun programme n'est imposé et dont les activités scolaires sont déterminées en fonction du niveau des besoins intellectuels, émotionnels et moteurs des élèves. L'enseignement revêt donc un caractère nettement individuel et est fonction des possibilités de développement de l'enfant.

D'autres caractéristiques de cette école laissent également une impression de modernisme. Au niveau de la phase d'orientation (cinquième et sixième années), on rencontre des groupes composés de manière hétérogène et pendant les cours d'anglais et de mathématique, on a établi des distinctions fondées sur les possibilités de compréhension des élèves. Dans la mesure où cela est nécessaire, les élèves peuvent bénéficier d'une aide individuelle pour les cours d'anglais, de mathématique et d'allemand.

Le fait toutefois que les prestations des élèves soient évaluées de 1 à 10 ne laisse pas la même impression « progressiste ».

Dans les classes de septième, huitième, neuvième et éventuellement dixième, on a alors établi une différenciation dans tous les cours excepté dans les cours de religion, d'art d'expression (musique, travaux manuels) et de sport. Cette différenciation a pour résultat qu'à ce niveau l'on trouve une filière A (lycée), une filière B (école moyenne) et une filière C (école primaire supérieure).

Pendant toute la durée du degré moyen, il reste possible, sur la base des prestations, de passer d'une filière à l'autre.

L'enseignement secondaire du deuxième cycle (niveau supérieur) comprendra les onzième, douzième et treizième années. Lors de notre visite, cet enseignement secondaire du deuxième cycle n'existait pas encore.

Enfin, on peut encore faire remarquer que cette école est une école du jour dans laquelle les élèves restent de 8 heures du matin à 4 heures de l'après-midi. Du fait de l'importance de la superficie du terrain et des dimensions royales des bâtiments, cette exploitation revient d'ailleurs chère. Nous avons gardé l'impression que la municipalité de Heidelberg n'est, du point de vue financier du moins, pas très heureuse de cette réalisation par ailleurs unique.

Schwetzingen

Schwetzingen se trouve à quelques kilomètres seulement de Heidelberg ; l'inspecteur K. WÖRN y habite. Après deux journées fatigantes, au cours desquelles nous avons eu plusieurs discussions générales (Rundgespräch) il nous a été agréable d'être pendant quelques heures de repos les hôtes de la famille de M. WÖRN. La récréation n'a pas duré longtemps car le soir même nous avons rencontré les représentants de la municipalité de Schwetzingen. Cela nous a permis de recueillir au cours d'une réunion informelle toutes les informations sur la situation de l'enseignement à Schwetzingen. Il est apparu que les autorités municipales de Schwetzingen s'intéressent énormément aux problèmes de l'enseignement et qu'elles font, financièrement, tout ce qui est possible pour offrir un enseignement de qualité.

Dans ce contexte, on peut mentionner comme particularité très spéciale le fait que Schwetzingen ne dispose pas d'un corps de pompiers professionnels mais uniquement d'un corps de pompiers composé de volontaires. L'argent ainsi

épargné est attribué à l'enseignement. A Schwetzingen, l'enseignement figure donc en très bonne place sur la liste des priorités municipales. Il n'est donc pas étonnant que l'Inspecteur WÖRN y habite !

M. N.C. RICE, Président du Conseil d'inspection qui durant tout le voyage s'est acquitté de sa tâche de façon remarquable, a en fin de soirée exprimé nos remerciements de manière très originale. Il a chanté une ballade irlandaise et déclaré que c'était à la manière irlandaise d'exprimer ses remerciements très sincères.

Stuttgart

Grâce à l'empressement de la direction de l'Ecole européenne de Karlsruhe, à MM. GRECK et GODFROY, qui non seulement ont mis leurs voitures particulières à notre disposition mais qui nous ont aussi servi de chauffeurs, nous avons pu, le 10 octobre, nous rendre en visite à Stuttgart. Dans cette capitale du Baden-Württemberg, nous avons eu un entretien avec M. DIESCH, conseiller au Ministère de l'Education et des Sports, responsable du service des écoles primaires et primaires supérieures. Cette rencontre a eu lieu à la Alte Kanzlei. Cette seule appellation rappelle déjà le passé de Stuttgart car la « Alte Kanzlei » abritait autrefois la chancellerie des rois de Württemberg. C'est dans une salle que l'on désigne par l'appellation romantique de « Poëten Stüble » que nous avons participé à une « Rundgespräch » de plus.

Un rapport détaillé a été présenté à M. DIESCH concernant les impressions recueillies jusqu'alors et des comparaisons très poussées ont été établies entre l'enseignement dans les écoles du Baden-Württemberg, d'une part, et les Ecoles européennes d'autre part. Le Président du Conseil d'inspection, M. N.C. RICE, a exprimé excellemment les remerciements de tous au gouvernement du Land de Baden-Württemberg pour les informations détaillées que nous avons recueillies et pour le charmant accueil qui nous a été réservé ainsi que pour la manière très sincère dont il a été répondu à nos questions.

Berlin

Nous nous sommes rendus à Berlin en avion. Bien que chacun sache à quel point Berlin Ouest est isolé de la République Fédérale d'Allemagne, il faut être sur place pour se rendre compte vraiment de l'incidence de cet isolement sur l'enseignement. Berlin-Ouest est en passe de devenir une ville de vieux. Cette évolution ressort clairement des chiffres ci-après qui montrent ce que sera, croit-on, le nombre des élèves des écoles publiques au cours des années à venir.

Type d'école	Année scolaire			
	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
Degré primaire (avec classes pré-primaires)	119.610	110.880	104.260	99.650
Degré moyen	96.560	95.920	91.900	85.910
Degré supérieur	68.320	71.530	75.160	78.140
Ecoles spéciales	10.780	10.480	10.290	10.040
Total	295.270	288.810	281.610	273.740

C'est surtout le recul de l'enseignement primaire qui est spectaculaire et qui ne manquera pas de faire sentir ses effets au cours de la décennie à venir au niveau de l'enseignement secondaire.

Si l'on sait en outre que 10 % environ des élèves sont des enfants d'étrangers et principalement de travailleurs migrants, parmi lesquels les Grecs sont les plus nombreux, on comprend que l'enseignement constitue un problème très préoccupant.

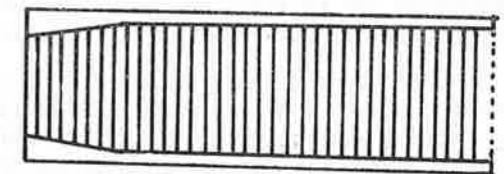
Du point de vue organisation, Berlin constitue dans la République Fédérale d'Allemagne un phénomène à part. C'est en effet le seul Land où l'enseignement primaire dure 6 ans. En outre, les parents peuvent inscrire leurs enfants dans des classes pré-primaires qui sont formées selon les besoins.

Les classes pré-primaires sont destinées à accueillir les élèves de 5 ans et ceux de 6 ans qui n'ont pas atteint la maturité scolaire nécessaire. Les enfants s'y habituent à travailler en groupes plus importants et y sont préparés à s'acquitter de certaines tâches. Des expériences sont en cours dans le cadre desquelles une classe pré-primaire et une première année de l'enseignement primaire sont réunies pour constituer un tout pendant deux ans ; cet ensemble est appelé « Eingangstufe » (degré d'initiation). Le but est de voir dans quelle mesure il est possible d'établir un passage continu de la classe pré-primaire à celle de première année de l'enseignement primaire.

Les dessins ci-après représentent clairement l'expérience en cours :

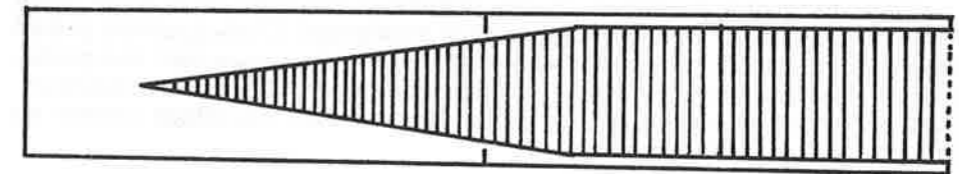
A. Admission en première année sans « classe pré-primaire »

Première année



B. Admission dans la « classe pré-primaire »

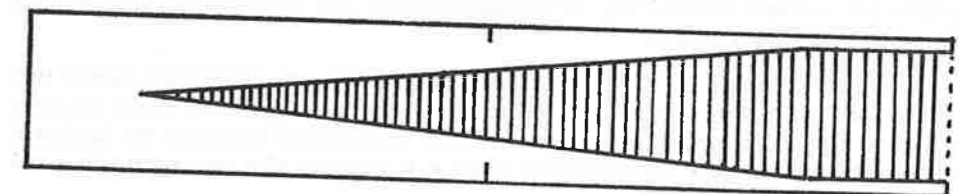
Première année



C. Admission dans le « cycle d'initiation »

1/1

1/2



jeux, développement social



enseignement

Jusqu'à présent, il n'existe pas encore de programme obligatoire pour le degré d'initiation. La classe 1/1 est consacrée aux activités suivantes : comportement social, écouter et parler, rencontres avec le monde de l'enfance ; exposé des principes de base de la mathématique moderne ; dessins et travail manuels ; musique et rythmique ; jeux.

Il existe en outre à Berlin 24 écoles intégrées, généralement fréquentées par les élèves pendant toute la journée. A l'école primaire, le redoublement de classe est exceptionnel. En première année, il est même exclu. Dans les autres classes, il n'intervient que si après aide supplémentaire l'enfant accuse sur les autres un retard important.

A partir de la 5ème année d'étude le programme comprend aussi une langue étrangère. Les élèves ont le choix entre l'anglais, le latin et le français. Cette dernière langue n'est choisie que par les élèves qui après la 4ème année de l'enseignement primaire savent déjà avec certitude qu'ils entreront au lycée

A l'école primaire de Tempelhofer Feld que nous avons visitée, 95 % des élèves ont choisi l'anglais comme seconde langue ; 5 % seulement le français.

La présence des enfants des travailleurs migrants pose un problème d'enseignement en soi. Dans certains quartiers, il y a des écoles dont ils constituent la population la plus importante. Il existe pour eux des classes préparatoires dans lesquelles on les familiarise avec la langue allemande afin qu'ils puissent ensuite suivre l'enseignement de classes normales. Des enseignants supplémentaires ont en outre été désignés afin de ramener le nombre moyen des élèves des classes de ces écoles à un niveau acceptable.

Nous avons à peu près pu constater tout cela dans l'école primaire du Tempelhofer Feld. Nous y avons aussi rencontré des enseignants supplémentaires qui avaient pour mission d'aider les enfants qui éprouvaient des difficultés en langue maternelle ou en mathématique en les prenant individuellement ou en petits groupes de 3 à 5 élèves. Les enseignants désignés à cet effet ont souvent une formation spéciale et pourraient être comparés à des enseignants chargés de « l'enseignement de soutien » (remedial teachers).

Dans les quatre premières années d'étude, il n'y avait dans cette école aucune répartition en fonction des branches enseignées. L'enseignement y était désigné sous le nom de « vorfachlicher Unterricht » (enseignement pré-professionnel) et pourrait être comparé à l'enseignement complet (totaliteitsonderwijs). C'est seulement en cinquième que l'enseignement était davantage orienté en fonction de l'un ou l'autre cours.

En outre, nous avons encore assisté à une merveilleuse leçon de musique donnée en 6ème par un professeur spécialisé, à une tout aussi bonne leçon de français deuxième langue en 5ème et à un cours de gymnastique en première année qui mettait l'accent sur le développement des possibilités individuelles de mouvement de l'enfant.

Les responsables de la ville de Berlin nous ont non seulement fourni une information abondante concernant la situation de l'enseignement mais ils nous ont aussi donné l'occasion d'assister dans le merveilleux bâtiment de l'opéra à une représentation de « Die verkaufte Braut ». Il va sans dire que ce geste a été très apprécié par tout le monde.

La visite à Berlin s'est terminée le 11 octobre par un repas offert par la municipalité dans le merveilleux hôtel Berlin où nous avons encore passé en revue tout ce que nous avons découvert à Berlin.

Le 12 octobre au matin nous sommes partis pour Bonn. C'est là, à l'hôtel Steigenberger, que nous avons eu au cours du déjeuner une dernière discussion générale à laquelle assistaient des représentants du gouvernement fédéral. Nous y avons une fois encore passé en revue ce que nous avons vu au cours de notre voyage d'orientation : il n'existe dans les différents Länder de la République Fédérale d'Allemagne aucune organisation uniforme de l'enseignement. Il existe par contre une Commission permanente des Ministres de l'Education et de la Culture (Ständige Konferenz der Kultusminister) qui permet une uniformisation progressive. On s'attend à ce qu'en dépit des divergences politiques cette concertation permanente permette d'atteindre l'objectif visé étant donné que les problèmes sont en effet partout les mêmes.

A ce propos, la République Fédérale d'Allemagne a été appelée une Europe en modèle réduit dans laquelle les systèmes d'enseignement doivent être uniformisés afin de contribuer à la réalisation d'une Europe unie.

En conclusion, on peut dire que les Inspecteurs des Ecoles européennes ont effectué en République Fédérale d'Allemagne un voyage d'étude utile et profitable ; que la comparaison avec la situation de l'enseignement dans leur propre pays et dans les Ecoles européennes a permis d'approfondir certains aspects des problèmes de l'enseignement et que l'expérience acquise au cours de cette visite en République Fédérale d'Allemagne jouera sans aucun doute un rôle important lors des discussions à venir sur la réforme de l'enseignement dans les Ecoles européennes.

Les remerciements des Inspecteurs de l'enseignement primaire des Ecoles européennes, tels qu'ils ont été exprimés par le Président, M. N.C. RICE, vont au Ministre, Madame H. HAMM-BRÜCHER, à l'initiative de laquelle l'invitation à faire ce voyage d'orientation leur a été adressée, au Ministère des Affaires Etrangères de la République Fédérale d'Allemagne et au Secrétariat de la Conférence permanente des Ministres de l'Education et de la Culture des Länder de la République Fédérale d'Allemagne, de même, enfin, qu'à tous ceux qui d'une manière ou d'une autre ont contribué à la réussite totale de ce voyage d'orientation.

Apeldoorn, octobre 1979.

L. COSTERS

Zur Gestaltung des Philosophieunterrichts an den Europäischen Schulen

Daß die Philosophie immer auch eine Philosophie des Zweifels ist, belegt hinlänglich ihre Geschichte. Auch ist genügend bekannt, daß die Philosophie selbst häufig Gegenstand dieses Zweifels ist. Bisweilen wird ihr Treiben nur geringschätzig belächelt. Die thrakische Magd, die Thales mit Spott bedachte, als dieser die Sterne betrachtete und dabei in den Brunnen fiel, legt davon ebensogut Zeugnis ab wie jene philosophiefeindliche Haltung neuzeitlicher Technokraten, die den Tod der Philosophie verkünden.

Eine solch fragwürdige Wissenschaft wie die Philosophie, deren Geschichte die Ergebnislosigkeit ihres Bemühens nicht als Skandal, sondern als ein ihr eigentümliches Wesensmerkmal ansieht, muß ein Ärgernis für den darstellen, der sich um ihre Vermittlung bemüht. Dies Geschäft der Vermittlung zu betreiben, ist professionelle Aufgabe der Philosophielehrer, und er wird sich daran erinnern, daß in der Frage, wie Philosophie gelehrt werden solle, Kant und Hegel gegensätzliche Positionen beziehen. So befindet Kant recht bündig über den Schüler der Philosophie: « Kurz, er soll nicht Gedanken, sondern denken lernen; man soll ihn nicht tragen sondern leiten, wenn man will, daß er in Zukunft von sich selbst zu gehen geschickt sein soll ». Anders äußert sich Hegel, der eine Philosophie ohne Inhalte verbannt. Bei ihm lesen wir: « Das Verfahren im Bekanntwerden mit einer inhaltvollen Philosophie ist nun kein anderes als das Lernen. Die Philosophie muß gelehrt werden, so gut als jede andere Wissenschaft ».

Was sich hier bei den großen Philosophen als Gegensatz präsentiert, dürfte bei dem vernünftigen Mann der Schulpraxis seine versöhnende Aufhebung erfahren. Ihm wird es sicherlich gelingen, das eine zu tun, ohne das andere zu lassen. Anders ausgedrückt: Lernen und eigenständiges Denken fordert und fördert der einsichtsvolle Pädagoge in rechtem Maße.

Wenn hier die Gestaltung des Philosophieunterrichts an den Europäischen Schulen thematisiert wird, dann ist nicht jene o.g. methodische Problematik der Vermittlung angesprochen. Ebensowenig soll zur Theorie der Didaktik des Faches ein weiterer Theoriebeitrag geliefert werden. Völlig « unphilosophische » Überlegungen sollten einmal die Lage des Philosophieunterrichts bedenken. Damit sind schlicht und einfach schulplanerische Wirklichkeiten gemeint, die den Rahmen dessen bestimmen, was Unterricht zu leisten hat und zu leisten imstande ist.

Eine der grundlegenden Bedingungen ist die Schulzeit. Das Schuljahr zählt 36 Unterrichtswochen. Der Philosophieunterricht kommt somit in der « schwachen » Gruppe auf 144 Stunden in zwei Jahren, die im 7. Schuljahr mit vier Wochenstunden unterrichtete Gruppe auf 216 Stunden. Wie hoch die Ausfallquote anzusetzen ist, bedingt durch Feiertage, schulische Veranstaltungen, Exkursionen, Krankheit des Lehrers etc., läßt sich generell wohl nicht fixieren. Jedoch ist es nicht unrealistisch, eine Ausfallquote von ca. 15 % anzunehmen. Darüber hinaus ist sicherlich der fachliche « Leerlauf » mit einzukalkulieren. Das neue Fach bedarf vieler Hinweise; Diskussionen der Schüler, Besprechung von Schülerarbeiten, Referate und Wiederholung von Unterrichtsstoff nehmen Zeit in Anspruch.

Ohne diesen « Leerlauf » mit einzukalkulieren, dürfte ein Schüler in der « starken » Philosophiegruppe auf ungefähr 180 Stunden, der in der « schwachen » auf ca. 120 Stunden Philosophieunterricht kommen.

Was kann man innerhalb dieser Zeitspanne sinnvoll erarbeiten und erreichen? Mit Sicherheit ist dem Philosophieunterricht nicht geholfen, wenn diese Zeit mit Diskussionen über « Gott und die Welt » vertan wird. Daß Philosophieunterricht mehr sein sollte als bloße Meinungsäußerung zu den « letzten Dingen dieser Welt », versteht sich von selbst. Solch ein im Stile von Biertischkonversationen geführter Unterricht verliert rasch an Interesse und ödet den Schüler ob seiner Leerheit nach einigen Stunden an. Philosophie läßt sich nicht mundgerecht verabreichen. Es gibt keine leichte Philosophie. Unterhalb eines gewissen Reflexionsniveaus zerfällt die Philosophie in die Beliebigkeit subjektiven Meinens.

Fragwürdig muß auch bleiben, wenn der Philosophieunterricht mit der Lektüre von Ganzschriften bestritten wird. Die Folge wäre eine kaum zu rechtfertigende Einengung der Philosophie auf ein begrenztes Gebiet und die jeweils begrenzte philosophische Perspektive des Autors. Der begrenzte Zeitrahmen verhindert ein sinnvolles Erarbeiten mehrerer Ganzschriften.

Auch dürfte eine kursorische Übersicht zur Geschichte der Philosophie kaum jemals die Chance einer sinnvollen pädagogischen Umsetzung haben. Ein solches Unternehmen wäre allzu inhaltlich orientiert, ohne die eigenständige Reflexion des Schülers herauszufordern.

Die Frage, was der Philosophielehrer tun soll, verschärft sich, wenn die besondere Gegebenheit des zentralen Abiturs für das Fach Philosophie mitbedacht wird. Der Lehrer kann sich der Verpflichtung nicht entziehen, in seinem Unterricht Voraussetzungen zu schaffen, die es dem Schüler ermöglichen, die zentral gestellten Aufgaben im Fache Philosophie zu lösen.

Der Arbeitskreis Philosophie hat die daraus erwachsende pädagogische Notwendigkeit erkannt und sich daran gemacht, Rahmenrichtlinien für das Fach zu erarbeiten. Ihm fällt die schwere Aufgabe zu, die unterrichtlichen Konzeptionen für die Europäischen Schulen zu koordinieren, wobei interschulische (und vielleicht noch wichtiger: intersektionelle) Harmonisierungsbemühungen die Zielsetzung sind.

Was dürfte man sinnvoller Weise von Rahmenrichtlinien, die ja unterrichtspraktische Wirkungen zeigen sollen, erwarten? Das Ziel solcher Leitlinien sollte sein:

- die Vergleichbarkeit des Unterrichtsniveaus und der Leistungsanforderungen zu ermöglichen. Aus Gründen der Gerechtigkeit kann eine Schule nicht auf diese Ansprüche verzichten.
- einen Minimalkonsensus von gemeinsamer Bildung schaffen. Philosophieunterricht dürfte nicht allein mit Plato und Aristoteles (die Namen sind austauschbar) bestritten werden.
- den Lehrern und Schülern für die Unterrichtspraxis eine Richtschnur zu bieten. Aus der Vielfalt des Denk- und Machbaren wird eine einsichtige Konzeption entworfen, die sich von der Beliebigkeit und Willkürlichkeit abhebt.

Wer am zentralen Abitur für das Fach Philosophie festhält, kommt nicht umhin, allgemeine Steuerung auch im Inhaltlichen in Kauf zu nehmen.

Genauso wie die dem Unterricht zur Verfügung stehende Zeit manche Methoden und Inhalte des Unterrichts fragwürdig erscheinen lassen, so bestimmt auch das Abiturverfahren die Praxis des Unterrichts mit.

Dies konfrontiert aber mit dem eigentlichen Problem von Harmonisierungsbemühungen im Fache Philosophie. Festlegungen, gleich welcher Art, können als Bevormundung des Lehrers angesehen werden. Weit gewichtiger: das Festgelegte und Kanonisierte verdächtigt mancher Philosophielehrer nicht zu Unrecht als gerade das Unphilosophische. Philosophie, so läßt sich einwenden, ist gegen das Starre, gegen die verordnete Inhaltlichkeit. Kann eine Arbeitsgruppe gerechtfertigt inhaltliche Zielsetzungen für den Philosophieunterricht normieren? Was immer auch an Inhalten in curricularen Empfehlungen oder Richtlinien für das Fach Philosophie auftaucht, sie schreiben fest, setzen vor, und darin liegt die Negation der Philosophie.

Ein philosophisches Bekenntnis dieser Art verdient Beachtung. Ob es allerdings tauglich ist, anstehende schulproblematische Situationen zu lösen, ist mehr als fraglich. Wer so argumentiert, gibt letztlich demjenigen recht, der die Philosophie aus dem schulischen Fächerkanon verbannen will. Was ohne klare Gestalt und Inhalt ist, kann nicht Schulfach sein.

Richtlinien für das Fach Philosophie zu erarbeiten, dürfte auch die Funktion haben, jene das Fach bedrohende Argumentation zurückzuweisen. Gerade weil Philosophie nicht einen allgemein gesicherten Bestand an Wissen und Methoden vorzuweisen hat, sollten Richtlinien eine gemeinsame Plattform schaffen, auf der nicht zuletzt einen europäischen Erziehungsbeitrag zu errichten möglich sein sollte.

Weil es um die Erhaltung der Substanz der Philosophie als Unterrichtsfach geht, nicht um die Einengung der Methodenfreiheit oder gar Vorschrift im Fachverständnis der Lehrer, sollten die Richtlinien einige Grundsätze beachten und sicherstellen.

- Der Philosophieunterricht sollte eine breite Präsentation von philosophischen Ideen und Autoren liefern.

- Der Philosophieunterricht müßte Zugang zu verschiedenen Denkmethode eröffnen (also nicht nur Marxistische Ästhetik, Marxistische Wissenschaftstheorie und Geschichtsphilosophie).

Die Freiheit des Denkens, zu der die Philosophie niemals im Widerspruch stehen darf, wird nicht durch ein Curriculum reglementiert, wenn es die qualifizierte Auseinandersetzung mit der gewordenen europäischen Kultur verlangt. Die Freiheit wächst am Bestand der geschichtlichen Denkerfahrung. Nicht vor unserer Freiheit hat sich unser Kulturbesitz zu verantworten, sondern wir haben uns vor der geschichtlichen Herkunft in kritischer Überprüfung und rationalem Dialog zu verantworten. Erst dann kann Freiheit als utopischer Zugriff in die Zukunft gewagt werden, wenn jener Rückgriff auf die Kulturtradition geleistet ist.

Den Bestand der gemeinsamen europäischen Kulturgeschichte wachzuhalten, dürfte für den Philosophieunterricht an Europäischen Schulen schon von ihrem Selbstverständnis her ein verpflichtender Gedanke sein.

Der Arbeitskreis hat daher zu Recht in seinen bisherigen Bemühungen die historisch gewachsenen Disziplinen der Philosophie als jene Themenkreise genannt, die im Unterricht zur Sprache kommen sollen.

Staats- und politische Philosophie, Ethik, Geschichtsphilosophie, Logik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie liefern die Substanz jener klassischen Texte, an denen die entscheidenden grundlegenden Probleme der Philosophie entfaltet werden können.

Über diese Arbeit hinaus dürfte es keine nennenswerten Schwierigkeiten bereiten, eine wahrhaft europäische Textanthologie (für Schulbelange) zu erstellen. Dem Kanon jener als klassisch zu bezeichnenden Texte (ihre Klassizität gründet nicht zuletzt darin, daß sie immer wieder gelesen werden) ließen sich (ohne Anspruch auf Endgültigkeit) Namen zuordnen:

Plato, Aristoteles, Augustin, Thomas, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Rousseau, Vico, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Kierkegaard.

Ein verbindlicher Textkanon, der exemplarisch die wesentlichen Positionen der Autoren deutlich macht, könnte eine geeignete gemeinsame Basis für einen qualifizierten Philosophieunterricht bilden. Eine solche Textsammlung könnte für den Lehrer wie für den Schüler ein fundiertes Ausgangsmaterial bieten, an dem sie je nach ihren gruppenspezifischen Voraussetzungen die eigenständige Reflexion im kritischen Dialog mit den klassischen Grundpositionen erproben können.

R.A. KÖLLNER
(Luxemburg)

Konzeption und Aufbau einer europäischen Textanthologie für das Fach Philosophie wird der Autor in einem nächsten Beitrag skizzieren.

L'enseignement de la philosophie dans les Ecoles Européennes

Toute philosophie est également une philosophie du doute : son histoire le démontre amplement. L'on sait aussi que la philosophie est elle-même souvent l'objet de ce doute. Il arrive quelquefois que son activité soit tournée en dérision. La servante thracéenne qui se moquait de Thalès tombé dans un puits en regardant les étoiles affiche le même dédain que nos modernes technocrates proclamant la mort de la philosophie.

Il est certes embarrassant pour le professeur de philosophie d'avoir à communiquer une discipline aussi incertaine, qui ne juge pas l'échec de ses efforts comme un scandale mais comme un trait inhérent à sa nature. Il a présentes à l'esprit les positions contradictoires de Kant et de Hegel sur la question de savoir comment il convient d'enseigner la philosophie. Ainsi Kant statue-t-il à propos de l'apprenti philosophe : « En un mot, il ne faut pas qu'il apprenne des pensées, mais qu'il apprenne à penser. On n'a pas à le transporter mais à le conduire, si l'on veut que dans l'avenir il soit capable d'avancer par ses propres moyens ». Tout autre est la position de Hegel, qui rejette une philosophie sans contenu : « Pour connaître une philosophie qui ait un contenu, il n'y a pas d'autre moyen que de l'apprendre. La philosophie doit s'enseigner, tout comme n'importe quelle science ».

La pratique scolaire raisonnable devrait être capable de surmonter la contradiction qui oppose les grands philosophes. L'enseignant parviendra sans doute à faire l'un sans renoncer à l'autre. En d'autres termes : le pédagogue bien inspiré tient à enseigner des connaissances et à former à la réflexion sans jamais sacrifier aucune de ces deux tâches.

En nous demandant comment organiser l'enseignement de la philosophie dans les Ecoles européennes, notre propos n'est pas d'approfondir ce problème méthodologique de la communication. Il ne s'agit pas davantage d'apporter une contribution à la didactique théorique. Nous nous proposons plutôt d'éclairer la situation de l'enseignement à la lumière de considérations totalement « non-philosophiques ». Nous nous référons simplement à l'organisation scolaire concrète qui détermine ce que doit et ce que peut réaliser l'enseignement.

Une de ces données fondamentales, c'est le temps d'enseignement dont on dispose. L'année compte 36 semaines de classe. En deux ans, la philosophie comporte en section « faible » 144 heures de cours, tandis que la section gratifiée de quatre heures hebdomadaires atteint 216 heures au total. Il est difficile de

chiffrer les pertes dues aux jours de congé, aux activités organisées par l'école, aux excursions, aux congés de maladie de l'enseignant, etc. Il semble raisonnable d'admettre un taux de perte de 15 % environ. Il faut assurément tenir compte en plus d'un certain « tournage à vide ». La nouvelle discipline exige de nombreuses indications d'ordre technique ; les discussions entre élèves, les commentaires de travaux écrits, les exposés d'élèves et la répétition de matière prennent du temps.

Sans tenir compte de ce « tournage à vide », l'élève arrive à près de 180 heures de cours de philosophie dans le groupe « fort » et à près de 120 heures dans le groupe « faible ».

Quel résultat peut-on atteindre dans cet espace de temps ? Il est certain qu'on ne sert pas l'enseignement de la philosophie en gâchant son temps à discuter sur les sujets les plus divers. Il va de soi que les leçons de philosophie ne peuvent se ramener à de simples échanges d'opinion sur les questions fondamentales qui se posent dans le monde. Un enseignement mené ainsi dans le style des conversations de cabaret perd bientôt tout intérêt et après quelques heures les élèves se lassent de sa platitude. La philosophie ne se transmet pas dans la désinvolture. La philosophie n'est jamais facile. En dessous d'un certain niveau de réflexion, la philosophie se ramènerait à la formulation gratuite d'opinions subjectives.

Il serait également plus que contestable de consacrer l'enseignement à la lecture de textes complets. Le temps imparti empêcherait d'en étudier plus d'un de façon satisfaisante, de sorte qu'on s'en tiendrait à un seul domaine et à la perspective forcément particulière propre à l'auteur du seul texte choisi. Une telle restriction n'est guère admissible.

De même le survol de l'histoire de la philosophie ne constituerait-il guère un travail pédagogique fructueux. On s'attacherait trop à l'analyse du contenu, au lieu de solliciter la réflexion personnelle de l'élève.

En précisant la tâche du professeur de philosophie, il faut tenir compte enfin de l'organisation du baccalauréat. Les élèves devront traiter un sujet choisi par une commission centrale. Le professeur est bien obligé d'organiser son enseignement de manière à les préparer à cette tâche.

De tout cela découlent des exigences pédagogiques dont il faut tenir compte. C'est ce que fait la commission de travail qui s'efforce actuellement de formuler des directives générales pour l'enseignement de la philosophie. Elle assume la tâche difficile de coordonner les conceptions didactiques au sein des Ecoles européennes, en visant à une harmonisation entre les écoles et — chose peut-être encore plus importante — entre les sections.

Qu'est-on en droit d'attendre raisonnablement de directives générales, étant admis qu'elles visent à un effet pratique au niveau de l'enseignement ? Leur but devrait être :

— d'autoriser une comparaison des niveaux d'enseignement et des exigences dans les différentes écoles. L'équité interdit de renoncer à cette prétention.

- d'aboutir à un consensus minimum sur le niveau à atteindre. On ne peut enseigner la philosophie en se contentant de traiter Platon et Aristote (noms qu'on peut remplacer par d'autres).
- d'offrir aux professeurs et aux élèves des indications générales pour la pratique de l'enseignement. A partir des nombreuses possibilités théoriques qui se présentent, on élabore une conception judicieuse qui écarte l'arbitraire et le bon plaisir.

Si l'on veut maintenir la philosophie parmi les matières du baccalauréat, on est bien forcé d'admettre des directives générales portant aussi sur le contenu de l'enseignement.

Tout comme le temps disponible fait obstacle à certaines méthodes et à certains contenus de programme, le système du baccalauréat influence aussi la pratique de l'enseignement.

Mais cela nous amène au cœur du problème de l'harmonisation de la philosophie en tant que matière d'enseignement. De tout impératif quel qu'il soit on peut redouter qu'il mette le professeur sous tutelle. Et ce qui importe plus encore : non sans raison, certains professeurs de philosophie suspectent tout ce qui est fixé, tout ce qui se soumet à des règles définitives, d'être précisément non-philosophique. La philosophie, dit-on, s'oppose au figé, au contenu imposé d'en haut. Peut-il se justifier qu'une commission codifie le contenu de l'enseignement philosophique ? Quel que puisse être le contenu des recommandations ou directives portant sur l'enseignement de la philosophie, elles prescrivent, elles fixent, ce qui est la négation même de la philosophie.

Une telle profession de foi philosophique ne manque pas d'intérêt. Mais il est plus que douteux qu'elle apporte une solution aux problèmes que pose la réalité scolaire. En définitive, elle donne raison à ceux qui veulent éliminer la philosophie de la liste des matières à enseigner. Ce qui n'a ni forme ni contenu clairs ne peut prétendre à être discipline scolaire.

L'élaboration de directives peut avoir pour fonction de faire échec à cette prise de position, qui constitue une menace pour la matière. C'est précisément parce qu'un inventaire des savoirs et des méthodes philosophiques universellement admis est impossible à établir, que des directives s'imposent. Elles peuvent créer la plate-forme à partir de laquelle une contribution à une éducation européenne devient possible.

Comme il s'agit de préserver la substance de la philosophie comme matière d'enseignement, non de restreindre la liberté méthodologique ni surtout de prescrire une approche particulière de la matière, les directives doivent observer et garantir un certain nombre de principes.

- L'enseignement philosophique doit présenter un large éventail d'idées et d'auteurs philosophiques.
- L'enseignement de la philosophie doit permettre l'accès à diverses méthodes de pensée (par exemple, ne pas se limiter à l'esthétique marxiste, à la théorie marxiste de la connaissance, à la philosophie marxiste de l'histoire).

Un programme qui impose une réflexion en profondeur sur la culture européenne telle qu'elle est, ne met pas en cause la liberté de la pensée, cette liberté avec laquelle certes la philosophie ne peut jamais se trouver en contradiction. La liberté s'accroît au contact des produits historiques de la pensée. Notre patrimoine culturel n'a pas à se justifier devant notre liberté ; c'est plutôt nous qui devons nous justifier par rapport à nos origines historiques, au moyen de la réflexion critique et du dialogue rationnel. Ce n'est qu'après s'être expliqué ainsi avec la tradition culturelle qu'on peut tenter d'accomplir la liberté comme élan vers un avenir utopique.

Garder vivace l'héritage culturel commun de l'Europe, voilà une tâche qui devrait s'imposer avec évidence aux professeurs de philosophie d'Ecoles européennes.

Pour formuler les questions à traiter en classe, la commission a donc choisi avec raison de partir des disciplines philosophiques traditionnelles, telles qu'elles se sont développées dans l'histoire.

La philosophie politique, l'éthique, la philosophie de l'histoire, la logique, la théorie de la connaissance et l'épistémologie nous fournissent les textes classiques permettant de développer les problèmes philosophiques les plus fondamentaux.

Au-delà de cette entreprise, l'élaboration d'un recueil de textes véritablement européen à usage scolaire ne devrait guère présenter de difficultés. Pour le choix de ces textes classiques (on reconnaît aussi leur caractère classique au fait qu'ils sont lus sans cesse à nouveau), une liste nullement définitive de noms se présente à l'esprit :

Platon, Aristote, Saint Augustin, Thomas d'Aquin, Descartes, Locke, Berkeley, Hume, Rousseau, Vico, Kant, Hegel, Marx, Nietzsche, Kierkegaard.

Un choix représentatif de textes dégageant les points de vue essentiels des auteurs pourrait constituer une base commune pour un enseignement approprié de la philosophie. A partir d'un tel recueil, qui permettrait d'engager le dialogue avec les positions classiques fondamentales, professeurs et élèves pourraient s'essayer à la réflexion personnelle dans un style conforme à leurs propres traditions culturelles.

R.A. KÖLLNER
(Luxembourg)

Traduction : J. GOOSSENS (Mol)

L'auteur indiquera les grandes lignes de la conception et de l'élaboration d'une anthologie de textes d'auteurs européens destinée à l'enseignement de la philosophie dans un prochain article.

Le generalizzazioni linguistiche, ossia :

Quando il linguaggio va in vacanza

Accade spesso di sentir ripetere frasi come le seguenti :

- Gli Americani sono dei faciloni
 - I Comunisti sono delinquenti
 - Le donne di oggi sono superficiali
 - I Francesi sono malati di grandeur
 - Gli Italiani del Sud son fannulloni
 - I Tedeschi sono noiosi
 - I Piemontesi sono falsi e cortesi
- ... e via di questo bel passo da pappagalli.

Queste (ed altre simili) son tutte generalizzazioni affrettate o estrapolazioni illegittime per le quali, probabilmente, bisognerebbe rivolgersi alla competenza del dottor Freud. Ma, essendo, questi, defunto (Questa non è una battuta : chi scrive vuol dire semplicemente che non si fida di certa psicoanalisi contemporanea), e non essendo, lo scrivente, un addetto ai lavori, verranno esposte qui appresso alcune considerazioni di modesta portata.

Le estrapolazioni illegittime riflettono (quale più quale meno) una generalmente scarsa autonomia di pensiero a cui corrisponde un'uguale povertà di esperienze autenticamente sociali e culturali. I consumatori di siffatte « totalità illegittime » (consumatori reperibili proprio là dove meno ci si aspetterebbe di trovarseli tra i piedi) estraggono da un contesto un'idea, ne generalizzano il significato, ne assolutizzano il valore, gonfiandone a dismisura l'area semantica. Inoltre, essi imprigionano l'idea stessa tra le maglie di un ristretto campo di pensiero, la ripetono, ne godono, talvolta le portano perfino... riconoscenza, perché essa, colmando tutta intera la loro mente, preclude per sempre alle idee autentiche la possibilità di penetrarvi per cercarvisi il loro posto e quindi li esime dall'obbligo di affrontare il travaglio del pensiero originale. Non sono infrequenti i casi in cui le « totalità illegittime » si palesano come un comodo alibi per la coscienza decisa a rifiutarsi di porsi certi problemi per non rovinarsi il piacere di continuare a vivere (e a digerire) in pace.

Una scelta autonoma di contenuti di pensiero-linguaggio è immaginabile in virtù di una elaborazione consapevole sia della temperie culturale nella cui area vive il parlante, sia delle diverse esperienze che la realtà di volta in volta gli propone. Ma i consumatori delle « totalità illegittime » concentrano la loro attenzione sul minor numero possibile di proprietà e di attributi della realtà. Questo tipo di informazione fornisce una conoscenza minima e distorta di proprietà e di attributi della realtà ed è di ostacolo alla reciproca comprensione. Pertanto, le « totalità illegittime » nell'analisi della comunicazione possono considerarsi come « disturbi semantici » in analogia e in aggiunta ai disturbi fisici interferenti sul canale portante.

Se della parola in generale è legittimo affermare che il suo significato diventa pienamente circoscrivibile soltanto se si risalga ai fini per cui essa è impiegata, oltre che, naturalmente, al contesto storico entro cui ha origine, a maggior ragione bisogna credere all'ambiguità e all'imprecisione delle « totalità », la cui caratteristica è appunto quella di possedere una vasta area di indeterminatezza.

Ne consegue che l'interpretazione di siffatti enunciati diventa molte volte possibile soltanto se si risalga al fine per cui essi furono trasmessi e infine al contesto reale da cui prese l'avvio il processo di formazione dei concetti che attraverso di essi si vollero esprimere.

E' questo — come tutti sanno — il campo d'indagine dell'analisi semantica, il cui più importante postulato è appunto quello di « rendere il discorso più preciso », liberandolo dall'ambiguità e dalla indeterminatezza dei significati. Se si vuole evitare che « il linguaggio vada in vacanza » (Wittgenstein), è necessario non perdere mai di vista le sue relazioni con la realtà. Le « totalità » dimostrano in larga misura che quando questo rapporto cessa di esistere, il comportamento linguistico degli uomini finisce con l'essere caratterizzato da fantasticherie, illusioni, dogmatismi e da numerosi altri -ISMI ancora. Ha scritto C. Chase : « Ciò che fa la disciplina semantica è di scacciare tutti i fantasmi dal quadro e di creare un quadro nuovo, il più vicino possibile alla realtà. Si cessa di essere dogmatici, sentimentali, lacerati fra torti e ragioni, e si diviene umili, accurati, consci del considerevolissimo numero di cose che non si fanno ».

Ben venga allora la semantica (della quale, sia detto fra parentesi, oggi spesso si parla tanto imprudentemente nelle scuole, sia in sede altolocata, sia da parte di chi scrive : mea culpa ecc.), non certo farneticata come panacea universale, bensì come stimolo alla concretezza, all'umiltà, e come tentativo di rimozione di tutti gli ostacoli, i pregiudizi, le generalizzazioni affrettate che impediscono una retta conoscenza della realtà. Vista in questa prospettiva, essa, oltre a impegnare lo studioso anche sul piano sociale e psicologico, costituisce — se non sbaglio — anche un problema di antica data. Ha scritto infatti Adam Schaff : « La crociata di F. Bacone (1561-1622) nel *Novum Organum* contro gl'idola, in particolare contro gl'idola specus, gl'idola fori e gl'idola theatri (rettifico : theatri) è un brillantissimo esempio d'interesse di un filosofo verso i problemi della sociotecnica, una dimostrazione della sua comprensione della funzione importante della psicologia sociale (idola specus), entro certi limiti della sociologia della conoscenza (idola theatri), nonché dell'analisi semantica (idola fori) nella lotta contro le superstizioni e nella battaglia per accrescere le possibilità di una retta comprensione fra gli uomini ».

Le generalizzazioni affrettate e arbitrarie contengono un notevole potenziale di pericolosità sociale nella misura in cui esse favoriscono la tendenza all'automaticità del pensiero-linguaggio. Ed è per questo ch'esse sono state sempre sfruttate da tutti coloro che hanno avuto interesse a favorire l'instaurarsi, fra gli uomini, di comportamenti di natura gregaria e imitativa. Sarà pur vero che — come ha scritto il Vossler — in ogni uomo esiste ein bischen Papagei ; ma è anche innegabilmente vero che certuni, sfruttando questa naturale tendenza imitativa, si rivelano consapevoli del fatto che certe generalizzazioni affrettate, certi stereotipi linguistici, certi slogans sono quanto di più comodo si possa immaginare per il raggiungimento di determinati fini. Enunciati di tal genere, una volta pervenuti al ricevente, finiscono con il trasformarsi in atti mentali puramente automatici, ripetitivi. A questo proposito mi viene in mente il sottotitolo dell'opera « Semantics » di Hayakawa, il quale reca : « Come gli uomini usano le parole e le parole usano gli uomini ». Esso sintetizza — se non vado errato — tutte le questioni che son proprie della ricerca semantica.

E non mi pare fuori luogo rilevare qui che il citato Hayakawa (e, con lui, Stuart Chase e Wendell Johnson) ha posto al centro degli studi sui disturbi semantici della comunicazione le divergenze e i conflitti razziali. Esemplicando, dirò che il discorso sui negri, per esempio, non può non essere d'obbligo per questi autori sol che si consideri la loro area culturale di appartenenza.

Tuttavia, non sarà fuor di luogo osservare, anche se di sfuggita, che di «totalità illegittime» rigurgita la storia della cultura europea e che la loro frequenza è in proporzione diretta con le aberrazioni cui di volta in volta sono giunte certe correnti di pensiero.

Nella sua «Storia di Roma» (1854-56), Teodoro Mommsen, portando a conclusioni estreme (e antiscientifiche) certe ingenue proposizioni della estetica romantica, decise: nel campo dell'arte gl'italiani riescono bene solo nella farsa e nelle burlette. Da opposte posizioni Carducci farà eco, urlandogli: «Salve Dea Roma! Chi disconoscete, cerchiato ha il senno di fredda tenebra, e a lui nel reo cuore germoglia torpida la selva di barbarie». Il nazionalismo non chiede di meglio che un humus come questo, sostanziato di affermazioni totalitarie e cariche di passione.

Concludendo, non mancheremo di porre in rilievo l'aspetto etico che assume l'analisi semantica della comunicazione linguistica. Nella fase di partenza, infatti, il messaggio-totalità può includere l'intenzionalità della deformazione e quindi la responsabilità del parlante. Si pensi a taluni slogans pubblicitari e a certa propaganda politica! I risultati sono oggi sotto gli occhi di tutti coloro i cui occhi non siano cuciti col fil di ferro. Accettazione acritica e rifiuto ipercritico, sopravvalutazione del proprio ruolo e crisi di sfiducia nella propria personale importanza, arroganza di incompetenti e modestia inopportuna di taluni più dotati, precarietà di opinioni e sopravvivenza cocciuta di forme arcaiche, sollecitudine sdolcinata per gli affamati di un qualche continente lontano e insensibilità coriacea per le necessità del vicino di casa, ambizioni universalistiche e secolari litigi di quartiere, rifiuto della drammaticità del proprio Dasein e istrionnesca teatralizzazione di tutto, compreso non di rado il proprio funerale. Le parole, prefabbricate ad uso e consumo di committenti sommamente interessati ad operazioni dicotomiche di stampo manicheo, prosciugando oggi molte coscienze, fanno tranquillamente uso di troppi, ignari di essere stati resi ottusi dalla miserabile contentezza di avere scelto di vivere (per dirla col vecchio Marx) come un bue.

Forse ho esagerato. Perciò, indorando, mi limiterò a dire che le «totalità», esaminate a destinazione, sono caratterizzate da scarsa consapevolezza del ricevitore umano. Per essere sincero, mi pare di averlo già detto: ma il guaio mio è che non posso fare a meno di ripetermi, giacché in questo momento mi sono venute in mente talune manifestazioni di psittacismo indotto (participio passato del verbo «indurre»), tanto frequenti, oggi, negli studenti delle nostre scuole.

Bonifacio CRISCUOLO
(Varese)

The Laws of Science :

The ethic of democracy

In this article the author, the teacher of Mathematics and Science in the English Language at the European School at Culham, urges the teaching of an explicit and powerful ethic to support democracy in the Community in the difficult years ahead. He identifies the implicit ethic of Science as appropriate and explains why Science is powerfully democratic in its effects throughout the world, creating in all cultures a continuum of individuals with whom young Europeans will always be able to communicate with confidence and rationally.

The need of the European Community of an explicit assertion of its ethical inspiration is very obvious. A symptom of the condition is the endless ridicule directed at it, as if it is indeed nothing but the creation of bureaucrats whose purpose is solely the creation of new jobs for bureaucrats.

That the avowed purpose of the Community is the elimination of the possibility of war in Europe between its member states; that the reality of such a war is a memory alive in the minds of many of those bureaucrats, is too easily forgotten.

This is not surprising. The majority alive to-day are too young to remember the last war. They have not seen their families destroyed and their cities burning. They enjoy their freedom. They do not know how nearly it survived; nor of the grim struggle to preserve it.

The founders of the Community proposed to build a united Europe on the basis of economic prosperity. The prosperity has appeared; but with it, also, doubts as to whether it can be preserved. With the doubts come fear. Will democracy survive, if prosperity does not? Will freedom survive, if prosperity does not?

The question may be put in many forms. But basically it is this: Have we created a spirit in Europe, conscious, alive and articulate, which is composed of a knowledge of freedom and a valuation of freedom which will preserve democracy in a future which will be certainly more difficult than any in history. I think we have not. This is the substance of both doubts and fears.

We have announced no ethic but that of prosperity to preserve the unity of Europe; and this is not enough. Cracks are now appearing. Narrow interests declare themselves before broad interests. Nations vie again with nation. There is unrest.

This is not a society in which we can deal with unrest by sending tanks. Member states are not bound together by barbed wire. Their unity is a sense of purpose felt instinctively and deeply by their people, articulated in their laws, expressed in their lives. If this purpose has no clear statement — worse than this, if it is confused with prosperity — when prosperity fails, it will fail.

I am sure that the founders of the Economic Community felt this purpose deeply. But they missed its point when they chose their title. We are feeling the consequences now. For the majority alive to-day Prosperity is a bad word. They feel instinctively — and rightly — its insecurity. To be an Economic Community does not to them convey a sense of purpose; of appetites, perhaps; of satisfying appetites — of Mercedes, Jaguars, Ferraris; of isolationism and selfishness — but not a sense of purpose with which they can hold their heads high and offer to the world.

They need this. We do not give it to them. There is in them no memory of the bleak descent that democracy once made to the temptations of absolutism. But there is little danger of this now. The belief in absolute certainty which Science created in the nineteenth century was swept away in decades of the twentieth by the discovery of Science that certainty must be approximate; that freedom is indispensable in a system which is alive. Only Science could have admitted this as rapidly as it did, overturning the belief in the convergence of solutions on perfect certainty which had been maturing since the Greeks turned men's thoughts from the substance of reality to the glamour of perfection.

This was the real revolution of history. The political revolutions of the twentieth century were the dinosaur eggs of the nineteenth. They hatched, unfortunately; the biggest of them just as the anticipation of their perfection reached its peak.

Some are still hatching. But Science has achieved its revolution. Belief in perfect certainty is now fool's gold, assayed and recorded. Its value is tumbling. Wherever Science is taught it will fall further. Where Science is taught explicitly, it has no value.

The fact which to us should be notable is that Science survived its own revolution — indeed, it is more fertile, effective, influential, than ever before. Do not think of the horror stories of Science. Of course Science produces weapons as well as medicines; perils as well as panaceas. But look rather at the democracy which is Science.

The idea that Science is neutral is nonsensical. Science can only operate — more vitally, it can only progress — when certain premises are observed. These are of tremendous power, and they operate wherever Science is taught and learnt:

The group to which an individual belongs is of no value to Science. All that matters is ideas. The ideas must be useful.

The test of usefulness is two-fold: do the ideas add to or simplify understanding; are they easily communicated?

The test of communicability depends on two further beliefs: belief in logic; belief that everyone is ultimately educable to the same degree by way of logic.

It may seem ridiculous that the success of Science, which has been phenomenal, should depend on these simple premises. But to argue that Science has succeeded because of the value of its results is to put the effect before the cause — and this must be inadmissible.

The cause of the success is that Science accepts all men equally. It is the discipline open to anyone with the mind and determination to pursue its goal — and its goal is to give expression to the unique individuality of any human mind. This is the hidden factor.

In Science all men are equal. This requires no proof. It is an axiom. There is no group to which an individual should belong. Exactly the contrary is the case. The individual must always be acutely conscious of his own distinctly separate, and distinctly valid, view of the world. His existence is singular. He should only take advantage of the enormous extension of his own powers of observation, intellect and experience by using the minds, and the energy and curiosity, of other people. This is what scientific method allows him to do.

This discipline allows any person to achieve a measure of public individuality, an expression of the private fact, by a sure and safe route. And is the attempt which matters — not the culmination. Failure to achieve public acclaim is not discreditable. No very great credit is attached to success. Rather *it is expected* that if any question, any solution, any concept is treated to inquiry long enough by a sufficiently determined person — something new will be discovered; and this novel outlook or comprehension is nothing more than a validation of the starting premise, that every point of view is singular. Another way to phrase this is that **no point of view is complete. In this form the belief is made explicit which is the secret of the extraordinary adaptability of Science. The argument for democracy cannot be stated better.**

But Science is democratic not only in this sense — in that every point of view is treated as intrinsically equal, and every outlook valuable — which has the effect of emphasizing that every person is capable of novel observation and is worthy of equal respect. It is also democratic — and very crucially — in emphasizing **the responsibility of the observer of a novelty to make his report of it in a form which others may test.**

This demand is special to Science. It explains its phenomenal generative, and iconoclastic powers — and it is not accident that iconoclasm and the power of generation of refreshed expression of the human spirit are the best features of religions of whatever origin.

It is not enough to state that a secret of Creation is one's special property. This is an anti-democratic expression of individuality. In Science the test is far more stringent. One must declare the fact of observation in a way which will allow others to make the same observation and (a very vital « and »); but this is not the secret of vitality, as we shall see) make the same conclusions.

Yet the vital maggot of scientific method, gnawing always at the pips of certainty, resides in the word « test ». For a test is not satisfactory which confirms completely a theoretical assertion — not, at least, to the scientist. It is only satisfying to his mind, if it confirms, in part, at least ; and then indicates an avenue for more inquiry. This is why Science is so vitally generative. Because its function is not to close the avenues of expression of individuality. If a theory does this, the scientist knows that he is dealing with dogma ; and dogma is anathema, not because it may not be true — but because it effectively excludes the possibility of a new, singular, and generative, point of view.

I have tried to show that Science is democratic in three ways. It respects the possibility that any observer will have a new outlook. It encourages anyone to express this outlook. It makes the demand, essential to democracy, that the argument must be in a language accessible to all. It provides the language — but then insists that *the observer* has the responsibility to persuade the majority that this outlook is valuable. Finally it demands that the outlook shall make possible new outlooks. The last permits the expression of new individualities — and is the guarantee of an open society.

Science respects no group, no theory, no class. It survived the revolution it brought about ; the overthrow of belief in convergent solutions and convergent theories. Its single, influential, irrepressible belief is the singularity of individual points of view.

This is the intrinsic belief of democracy. Science has developed the protocol whereby the individual view may be offered, examined, and tested, by the majority, to be accepted or rejected by the majority by virtue only of its demonstrable usefulness.

This is the ethic of Science, and democracy. The match is perfect ; for the reason that this *is* the ethic of democracy.

This is the ethic we should teach, explicitly ; as the ethic of the European Schools — to help democracy increase.

C. HANNAFORD
(Culham)

A propos d'une petite publication des Communautés européennes :

"Les petits citoyens de l'Europe"

Une humble contenance
et pourtant, l'œil luisant.
La Fontaine.

Cet opusculé, clair, aéré, illustré avec goût, a, malgré sa petite taille, une sérieuse prétention. Il entend nous présenter, en quelques chapitres sélectionnés avec soin et traités avec intérêt, un tableau complet de « l'Europe de l'Enfant ».

Et je dois dire qu'il y a réussi. Partant de la fin de la guerre, alors que tous les hommes ne pensaient qu'à l'Europe des traités, nous y lisons :

« Ce n'est pas seulement aux adultes qu'il faut penser, mais aux victimes les plus innocentes des drames sanglants que l'Europe vient de vivre, c'est à dire aux enfants et c'est pour eux qu'une Europe différente doit être bâtie ».

D'emblée, le ton est donné et il se poursuivra ainsi tout au long des pages du récit où jamais l'enfant ne cessera d'être au centre du débat.

Comment la communauté européenne pourrait-elle ignorer les enfants qui représentent UN QUART de la population de tous les pays ?

A partir de là, nous avons droit à quelques statistiques. C'est ainsi que nous apprenons que dans la Communauté, il y a plus de garçons que de filles. Le saviez-vous ? Ceci dit, n'en tirons aucune gloriole car, un peu plus loin on nous déclare, sans ambages, que les filles sont irremplaçables. Bravo !

Encore des chiffres, me direz-vous ? Certes, mais des chiffres qui ont le mérite de souligner que le même problème se pose dans tous les pays et que, partout, une même préoccupation existe : mieux protéger les enfants par une meilleure éducation du public.

La Communauté ne se devait-elle pas aussi de se soucier des plus déshérités de ses citoyens ? A quoi bon partager les fruits de la prospérité si dix millions de pauvres sont négligés ? Et sachons que dans ces dix millions, il y a des enfants, beaucoup d'enfants.

Nous prenons alors connaissance du programme de lutte mis en œuvre, programme accordant une attention particulière aux enfants.

Viennent ensuite les réalisations concrètes de pays tels que la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, la Ruhr, qui ont tenté de louables efforts pour assurer aux enfants un épanouissement physique et culturel se rapprochant de celui des enfants plus favorisés.

Comment passer sous silence le problème des migrations de travailleurs et ses conséquences immédiates : le déracinement de l'enfant ?

A ce propos, nous lisons qu'un Fonds social européen a été appelé à la rescousse et que, grâce à lui, quatre-vingts mille enfants ont pu être scolarisés dans leur pays d'adoption. Belle réussite, n'est-ce pas ?

Abordons maintenant, pouvions-nous y échapper, l'important chapitre de l'enfant à l'école. Cette école, où les chances de réussite sont gravement inégales, dès avant l'âge de la scolarité, pour les enfants peu favorisés sur le plan socio-culturel. Certes, nous le savons, le problème n'est pas nouveau mais il est abordé ici avec beaucoup de lucidité et ce, sur tous les plans, avec une mention particulière pour l'enfant handicapé pour qu'enfin l'enfant handicapé du travailleur migrant ne soit plus une malédiction...

Et le plaisir de la lecture continue... Savourons au passage les lignes consacrées à ce qui peut être considéré comme une spécificité des Ecoles européennes : (et là, je me suis senti concerné) la possibilité d'offrir à tous les enfants, l'occasion d'apprendre une seconde langue.

J'ai beaucoup apprécié la conclusion optimiste de l'article qui est à elle seule tout un programme : non seulement parlons, mais rions dans toutes les langues. Et dans un sourire, je me suis empressé d'ajouter : Chantons aussi !

Saluons au vol la Fondation Paul Finet. Vous connaissez ? Il s'agit d'une œuvre humanitaire au service des enfants des travailleurs occupés dans les industries de la Communauté (C.E.C.A.) lesquels travailleurs ont été victimes d'accidents mortels.

Mais voici le moment venu de souffler un peu et de nous arrêter avec notre petit bout d'homme, où ça ? Au bord de la rivière...

Et la halte est d'importance car nous voici transportés dans un cadre de vie où l'enfant apprendra à évaluer, à apprécier, à défendre son environnement.

Mais poursuivons notre route... Un peu plus loin, nouvelle halte : nous voici devant la vitrine et pourquoi pas ? Et là aussi, c'est important car il s'agit maintenant d'initier notre petit homme à l'éducation du jeune consommateur qu'il est déjà. Quelle vivante réalité !

Et nous continuons ainsi sur notre lancée car, comment parler des consommateurs sans évoquer le problème de la publicité, publicité à la T.V., à la radio, dans la presse, toutes formes spécifiquement destinées aux enfants.

Mais... arrêtons-nous encore... Que se passe-t-il ? Notre petit homme tousse. Eh oui, le voilà, très tôt, comme tous les enfants, victime du tabagisme. Que faire ? Figurez-vous que la Communauté y a pensé. Comment ça ? En développant un mode de vie dans lequel tirer sur une cigarette ne serait plus un besoin frénétique du monde moderne. Qu'en dites-vous ? Simple utopie ou réalité de demain ?

Enfin donnons-nous de l'air, ouvrons les frontières et suivons notre guide en visite aux « Enfants d'ailleurs », c'est à dire à ceux des pays du tiers-monde aux prises avec le problème numéro un qui est le leur, le problème de la faim.

Descendons sur le terrain et retrouvons-nous en Haute Volta, en Sierra Leone, au Cameroun, ailleurs encore où partout, nous retrouvons présent le même souci : sauver la santé des enfants et assurer leur éducation.

Le parcours s'achève, il aura été bref mais combien consistant.

Pas un instant, l'intérêt n'a faibli, que de surprises, que de découvertes en chemin.

Voir, juger, agir semble avoir été la devise des auteurs. Jamais, ils ne se contentent de constater, de déplorer. Toujours, ils débouchent sur des solutions. C'est de la bonne stratégie !

J'ai parcouru le petit livre d'un trait, comme on lit un bon roman, je me suis amusé de ses dessins, enrichi de ses révélations.

En un mot, voilà de la vraie information centrée sur un seul objet et qui nous est cher à tous : L'ENFANT, son monde, ses problèmes.

Bref, une synthèse réussie qui a su en dégager une vivante image dans les neuf pays de la Communauté.

Chers petits citoyens de l'Europe, ce livre m'a beaucoup rapproché de vous.

Puisse-t-il, après vous avoir fait mieux connaître, contribuer à vous faire mieux aimer.

A. GUALANDI
(Varese)