

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 68**

A P R I L  
A P R I L  
A P R I L 1980  
A V R I L  
A P R I L  
A P R I L

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

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

APRES UN AN ET DEMI D'ENSEIGNEMENT EN 1 <sup>ere</sup> SCIENCES HUMAINES (P. Gallez) . . . . .	3
L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES HUMAINES A L'ECOLE EUROPEENNE DE LUXEMBOURG (J. Perrin) . . . . .	8
L'AN 1 DES SCIENCES HUMAINES EN SECTION FRANCOPHONE (G. Muller) . . . . .	13
HET BELANG VAN DE GEINTEGREERDE WETENSCHAPPEN VOOR DE ALGEMENE VORMING (W. Daniels) . . . . .	16
A Fact-Finding Visit to the Federal Republic of Germany (L. Costers) . . . . .	19
LE RAPPORT DE FEVRIER : UNE CONTROVERSE REGRETTABLE (G. Pinck) . . . . .	27
The February Report - an unfortunate controversy (G. Pinck) . . . . .	30
Der « Februar-Beurteilungsbericht », eine bedauerliche Streitfrage (G. Pinck) . . . . .	33
PHILOSOPHY : REMARKS AND SUGGESTIONS (D. Angel) . . . . .	36
LA FIN DU FONDS DES PUBLICATIONS ? (Yv. Heumann) . . . . .	40
« HERR BEST, MEIN VATER IST JURIST » (O. Best) . . . . .	42
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)	
Lehrplan für Mathematik : 6. und 7. Klasse LN/LG/WS . . . . .	I
Mathematics Syllabus 6th and 7th LL/LG/Eco . . . . .	III
Reform of the 4th and 5th year secondary school . . . . .	V
Remedial teaching in the primary section . . . . .	VII
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (26., 27., 28. Februar 1980) . . . . .	51
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (26, 27, 28 February 1980) . . . . .	53
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (26, 27, 28 février 1980) . . . . .	55
BIBLIOGRAPHIE : LIVRE BLANC DES ENFANTS DU QUART-MONDE . . . . .	57

## Après un an et demi d'enseignement en 1<sup>ère</sup> sciences humaines...

Je me propose, par cette étude, de répondre à un certain nombre de questions que l'on se pose concernant cette discipline nouvelle, de mettre en évidence les problèmes rencontrés, les solutions trouvées ; ceci ne constitue qu'un modeste témoignage personnel qui se place dans un contexte précis (un an et demi de Sciences humaines en 1<sup>re</sup> FB à l'école européenne de Bruxelles II). Est-il besoin de dire, dès lors, que certaines conclusions n'ont rien de définitif et demandent ultérieurement confirmation ?

### I. Qu'entend-on par sciences humaines ?

Le terme « sciences humaines » a été défini comme suit par le Conseil d'Inspection :

« Le terme "sciences humaines" désigne l'étude de l'homme sous l'angle individuel et social. Il englobe des problèmes relevant notamment de l'histoire, de la géographie humaine, des sciences économiques et sociales.

Les disciplines participant à ce groupe d'activités doivent initier l'adolescent aux principaux aspects de la vie familiale, économique, sociale, civique et politique pour l'amener par une réflexion critique sur les faits de la vie quotidienne, à adopter, en connaissance de cause des conduites conscientes, d'intégration ou de refus aux sollicitations du milieu dans lequel il vit.

L'élève sera ainsi mieux préparé à affronter les difficultés de la vie de tous les jours. »

La commission a adopté cette définition comme étant le but global des sciences humaines mais elle souhaite ajouter la géographie physique à la liste des cours mentionnés.

### II. Quel est donc son but éducatif ?

Les Sciences humaines, sans en revendiquer le monopole, offrent à l'adolescent la possibilité d'apprendre, de comprendre et de se situer dans le monde actuel. En attirant l'attention sur les rapports globaux existants entre l'homme et son environnement géographique, historique et social, les Sciences humaines contribuent entre autres à :

1. La formation de l'esprit critique.
2. Permettre à l'adolescent de réagir de manière critique (en adaptant ou refusant certains modèles sociaux). Il pourra ainsi prendre conscience progressivement du rôle social qu'il joue ou aura à jouer (depuis son rôle individuel dans une classe jusqu'à son appartenance à une culture, une civilisation).

3. Permettre le traitement rationnel de l'information en :
  - a. recueillant des données
  - b. maîtrisant les données :
    - organiser (classer) les données
    - évaluer les données
    - travailler les données
    - communiquer les données
  - c. faisant la mise en relation des données
  - d. tirant les conclusions.
4. Permettre à l'adolescent de s'adapter à différentes techniques et méthodes pédagogiques (travail individuel, travail de groupe, excursion, recherche en classe, recherche en bibliothèque, ...).

### III. Dans la pratique, comment cela s'est-il passé ?

#### a. LE PROGRAMME

Voici la proposition suggérée dans le document officiel :

« une étude de l'environnement local, régional et national débouchant sur une étude de l'homme dans différentes sociétés et régions géographiques (par exemple : les régions polaires et tropicales, les sociétés préhistoriques et primitives). Introduction aux connaissances pratiques et théoriques de base, y compris celles de la géographie physique. »

Ci-après, le document que nous avons élaboré six mois environ avant les premières leçons de Sc. humaines en septembre 1978.

SCIENCES HUMAINES : Avant-projet pour les classes de 1er Sec.

*Préambule* : Les professeurs titulaires des cours de 1re Sc. humaines (1978-1979), après plusieurs réunions de réflexion et de concertation, se proposent d'expérimenter non un programme détaillé mais un schéma d'étude de leur milieu local leur permettant de faire acquérir par les élèves les connaissances pratiques et théoriques de base.

Ce plan de travail ne comprend pas de chapitres séparés sur l'étude de l'homme dans différentes sociétés et régions géographiques. Effectivement, nous avons trouvé qu'il était préférable de faire ces extensions à partir du milieu local chaque fois que l'opportunité se présenterait, nous permettant ainsi — durant toute l'année et à bon escient — de déboucher sur des études comparatives avec les pays d'origine des élèves et avec des sociétés situées dans des contextes géographiques et historiques très différents.

#### PLAN DE TRAVAIL :

Introduction : L'espace géographique

- localisation dans l'espace
- le paysage local
- orientation

Situation dans le temps - localisation dans le temps, échelle de temps...

#### Etude du milieu local

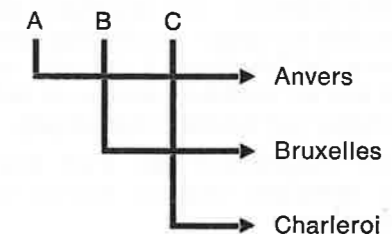
Woluwe-St-Lambert → BXL → Belgique  
 → ....  
 → autres villes

#### A - Le milieu naturel

- a. le relief :
  - 1° vallée de la Woluwe (représentation du relief : courbes de niveau - exercice, coupe topographique)
  - 2° de la région - Bruxelles - « site » de la ville
  - 3° du pays (Belgique) ...
- b. les roches — exploitations locales : sable, argile, calcaire (craie)  
 — petite classification des roches
- c. le climat
- d. la vallée de la Woluwe et les « espaces verts »

#### B - Le milieu humain

- a. origine du peuplement de Bruxelles
- b. évolution historique de Woluwe et Bruxelles
- c. démographie : évolution du nombre d'habitants
- d. évolution de l'occupation de l'espace (extension de la ville)
- e. situation actuelle :
  - 1° Occupation de l'espace — répartition  
 — densité  
 — croissance de la ville  
 Woluwe = contact vivant de zone URBAINE et RURALE
  - 2° Les mouvements de population :  
 — Immigration - émigration  
 — les mouvements pendulaires (journaliers)
  - 3° Les limites de l'agglomération de Bruxelles  
 Rem. problème de l'extension de EE - BXL II -
  - 4° Le milieu urbain :  
 — les fonctions de la ville  
 — Bruxelles : capitale de la CEE  
 — les zones d'occupation :  
 industrie - logement - service - loisirs (parcs)  
 — équipement :  
 Logement (les quartiers)  
 Eau (alimentation ?)  
 transport urbain - métro  
 « ring »  
 — les moyens de communication avec l'extérieur :  
 routes - autoroutes  
 chemin de fer  
 port fluvial - canaux  
 transport aérien - Zaventem -
  - 5° Economie :



*Remarques :* Après un an d'expérimentation, nous avons décidé que ce programme maximal (un peu trop quantitativement ambitieux) nous servirait comme base pour l'année scolaire 79-80 et n'a fait l'objet que de retouches mineures. A remarquer que l'étude de l'homme dans les différents milieux géographiques se fera systématiquement en 2<sup>me</sup> année.

#### b. LES CONDITIONS DE TRAVAIL

Qu'il me soit permis de reprendre ici les sept recommandations du rapport de l'Inspecteur J. Olsen et du Directeur M. Hart :

1. Scission de toutes les classes de plus de 20 élèves pour une période par semaine.
2. Utilisation, chaque fois que cela est possible, de locaux suffisamment spacieux pour permettre le travail avec documents et cartes.
3. Existence, à la bibliothèque, d'une sélection de bons ouvrages de référence consacrés aux sciences humaines, en différentes langues.
4. Recrutement à temps partiel d'un bibliothécaire ou d'un documentaliste chargé de rassembler, cataloguer et gérer les documents.
5. Acquisition pour les classes de matériel d'occultation, de projection et d'exposition.
6. Acquisition à l'intention des professeurs de Sc. humaines de matériel de photocopie.
7. Etablissement d'un horaire permettant des visites extra-muros.

*Quelle est la situation dans notre école en ce qui concerne les différents points évoqués ci-dessus ?*

1. Nous appuyons sans réserve cette recommandation. Il faut en effet savoir ce qu'on veut : la rénovation implique un changement tant du contenu des programmes que des *moyens* de les mettre en œuvre ; n'oublions pas non plus que les sciences humaines font partie du cycle d'observation. On nous demande d'établir des rapports circonstanciés sur nos élèves que nous devons pouvoir observer alors qu'ils sont 30 cette année, 32 l'année prochaine !

La revendication minimale que nous puissions faire pour qu'un cycle d'observation ait un sens est de demander très fermement que pendant une période par semaine les classes de plus de 20 élèves soient scindées : ce sont des impératifs pédagogiques qui l'imposent. Avez-vous déjà vu 30 élèves de 1<sup>re</sup> Sc. humaines travaillant chacun (dans une classe normale) avec sa carte topographique de 75 x 55 cm ? Toute une série d'activités, de travaux pratiques qu'on pourrait réaliser avec 15 élèves ne le sont pas avec 30. Il faut pour nos *élèves*, pour nos *collègues*, pour la *logique* même de la *rénovation*, obtenir cette revendication.

Hélas des impératifs pécuniaires et de grille horaire sont avancés par les responsables de la réforme pour repousser cette demande ô combien judicieuse de dédoublement ! Ces arguments pourraient être « repensés » car si les difficultés soi-disant engendrées dans l'emploi du temps des élèves ne résistent pas longtemps à l'analyse, les implications financières, elles, se jouent sur un maximum absolu et définitif de 5 heures hebdomadaires (une heure par section linguistique).

Ce que nous ne comprenons pas, c'est que l'on s'engage dans une réforme de Sc. humaines sans lui donner les chances pédagogiques minimales nécessaires.

La revendication n° 1 (dédoublement) est une revendication pondérée, indispensable et juste ; ce qui fut possible pour les Sc. intégrées (dédoublement de 4 heures !) devrait l'être partiellement pour les Sc. humaines (dédoublement de 1 h.). Les grilles-horaires de 1<sup>er</sup> année sont-elles définitives alors qu'on en est encore au stade expérimental ?

#### 2. Les points 2 à 7.

Nous avons pu régler pratiquement tous ces problèmes grâce à la compréhension que nous avons pu trouver auprès de la direction de notre école :

- à notre demande, les locaux de Sc. humaines ont été regroupés et se trouvent à proximité de la bibliothèque qui, au moment où paraît cet article, aura l'avantage de profiter d'une salle de travail supplémentaire. La bibliothèque, bien gérée par une bibliothécaire connaissant parfaitement bien les besoins des Sc. humaines ne demande qu'à être exploitée comme elle le mérite ; voilà un outil bien conçu et bien équipé qui est malheureusement sous-exploité par les Sciences humaines car occuper et utiliser judicieusement ce local avec un groupe de 30 élèves de 1<sup>er</sup> Sc. humaines n'est pas réaliste : ne désespérons pas d'un dédoublement !
- L'équipement en matériel didactique trouvera, nous l'espérons, une solution satisfaisante d'ici quelques semaines... Jusqu'à présent, nous avons dû nous débrouiller avec un budget fort modeste eu égard au fait que nous sommes dans une école en pleine croissance.
- L'équipement en matériel audio-visuel et de photocopie est, je crois, à présent très satisfaisant.
- La structure et l'organisation propres des écoles européennes ne favorisent pas les visites extra-muros ; toutefois, les professeurs qui en font la demande, peuvent obtenir certaines adaptations d'horaire (par ex. deux heures groupées) facilitant les sorties et désorganisant le moins possible la bonne marche des autres cours.

#### c. REACTIONS DES ELEVES ET DES PARENTS

Je crois pouvoir me faire l'interprète de mes collègues en disant que la réaction des élèves est positive alors que chez les parents, si la majorité est favorable à la réforme, on découvre un scepticisme bien naturel chez ceux qui cherchent en vain, dans les cahiers de leurs enfants, les cours d'histoire et de géographie de leur jeunesse.

#### IV. Conclusion

Le bilan de cette première année de Sc. humaines semble pédagogiquement valable alors que les conditions pédagogiques et didactiques sont encore largement perceptibles.

L'approche *globale* des phénomènes géographiques, historiques et sociaux implique une coordination telle que dans notre école, les trois heures-semaine sont données par un seul professeur. Comme il y a cinq sections linguistiques, nous sommes donc cinq à nous être lancés avec appréhension, avec courage mais aussi avec enthousiasme dans cette réforme.

Qu'il me soit permis de remercier ici mes collègues qui, grâce à leur grande compréhension, leur compétence, leur esprit d'entraide, m'ont permis de mener à bien la tâche délicate mais combien importante de coordination.

Pierre GALLEZ  
(Bruxelles II)

## L'enseignement des sciences humaines à l'école européenne de Luxembourg

Après une première année d'enseignement des Sciences Humaines dispensé par dix professeurs, à la suite d'un certain nombre de réunions et de nombreux contacts informels entre les collègues, il a été possible de dégager

- les objectifs pédagogiques et le contenu général de l'enseignement des deux premières années de Sciences Humaines ;
- les programmes de ces deux premières années ;
- les problèmes principaux auxquels se heurtent les collègues tant pour la préparation des leçons que pour leur réalisation.

### A. LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET LE CONTENU GENERAL DE L'ENSEIGNEMENT DES DEUX PREMIERES ANNEES

#### 1) Les objectifs pédagogiques : notions

- Acquisition d'un certain nombre de notions ou de termes techniques d'histoire, de géographie et d'éducation sociale. (Une liste officielle et impérative de ces notions ou termes n'a pas encore pu être rédigée).
- Notion d'évolution historique ; place de l'enfant dans cette évolution.
- Compréhension de la dimension historique d'un événement ; place de certains événements actuels dans la perspective de l'histoire.
- Acquisition des notions d'évolution et de continuité historiques.
- Compréhension de l'interaction de facteurs sociaux, économiques, culturels et politiques dans le passé et le présent.
- Compréhension du passé, du temps, de la durée d'un fait historique : antériorité, postériorité ou simultanéité de faits les uns par rapport aux autres.
- Etude du relief et de ses conséquences pour la vie de l'homme et pour l'économie.
- Etude du climat et de ses conséquences pour la vie de l'homme et pour l'économie.
- Etude de la notion d'espace géographique ; de la notion de milieu géographique.

- Etude des données économiques de base concernant l'agriculture, l'industrie et le commerce.
- Etude de l'influence de l'homme sur le milieu naturel et social dans lequel il vit ; les conséquences positives et négatives de cette influence.
- Les problèmes du sur- et du sous-peuplement.
- Les problèmes du sous-développement et des différences de niveau de développement.
- Les problèmes de l'alimentation dans le monde.
- La nécessaire évolution des rapports au sein d'un groupe social.
- Etude d'économie régionale : interactions, oppositions.
- Les mass-media modernes : influences positives et négatives.
- Interprétation critique d'informations récentes par les élèves.
- Construction d'hypothèses et de synthèses.

#### 2) Les objectifs pédagogiques : techniques

- Lecture et analyse d'un plan.
- Lecture et analyse d'une carte.
- Confection de schémas et de cartes simplifiées.
- Report d'un itinéraire sur une carte.
- Lecture et analyse de statistiques.
- Analyse de documents iconographiques : gravures, photos...
- Description et analyse d'un monument ou de vestiges historiques.
- Etablissement d'une bande chronologique avec localisation des événements et des périodes étudiées.
- Compte rendu de visites d'étude historiques ou géographiques.
- Etablissement de graphiques simples à partir de données observées dans le milieu local ou à partir de statistiques.

#### 3) Objectifs pédagogiques plus précis : thèmes

- a) Etude de l'apparition et du développement de l'**agriculture** à divers moments de l'histoire et dans divers milieux géographiques.

Cette étude peut être abordée à partir de l'histoire ou de la géographie. Quelques sujets plus précis ont été proposés :

- liens entre industrialisation, urbanisation et mécanisation de l'agriculture ;
- agriculture intensive ou extensive ;
- « Révolution verte » ;
- divers aspects, dangers de la monoculture ;
- troc et apparition de la monnaie ;

- communauté villageoise et coopératives ;
- systèmes d'irrigation ;
- défrichements et érosion.

Ces thèmes peuvent être étudiés à partir d'exemples pris en Europe Occidentale, en URSS, aux E.U., en Israël, en Afrique ou en Amérique Latine.

- b) Etude de l'apparition et du développement de **l'écriture** et des **chiffres**.
- l'importance pour la promulgation des lois ;
  - l'importance pour la formation des personnes ;
  - l'importance pour l'administration, les échanges culturels ;
  - l'importance pour les progrès des sciences ;
  - l'analphabétisme ;
  - les mass-media et leur influence : imprimerie, propagande, concurrence de la radio, de la télévision ; les problèmes des langues dans les Ecoles européennes.
- c) Etude des principaux **voyages d'exploration** avec leur impact sur la vie quotidienne.
- colonisation et décolonisation ;
  - exploitation des colonies ; leur importance comme marché de consommation ;
  - rapports entre les métropoles et les colonies ; le problème des langues ;
  - conséquence économiques de la période coloniale.

## B. LES PROGRAMMES

### 1) Le programme de première année

Trois grands thèmes ont été retenus :

#### a) Etude du milieu local, régional et national

Ce thème a occupé dans toutes les sections une place très importante (dans les classes anglophones : un tiers de l'année ; dans les classes francophones : toute l'année). Le travail en classe a été complété par des sorties en ville et dans les environs : visite de monuments, de musées, d'usines, d'installations agricoles. Certaines de ces sorties ont été organisées en commun par plusieurs sections linguistiques. La présence à Luxembourg d'Institutions Européennes a permis très facilement d'inclure l'aspect communautaire dans ces études.

### b) Sociétés primitives et préhistoriques

Dans certaines sections linguistiques ce thème s'est limité à l'étude de la Préhistoire au Luxembourg. Dans d'autres il a été étendu à des régions plus lointaines ce qui a permis d'approfondir certaines notions. La section italienne a utilisé l'histoire locale comme fil conducteur de tout le cours de l'année.

### c) Les hommes dans diverses régions et sociétés à travers le monde

Ce dernier thème a été plus particulièrement traité dans les sections anglaises et allemandes. Il a été étudié en fonction des manuels disponibles. Les principaux exemples choisis ont été :

- les Indiens d'Amazonie ;
- les Bushmens du Kalahari ;
- les Masai du Kenya ;
- les Esquimaux du Canada Septentrional ;
- les cultivateurs des oasis et les nomades du Sahara ;
- les Lapons de Scandinavie Septentrionale.

### 2) Le programme de deuxième année

Il a été divisé en deux grands thèmes :

#### a) L'évolution des techniques au cours des âges

- **l'agriculture** : l'agriculture dans la Préhistoire, dans l'Antiquité, au Moyen-Age, les transformations de l'agriculture au 19e et au 20e siècle ; l'agriculture traditionnelle aujourd'hui, l'agriculture moderne contemporaine ; les dangers de l'agriculture : érosion... et les moyens de les combattre ; les excédents agricoles ; la faim dans le monde.
- **la façon de construire** : dans l'Antiquité, au Moyen-Age, avec les matériaux et les techniques modernes.
- **l'évolution de l'écriture** : apparition de l'écriture, les pictogrammes, l'alphabet, les manuscrits, l'imprimerie, la presse moderne et ses problèmes.
- **l'évolution du travail artisanal et industriel** : le travail dans la Préhistoire, dans l'Antiquité, au Moyen-Age ; les inventions du 18e siècle, la naissance de la grande industrie au 19e siècle ; les industries actuelles ; les conséquences sociales de l'industrialisation : le mouvement ouvrier.
- **l'évolution des transports et du commerce** : les transports et le commerce dans l'Antiquité, au Moyen-Age ; les découvertes techniques du 19e siècle ; les transports et le commerce aujourd'hui.

L'agriculture est considérée comme le thème principal. Il est souhaitable de traiter encore un ou deux autres thèmes au choix.



## b) Les voyages de découverte au cours des âges et leurs conséquences

Les voyages de découverte dans l'Antiquité, les Vikings, les Grandes Découvertes du 16<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> siècle ; l'exploration et la colonisation au 19<sup>e</sup> siècle ; le colonialisme et la décolonisation au 20<sup>e</sup> siècle.

## C. LES PROBLEMES

Malgré la bonne volonté de la Direction, notamment en ce qui concerne les horaires (deux périodes de cours groupées le mercredi après-midi ce qui permet d'organiser les sorties), ils ont été nombreux :

- Formation et expérience des professeurs. L'enseignement a été confié à de nouveaux professeurs insuffisamment familiarisés avec le milieu local. Il a été également confié à des professeurs n'ayant aucune connaissance en Sciences Humaines.
- Certaines classes particulièrement nombreuses ont été difficiles à diriger lors des travaux pratiques.
- Pour l'étude du milieu local à Luxembourg le seul manuel est en langue allemande. Les sections non germanophones ont dû traduire, transcrire tous les documents d'où une énorme perte de temps. Les autres thèmes sont à peine traités dans les manuels nationaux. Le problème des documents à mettre à la disposition des élèves reste donc entier.
- Il n'y a pas de bibliothécaire ou de documentaliste pour les Sciences Humaines.
- Certains collègues ont dû donner leur enseignement dans les salles dépourvues de l'équipement minimum : matériel d'occultation et de projection. Certains jours le nombre de cartes se révèle insuffisant.

Malgré ces problèmes les collègues qui ont enseigné l'ancien programme des deux premières années secondaires considèrent le nouveau programme comme un progrès certain. L'étude du milieu local, en particulier, permet des expériences très intéressantes pour les élèves et favorise leur intégration dans ce milieu.

J. PERRIN  
et le groupe des professeurs  
de Sciences humaines de  
l'Ecole européenne de Luxembourg

## VARESE : L'an I des Sciences Humaines en section francophone

Septembre 1978 ! Les Sciences Humaines apparaissent au programme de 1<sup>e</sup> de nos Ecoles européennes ; l'expression n'est pas nouvelle, certains pays de la Communauté, dont la France, l'employent déjà pour désigner le bloc de matières Histoire, Géographie, Instruction Civique, Initiation à l'Economie ; pour les uns c'est une expression bien ambitieuse pour désigner une réalité inchangée, pour les autres la matière est vraiment nouvelle... Mais l'heure n'est plus aux querelles byzantines, à Varèse comme ailleurs des élèves attendent, dépourvus de toute idée préconçue, eux, et le programme que nous avons mis au point au cours de l'année scolaire 1977-1978 est prêt à être expérimenté.

Une année plus tard que dire de cette première année, expérimentale, de Sciences Humaines en 1<sup>e</sup> franco-belge ? Comme je poursuis l'expérience en 2<sup>e</sup> A et avec la nouvelle franco-belge, je crois manquer du recul nécessaire à un jugement objectif, faisant exactement la part de l'essentiel et de l'accessoire, mon témoignage sera « engagé ».

Le milieu, au départ, est peu favorable pour une expérience :

- 26 élèves pleins de vie.
- une salle qui contient tout juste les enfants mais ne possède aucun espace, aucun mobilier permettant soit d'entreposer les travaux en cours, soit d'étaler les documents nécessaires à un travail individuel ou par petits groupes et encore moins de déployer des cartes (cartes routières, ou cartes d'Etat-Major).
- un emploi du temps qui n'a rien d'expérimental, certains jours de hargne et de grogne je le trouverais même, anti ou apédagogique ! Que l'on en juge : 1 h. le lundi matin et deux heures le vendredi après-midi, la 6<sup>e</sup> et la 8<sup>e</sup> heure de la journée. Je comprends fort bien les problèmes rencontrés par notre Directeur et ses surveillants pour établir les emplois du temps, n'importe, ma déception fut grande en cet automne 1978 et en cours d'année. La dernière heure du vendredi et de la semaine fut souvent un purgatoire pour les élèves et pour moi.

— absence de matériel adapté aux Sciences Humaines ; nous ne disposons que du matériel d'Histoire et Géographie, fort limité également. Il n'y a rien pour l'étude du milieu local en dehors d'une carte en relief de la province de Varèse, rien non plus pour les études plus générales, aucun livre, aucun jeu de documents où l'élève puisse lui-même travailler, chercher, observer.

Donc une base peu encourageante, mais les élèves sont curieux de cette nouvelle matière, fiers d'en être les cobayes et moi aussi l'expérience me passionne.

Dire ce que fut toute cette année serait long et ennuyeux, je me bornerai à noter ce qu'il y eut, à mon sens, de plus caractéristique.



a) sur le plan pratique

Dès les premières leçons il m'apparaît que mes objectifs devront être plus modestes que ceux proposés par la Commission des Sciences Humaines et approuvés par le Conseil supérieur. Ce fut pour commencer :

— apprendre à l'élève à organiser son travail en notant sur l'agenda et en regardant ce dernier chaque jour. Prendre aussi l'habitude de travailler à l'avance et non la veille de la leçon, surtout s'il y a une recherche personnelle dont la réponse risque de ne pas se trouver immédiatement dans le *Petit Larousse*.

Puis :

— savoir utiliser son cahier = présentation matérielle lisible, claire avec des titres soulignés, des lignes sautées, le minimum de fautes d'orthographe, tous ces détails qui paraissent superflus à certains permettant de trouver immédiatement dans le cahier le détail cherché. En même temps les élèves apprennent à organiser leur cahier selon un schéma que j'emploie depuis plusieurs années et qu'utilisent également de nombreux collègues : la page de droite semblable pour tous avec résumé, définitions, toutes choses à avoir comprises, savoir expliquer et savoir redire sans obligation de « par cœur » cependant, : la page de gauche reflète, elle, l'élève, il y fait les recherches proposées, y note ce qui l'intéresse pendant et hors des leçons, y rassemble des documents...

— savoir utiliser le matériel, les documents : lire une carte, utiliser l'atlas, lire et commenter un texte, observer un objet et l'expérimenter comme nous l'avons fait avec les pierres taillées lors des leçons sur la Préhistoire, construire un graphique...

— enfin apprendre à retenir des notions fondamentales donc exercer, utiliser l'instrument mémoire.

Toute cette pratique s'est faite en même temps que nous avançons dans le domaine de la connaissance.

b) l'application du programme élaboré au niveau de l'école de Varèse

— découverte du milieu local. Les enfants bien que nés ici connaissent très mal la région de Varèse et les leçons ont été véritablement des leçons de découverte du relief, du climat... de la région. Par ailleurs les questions des élèves ont immédiatement conduit à dépasser le cadre local pour définir des notions générales, par exemple : qu'est ce que l'altitude ? L'étude physique du milieu local nous a ainsi retenus deux mois.

— beaucoup plus intéressante, à mon sens, a été l'étude des activités des hommes dans la région. L'emploi du temps ne permettant pas les sorties et visites, j'ai proposé aux élèves de faire un reportage sur une activité proche de leur domicile. Les reporters ont formé des groupes de deux ou trois et deux heures de cours ont été consacrées à l'élaboration d'un questionnaire adapté au but de l'enquête ; les élèves ont préparé seuls leurs questionnaires, je ne suis intervenue qu'après pour suggérer des modifications ou d'autres questions et dès ce moment, j'ai pu constater le travail en profondeur de certains groupes. Un long délai a suivi afin que chaque groupe puisse réaliser son enquête et en préparer le compte-rendu/débat. Les enquêtes ont été réalisées avec conscience, certains groupes ont

su modifier, compléter leur questionnaire sur le terrain et les débats qui ont suivi ont débouché sur des questions d'actualité qui, sans ce prétexte, n'auraient pu être abordées que de façon très artificielle ; sur ce point je pense à trois enquêtes sur des entreprises textiles, par hasard complémentaires, nous avons pu ainsi établir un tableau assez exact d'une des principales activités de la région : le textile de la filature à l'usine de confection, évoquer le travail de la femme et ses corollaires, les problèmes de concurrence, de chômage, les bas-salaires ; il y a eu une ouverture des élèves sur d'autres mondes, d'autres problèmes et un sentiment de fierté d'être parvenu à ce résultat, par eux-mêmes. Pour moi ce travail qui occupa la plus grande partie du deuxième trimestre est le résultat le plus positif de cette année pour laquelle je voudrais à présent établir un bilan — Bilan que j'aurais été incapable de faire début juillet mais qui s'est imposé lorsque j'ai retrouvé la 1<sup>e</sup> franco-belge devenue 2<sup>e</sup> franco-belge en septembre.

— sur le plan pratique, il n'y a plus, sauf bien sûr, quelques exceptions de difficultés quant à l'organisation du travail, la tenue du cahier.

L'apprentissage des connaissances laisse encore à désirer, tous n'ont pas compris que la connaissance de certaines notions facilite, allège la suite du travail ; j'ai eu beaucoup recours aux jeux car là, les enfants font souvent un travail énorme sans s'en apercevoir mais ce recours est parfois impossible et doit peu à peu disparaître à mesure que l'enfant mûrit.

— sur le plan des relations, les enfants ont appris à s'écouter, à ne plus rire systématiquement des maladresses des autres et la horde que je devais parfois affronter au cours du premier trimestre s'est peu à peu transformée en un groupe d'une vitalité normale.

— la recherche de documents personnels et collectifs se fait spontanément, il y aurait même tendance à la surproduction ; cette année j'espère apprendre aux enfants à devenir critiques et à ne garder que les meilleurs documents.

Bref un bilan assez encourageant et il en est de même, je crois, pour mes collègues des autres sections linguistiques. Tous nous avons commencé avec prudence puis nous nous sommes enhardis, les principales réserves étant venues des collègues qui ne sont spécialisées que dans l'une ou l'autre des « disciplines-mères » des Sciences Humaines.

D'autre part, nous avons tous, à des degrés divers, rencontré les mêmes problèmes :

- des classes trop nombreuses, ainsi jusqu'à 31 élèves dans une classe italienne
- l'absence d'heures avec la moitié de la classe
- les horaires mal commodes et l'impossibilité de sortir de l'école
- les difficultés à se procurer des livres, documents en langue maternelle et les nombreuses heures que chacun d'entre nous a consacrées à la recherche et à la reproduction de documents, de textes pour les élèves.

La réforme commence et nous espérons que la situation s'améliorera dans un avenir le plus proche possible pour le plus grand profit des Sciences Humaines elles-mêmes et de leurs utilisateurs.

Gilberte MULLER  
(Varèse)

## Het belang van de geïntegreerde wetenschappen voor de algemene vorming

Onderwijzen is het proces waarbij de leerkracht de leerlingen helpt de gestelde leerdoelen te bereiken. Deze leerdoelen kunnen onderverdeeld worden in verschillende categorieën. In de literatuur vinden we meerdere classificatiesystemen waarin elk mogelijk leerdoel, onafhankelijk van het leervak, kan opgenomen worden.

Vereenvoudigd kunnen we de doeleinden van het onderwijs onderbrengen in drie categorieën :

1. Cognitieve doelstellingen zijn leerdoelen betreffende kennisinhouden ; ze zijn dus vakspecifiek. Hiertoe kunnen o.a. feiten, begrippen en relaties gerekend worden.
2. Doelstellingen die bepaalde vaardigheden beogen. Deze vaardigheden kunnen van intellectuele aard zijn zoals het formuleren van een probleem, het opstellen van een hypothese, het verzamelen van gegevens en het vormen van een besluit. Het gebruik van een meettoestel en het hanteren van een werktuig zijn daarentegen voorbeelden van psychomotorische vaardigheden.
3. Affectieve doelstellingen zijn leerdoelen waarbij bepaalde attitudes, zoals doorzettingsvermogen en kritische zin, worden nagestreefd.

In de einddoelstellingen van het middelbaar onderwijs moet de persoonlijkheidsvorming van de leerlingen een belangrijke plaats krijgen. We moeten de leerlingen niet alleen voorbereiden op latere studie en beroep maar ook op het maatschappelijk en persoonlijk leven. Dit wil zeggen dat de vorming zoveel mogelijk integraal en fundamenteel moet gebeuren. Om de vormende waarde van een leervak na te gaan moeten we dus onderzoeken in welke mate het bijdraagt tot de integratie van algemene attitudes en tot de vorming van transferabele vaardigheden, die vrijwel in alle omstandigheden toepasselijk zijn. Het beheersen van vakspecifieke kennis kan alleen een hulpmiddel zijn om deze hogere doelstellingen te bereiken.

Laten we eerst nagaan op welke manier de geïntegreerde wetenschappen, het geheel waarin de natuurwetenschappen biologie, chemie en fysica zijn opgenomen, de integratie van algemene attitudes nastreven. We kunnen dit best illustreren aan de hand van een keuze van leerdoelen. We beperken ons hierbij tot enkele voorbeelden voor elke vermelde attitude.

1. Doorzettingsvermogen :
  - Een proef hernemen na mislukking.
  - Volharden in het opzoeken van een verklaring voor een niet volledig begrepen verschijnsel.
2. Produktiviteit :
  - Verworven kennis toepassen in een nieuwe probleemsituatie.
  - De realiseerbaarheid van een proef nagaan door haar voor te stellen.

3. Concentratievermogen :
  - Het verloop van een proef volgen van het begin tot het einde.
  - Volgehouden aandacht hebben bij observatie van een verschijnsel.
4. Zelfstandigheid en beslissingsvermogen :
  - Eigen waarnemingen naar voren durven brengen.
  - Uit proeven conclusies trekken.
  - Het formuleren van een oordeel niet uitstellen.
5. Drang naar inzicht :
  - Een waargenomen verschijnsel trachten te verklaren.
  - Uit eigen beweging de belangrijkste delen van een tekening benoemen.
6. Brede belangstelling en leergierigheid :
  - Uit eigen beweging thuis zaden laten kiemen om het groeiproces te volgen.
  - Lezen van artikels die handelen over milieuvervuiling en de gevaren van kernenergie, en eventueel daarna uitleg vragen.
  - Interesse tonen voor de samenstelling en de werking van de wetenschappelijke apparatuur.
7. Breeddenkendheid en aanpassingsvermogen :
  - Meewerken aan de uitvoering van een door anderen voorgestelde proef.
  - Minder interessante opdrachten (bijv. noteren van meetresultaten) aanvaarden bij de taakverdeling voor een groepswerk.
  - Rekening houden met de mening van anderen bij het verrichten van een waarneming.
8. Nauwkeurigheid en zorgvuldigheid :
  - Waarnemingen en besluiten nauwkeurig formuleren.
  - Nieuwe wetenschappelijke termen correct gebruiken.
  - Zorgvuldig omgaan met instrumenten.
  - Opgave op werkblad volledig lezen alvorens een proef uit te voeren.
9. Orde en netheid :
  - Tabellen en schema's ordelijk opstellen en invullen.
  - Netjes werken bij het uitvoeren van proeven.
  - Na een proefneming het werkvlak schoonmaken.
10. Kritische zin :
  - Nadelen signaleren van eigen voorstellen in verband met proefopstellingen.
  - Concluderen op basis van betrouwbare experimenten.
11. Zin voor relativiteit en objectiviteit :
  - Niet veralgemenen op grond van één waarneming of één proef.
  - Eigen mening herzien als nieuwe gegevens ter beschikking komen.
  - Objectief waarnemingen verrichten.
12. Eenvoud en bondigheid :
  - Proefopstellingen zo eenvoudig mogelijk houden.
  - Bij herlezing van een proefverslag bijkomstigheden schrappen.
  - Bij het beschrijven van een bloem of het schrijven van een reactievergelijking de adequate symbolen gebruiken.

13. Zin voor creativiteit :

- Originele proeven voorstellen.
- Graag hypothesen ontwikkelen.

Laten we nu onderzoeken in welke mate de geïntegreerde wetenschappen bijdragen tot de vorming van vaardigheden die algemeen transferabel zijn. Ook hier beperken we ons tot een paar voorbeelden per methode.

1. Observeren :

- Het verloop van een proef waarnemen.
- De juiste waarde van een meetinstrument aflezen.

2. Analyseren :

- Een nieuwe wetenschappelijke term ontleden.
- Het schema van een proefopstelling ontleden.

3. Vergelijken :

- Het gebit van een planteneter en dat van een vleeseter met elkaar vergelijken.
- Stoffen vergelijken volgens hun warmte-isulerend vermogen.

4. Combineren :

- De lengte van de darm in verband brengen met de soort voeding.
- Een meetinstrument kiezen in overeenstemming met de uit te voeren meting.

5. Schematiseren :

- Een schematische tekening van een proefopstelling maken.
- Een schema van de bloedsomloop opstellen.
- Meetresultaten in een grafische voorstelling weergeven.

6. Ordeneren :

- Observatieresultaten ordenen.
- Bladeren indelen volgens de insnijdingen van de bladrand.

7. Veralgemeenen :

- Uit observaties conclusies kunnen trekken.
- Uit proeven conclusies kunnen trekken.

8. Evalueren :

- De geschikte proefopstelling kiezen voor een bepaald onderzoek.
- Opsporen van tekorten en fouten in een onderzoek.

Uit het voorgaande blijkt dat de geïntegreerde wetenschappen zeer algemeen vormend zijn. Deze discipline is dan ook uitstekend geschikt voor een directe en concrete observatie van leerlingen. Dit geldt tevens voor elk natuurwetenschappelijk leervak afzonderlijk. De biologie neemt hier dan nog een speciale plaats in, omdat ze een aantal attitudes veronderstelt ten opzichte van levende wezens.

Willy DANIELS  
(Brussel I)

## A Fact-Finding Visit to the Federal Republic of Germany

In response to an invitation from the Foreign Office of the Federal Republic and the Secretariat of the Standing Conference of Land Ministers of Education, the Board of Inspectors for the primary section of the European Schools visited the Federal Republic between 8 and 12 October 1979.

The visit began at the European School in Karlsruhe, where we spent the morning on a tour of inspection round the various classes. In the afternoon we met a number of teachers from the «Pädagogische Hochschule» (Teacher Training College) for a discussion on the subject of teaching in theory and in practice.

### Gesamtschule

The discussion covered a wide range of topics. Much attention centred on the «Gesamtschule», the German equivalent of the English comprehensive school. It appeared that there was a close link between the number of Gesamtschulen in any particular Land and the political colour (CDU or SPD) of the Land Government. For example in Hamburg, where the SPD has been in power for many years, the Gesamtschule is the general rule, while in Länder with a long history of CDU governments it is more the exception. Altogether there are about 200 Gesamtschulen in the Federal Republic today. Most of them are still at the experimental stage. Some Gesamtschulen have a 4-year primary section (Grundschule) attached, but the majority incorporate only the classes covering the 5th-9th (or 10th) years. Some schools are only ostensibly comprehensive, in that they merely bring the different types of school — Hauptschule, Realschule and Gymnasium — together under one roof, with a single headmaster and coordinated curricula, while allowing pupils to switch from one to the other if they achieve the required standard. In contrast to these are the «integrated» Gesamtschulen. Here pupils are taught together and are not assigned to any specific type of school. The teaching system is based on the principle of differentiation. The type of certificate eventually obtained is equivalent to that for the Hauptschule, Realschule or Gymnasium, depending on the child's level of attainment.

The fact that not all Gesamtschulen have the same structure and that most of them are still at the experimental stage is a clear indication that comprehensive education is a controversial issue in Germany. Opponents argue that many pupils in Gesamtschulen experience endless boredom because they find the work too easy. Supporters point to the pedagogic advantages of giving children of greater and lesser ability the opportunity of mixing and learning to respect one another.

### School hours

At the primary level, lessons generally occupy only the morning. The number of periods (45 minutes each) ranges from 22 to 26 a week, depending on the child's age. This works out at 3½ to 4 hours a day. However, there is some

pressure now to extend the school day to cover the whole of the period from 8 a.m. to 4 p.m. Certain groups of parents, especially in families where they both go to work, are in favour of whole-day schooling (Ganztagesunterricht). The majority of teachers, on the other hand, want to see the status quo maintained, and this is the most likely outcome, as whole-day schooling would increase costs enormously; recreation rooms would have to be built, pedagogically trained supervisors employed and dining facilities provided.

Comparing German schools with the European Schools, we can see that in the question of school hours the situation at the latter corresponds to what many German parents, would like to see.

### Unemployment

Unemployment among teachers in West Germany is high, with an estimated 10 000 out of work. In an attempt to combat unemployment there is now a move towards employing teachers for two thirds or half of the normal timetable. In this way a great number of teachers are brought back at least into part-time employment and thus remain actively involved in teaching. The appallingly high level of unemployment is a result of a sharp drop in the birth rate. One approach to the problem, which is being tried in Berlin, is to reduce the average size of classes in the first two years of primary school to 15 pupils (!). It is hoped that at the same time this will make it possible to help children with learning difficulties within the framework of normal classes, since teachers will have more time and opportunity to devote individual attention to such children.

Between 80 % and 90 % of teachers in Baden-Württemberg are women, most of whom are aged between 23 and 34. Many of them leave teaching after a relatively short time in order to marry or have children. The advantages of this are that there is a constant influx of new, young teachers and it also helps to keep unemployment in check.

### Teacher training

On the subject of teacher training at the Pädagogische Hochschule in Karlsruhe a number of topics were raised which also constantly occupy our attention at the European Schools.

In the Grundschule a child's school report usually assesses his performance in terms of numbered grades. In the lower classes written comments are also given along side the grades. In the course of the discussion it was admitted that a considered written comment could give much more information about a pupil than a mere grade. The new type of report introduced in the European Schools attracted favourable comment as being a sensible compromise between numerical grading and verbal assessment.

Students who intend to teach in the Hauptschule have to devote 8 hours per semester to the problem of the transition from primary school to secondary school. Depending on the grades he obtains, a primary school pupil will be recommended for the Hauptschule, the Realschule or the Gymnasium. If the parents do not accept the school's recommendation and want to send their child to a Gymnasium instead of a Hauptschule, the child can sit an entrance examination. For the Hauptschule and the Realschule the teachers there set the entrance examinations themselves. Primary school teachers have no say in the matter. Strangely enough, however, they are involved in setting the papers for the Gymnasium.

In 1980 it is intended to introduce schooling advisers known as «Schulberater» in Baden-Württemberg. Their task will be to give additional advice on the choice of secondary school. Tests will be used as a guide to the child's future school career.

The problem of remedial teaching also came up at the discussion. The German term used by Mr K. WÖRN was «Temporärer Förderunterricht». The impression we gained was that, in Baden-Württemberg at least, the concept of remedial teaching was not generally known, let alone applied. We were told that there was «internal differentiation», which meant that there was some degree of differentiation within the class, but nobody other than class teacher was involved. The conclusion was that remedial teaching was not feasible in a system where classes are organized on a yearly basis with a fixed curriculum. It was recognized that some pupils might need extra help from a specialist teacher in arithmetic or reading and writing, but it was not felt that this applied to other subjects.

It was, however, pointed out to us that Baden-Württemberg operates a special service for pupils who are ill for more than four weeks. In such cases the children are given lessons at home or in hospital by a specially employed teacher who keeps in close contact with the school.

On raising the question of audio-visual aids we were told that the students of the Pädagogische Hochschule did not receive any special training on how to use them. This was considered regrettable, as they are frequently used wrongly. The example was cited of a teacher who showed his class a film about a river, but quite overlooked the fact that there was one only 10 minutes away from the school, to which he could then have taken them. We were told that every school had a wide range of audio-visual aids, which were, however, not always used effectively. The conclusion was that the Pädagogische Hochschule could make a valuable contribution in this area.

The discussion lasted from 3 p.m. to 6 p.m. and brought the first day to a close. We spent the night in the splendid «Schloss Augustenburg» hotel in Grötzingen, one of a chain of «Burg- und Schlosshotels».

### Combined Grund- und Hauptschule

On 9 October we visited the combined Grund- und Hauptschule in Grötzingen. Since the war Grötzingen has been transformed from a farming village into a commuter one. The majority of parents there have good jobs in the Karlsruhe area and therefore want their children to enjoy the best schooling possible. No less than about 45 % of the pupils go on to the Gymnasium after leaving the Grundschule, while about 15 % go on to a Realschule and about 40 % to a Hauptschule. It is interesting to note that the parents' choice generally coincides with the recommendation of the adviser (Schullaufbahnberater) attached to the school. According to the headmaster the choice made was seldom wrong. From this point of view the Grötzingen Hauptschule was good evidence for the case against the integrated Gesamtschule. The adviser's recommendations are based on the results of multiple choice tests designed to assess both knowledge and intelligence. The pupils are also given typical logical problems to solve, for example, connecting two or more facts to produce definite conclusions. The school comprises 13 primary classes (Grundschule) and 10 secondary classes (Hauptschule). The average size of the classes is between 25 and 30 pupils, and if the figures rises above the maximum of 36, the class has to be divided. There are 36 teachers (21 women and 15 men). Pupils learn English as their first foreign language, beginning in the fifth year. Then in the seventh year they start French as their second foreign language.

## Participation

Every Hauptschule in Baden-Württemberg must by law have a « Schul-konferenz » (School Council). In the Grund- und Hauptschule in Grötzingen this body consists of three parents, three pupils, six teachers and the headmaster, who acts as chairman.

Relations within the school appeared to be almost ideal. As mentioned before, the parents' choice of secondary school generally coincides with the school's own recommendation. Apparently problems hardly ever arise in the School Council and teachers, parents and pupils work together in harmony. Accordingly no need was felt for more than the statutory two meetings a year.

The School Council's duties include :

- discussing general questions of teaching and education ;
- drawing up rules regarding discipline within the school ;
- determining the times of breaks ;
- deciding to enter into twinning with another school ;
- requesting equipment for the school ;
- deciding on the name of the school ;
- advising on teaching experiments ;
- drawing up rules for excursions, educational trips, visits to factories, firms and museums, involving the whole school ;
- making proposals for occasional additional holidays ;
- advising the headmaster on relations with external educational institutions.

As the above examples make clear, the School Council has a mainly advisory function and only limited powers of decision. Our impression was that in this case the Council worked to the satisfaction of all concerned.

## International Gesamtschule

Our next visit was to the « International Gesamtschule » at Heidelberg. This is a city which has long held an international appeal. The university has always attracted large numbers of students from abroad and there are also many foreigners working in other (non-academic) scientific fields. Altogether about 20 % of the population are non-Germans. All this helps to explain the existence in Heidelberg of an international Gesamtschule. The school occupies a magnificent site in the south of Heidelberg overlooking the Neckar hills. It has extensive playgrounds and the building itself houses not only ordinary classrooms and rooms for specialized activities, but also an indoor swimming pool, a sports hall, which can be partitioned off into three separate gymnasia, and a dining hall, where pupils can obtain hot meals. There are also multi-purpose rooms for both school and recreational activities (table tennis, music, chess etc.). The corridors are spacious enough to allow pupils to spend the breaks there. In addition there is a large library, which can also be used as a place for private study.

The school, which opened in 1976, may be regarded as the showpiece of the city of Heidelberg. In terms of its organizational structure it is intended largely as an experiment. It can take about 2 200 pupils. The cost of construction came to DM 45 000 000.

It is organized as follows :

- Primarstufe : first to fourth years
- Sekundarstufe I including Orientierungsstufe : fifth and sixth years
- Mittelstufe : seventh to ninth, and sometimes tenth, years
- Sekundarstufe II (Oberstufe) : eleventh to thirteenth years.

The experimental character is already evident in the Primarstufe, where pupils start learning English in the third year. Here the direct method is used starting from the spoken word. The quality of the lesson which we attended was excellent. A second unusual feature is that the school is also experimenting with what are known as « Vorklassen ». These classes are made up of children from the eldest age group in kindergarten. There is no fixed curriculum, the children's school activities are determined by their level of intellectual, emotional and motor development. In other words, teaching is highly individualized and tailored to develop each child's abilities. The school makes a modern, progressive impression in other respects too. In the Orientierungsstufe (fifth and sixth years) pupils are grouped together in mixed ability classes ; for English and mathematics teaching is differentiated according to learning ability. If necessary, pupils can be given individual help in English, mathematics and German.

Less progressive, we felt, was the system of assessing pupil's performance using a numerical scale running from one to ten.

In the seventh to ninth (and sometimes also tenth) years pupils are divided according to ability in all subjects except religion, music, handicrafts and sports. There are three parallel streams : an A stream (Gymnasium), a B stream (Realschule) and a C stream (Hauptschule).

Throughout the Mittelestufe pupils can, if their performance justifies it, switch from one stream to another. The Sekundarstufe II (Oberstufe) comprises the eleventh to thirteenth years. At the time of our visit the Sekundarstufe was not yet in operation.

Finally it should be mentioned that the school is an all-day school (Ganztagsschule) ; school hours are from 8 a.m. to 4 p.m. This, of course, increases the running costs, which are already fairly high owing to the size of the grounds and the almost palatial dimensions of the buildings. We were left with the impression that the Heidelberg city authorities were not too happy, at least from the financial point of view, with this otherwise unique project.

## Schwetzingen

Schwetzingen lies only a few miles outside Heidelberg and is the home of the school inspector, Mr K. WÖRN. After two tiring days during which one discussion had followed the other, it was a relief to be able to enjoy a few hours respite and hospitality among Mr WÖRN's family at his home. The interval was all too short, however, for in the evening we were due to meet the members of Schwetzingen local council. In an informal atmosphere were given an account of the education situation in Schwetzingen. We learned that the local council not only attached great importance to educational questions, but also did all it could in financial terms to provide the highest possible standard of schooling. One instance of this that deserves special mention is the fact that Schwetzingen's fire brigade is entirely made up of volunteers, not of professionals. Some of the money saved in this way is used for education. This goes to show how high education stands on Schwetzingen list of priorities. No wonder Mr WÖRN chose to live here ! At the end of the evening the Chairman of the Board of Inspectors, Mr N.C. RICE, who had acquitted himself of his task more than creditably throughout our visit, found a most original way of expressing our thanks. He sang an Irish ballad, explaining that this was the Irishman's way of expressing his heartfelt thanks.

## Stuttgart

On 10 October, we were whisked in comfort down to Stuttgart thanks to the kind cooperation of the Karlsruhe European School and in particular Mr GRECK and Mr GODFROY, who placed not only their cars but also their services as chauffeurs at our disposal. In the capital of Baden-Württemberg we had a discussion with Dr DIESCH, Ministerialrat at the Ministry of Education and Sport, head of the department responsible for Grund- and Hauptschulen. Our meeting took place in the historic setting of the « Alte Kanzlei », a name which indicates that it used to be the Chancellery of the Kings of Württemberg. Over lunch in the romantically named « Poeten Stüble » we held yet another discussion. Dr DIESCH heard a detailed account of our impressions so far, and equally detailed comparisons were made between teaching at schools in Baden-Württemberg and at the European Schools. Mr RICE again expressed in a most fitting manner our thanks to the Government of Baden-Württemberg for all the detailed information we had received and the warm and hospitable welcome we had been given and, above all, for the frank, straightforward way in which our many interested questions had been answered.

## Berlin

From Stuttgart we flew to West Berlin. Although we all knew how isolated West Berlin is from the Federal Republic, it was not until we arrived there that we realized the extent to which this isolation also influences education. West Berlin is on the way to becoming a city of old people. This change is clearly shown in the following estimates of the numbers of pupils in state schools over the next few years.

Type of school	School year			
	1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
Grundstufe (including 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
Special schools	10 780	10 480	10 290	10 040
<b>Total</b>	<b>295 270</b>	<b>288 810</b>	<b>281 610</b>	<b>273 740</b>

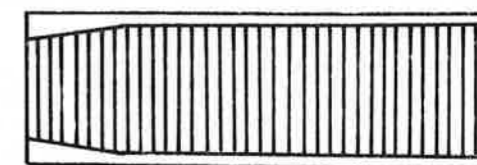
The most striking feature is the drop at the Grundstufe level, the effects of which will continue to be felt throughout the next decade at the secondary level. It must also be borne in mind that about 10% of these pupils are of foreign parents (mostly foreign workers, of whom a large proportion are Greek). This fact alone explains the great concern which is felt here about education.

From the organizational point of view Berlin is very different from the Federal Republic. It is the only place where the Grundstufe lasts six years; moreover, parents can send young children to preparatory classes (Vorklassen), which are set up as occasion demands. The Vorklassen are intended for all five-year-olds and those six-year-olds who are not yet ready for school. Here the children gradually become accustomed to being in larger groups and are given preparatory training to carry out certain tasks. Experiments are under way to combine the Vorklasse with the first year of the Grundstufe to form a two-year unit, to be known as the Eingangsstufe. The aim is to find out to what extent a continuous transition is possible from the Vorklasse to the first year of the Grundstufe.

The diagrams below show these developments in schematic form:

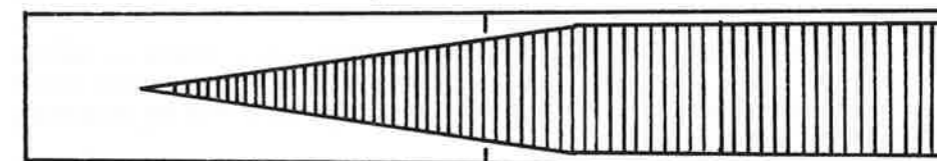
### A. Admission to first year without Vorklasse

First year



### B. Admission to Vorklasse

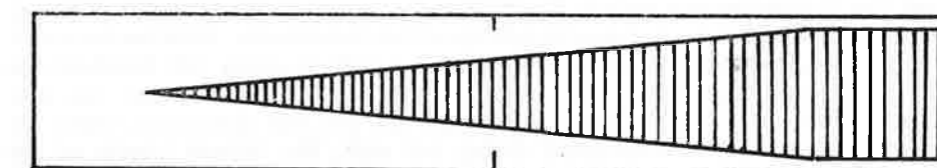
First year



### C. Admission to Eingangsstufe

1/1

1/2



play, development of social behaviour



teaching

So far no obligatory curriculum exists for the Eingangsstufe. Class 1/1 includes the following activities: development of social behaviour, listening and talking; exploring the child's world: development of the basic principles of modern mathematics; drawing and training in manual skills; music and rhythm; play.

Altogether Berlin has no less than 24 Gesamtschulen, most of which are whole-day schools. In the Grundstufe it is unusual for a pupil to stay down a class at the end of the year and in the first year of the Grundstufe it is impossible. In the higher classes it only happens if a child is still a long way behind even after receiving extra help. Foreign language teaching begins in the fifth year. Pupils may choose between English, French and Latin. The latter is only chosen in the case of children who, at the end of the fourth year, know that they will almost certainly be going on later to a Gymnasium. At the Grundschule which we visited (Tempelhofer Feld) 95% of the pupils choose English as their second language; only 5% prefer French.



The foreign workers' children are a special teaching problem. There are schools in some districts where such children make up the majority of pupils. Preparatory classes are set up for these pupils where they are taught sufficient German to enable them to follow the lessons in the ordinary classes. Additional teachers are also employed in order to reduce the average size of classes to a reasonable level.

Many of these features were evident at the Tempelhofer Feld Grundschule. Here, too, we met special teachers, whose task was to give additional help to pupils, either individually or in small groups of three to five, who were having difficulties in German or mathematics. Most of these teachers had undergone special training and could be classed as remedial teachers.

In the first four years at the school the system of teaching was not by individual subjects. The system adopted, known as «vorfachlicher Unterricht», could be described as total teaching. Not until the fifth year is there a change towards more subject-orientated system of teaching.

We then sat in at an excellent music lesson given by a specialist teacher in a sixth-year class, an equally good French lesson in a fifth-year class and a physical education class with first-year pupils, which concentrated on developing the children's motor abilities.

The Berlin city authorities not only supplied us with a great deal of information about education in the city, but also offered us the opportunity to attend a performance of «the Bartered Bride» in the city's magnificent opera house. It goes without saying that this gesture was greatly appreciated by all of us. On 11 October our visit to Berlin came to an end with a dinner given by the city authorities in the impressive setting of the Hotel Berlin. Here we reviewed what we had learnt and seen in the city. The next morning (12 October) we flew back to Bonn. There, over lunch in the Hotel Steigenberger, we met representatives from the Federal Government for our last discussion. Here we confirmed what we had discovered during our visit: the various Länder of the Federal Republic of Germany still have widely differing school systems, although the Standing Conference of Land Ministers of Education is gradually bringing more uniformity into the education system. The general expectation is that despite political differences the process of constant consultation will eventually lead to the desired goal. After all, the problems are the same everywhere. In this respect the Federal Republic could be regarded as a model of Europe in miniature. Bringing the different school systems closer together is a contribution towards the building of a United Europe. To sum up, then, the European Schools Inspectors found their visit to the Federal Republic of Germany useful and productive. By comparing the situation in Germany with that in our own countries and at the European Schools we gained a deeper insight into many aspects of the problems of education: in the coming discussions on teaching reforms at the European Schools we will undoubtedly bear in mind what we learnt in Germany.

Mr N.C. RICE, Chairman of the Board of Inspectors for the primary section of the European Schools, expressed his own and his colleague's thanks to Dr Hildegard HAMM-BRÜCHER, Minister of State at the Federal Foreign Office, at whose initiative the invitation for the visit was given, to the Federal Foreign Office and to the Secretariat of the Standing Conference of Land Ministers of Education, and to all those who in any way contributed to making the visit a complete success.

Apeldoorn, October 1979.

L. COSTERS

## Le "Rapport de février" : Une controverse regrettable

Si j'en juge par les réactions de nombreux collègues auxquelles font écho celles du Comité du personnel tout entier (cf. B.I. 368) je risque de me singulariser en prenant la défense du « rapport de février ».

Cette prise de position n'est nullement justifiée par ma participation au groupe de travail qui en a demandé l'établissement. Elle résulte d'une conviction sincère et profonde de son utilité. J'irai même jusqu'à dire que le rapport de février constitue l'élément essentiel de la réforme du premier cycle de l'école secondaire.

Je connais tous les arguments soulevés contre le rapport. Ils sont nombreux et pourraient impressionner. Je sens combien ma position de défenseur est fragile. J'ai lu et entendu que le « rapport de février » faisait double emploi avec les observations du bulletin de Noël, qu'il représentait pour chaque professeur, mais surtout pour le professeur principal une tâche supplémentaire très lourde, qu'il était inutile pour les élèves qui suivent une scolarité sans problème, qu'il finirait malgré les recommandations contraires, par prendre la forme d'une analyse psychométrique. Quatre écoles au moins se sont prononcées contre son introduction en fondant essentiellement leur refus de tenter l'expérience sur les arguments que je viens de donner, auxquels s'ajoutent sans doute d'autres raisons que j'ignore ou que j'oublie bien involontairement. J'ai failli me laisser convaincre.

Or nous avons tous admis que le premier cycle de l'école secondaire s'appellerait dorénavant « cycle d'observation ».

Il me semble dès lors logique de donner un contenu à la forme de ne pas se contenter d'un aspect du terme, mais de fixer, de concrétiser l'observation en lui donnant son sens véritable. Observer signifie bien plus que constater, cela signifie étudier, comprendre et suivre. Le Comité de réforme veut donner en outre à ce verbe le sens de guider et de conseiller. J'ai tenté l'expérience.

Au fur et à mesure que je me penchai alors sur mes petits élèves de première année, je me suis aperçu que j'avais tant de choses à dire sur eux ! Le petit rectangle tracé à côté de la note du bulletin n'aurait pas pu y suffire. Abandonnant toutes les considérations chiffrées qui résultaient de mon carnet de notes, je me suis mis à réfléchir à ces enfants, et j'ai découvert que chacun d'eux avait des qualités et des lacunes que je ne soupçonnais pas. A l'occasion de cette réflexion,



j'ai constaté qu'un tel suivait mal parce que son rythme de travail était trop lent, ou parce qu'il ne savait pas organiser son travail, qu'il lui manquait la persévérance nécessaire ou l'assurance lui permettant de vaincre sa timidité. Je ne me suis pas contenté de constater un échec, mais je me suis efforcé d'en rechercher la cause.

Dans les réponses à mes « pourquoi ? » j'ai trouvé que ses insuccès ne lui ont peut-être pas été expliqués avec assez de clarté pour lui permettre de remonter le courant, que sa mémoire n'était peut-être pas fidèle ce qui pouvait expliquer les échecs partiels. Je me suis penché sur ses habitudes de comportement : suscite-t-il le sourire, inspire-t-il l'irritation des autres ? Comment est-il intégré dans ce groupe ? Est-il souriant ou renfrogné ? Quelle est sa réaction à la critique ou à l'éloge ?

Les parents n'ont-ils pas le droit de savoir tout cela ? N'oublions pas qu'ils n'ont pas l'occasion, eux, de voir leur enfant au milieu d'un groupe.

Je ne voudrais paraître ni fastidieux ni pédant en vous proposant des remèdes aux divers types d'échecs. Vous savez bien qu'il en existe.

Alors, me direz-vous, c'est bien aux élèves qui sont en difficulté que s'adresse ce rapport ! Je dirai « non » avec conviction. Si les élèves en difficulté sont les seuls à être observés scrupuleusement, le rapport d'observation se transformera bien vite en rapport d'avertissement. Au lieu d'attendre ce précieux document d'information, les parents et les élèves souhaiteront ne pas le recevoir dès lors qu'il apparaîtrait à leurs yeux comme une sorte de constat d'échec. Ce n'est pas le but recherché, bien évidemment.

D'ailleurs on a beaucoup de choses à dire aussi à l'élève pour lequel tout va bien. Tout va-t-il en fait toujours bien ? Ce « fort en thème » ne manifeste-t-il pas une domination un peu trop voyante en classe ? Ne profite-t-il pas de son aisance pour annihiler toute tentative de participation des timides ? Ou alors ce bon élève n'est-il pas au contraire un modèle de patience qui, toujours prêt à répondre, laisse d'abord sa chance aux autres ? Vous pensez qu'à ces élèves-là il ne faut rien dire ? Le silence pourrait nuire à l'esprit d'entente dans la classe dans le premier cas et ne permettrait pas au professeur, dans le second cas, de montrer qu'il a reconnu l'effort du pur-sang, qui sait, lorsqu'il le faut, ronger son frein.

Je ne voudrais pas me dérober à l'un des arguments les plus fréquemment soulevés : celui du travail supplémentaire que représente cette observation. Or l'expérience m'a montré qu'il ne me faut pas plus de temps pour réfléchir à un élève qu'il ne m'en faut pour corriger l'une de ses rédactions. Le professeur aura donc à effectuer une correction supplémentaire par an pour chacune de ses classes du cycle d'observation. Il faut bien dire que c'est peu de chose.

Pour le professeur principal par contre, chargé de faire la synthèse de ces observations, le travail sera considérablement alourdi. Même un allègement d'horaire d'une heure hebdomadaire, si toutefois la proposition du Comité de réforme est acceptée par le Conseil supérieur, n'apporterait pas au professeur

principal la décharge ponctuelle nécessaire au moment précis où il fera la synthèse. L'aide à ce professeur doit être cherchée ailleurs : elle consisterait par exemple à confier ce travail à deux ou à plusieurs professeurs connaissant bien les élèves et qui se partageraient le soin de rédiger le rapport. Cela se pratique avec succès dans l'une au moins des Ecoles européennes. Il ne faudrait d'ailleurs pas confier cette tâche de manière systématique aux mêmes professeurs d'une année à l'autre de façon à ne pas faire de certains collègues des directeurs de classe « professionnels ». L'observation, comme l'enseignement et l'éducation est affaire de tous, y compris des chargés de cours. Les professeurs surchargés de corrections au moment des épreuves partielles ou finales du Baccalauréat ne doivent-ils pas eux aussi consacrer de longues soirées à ces travaux sans que l'on n'ait jamais songé à leur accorder une décharge ?

Et puis, pour finir, je voudrais dire que le rapport de février n'apporte pas seulement aux enfants et aux familles les renseignements précieux dont ils éprouvent un besoin légitime. Il fournit l'occasion au professeur de faire un bilan de son propre travail avec la classe. Je verrai, en analysant mes élèves ce que je pourrai apporter à mon enseignement afin de le rendre efficace pour tous.

C'est pour cela que je considère que le rapport de février est l'élément fondamental de la réforme du premier cycle. Sans doute que, moins consciencieux que vous, je n'avais pas pris assez de temps pour réfléchir le plus objectivement possible et en faisant abstraction de toutes les moyennes chiffrées, aux multiples aspects du développement scolaire et personnel de l'enfant que l'école et les parents m'ont confié.

G. PINCK

## The February Report :

### An unfortunate controversy

*Judging by the reactions of many colleagues which are echoed by the entire Staff Committee (cf. B.I. 368), I risk making myself conspicuous by coming to the defense of the February report.*

*I am not in the least adopting this position because I was one of the members of the Working Party which pleaded for its existence, but because I am sincerely and utterly convinced of its usefulness. I shall go as far as to say that the February report is the essential element in the reform of the first three years of the secondary section.*

*I know all the arguments against the report. They are numerous and impressive. I understand quite well how tenuous my position is as its defender. I have read and understood what has been said about the February report duplicating the comments in the Christmas report, about its imposing an extra task on each teacher, especially the principal teacher, about its lack of interest to pupils who are getting on all right, about its ending up, despite recommendations to the contrary, as a kind of psychometric analysis. At least four Schools have declared their opposition to its introduction, using the arguments which I have just mentioned as their main reasons and doubtless adding others that I don't know about or that I have unwillingly forgotten. I have almost let myself be convinced by them.*

*Yet we have all accepted that the first part of secondary schooling should henceforth be called « the observation period ».*

*It therefore seems to me to be logical to give substance to the form, to not rest content with one aspect of the term but to settle and make practical the idea of observation, by giving the word its real meaning. To observe means much more than to note ; it also means to study, to understand, to follow. The Reform Committee also wishes to give this verb the meaning of to guide and to advise. I have tried the experiment.*

*The more and more interested I became, then, in my young pupils in the first year, the more I realized I had to say about them ! The little square beside the mark on the report card was not big enough to write it in. Abandoning all the figures which I had written in my mark-book, I started to think about these children, and I discovered that each of them had qualities and gaps that I would never have dreamed of. When I was thinking about this, I realized that one of them was not keeping up because he worked at too slow a rate, or because he did not know how to organize his work, or that he did not persevere enough or did not have the assurance to overcome his timidity. I wasn't satisfied with registering a failure — I tried to look for its cause.*

*In the answers to my whys and wherefores, I discovered that his lack of success had perhaps not been explained to him with sufficient clearness to allow him to swim against the tide, that perhaps his memory wasn't good enough which was why he was having these half-failures. I started to think about his behaviour : did he make others smile, or did he get their nerves ? How had he integrated with the group ? Did he smile or frown ? How did he react to criticism or to praise ?*

*Don't parents have the right to know all this ? We mustn't forget that they never have a chance to see their children in the middle of a group.*

*I don't want to be boring or pedantic and propose remedies for the various types of setback. You already know of their existence.*

*So, you will say to me, it really is the children who are having problems who need this report ! And I shall confidently reply « No ! ». If only children experiencing difficulty are minutely observed, the observation report will quickly turn into a kind of warning. Instead of waiting to receive the valuable information in the document, parents and pupils will start hoping not to receive it for it will seem to their eyes to be a notice of failure. This is quite clearly not what we are aiming at.*

*In any case, there are many things which can be said to the child for whom all goes well, also. Is everything going so well all the time ? Is this hard-working child perhaps behaving a little too aggressively in class ? And is he taking advantage of the fact that everything comes easily to him to prevent any attempts at participation by the timid ones ? Or perhaps this good student, on the contrary, is a model of patience, and although ready to answer, gives others a chance first ? Do you think that there is nothing to say to this kind of pupil ? Silence may be harmful to the spirit of understanding in the class in the first case, and in the second, may prevent the teacher from showing that he has recognized the efforts which have been made by the bright child to hold himself in check.*

*I would not like to shy away from one of the most-quoted arguments : that of the extra work entailed in this observation. But experience has shown me that it doesn't take any longer to think about a pupil than to mark one of his exercises. So the teacher will have to do one extra set of corrections per year for each class he takes in the observation period. You can't say that it amounts to much.*

*For the main teacher, on the other hand, who has the task of combining all the observations, a great deal of extra work will be involved. Even if he or she is given an hour off a week — the proposal which the Reform Committee is asking the Board of Governors to accept — this will not help the teacher much at the precise moment when he is combining his report. This principal teacher must be helped out in other ways: perhaps the work of writing the combined report could be shared among two or more teachers who know the pupils well. This is practised successfully in at least one of the European Schools. Another thing to be avoided is to give the job to the same teachers year after year as a matter of course, which would have the effect of turning them into « professional » class directors. Observation, like teaching and educating, is the business of all, including part-time teachers. Teachers who are overburdened with marking at the time of the Baccalaureate term or final examinations also have to devote long hours in the evening to the work, and who has ever dreamed of giving them timetable reductions to do so?*

*And then, to finish, I would like to say that it is not only the children and their families who will benefit from the much-needed information in the February report. It will also provide the teacher with an opportunity of taking stock of his own work with the class. When I analyze my children, I can see what I need to do about my teaching so that everyone will profit from it.*

*This is why I believe that the February report is the cornerstone of the reform of the first teaching unit. I dare say that, less conscientious than you, I never took enough time to think as objectively as possible when using all those average marks, about the many facets of the personal and academic development of the children with whom the School and the parents had entrusted me.*

G. PINCK

## Der "Februar-Beurteilungsbericht" eine bedauerliche Streitfrage

Nach den Reaktionen zahlreicher Kollegen und ihrem Echo im Personalausschuß zu urteilen (vgl. B.I. 368), laufe ich Gefahr, daß ich als Befürworter des « Februar-Berichts » gegen den Strom schwimme.

Meine Stellungnahme ist keineswegs darauf zurückzuführen, daß ich der Arbeitsgruppe angehöre, die seine Einführung beantragt hat. Sie entspringt vielmehr meiner festen Überzeugung, daß der Februar-Bericht empfehlenswert, ja meines Erachtens sogar einer der wichtigsten Faktoren der Reform der Sekundarunterstufe ist.

Die Gegenargumente sind mir durchaus bekannt. Sie sind zahlreich und überzeugend. Ich spüre, wie schwach meine Position als Verteidiger ist. Es wurde eingewandt, die beschreibende « Februar-Beurteilung » sei eine unnütze Wiederholung des Weihnachtszeugnisses, die bedeute für alle Lehrkräfte, und besonders für die Klassenlehrer eine erhebliche Mehrarbeit, sie erübrige sich für Schüler, die ohne Schwierigkeiten mitkommen, und sie würde trotz gegenteiliger Empfehlungen letzten Endes zu einer psychometrischen Analyse werden.

Mindestens vier Schulen habe die Einführung verworfen und ihre Ablehnung auf die oben angeführten Argumente gestützt, zu denen sicherlich noch weitere Gründe hinzukommen, die mir nicht bekannt oder entfallen sind. Ich habe mich beinahe überzeugen lassen.

Nun waren wir uns alle darüber einig, die erste Sekundarstufe künftig « Beobachtungsstufe » zu nennen.

Es erscheint mir daher folgerichtig, der Form auch einen Inhalt zu geben und sich nicht mit einem leeren Ausdruck zu begnügen, sondern die Beobachtung im wahrsten Sinne des Wortes zu fixieren und zu konkretisieren. Beobachten bedeutet weitaus mehr als nur feststellen, es bedeutet erforschen, begreifen und begleiten. Der Reformausschuß versteht darunter zudem noch « führen und beraten ». Ich habe selbst den Versuch gemacht.

Als ich mich eingehender mit meinem « Erstklässlern » befaßte, bemerkte ich, daß ich so viel über sie zu sagen habe ! Das kleine Feld neben der Zeugnisnote hätte dazu niemals ausgereicht. Losgelöst von allen in Zahlen gefaßten Beurteilungen meines Notenbüchleins habe ich begonnen, über diese Kinder nachzudenken und

dabei entdeckt, daß jedes einzelne unvermutete Fähigkeiten und Schwächen hat. Bei diesen Überlegungen wurde mir klar, daß das eine schlecht mitkam, weil es zu langsam arbeitet oder seine Arbeit nicht einteilen kann, daß ihm die erforderliche Ausdauer oder das Selbstvertrauen fehlt, das es ihm ermöglicht hätte, seine Schüchternheit zu überwinden. Ich habe mich nicht damit begnügt, eine ungenügende Leistung festzustellen, sondern habe mich bemüht, ihren Ursachen auf den Grund zu gehen.

Auf meine « Weshalb ? » habe ich herausgefunden, daß ihm seine Schwächen vielleicht nicht klar und deutlich genug auseinandergesetzt worden sind, um ihm neuen Auftrieb zu geben, daß unter Umständen sein Gedächtnis versagt hat, was das teilweise Mißlingen erklären könnte. Ich habe sein Verhalten in der Klasse beobachtet : Wird es belächelt ? Irritiert es die anderen ? Wie gliedert es sich in diese Gruppe ein ? Ist es aufgeräumt oder verstimmt ? Wie reagiert es auf Kritik oder Lob ?

Haben die Eltern nicht das Recht, dies alles zu erfahren ? Schließlich haben sie keine Möglichkeit, ihr Kind in einer Gruppe zu beobachten.

Ich möchte weder aufdringlich noch pedantisch erscheinen, wenn ich Ihnen vorschlage, etwas gegen die verschiedenen Formen schulischen Versagens zu unternehmen. Sie wissen genau, daß es Gegenmittel gibt.

So ist dieser Beurteilungsbericht eben doch nur für Schüler bestimmt, die Schwierigkeiten haben, werden Sie einwenden ! Meines Erachtens keinesfalls ! Würden nur die schwachen Schüler sorgfältig beobachtet, so würde die beschreibende Beurteilung sehr bald in ein Warnsignal umfunktioniert. Anstatt diesem wertvollen Informationsblatt erwartungsvoll entgegenzusehen, würden Eltern und Schüler lieber darauf verzichten, da es ja in ihren Augen als eine Art Mißerfolgsbescheinigung zu werten wäre, was selbstverständlich nicht Zweck der Übung ist.

Übrigens gibt es auch über den guten Schüler viel zu berichten. Geht bei ihm eigentlich immer alles gut ? Bedeutet dieses « Aufsatz sehr gut » nicht, daß er die Klasse zu stark beherrscht ? Nutzt er seine Überlegenheit nicht dazu aus, jeden Versuch der Schüchternen, sich am Unterricht zu beteiligen, zu vereiteln ? Oder ist dagegen jener Musterschüler nicht ein Vorbild an Geduld, der zunächst den Schwächeren eine Chance läßt, obwohl es selbst die Antwort stets parat hat ? Glauben Sie im Ernst, diesen Schülern müsse man nichts sagen ? Das Schweigen könnte im ersten Fall den Klassengeist beeinträchtigen ; im zweiten Fall könnte der Lehrer nicht zum Ausdruck bringen, daß er die Selbstbeherrschung des Vollblüters erkannt hat, der es versteht, sich notfalls zurückzuhalten.

Ich möchte einem der häufigsten Einwände nicht ausweichen : dem Argument der Mehrarbeit, die diese Beobachtung verursacht. Meiner Erfahrung nach kostet es mich nicht mehr Zeit, über einen Schüler nachzudenken, als einen seiner Aufsätze zu korrigieren. Der Lehrer müßte also für jede seiner Klassen in der Beobachtungsstufe einen Aufsatz pro Jahr mehr korrigieren. Ist das wirklich zuviel verlangt ?

Für den Klassenlehrer allerdings, der all' diese Beobachtungen zusammenfassen muß, erschwert sich die Arbeit erheblich. Selbst eine Unterrichtsentlastung um eine Wochenstunde — sofern der Oberste Rat überhaupt auf den Vorschlag des Reformausschusses eingeht — würde dem Klassenlehrer in der Zeit, in der die Zusammenfassungen anzufertigen sind, nicht die erforderliche punktuelle Entlastung bringen. Dieser Lehrer müßte auf andere Weise unterstützt werden : Denkbar wäre beispielsweise, diese Arbeit zwei oder mehreren Lehrkräften zu übertragen, die die Schüler gut kennen und die sich diese Aufgabe teilen könnten. Ein solches Vorgehen hat sich zumindest an einer der Europäischen Schulen bereits bewährt. Diese Aufgabe ist im übrigen nicht systematisch immer wieder den gleichen Lehrkräften anzuvertrauen, damit nicht einige Kollegen « hauptamtlich » Klassenleiter werden. Die Beobachtung, ebenso wie der Unterricht und die Erziehung ist Sache aller, einschließlich der Lehrbeauftragten. Müssen die bei den Trimesterprüfungen oder der Reifeprüfung mit Korrekturarbeiten überlasteten Sekundarschullehrer nicht auch viele Abende dafür opfern, ohne daß jemals der Gedanke aufgekommen wäre, sie vom Unterricht zu entlasten ?

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, daß der Februar-Bericht nicht nur den Kindern und Familien wertvolle Auskünfte vermittelt, die sie zu Recht wünschen, er gibt dem Lehrer auch Gelegenheit, über seine eigene Arbeit mit der Klasse Bilanz zu ziehen. Indem ich meine Schüler analysiere, werde ich erkennen, was ich in meinen Unterricht hineinlegen kann, um ihn für alle fruchtbar zu gestalten.

Aus diesen Gründen betrachte ich den Februar-Bericht als das Kernstück der Reform der Beobachtungsstufe. Ich bin wohl weniger gewissenhaft als Sie und habe mir vermutlich nicht genügend Zeit genommen, um abgesehen von allen Notendurchschnitten die vielen Aspekte der schulischen und persönlichen Entfaltung des Kindes, das mir die Schule und die Eltern anvertraut haben, so objektiv wie möglich zu erwägen.

G. PINCK

## Philosophy : Remarks and suggestions

In the following article, I should like to suggest a few ideas concerning a possible syllabus for the teaching of philosophy in the sixth and seventh years, and to make a few remarks and suggestions concerning the possible value of philosophy to the education of our pupils. My remarks will be entirely personal in nature, but if I can, nevertheless, dispose of some of the rather ill-informed opinion on the subject and persuade some of my colleagues of the potential value of philosophy, I will consider the writing of this article worthwhile.

Let me begin with a few preliminary remarks. Philosophy is an obligatory subject in only two European countries : France and Italy. As a consequence, philosophy teachers coming from other European countries must either develop their own approach and technique « ab novo », or learn on the experience already developed by their French and Italian colleagues, or (what is perhaps preferable) attempt to develop a union of French and Italian methods on the one hand, and of their own distinctively national approaches on the other. The difficulties facing many of our colleagues are, however, accentuated by the fact that philosophy is conceived differently in different European countries ; and it is sometimes conceived in such a way as to make the subject unsuitable for study in secondary schools. In Britain, for example, the ruling orthodoxy of the post-war period, although recently under attack, has been that the traditional philosophical problems of epistemology and metaphysics are merely pseudo-problems generated by the misuse of language, and that the task of the philosopher is, not to give answers to these problems, but to show, by careful linguistic analysis, that they are not real problems at all. It would surely be difficult — indeed absurd — to attempt to interest classes of mixed ability and varied interests in showing that questions of no importance have no answers because they are not genuine questions ! Philosophy of this kind can only interest people who have already felt the intellectual charm and bewilderment of philosophical study, and such people are, in my experience, rare, even amongst educated adults.

The situation in Britain contrasts strongly with that in, for example, France — although here, I can hardly speak as an authority. In France, it is easier to regard philosophy as a central part of the humanities, for the good reason that philosophy and literature have been closely linked. Descartes, Montaigne, Pascal, Voltaire, Rousseau, Sartre — all these men have their place in the history of French literature as well as in the history of French and European thought : and French writers have a greater tendency to group themselves into schools, to state their principles, in general to be more brazenly « intellectual » than their more cautious and empirical English counterparts. For all the beauty and elegance and precision of their language, Berkeley and Hume and Russell are not treated as central to English literature — their links, are, indeed, closer with the history of science — and, for all her intelligence, a novelist such as George Eliot is not counted as a philosopher, except in the most banal interpretation of the word.

Yet, in spite of the differences between us, some of which I have outlined, what an opportunity philosophy offers to create a genuinely European subject in the European Schools ! Think of the first philosophical writers who come to mind as being eminently suitable for study by sixth and seventh year pupils : Machia-

velli, Descartes, Hobbes, Rousseau, Marx. The list could be extended, but it is clear that it will include representatives of many European countries, involved in a continuous historical debate, whose thought has deeply affected so many aspects of life, from gardening to education and the making of constitutions !

For my own part, if I shift my point of view slightly — if I regard philosophy, not as the discussion of a number of abstract issues having little to do with our practical lives, but as an introduction to the history of European thought, it becomes eminently suitable for our pupils, even, one might argue, indispensable. And if we are to treat philosophy in this way, we should also observe good principles of teaching — we should recognize that our pupils require information and background knowledge, that their vocabularies, by the standards of a university — educated adult, are often limited, and that it is more important that they should extend these vocabularies gradually and with respect for precision than that they should be encouraged to brandish impressive-sounding words whose meanings they hardly understand. We should recognize that, with the exception of the very bright pupil, pupils at the age of seventeen or eighteen require careful help and encouragement if they are to develop techniques of abstract reasoning and expression, and that, in so far as it is possible, we should at least begin with concrete and dramatic material which allows them the possibility of success and achievement.

One historical theme that can serve as an excellent introduction to the study of modern philosophy is the history of science in the Renaissance and especially in the seventeenth century. Here is a subject which is fascinating in itself, on occasion dramatic, and of undoubted historical and cultural importance. As a necessary prelude, one must, of course study, at least briefly, the Aristotelian science of the medieval period, and the pre-Copernican cosmology — the latter can be vividly presented by the use of medieval maps, or by the study of the symbolism of a cathedral such as Reims or Chartres, or by the study of extracts from Dante or Chaucer. The study of the scientific revolution itself can be used to introduce a number of themes. In the first place, the student can be brought to recognize the huge debt owed by science to Greek thinking and, in general, to thinking which is metaphysical or even religious in character ; one hopes that the student will be encouraged here, as in his more purely scientific studies, to see science and indeed any useful enquiry, not as a collection of facts, but as a series of « conjectures and refutations » frequently depending upon imagination as well as precise observation. Secondly, one hopes that the student will come to see some thinkers of the past, not as deluded men making absurd mistakes, but as brilliant theoreticians in their own right : the Ptolemaic system, after all, was a brilliant achievement of the Greek habit of searching for explanatory hypotheses, and almost the sole reason for the triumph of Copernicanism was that, by the sixteenth century, the whole astronomical system had become too complicated. Thirdly, the study of the theme can be extended to deal with some of the possible effects of the new science on religion, on literature, on political thinking, and, in general, on men's views of the universe and of their relations with their own kind. Finally, the study of the scientific revolution can lead to a consideration of philosophers proper, for Bacon, Descartes, Hobbes, Locke and Leibniz were all, in their various ways, drawing lessons from the experience of the new science and the hopes engendered by it.

Let me conclude this section by suggesting some further areas which could be explored in our teaching. So far I have not yet touched on the relationship between science and the visual arts. Yet the Renaissance is also remarkable for the close links developed between mathematics and science on the one hand and architecture, sculpture and painting on the other. Possibly with the help of



our colleagues, here is a theme we could develop in an interesting way: the figure of Leonardo da Vinci springs immediately to mind. Again, so far I have restricted my remarks to a particular historical period; yet the ideology of science and rationalism is carried forward into the French Enlightenment, and, at the end of the eighteenth and the beginning of the nineteenth, we see the Romantic reaction against science, typified by Blake's lines:

The atoms of Democritus  
And Newton's particles of light  
Are sands upon the Red Sea shore  
Where Israel's tents do shine so bright.

The Romantic reaction, its hostility, to science and to modes of analytic thought in general, its violent protests in favour of imagination and feeling, its receptivity to irrational doctrines of all kinds, could fairly naturally be discussed within the framework of the history of science, and, above all, of the history of the application of science to technology, which, with its attendant class changes, created the modern world, leaving some sensitive souls such as Ruskin and William Morris sighing for their own idealized picture of a Middle Ages based on handicraft and social solidarity. Modern nationalism, taking root during the Romantic period, and sometimes deriving its force from an image of culture and shared modes of feeling as forming a seamless web co-determinous with a national language, might be of obvious interest to our pupils, as might be the forceful critique of industrial work and industrial discipline developed by Marx and many others.

Finally, it will be noticed that, in the exploration of this theme, I have confined my attention largely to Western Europe, perhaps justifiably, given the nature of our school. But one fascinating historical question demands further discussion, and could at least be presented to our pupils. Why did science and technology, in their modern forms, develop first in Western Europe?

A pupil who has followed a theme of the kind outlined above may come to realize that modern science would have been impossible without the development of the so-called Arabic numerals by the Hindus; he may realize also that many extraordinary technological developments such as fruiting, gunpowder, and clockwork, were developed at very early dates by the Chinese. Why, then, did modern science not develop first in Eastern civilizations? Some fascinating answers to these questions have been proposed by Needham, both a professional chemist and a historian, in his « Science and Civilization in China ». Some of the material in this book — much of it visual — could be simplified and adapted for use in the classroom. By pursuing such a theme, involving the investigation of philosophies totally foreign to our own European culture, we might escape from the « Euro-centrism » which is, perhaps, the heir to the national narrow-mindedness which we, in the European School, have a favourable chance to undermine. And, at the same time, in comparing our own civilization with another, totally different and yet hardly inferior in skill and sophistication, the qualities as well as the limitations of our own culture would become more immediately apparent.

So far, I have commented on the possibilities of one theme germane to the study of philosophy. Other themes, of course, immediately suggest themselves. The study of the history of medicine and of attitudes to the human body in general, or of the history of education and of the development of attitudes to the child, would, I believe, yield much material that could lead our students to an appreciation of the importance of ideas in Western civilization, and of our

own isolated and peculiar position in a spectrum of cultures which have regarded such matters in a wholly different light from a wholly different point of view. But enough has been said to indicate the directions in which the teaching of philosophy could develop.

Let me now make a few concluding remarks. I have tried to indicate how one theme — the history of science and technology — could be developed in a manner both useful and interesting to our pupils, and how such a theme, starting on a factual and informative basis, could be developed to include an appreciation of more abstract and purely philosophical themes. Other themes, other approaches, would no doubt be chosen by my colleagues as desirable, but enough has been said, I think, to indicate how useful, valuable and interesting philosophy as a secondary school subject could be. It will, no doubt, be objected that no one person could teach a theme of such scope; and, indeed, I agree. In teaching philosophy, and especially the history of science, I have been continuously made aware of my own ignorance. This is why, as philosophy teachers, we need the support and help of our colleagues. And why should that support and help not be forthcoming? If the teaching of philosophy were to include such matters as I have described, imaginatively and carefully treated, what teacher of Mathematics, Science, Art, History, or Literature would not feel obliged to support the continuance of philosophy in the schools? Far too frequently, criticism of philosophy is based upon ignorance, and upon unreasoning reaction to verbal stimuli — philosophy is not taught in England, or in Denmark, or on Mars; hence, it is unnecessary, and if it is unnecessary it must be harmful. But what is philosophy? From a practical point of view, it is a hole in the timetable, during which teachers may do something of value for their pupils, their colleagues, and themselves. Above all, it provides an opportunity to acquaint our pupils with some of the intellectual history of Europe in an interdisciplinary spirit, and to combat the disastrous fragmentation of knowledge encouraged at the European Schools — a fragmentation which will, alas, be maintained and even encouraged by the proposed Reform.

David ANGEL  
(Brussels I)



## La fin du fonds des publications ?

Voilà presque cinq ans que le Fonds des Publications n'a plus édité de livres. En outre aucun manuel n'est en préparation. Que l'on fasse le bilan du passé ou que l'on envisage les possibilités d'avenir, la situation du Fonds n'est guère reluisante.

Voyons d'abord le passé. Le Fonds a édité huit manuels en treize ans. Pour trois de ces manuels, les exemplaires publiés ont tous été vendus. Pour les cinq autres, la plus grande partie du tirage n'a pas encore pu être vendue. Deux de ces cinq ouvrages sont dépassés de sorte que les stocks ne pourront jamais être écoulés. Cette situation peu satisfaisante est due à toute une série de causes que je n'ai pas l'intention d'analyser ici. Je me contenterai de citer les principales :

- le nombre d'élèves des Ecoles européennes auxquels s'adressent les manuels est trop limité de sorte que les tirages ne sont pas assez importants et que les prix par exemplaire sont élevés ;
- un bon professeur n'est pas nécessairement un bon auteur de manuels, de sorte que le nombre de livres présentés au Fonds a été très réduit ;
- le Fonds ne dispose pas de moyens techniques suffisants de sorte que du point de vue de la présentation, les livres, qu'il publie, ne peuvent pas rivaliser avec les manuels des grandes maisons d'édition.

Pour l'avenir il ne faut certainement pas s'attendre à une amélioration. Aucun des obstacles que j'ai rappelés ci-dessus n'est écarté. En outre le besoin de manuels propres aux Ecoles européennes n'est plus le même qu'il y a vingt ans. Dans le domaine de l'histoire par exemple de grands progrès ont été faits dans nos différents pays. Et la plupart des manuels publiés dans les Etats-membres ont atteint un tel degré d'objectivité qu'ils peuvent être utilisés dans les Ecoles européennes. En outre comme les professeurs ne sont plus obligés d'utiliser les manuels du Fonds, le risque de ne pas pouvoir écouler les exemplaires tirés devient de plus en plus grand.

Devant ces faits, l'Assemblée Générale du Fonds des Publications s'est demandé s'il convenait de maintenir le Fonds en vie. Le problème de la liquidation a été sérieusement évoqué.

Avant de prendre une décision et de passer à la dissolution du Fonds, l'Assemblée a cependant voulu que les enseignants aient l'occasion de donner leur avis. Il est à peu près certain que le Fonds ne peut pas poursuivre le type d'activités qu'il a eues de 1962 à 1975. Mais peut-être son rôle pourrait-il évoluer en fonction de la situation actuelle.

C'est pourquoi je voudrais prier les collègues qui auraient des suggestions à formuler à cet égard, de m'en faire part. Les propositions éventuelles devraient cependant être adaptées aux possibilités du Fonds. Elles devraient tenir compte d'abord du but même pour lequel le Fonds a été créé et qui est repris dans son Statut :

« L'association a pour objet de promouvoir ou d'assurer l'élaboration, la publication et la diffusion de livres, manuels et brochures destinés à l'enseignement et représentant une contribution à l'édification d'un enseignement européen et un rapprochement culturel des Etats-membres des Communautés européennes ».

En outre les projets de reconversion du Fonds ne pourraient pas ignorer les réalités financières. Actuellement les avoirs du Fonds s'élèvent à environ 900.000 FB. Le cadre d'éventuelles activités futures devrait donc être relativement modeste.

Les suggestions devraient me parvenir avant le 15 mai de sorte que le Conseil d'administration du Fonds puisse les examiner en juin. D'avance je remercie les collègues intéressés de leur collaboration.

Yvon HEUMANN  
Adjoint du Représentant  
du Conseil supérieur

## "Herr Best, mein Vater ist Jurist..."

« Herr Best, mein Vater ist Jurist und arbeitet meistens in Luxemburg. Können Sie mir sagen, was das ist, ein Jurist, und warum er so selten zu Hause ist ? (1) »

Diese und andere keineswegs vereinzelt auftretenden Fragen machten mir von Anbeginn meiner Tätigkeit an einer Europa-Schule dringender als die in letzter Zeit verstärkt laut werdenden offiziellen Bemühungen um eine Verbesserung des europäischen Bewußtseins deutlich, daß bei nicht wenigen unserer Schüler das Epitheton « europäisch » im Namen unserer Schulen in der Gefahr steht, zur Leerformel zu gerinnen (2). Deshalb und nach offizieller Aufforderung stellte ich im Jahr der 1. Europa-Wahl für die im Sekundar-Bereich damals vierklassige Europa-Schule Woluwé-St-Lambert ein Gesamtprogramm zusammen, mit dem ich hoffte, die Schüler dem europäischen status naivatis etwas entreißen zu können. Da für diese Initiativen kein besonderes Fach zur Verfügung steht, mußten die Vorschläge, sollten sie nicht von vornherein dem spontanen Verdikt verschiedener Kollegen zum Opfer fallen, in Übereinstimmung stehen mit den Unterrichtszielen und -inhalten traditioneller Fächer, so daß sich auch in ihren Augen eine mehrwöchige Konzentration auf das Thema « Europa » zur schulinternen Vorbereitung der 1. Europa-Wahlen rechtfertigen ließ. Motivation für solche Arbeit ist dabei keineswegs pathetisch-idealistische Schwärmerei für ein Luftschloß « Europa », sondern das pragmatische Bemühen, in Abwesenheit eines Faches wie Gemeinschaftskunde (3) bei unseren Schülern offensichtliche Informationslücken über ihr Leben bestimmende Gegebenheiten zu füllen, bei ihnen Fertigkeiten der Informationsgewinnung zu entwickeln bzw. zu üben sowie Verstehensprozesse einzuleiten auf eine Weise, die ihnen Spaß macht, ihr Interesse weckt und fördert und ihnen helfen könnte, später auch ihrer Rolle als homines politici (Europae ?) nicht nur in der Beherrschung mehrerer Sprachen, sondern auch inhaltlich gerecht zu werden (4).

Im Überblick sah das so entstandene Gesamtprogramm folgendermaßen aus, wobei ich mich aus Platzgründen auf die wesentlichsten Bemerkungen beschränke :

Nr.	Klasse	Thema	Fach
I	1	Gemeinschaftskunde (Sciences humaines)	Projekt « Vorstellung des Geburtsortes im Vergleich mit Brüssel unter Verwendung vorwiegend touristischer Werbematerialien »
II	1/2/3	Muttersprache, Verkehrssprache, Musik, Kunst	Gründung von Parteien ; Verfassen von Theaterszenen, Songs, Reden ; Herstellung von Wahlplakaten : Vorbereitung eines Wahlspiels
III	2/3	Mutter-/Verkehrssprache	Vorbereitung und Auswertung von Interviews am Wahltag mit Bürgern des Gastlandes
IV	2/3	Muttersprache	Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Interviews mit bei der EG beschäftigten Eltern, die wichtige europäische Arbeitsgebiete repräsentieren
V	4	Mutter-/Verkehrssprache	Analyse von Propagandamaterialien der nationalen Parteien zur Wahl-Interviews mit Politikern auf der Basis der Analyse-ergebnisse
VI	4	Verkehrssprache	Vergleich der Analyse- und Interview-ergebnisse mit denen anderer Sektionen
VII	4	Verkehrssprache	Analyse von europäischen Boulevardzeitungen - Analyse von europäischen Weltblättern, insbesondere ihrer Artikel zur Europa-Wahl
VIII	4	Geschichte	Europäische Einigung unter dem Blickwinkel der 1. Wahl zum europäischen Parlament
IX	4	Geographie	Ziele und Probleme supranationaler Zusammenschlüsse am Beispiel der EG
AUF ALLEN STUFEN		Verfassen von Artikeln aller journalistischen Textsorten, Anfertigen von Bildern, Grafiken, Karten, Kurven, Statistiken, Schaubildern usw. für eine Spezialnummer der Schülerzeitung zu den Europa-Wahlen.	
		Zusammenfassung aller Aktivitäten an einem Europa-Tag : a) Präsentation von Ausstellungen (vgl. Punkt I) b) Präsentation der Schülerzeitung mit Prämierung der besten Beiträge c) Durchführung des Wahlspiels mit Präsentation der Parteien d) Öffentliche Durchführung der vorbereiteten Interviews mit Politikern und Eltern e) Animation	

Zu I: Projekt « Vorstellung des Geburtsortes im Vergleich mit Brüssel unter Verwendung vorwiegend touristischer Werbematerialien ».

Dieser Projektvorschlag, eventuell unter besonderer Berücksichtigung von Städten mit europäischen Partnerstädten und Einbeziehung einer Unterrichtsreihe « Die Einrichtung von Partnerstädten in der EG », steht in mehrfacher Hinsicht in Übereinstimmung mit den Zielen des Unterrichts in dem im Zuge der Reform kreierten Fach « Gemeinschaftskunde ». Er gestattet den Kindern, die in ihrer Umgebung, hier Brüssel, gemachten Studien und erworbenen Kenntnisse mit den Gegebenheiten ihrer oder der Heimatstadt ihrer Eltern (5) zu vergleichen. Er fordert sie auf, die entwickelten Fertigkeiten anzuwenden, so z.B. selbständig Materialien bei den zuständigen touristischen bzw. Verwaltungsbehörden anzufordern und auf ihre Verwendungsmöglichkeiten im Projektzusammenhang hin zu überprüfen.

Er bietet ihnen die Möglichkeit, entsprechend der Arbeit im Gemeinschaftskundeunterricht, selbständig Medien wie Karten aller Art, Bilder, Graphiken, Statistiken, Schaubilder, Kurven, Zeitleisten, Texte nach eigener Wahl zu bearbeiten und einzusetzen.

Die Länge der Arbeit wurde auf fünf DIN-A-4 Seiten begrenzt und das Projekt an einem Elternabend mit den Eltern besprochen, um die Kinder nicht zu überfordern und den Einsatzwillen übereifriger Eltern auf Beratungsdienste zu beschränken. Der Austausch der Arbeiten mit denen anderer Sektionen sowie die Ausstellung aller Arbeiten sollten den europäischen Rahmen erweitern.

Zu II: Gründung von Parteien und Vorbereitung eines Wahlspiels.

In der ersten Phase dieses Projekts (6) wären innerhalb der muttersprachlichen Klassen drei bis vier Parteien (= Arbeitsgruppen) mit jeweils fünf bis acht Mitgliedern zu gründen, die sich weitgehend nach thematischer Präferenz der Schüler konstituieren sollten. Dazu eine Auswahl aus den thematischen Vorschlägen zur Partei Gründung, die von den Kindern gemacht wurden:

- PSU: Partei für saubere Umwelt
- PRE: Partei für die Regelung von Energiefragen
- PAM: Partei für alte Menschen
- PAT: Partei für ausgesetzte Tiere, oder mit direkterem europäischen Bezug:
- PVES: Partei für die Verbesserung der Europa-Schule
- PSR: Partei für einen sauberen Rhein
- PVU: Partei für bessere Verwendung europäischer Überproduktion
- PEF: Partei für eine Europa-Fußball-Liga usw.

Die Arbeit der 2. Phase findet ebenfalls im muttersprachlichen Unterricht statt. Hier werden dann im Wechsel von Gruppenunterricht und Unterricht im Klassenverband Spielszenen, Songs, Werbeslogans und Reden geschrieben, wobei das Recherchieren von Informationsmaterial vorausgeht.

Die dritte Phase in den Fächern Musik und Zeichnen dient der Komposition von Melodien zu den Songs sowie der Herstellung von Wahlplakaten bzw. Wahlmasken.

Die Theaterszenen könnten dann in den Verkehrssprache-Fächern übersetzt und mit national gemischten Gruppen eingeübt werden. Dort könnten auch die Wahlzettel vorbereitet werden.

Die Präsentation der Parteien mit anschließender Wahl fände am « Tag von Europa » vor und mit den Eltern statt.

Vom Standpunkt des Gemeinschaftskundelehrers aus bedeutet dieses Wahlspiel eine erste kreative Einführung von Schülern in die Mechanismen einer demokratischen Wahl, wobei freilich auch die entscheidenden Unterschiede zwischen dieser Simulation und einer echten Wahl deutlich werden müßten. Dieser Lernprozeß umfaßt neben der Herstellung von Materialien wie Wahlplakaten, Abzeichen, Flugblättern, Wahlzetteln auch die Organisation des Wahlablaufs.

Vom Standpunkt des Muttersprachenlehrers aus ist das Wahlspiel eine Möglichkeit, die Schüler beim Schreiben von Theaterszenen und Songs auf kreative Weise zu üben im Umgang mit Dialogen, Metren, Rhythmen, Reimen und anderen Wohlklängen. Beim Schreiben von Wahlslogans und Wahlreden, denen wieder die weitgehend selbständige Beschaffung von Informationsmaterialien bei den entsprechenden Organisationen vorausgehen sollte, werden die Kinder mit dem zentralen Problem konfrontiert, inwieweit eine Rede appellativen, inwieweit sie argumentativen Charakter haben soll oder muß, was schließlich bereits zur klassifizierenden Unterscheidung und Bewertung verschiedener appellativer und argumentativer Formen sowie zur ersten Diskussion der Kommunikationsbedingungen einer Rede und des Manipulationsbegriffes führen kann.

Zu III/IV: Interviews mit bei der EG beschäftigten Eltern und Wählern am Wahltag.

Zur Vorbereitung der praktischen Arbeit wurden zuerst einige schriftlich fixierte Interviews (7) analysiert, um die Schüler in die Methoden des Interviewens einzuführen. Dabei erfuhren sie, daß man sich vorweg zu entscheiden hat, ob man ein informatives oder konfrontatives Interview durchführen will, daß man eingekleidete und direkte Fragen stellen kann, daß dem eigentlichen Interview eine Aufwärmphase (warming up) vorausgehen sollte und daß man es schließlich für verschiedene journalistische Textsorten auswerten kann (z.B. Spiegel-Gespräch: eine besondere Form des deutschen Magazins « Der Spiegel », Glosse, Reportage usw.).

Aus der Gruppe von Müttern und Vätern, die sich zu einem Interview bereiterklärt hatten, wurden unter thematischen Gesichtspunkten drei Personen ausgewählt, die folgende Spezialgebiete repräsentierten:

- a) Beziehungen der EG zur III. Welt
- b) Patentrecht
- c) Produktwerbung in den Ländern der EG.

Die betroffenen Eltern wurden gebeten, Materialien aus ihren Arbeitsgebieten zur Verfügung zu stellen, mit deren Hilfe sich die Klasse in das Tätigkeitsgebiet einarbeiten konnte.

In Gruppenarbeit wurden dann die Interviews entsprechend der im ersten Abschnitt der Unterrichtsreihe gewonnenen Einsichten vorbereitet und schließlich an einem ganzen Tag unter großem Engagement aller Beteiligten durchgeführt.

Die Techniker der Klasse nahmen die Interviews zur weiteren unterrichtlichen Verwendung auf Kassetten auf.

Zu V/VI: Analyse von Propaganda-Materialien zur Europa-Wahl.

Mit ihren Wahlpropaganda-Materialien zielen die politischen Parteien im allgemeinen darauf ab.

- a) noch nicht entschlossene Wähler für sich zu gewinnen,

- b) bereits vorhandene positive Meinungen zum Parteinutzen affirmativ zu befestigen,
- c) das festgefügte eigene Wählerpotential zu mobilisieren.

Dabei zeigt schon die Tatsache, daß Parteien immer mehr dazu übergehen, professionelle Werbeagenturen mit der Vorbereitung von Propagandamaterialien zu betrauen, daß hier unter Ausnutzung der Erkenntnisse von Verhaltensforschung und Verbraucherspsychologie eine entpolitisierte und anti-aufklärerische Annäherung zwischen Produktwerbung und politischer Propaganda im Gange ist mit der Tendenz, den Käufer bzw. hier Wähler nicht zu informieren, sondern unter Einsatz appellativ-persuasiver Überredungsstrategien und entsprechender Suggestionstechniken zum gewünschten Wahlverhalten zu stimulieren. Eine Analyse von Propagandamaterialien hat deshalb in erster Linie das Ziel, Schüler für dieses Problem zu sensibilisieren und sie methodisch in die Lage zu versetzen, solche Strategien und Techniken erkennen, bewerten und ihnen widerstehen zu können.

Wahlplakate und -broschüren könnten folglich unter entsprechenden Gesichtspunkten untersucht werden:

- a) Allgemeine Fragestellungen:
  - Wie ist die Wahlbroschüre/das Wahlplakat gestaltet?
  - Wie sind sie aufgebaut?
  - Wie ist das Text-/Bild-Verhältnis?
  - Welche Farben und Embleme werden benutzt?
- b) Inhaltsanalyse:
  - Welche Themen werden angesprochen, welche fehlen?
  - Welche Lösungsvorschläge werden gemacht?
  - Welche Lösungswege werden aufgezeigt?
  - Welche Themen werden personalisierend, welche materialisierend dargestellt?
  - Welche Motive hat man gewählt?
  - Welche Assoziationen sollen hervorgerufen werden?
  - Welche Werte sollen mit der Partei verbunden werden?
  - Welches Image versucht man sich zu gehen?
  - Von welchem politischen Standort aus werden die Themen behandelt?
- c) Sprachanalyse:
  - In welcher Wirkungsabsicht werden Stilfiguren wie Metapher, Vergleich, Wortspiel, Ellipse, Anakoluth, Parallelismus, Klimax und Antiklimax, Asyndeton usw. verwendet?
  - Welche Wortart (wertende Adjektive, Substantive mit Schlagwortcharakter, dynamische/statische Verben, Konjunktionen, Personal-/Possessivpronomina?) dominiert mit welcher Wirkung?
  - Welche Satzstrukturen (Parataxe, Hypotaxe, Art der Nebensätze) gibt es mit welcher Wirkung?
- d) Analyse der rhetorischen Figuren
  - Sind Figuren der Publikumszugewandtheit vertreten wie z.B. Versuche des Aufrüttelns, Verprechens, Aufrufs, Geständnisses?
  - Wie sind die Bemühungen um Sachbezug rhetorisch präsentiert? Durch Detaillierung, Augenschein, Beispiele, Vergleiche, Sentenzen, Definitionen, Streifen oder Übergehen eines Themas?

- Wird versucht, ein « Wir-Gefühl » zu bewirken. Wird die eigene Position auf-, die des Gegners abgewertet?
- Gibt es faule Tricks der Argumentation wie z.B. die « Ad-personam-Technik », die Verdrehungs-, Übertreibungs-, Unterstellungs-, Ausweich-, Verdrängungs- oder Verwirrungstechnik?

Auf allen Analyseebenen ist dabei selbstverständlich darauf zu achten, daß es im Hinblick auf vermutbare Wirkungen und klare Absichten, eventuell im Rahmen eines Kommunikationsmodells, zu differenzierender Bewertung kommt und lediglich horizontal-additive Sammlung und Isolierung von Einzelementen vermieden wird.

Zu VII: Analyse von europäischen Boulevardzeitungen;  
Analyse von europäischen Zeitungen, insbesondere ihrer Artikel zur Europa-Wahl.

Zur Vorbereitung der Analyse von Zeitungsartikeln empfiehlt sich, insbesondere auch wegen des einfachen Sprachniveaus und der geringen Abstraktionshöhe, die Analyse einer europäischen Boulevardzeitung, die, in folgenden Unterrichtsabschnitten durchgeführt, ein Fundament für die spätere Arbeit legen kann:

1. Beschreibung und Analyse des Lay-out.
2. Der inhaltliche Aufbau der Zeitung.
3. Journalistische Textsorten und ihre Verwendung in der Boulevardzeitung.
4. Vergleich von Boulevardzeitungsartikeln mit themengleichen Artikeln seriöser Zeitungen.
5. Die Entstehung eines Zeitungsartikels.
6. Die Arbeitsweise einer Boulevardzeitungsredaktion (9).
7. Die Aufgabe der Medien im demokratischen Staat.  
Wird eine Boulevardzeitung dieser Aufgabe gerecht?

Im Anschluß an diese grundlegende Phase wäre nach dem Auswählen geeigneter europäischer Zeitungen mit dem Sammeln von Artikeln zur Europa-Wahl zu beginnen. Der Unterricht könnte dann in folgenden Stufen verlaufen:

1. Unterschiede in Lay-out und Gliederung zwischen einer Boulevard- und der von der Arbeitsgruppe gewählten seriösen Zeitung.
2. Klassifizierung der gesammelten Artikel nach journalistischen Textsorten.
3. Beurteilung der Berichterstattung: Auswahl der Informationen? Tendenzen der veröffentlichten Kommentare?
4. Vergleich der Informationsauswahl und der veröffentlichten Meinungen mit denen anderer Zeitungen desselben Landes bzw. anderer Länder der EG.

Zu VIII: Geschichte: « Europäische Einigung unter dem Blickwinkel der ersten europäischen Wahlen ».

Für das Fach « Geschichte » begnüge ich mich mit thematischen Hinweisen, weil hier selbstverständlich alle im Geschichtsunterricht üblichen Arbeitsformen und -methoden auch bei diesem Thema möglich sind.

Eine Unterrichtsreihe (10) könnte folgendermaßen aufgebaut sein:

- a) Die ersten Wahlen zu einem europäischen Parlament. Was bedeuten sie? Wie unterscheiden sie sich von nationalen demokratischen Wahlen?
- b) Welche Funktionen haben Wahlen im demokratischen Regierungssystem? Erfüllen die europäischen Wahlen diese Funktionen?

- c) Die europäischen Institutionen vor und nach der Wahl-Vergleich ihrer Funktionen mit denjenigen ähnlicher Institutionen im demokratischen Nationalstaaten.
- d) Geschichte westeuropäischer/atlantischer Zusammenschlüsse :
- d1) militärisch :
- 1947 Dünkirchener Pakt
  - 1948 Brüsseler Pakt
  - 1948 NATO
  - 1952 EVG
  - 1955 WEU
- d2) politisch :
- 1949 Europa-Rat
  - 1952 EPG
- d3) wirtschaftlich :
- 1947 Marschall-Plan
  - 1948 OEEC
  - 1951 EGKS
  - 1957 EWG, Euratom
  - 1959 EFTA
  - 1967 EG
- e) Das Hauptmotiv « Frieden » — Der Friedensgedanke und sein historisches Umfeld bei europäischen Politikern und Denkern vom böhmischen König Georg von Podiebrad (1464) bis Winston Churchill (1946) (11).
- f) Möglichkeiten europäischer Betätigung für den einzelnen Bürger (Schul-, Städtepartnerschaften, Reisen, Initiativen von Kirchen, Parteien, Verbänden, Jugendgruppen usw.).
- g) Die Zukunftsperspektive : Integration oder Kooperation ?
- h) Demokratie und Menschenrechte : Basis und Auftrag europäischer Einigungstheorie und Wirklichkeit.

Zu IX : Geographie : « Ziele und Probleme supranationaler wirtschaftlicher Zusammenschlüsse am Beispiel der EG ».

Auch für die Geographie bieten sich viele Themen an, z.B. :

- a) Einstieg : Europa — eine Nahrungsmittel — Müllkippe ?
- b) Die Agrarpolitik der EG als Zentrum der bisherigen Einigungspolitik.
- c) Motive wirtschaftlicher Zusammenschlüsse unter Berücksichtigung aktueller Probleme wie Energiekrise, Arbeitslosigkeit, unterentwickelte europäische Regionen, Europa und die III. Welt, multinationale Konzerne, Umweltprobleme usw.
- d) Stufen wirtschaftlicher Integrationen : von der Freihandelszone über Zollunion und Gemeinsamen Markt zur Wirtschafts- und Währungsunion.
- e) Die geographische Dimension « Europa » — ein Kontinent zwischen Atlantik und Ural.
- f) Wächst Europa sich zu Tode ? Probleme der Erweiterung der EG durch Griechenland, Spanien, Portugal.
- g) Comecon und EG — ein Vergleich zweier Wirtschaftssysteme und ihrer ideologischen Begründungszusammenhänge.

Meine Vorschläge wurden an unserer Schule in zwei Sitzungen der interessierten Kollegen vorgetragen und diskutiert, wobei das Meinungsspektrum von ungeteilter Zustimmung bis zu kategorischer Ablehnung reichte. Auch wurde

versucht, einige Teile des Programms zu verwirklichen. Insgesamt blieb jedoch der Eindruck, daß das freiwillige Engagement einiger Kollegen nicht ausreicht und eine verstärkte Institutionalisierung « europäischer » Themen notwendig wird, will man dem Epitheton im Namen unserer Schulen gerecht werden und unseren Schülern, die kaum mehr eine nationale Identität gewinnen können, eine neue Identitätsmöglichkeit bieten.

Folgende Möglichkeiten einer verstärkten Institutionalisierung wären z.B. denkbar :

1. Verpflichtende Festschreibung einzelner Themenkreise in verschiedenen Fächern.
2. Verpflichtung, daß alle Abiturvorschläge in den geisteswissenschaftlichen Fächern einen direkten europäischen Bezug haben müssen, daß in Muttersprache mindestens ein Sach- und literarischer Text über ein europäisches Thema handeln muß, der in allen Sektionen als Abiturthema gegeben werden könnte.
3. Schaffung eines Faches « Europa-Kunde » als Ersatz des Faches « Sciences humaines » oder Schaffung eines eigenständigen Faches mit diesem oder einem ähnlichen Namen für die letzten drei Schuljahre.
4. Einrichtung eines jährlichen Schülerwettbewerbs mit europäischer Thematik unter Teilnahme aller Europa-Schulen.
5. Verpflichtende Teilnahme der 6. Klassen an einem einwöchigen Europa-Seminar in einem der Fortbildungszentren der EG-Länder (z.B. Bad Marienberg in der BRD).

Freilich : eine solche Institutionalisierung ist allein wenig hilfreich, wird nicht gleichzeitig ein akzeptabler Weg beschritten, zögernden bzw. ablehnenden Lehrern zur Revision ihrer Anschauungen und Einstellungen zum Gegenstand zu verhelfen, will man ein Abwälzen der « europäischen » Verantwortung auf einige Spezialisten verhindern.

#### ANMERKUNGEN

- (1) Anscheinend sind unsere Schüler noch stärker als die nationalen von der modernen Tendenz zur « vaterlosen Gesellschaft » mit allen ihren Implikationen betroffen.
- (2) So auch Flemming Olesen, directeur adjoint an der Europa-Schule Brüssel II, in seinen Ausführungen zum europäischen Bewußtsein an unseren Schulen bei Gelegenheit einer von meiner Kollegin, Frau Vanbergen, organisierten Tagung des Centre International de Formation Européenne vom 23. - 25. März 1979 in Han sur Lesse, wo er um Verständnis bittend sagte :  
« Je me rends compte que ma contribution au débat (sc. du développement de la conscience européenne aux Ecoles européennes) vous paraîtra sûrement bien maigre ; c'est que dans le domaine du renforcement de la conscience européenne nous n'en sommes, aux Ecoles européennes, qu'aux premiers balbutiements. Oui, c'est surprenant, car en effet, il serait naturel de penser que tout membre du corps enseignant d'une Ecole européenne ne peut pas ne pas se mettre à réfléchir à ses moments sur la question de savoir dans quelle mesure et par quelles voies il est possible de donner un contenu réel à l'épithète « européenne », aussi bien que sur la question non moins importante et délicate de savoir quel contenu ».
- (3) Das im Zuge der Reform geschaffene Fach « Sciences humaines » als Konglomerat von in erster Linie Geschichte und Geographie erfüllt inhaltlich die Bedingungen eines solchen Faches im Verständnis der deutschen

Pädagogik nicht, auch wenn man die französische Bezeichnung mit dem deutschen Begriff « Gemeinschaftskunde » für die deutsche Sektion übersetzt hat.

- (4) Ein solches Defizit scheinen auch Schüler zu verspüren. Vgl. dazu die Hinweise von Gabi Dorebeck im Pädagogischen Bulletin 66 (1979), insbesondere S. 33f.
- (5) Viele Kinder sind bereits in Brüssel oder Umgebung geboren.
- (6) Vgl. dazu Fröhlich, Pea und Jens Heilmeyer, « Zielgruppenarbeit mit Kindern, Modell Kinderspielklub, Materialien zur Praxis neuer Spielmethoden », Köln 1974, S. 151 ff.
- (7) Hier konnte ich weitgehend dem Lesebuch « Lesen, Darstellen, Begreifen », Band A8, Frankfurt 1972, S. 117 ff. folgen.
- (8) Für die folgenden Bemerkungen verweise ich aus der Fülle von Literatur zum Thema auf Adler, Dorothea u.a. (Hrg.), « Praxis Deutsch, Sprache im Wahlkampf », 18 (1976).  
Pelster, Theodor, « Rede und Rhetorik », Düsseldorf 1975.  
Schlüter, Hermann « Grundkurs der Rhetorik », München 1974.
- (9) Eine gute Hilfe ist das Jugend-Taschenbuch von Schulte-Willekes, Hans, « Schlagzeile - Ein « Bild » - Reporter berichtet », Hamburg 1978.  
Im übrigen verzichte ich auf Hinweise zur Aufbereitung des Themas im Fremdsprachenunterricht Deutsch, weil es in meinem Aufsatz primär um einen anderen Sachzusammenhang geht.
- (10) Eine gute Materialgrundlage für den Unterricht, vor allem auch für Geschichte in der Verkehrssprache (eventuell auch für den Einsatz in Deutsch II/III), bietet das von der Bundesanstalt für politische Bildung herausgegebene und in Klassensätzen kostenlos erhältliche Heft « Zeitlupe 7 - Europa », Bonn 1979.  
In Belgien ist man anscheinend schon sehr viel weiter, was die Veröffentlichung des Bandes « Europe 1979 », Bruxelles-Luxembourg 1979, und weiterer Publikationen beweist, die direkt im Unterricht verwendbar sind. Schließlich hat man beim Ministère francophone eine Arbeitsgruppe « Europe-Enseignement » gegründet und jeweils einen Historiker und einen Geographen zum Ministerium abgeordnet, die sich speziell mit dem interdisziplinären Unterricht zu europäischen Themen beschäftigen.
- (11) Weitere Schwerpunkte könnten z.B. um folgende Namen gebildet werden:  
**Erasmus von Rotterdam (1517)**  
William Penn (1692)  
Abbé de St-Pierre (1713)  
Immanuel Kant (1784/1795)  
Friedrich Gentz (1800/01)  
K.Ch.F. Krause (1814)  
Giuseppe Mazzini (1832)  
Graf R.N. Coudenhove-Kalergi (1923).  
Denkbar wäre auch das Thema « Positionen Europas in der Geschichte », wobei exemplarisch entscheidene Daten und Ereignisse vergleichend behandelt werden könnten, wie es etwa H. Brugmans in seinem Buch « Europese Momentopnamen - Keerpunten in de geschiedenis », Alphen aan den Rijn 1979, getan hat, der u.a. die Jahre 330, 800, 1000, 1300, 1492, 1555, 1648, 1789, 1815, 1848, 1900, 1917, 1947, 1963, 1979 unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für Europa behandelt hat.

Udo BEST  
(Brüssel II)

## Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(26., 27. und 28. Februar 1980)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 26. bis 28. Februar 1980 statt :

- 26. Februar : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 27. Februar : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 28. Februar : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule.

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

### a) Beitritt Griechenlands zu den Europäischen Schulen

Zwei griechische Inspektoren haben zum ersten Mal als Beobachter an den Sitzungen der Inspektionsausschüsse teilgenommen. Sie haben zugesagt, daß ihre Regierung im September 1980 die zur Eröffnung einer griechischen Abteilung an den Europäischen Schulen Luxemburg und Brüssel I benötigten Lehrkräfte abordnen würde. An den beiden Schulen werden die Kindergarten- und Grundschulklassen ab September 1980 eröffnet, außerdem werden an der Europäischen Schule Brüssel I die ersten zwei oder drei Klassen der Höheren Schule eingerichtet.

### b) Neues Zeugnisheft an der Grundschule

Ein neues Zeugnisheft wurde versuchsweise an der Grundschule im Jahre 1978-79 eingeführt. Der Inspektionsausschuß hat die endgültige Fassung des neuen Heftes unter Berücksichtigung der vorgebrachten Bemerkungen erarbeitet. Andererseits schlägt er dem Obersten Rat eine geringfügige Änderung der Artikel 65 und 67 der Allgemeinen Schulordnung vor, damit sie dem neuen Zeugnisheft angepaßt werden.

### c) Revision der Allgemeinen Schulordnung

Auf Vorschlag des Reформаusschusses hat der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule einen Revisionsentwurf der Allgemeinen Schulordnung ausgearbeitet, der dem Obersten Rat im Mai 1980 unterbreitet werden wird. Der neue Text betrifft die Benotung, die Zeugnisse und die Versetzungsbestimmungen in der Beobachtungsstufe. Er sieht ferner vor, daß die Klassenkonferenzen jedes Jahr im Februar einen Bericht über das Profil der Schüler der Beobachtungsstufe erstellen.



d) *Sachkunde*

Der Inspektionsausschuß hat eine letzte Überarbeitung der Arbeitsunterlage über die Sachkunde, die ihm vom Reformausschuß vorgelegt worden war, vorgenommen. Die Endfassung des Dokuments wird dem Obersten Rat im Mai 1980 vorgelegt. Wenn der Oberste Rat sie genehmigt, kann der neue Lehrplan im September 1980 in Kraft treten.

e) *Europäische Stunden*

Der Inspektionsausschuß hat ein vom Reformausschuß ausgearbeitetes Dokument hinsichtlich der Ziele und des Inhalts der Europäischen Stunden genehmigt. Die Beabsichtigte Reform führt zu einer geringfügigen Änderung des Stundenplans der Grundschule. Der Gesamtentwurf wird dem Obersten Rat im Mai 1980 unterbreitet.

f) *Unterricht in irischer Sprache im Kindergarten*

Der Inspektionsausschuß schlägt dem Obersten Rat vor, im Kindergarten Unterricht in irischer Sprache für die irischen Kinder einzurichten. Dieser Unterricht würde dem Alter und den Möglichkeiten der Kinder von 4 bis 6 Jahren angepaßt sein. Er würde an den Europäischen Schulen Luxemburg, Brüssel, Varese und Culham erteilt.

g) *Stellenschaffungen*

Die Inspektionsausschüsse haben die Liste der Stellenschaffungen und der Stellenstreichungen des Lehrpersonals festgelegt, die sie dem Obersten Rat vorschlagen werden. Die Liste der Stellen, die der Oberste Rat im Mai 1980 schaffen wird, wird in der nächsten Nummer der Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht.

h) *Ersuchen der Europäischen Institutionen hinsichtlich der Organisation der Kinderhorte an den Europäischen Schulen und des Zulassungsalters für den Kindergarten*

Die Inspektionsausschüsse vertreten die Ansicht, daß das Ersuchen hinsichtlich der Organisation der Kinderhorte an den Europäischen Schulen zahlreiche Probleme aufwirft und genau untersucht werden muß, bevor dazu Stellung genommen werden kann. Sie werden die Untersuchung dieser Frage im Oktober 1980 fortsetzen.

Die Inspektionsausschüsse haben sich befürwortend zur Zulassung von drei- bis vierjährigen Kindern zum Kindergarten ausgesprochen. Sie haben die verschiedenen Verwaltungsräte beauftragt, die Probleme im Zusammenhang mit der Aufnahme dieser Kinder zu prüfen und zu sehen, ob Lösungen vorgeschlagen werden können.

## Meetings of the Board of Inspectors

(26, 27 and 28 February 1980)

*The Boards of Inspectors met in Brussels from 26 to 28 February 1980 :*

— 26 February : *meeting of the Board of Inspectors (Primary)*

— 27 February : *joint meeting of the Boards of Inspectors (Primary and Secondary)*

— 28 February : *meeting of the Board of Inspectors (Secondary).*

*Without going into details on the many issues which were discussed, we think that it would be useful to give some indications on the main problems examined.*

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

*Two Greek Inspectors attended meetings of the Boards of Inspectors, in the role of observers, for the first time. They promised that their Government would, in September 1980, second the necessary teachers for the opening of Greek sections in the European Schools of Luxembourg and Brussels I. In both Schools, kindergarten and primary classes of the new section will be starting in September 1980 ; in addition, the first two or three classes of the secondary section will be opened at the European School of Brussels I.*

(b) *New school report in the primary section*

*In 1978-79, a new school report was introduced, on an experimental basis, in the primary section. The Board of Inspectors has finished the final version of the new school report, taking into account the various comments which were received. It is also proposing to the Board of Governors a slight amendment of Articles 65 and 67 of the General Rules, to adapt them to the new report.*

(c) *Revision of the General Rules*

*On a proposal by the Reform Committee, the secondary Board of Inspectors has finalized draft amendments to the General Rules, which will be submitted to the Board of Governors in May 1980. The new text deals with marking, reports, and rules on promotion in the observation period. It also contains provisions for Class Councils to write reports each February containing profiles of pupils in the observation period.*

(d) *Environmental studies*

*The Board of Inspectors gave the finishing touches to a document on environmental studies which had been presented by the Reform Committee. The final document will be submitted to the Board of Governors in May 1980. If approved by the Board of Governors, the new syllabus will come into force in September 1980.*



(e) « European Hours »

*The Board of Inspectors approved a document prepared by the Reform Committee concerning the definition and contents of « European Hours ». The planned reform will entail a slight change in the timetable of the primary section. The whole project will be submitted to the Board of Governors in May 1980.*

(f) The teaching of Irish in the kindergarten section

*The Board of Inspectors is proposing to the Board of Governors that Irish should start being taught to Irish children in the kindergarten section. The teaching will be made suitable for very young children and adapted to the capabilities of four- to six-year olds. The programme will be started in the European Schools of Luxembourg, Brussels, Varese und Culham.*

(g) New posts

*The Boards of Inspectors drew up the list of new and discontinued posts which are being suggested to the Board of Governors. The list of posts to be established by the Board of Governors in May 1981 will be published in the next issue of the Pedagogical Bulletin.*

(h) Request from the European Institutions relating to the organization of after-school care and the age of admission to the kindergarten section

*The Boards of Inspectors feel that there are numerous problems connected with organizing after-school care in the European Schools, which will need in-depth study before a position can be taken. They will take up the issue again in October 1980.*

*The Boards of Inspectors' initial response concerning the admission of three- and four-year olds to the kindergarten section is favourable. They have instructed the different administrative Boards to find out what problems would arise if these children were accepted and to make recommendations for solving them.*

## Réunions des Conseils d'Inspection

(26, 27 et 28 février 1980)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 26 au 28 février 1980 :

- 26 février : réunion du Conseil d'inspection primaire ;
- 27 février : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire ;
- 28 février : réunion du Conseil d'inspection secondaire.

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

a) *Adhésion de la Grèce aux Ecoles européennes*

Deux Inspecteurs grecs ont participé pour la première fois, à titre d'observateurs, aux réunions des Conseils d'inspection. Ils ont promis que leur Gouvernement détacherait en septembre 1980 les enseignants nécessaires en vue de l'ouverture d'une section grecque dans les Ecoles européennes de Luxembourg et de Bruxelles I. Dans les deux Ecoles, les classes maternelles et primaires de la nouvelle section seront ouvertes dès septembre 1980 ; en outre à l'Ecole européenne de Bruxelles I les deux ou trois premières classes de l'école secondaire seront également créées.

b) *Nouveau carnet scolaire à l'école primaire*

Un nouveau carnet scolaire a été introduit à titre expérimental à l'école primaire en 1978-1979. Le Conseil d'inspection a mis au point la version définitive du nouveau carnet, en se fondant sur les remarques qui avaient été formulées. Il propose d'autre part au Conseil supérieur une légère modification des articles 65 et 67 du Règlement Général afin de les adapter au nouveau carnet.

c) *Révision du Règlement Général*

Sur proposition du Comité de réforme, le Conseil d'inspection secondaire a mis au point un projet de révision du Règlement Général qui sera soumis au Conseil supérieur en mai 1980. Le nouveau texte concerne la notation, les bulletins et les règles sur le passage de classe dans le cycle d'observation. Il prévoit d'autre part que les conseils de classe mettront au point chaque année en février un rapport sur le profil des élèves du cycle d'observation.

d) *Activités d'éveil*

Le Conseil d'inspection a procédé à une dernière mise au point du document sur les activités d'éveil qui lui avait été présenté par le Comité de réforme. Le document final sera soumis au Conseil supérieur en mai 1980. Si le Conseil supérieur l'approuve, le nouveau programme pourra entrer en vigueur en septembre 1980.

e) *Heures européennes*

Le Conseil d'inspection a approuvé un document élaboré par le Comité de réforme concernant la définition et le contenu des heures européennes. La réforme envisagée entraîne une légère modification de l'horaire de l'école primaire. L'ensemble du projet sera soumis au Conseil supérieur en mai 1980.

f) *Enseignement de la langue irlandaise à l'école maternelle*

Le Conseil d'inspection propose au Conseil supérieur d'organiser à l'école maternelle un enseignement de la langue irlandaise pour les enfants irlandais. Cet enseignement serait adapté au jeune âge et aux possibilités des enfants de 4 à 6 ans. Il serait fait dans les Ecoles européennes de Luxembourg, de Bruxelles, de Varese et de Culham.

g) *Créations de postes*

Les Conseils d'inspection ont arrêté la liste des créations et suppressions de postes d'enseignants qu'ils proposent au Conseil supérieur. La liste des postes que le Conseil supérieur créera en mai 1981 sera publiée dans le prochain Bulletin pédagogique.

h) *Demande des Institutions européennes relative à l'organisation de garderies dans les Ecoles européennes et à l'âge d'admission à l'école maternelle*

Les Conseils d'inspection estiment que la demande relative à l'organisation de garderies dans les Ecoles européennes soulève de nombreux problèmes et doit être étudiée de façon approfondie avant qu'une prise de position ne soit possible. Ils poursuivront l'examen de cette question en octobre 1980.

Les Conseils d'inspection ont émis un préjugé favorable concernant l'admission à l'école maternelle d'enfants de 3 à 4 ans. Ils ont chargé les différents Conseils d'administration d'examiner les problèmes liés à l'accueil de ces enfants et de voir si des solutions peuvent être proposées.

## BIBLIOGRAPHIE

La Maison européenne A.T.D. Quart Monde a fait parvenir au Bulletin pédagogique la présentation d'un ouvrage paru sur l'enfance malheureuse.

Il a semblé intéressant au Comité de Rédaction du Bulletin pédagogique de publier cette présentation.

Le livre en question s'intitule :

« Livre Blanc des Enfants du Quart Monde »

Cet ouvrage a été réalisé par des chercheurs de tous les horizons qui ont réfléchi sur les conditions de vie des enfants les plus défavorisés de nos pays industrialisés. Il attirera sans doute l'attention de tous les enseignants sur les problèmes qui touchent l'enfance.

# Livre blanc des enfants du quart monde

## Brève présentation

Des enfants comme les autres : 4 millions dans les seuls pays de la Communauté Européenne, des millions de par le monde ...

### I. CE QU'ILS VIVENT

#### Milieu et Famille

Marqués par le passé de misère et d'exclusion sociale qui constitue l'histoire de leur famille depuis des générations, les souvenirs racontés par leurs parents ne diffèrent guère de ce qu'ils vivent aujourd'hui :

*« Mon arrière-grand-mère, elle habitait dans un bidonville, ma grand-mère, dans une caravane ».*

En famille, ils connaissent :

- L'insécurité matérielle et la honte d'avoir à demander des secours, d'avoir une vie exposée sur la place publique du fait des enquêtes pour les constitutions de dossiers divers. A Bruxelles, sur 147 familles défavorisées, 68 % vivaient en avril 1977 avec un revenu moyen de 78 FB par personne et par jour. (Livre Blanc du Sous-Proletariat en Belgique, ATD QUART MONDE).

- L'angoisse permanente de la séparation familiale (placement). Ce milieu, nié, rejeté, méprisé, est le lieu où ils trouvent, comme tous les autres enfants :

- protection et sécurité,
- identification sociale,
- transmission des valeurs, telles le courage, l'endurance, l'espoir.

*« Ca fait des jours qu'on mange pas de viande. C'est pas grave. L'important, c'est de garder le moral ».*

*« Pour nous, si on n'a pas de famille, on n'a rien ».*

#### Placement des enfants

Il fait partie de la vie quotidienne. Il se fait trop souvent sans l'accord des familles, pour des motifs matériels, sans qu'on cherche à améliorer la situation familiale, ni à préparer le retour des enfants.

L'enfant est placé et déplacé comme un objet : à 10 ans, Jean, un enfant suisse, a vécu une seule année avec ses parents ; sa sœur aînée, avait connu 11 placements à 16 ans et vécu 9 ans avec les siens. Les trois autres frères et sœurs ont été aussi placés, rendus à leurs parents, sauf le dernier, resté en placement.

A Reims, les enfants de 2000 familles pauvres, représentent 10 % des petits Rémois, mais 40 % des enfants placés. (Economie et Statistiques, INSEE, nov. 78).

*« Je ne savais pas qui était ma mère », dit un Belge.*

*« Oui, un gâchis, parce que, quand même, notre enfance, on nous l'a saccagée. On dit des fois que c'est beau, une enfance, mais je trouve qu'on nous l'a abîmée », dit une adolescente placée.*

#### Relations, Jeux, Vacances

Elles sont difficiles avec les enfants des autres milieux qui les rejettent. Les enfants du Quart Monde eux-mêmes se sentent :

- plus petits que les autres,
- habillés autrement,
- ayant des réactions et un langage différents,
- sans points de référence communs avec les autres.

*« C'est gênant, en classe, quand on nous demande de raconter les voyages qu'on a faits, les sorties des samedis et dimanches, ce qu'on a vu pendant les vacances... On ne sait pas quoi dire : c'est qu'on ne sort presque pas, nous... Les vacances, on n'en parle même pas ».*

Ils ont soif de jouer avec les autres, de parler avec eux :

*« Moi, je voudrais que tous les parents permettent à tous les enfants de se rencontrer, et de parler entre eux ».*

#### Travail

Hors du travail scolaire, les enfants accomplissent :

- Des tâches domestiques, rendues plus pénibles par l'inconfort, l'exiguïté et l'éloignement du logement : courses, soins aux plus petits, ménage, corvée d'eau, afin d'aider leurs parents épuisés.
- Un travail, pour aider la famille à subsister : gardiennage de parking, garçon de courses, ouvrier agricole, ferraille, biffe ...

A 8 ans, en Allemagne, Roni récolte le cuivre sur les décharges. En France, Lucien part à la cueillette des jonquilles avec son père, dès 3 h. du matin pour arriver en classe à 8 h. Au moins 700.000 enfants travaillent en Europe, dont la moitié à l'extérieur de chez eux (B.I.T. 1979).

*« Y a pas d'argent à la maison, aujourd'hui. T'inquiète pas, maman, je vais aller vendre de la ferraille et on pourra acheter du pain et de la confiture ».*

#### Santé

Enfants souvent nés avant terme, malades plus tôt que les autres, les rhinites chroniques, les otites mal soignées, les parasites et les maladies cutanées les retardent très vite à l'école.

La maladie engendre la peur des enquêtes, des jugements, des dépenses insupportables. L'enfant s'endurcit. On s'accoutume en se soignant avec les moyens du bord.

Hospitalisations faites en urgence, souvent à répétition ; recours au dentiste inconnu, vaccinations peu pratiquées : les enfants s'habituent à être mal dans leur corps.

En Grande-Bretagne, le pourcentage de vaccinations contre la poliomyélite est 5 fois moins élevé dans les milieux défavorisés que dans les autres.

*« La santé, c'est un petit bonhomme tout gai ! »*

### Violence et Environnement

Des enfants meurent de misère : de faim, de froid, de brûlures, d'asphyxie, d'accidents dus à un environnement dangereux. Certains sont battus à cause de la trop grande misère vécue par les parents.

Enfants marqués par un climat de bagarres, mode d'expression des adultes comme des enfants, contraints à l'enfermement des cités.

Environnement laid, dangereux, bruyant, sans espace de jeux, éloigné de tout. Logement insalubre, surpeuplé, bruyant. Errance de logement en logement : en 8 ans, un couple ayant 5 enfants a connu 17 logements.

Sur 15 % de familles françaises vivant aux alentours du SMIC, 5 % ont accès au logement social. (Secrétariat d'Etat au Logement, 1977).

*« Dans le quartier, ça sent bon nulle part ».*

*« Je voudrais habiter dans un quartier calme, propre, grand... ».*

### Ecole

L'école ignore le vécu des enfants. Les enfants s'y trouvent dépaysés :

- Ils y font une expérience négative : ils ont honte d'eux-mêmes, de leur corps, de leur ignorance.
- Ils s'y trouvent en marge des autres : redoublant ou triplant des classes, mis dans les circuits spécialisés.

Les enfants se sentent rejetés de l'école comme des autres organisations culturelles ou de loisirs. Pourtant, ils attendent beaucoup de l'école, ils sont avides de savoir, de découverte.

A Fribourg, 75 % au moins des élèves des classes de développement proviendraient des milieux défavorisés. (D'après l'avis de certaines psychologues).

A Reims, sur 200 jeunes défavorisés, 2 seulement ont pu obtenir une qualification professionnelle.

*« A l'école, on ne parle pas de nous, on ne parle pas des gens, c'est sur la science », dit une New-Yorkaise de 11 ans.*

*« Il faudrait que les gens nous donnent de vraies places, à l'école, à la bibliothèque, et puis partout ».*

### Spiritualité

Les enfants du Quart Monde manifestent avant tout un immense besoin d'aimer et d'être aimés. L'expérience quotidienne de l'amour est difficile : la sexualité est vécue dans l'exiguïté des lieux, et constitue un sujet « tabou ». Les filles ont peur, dans les cités mal éclairées ...

Les relations avec l'Eglise sont ambiguës : les familles du Quart Monde se sentent mal accueillies dans les communautés chrétiennes, mais leur attente est grande face au prêtre, à la religieuse. Certains manifestent la joie de se savoir aimés de Dieu, s'émerveillent en découvrant le silence ...

*« Si on n'a pas de nom, on meurt ».*

*« Je n'ai rien à demander à Dieu ! »*

*« Bon Dieu ! Fais-nous valoir autant que les autres ».*

### Avenir

Si le passé de la famille, l'échec des frères et sœurs aînés leur laissent peu d'illusions quant à l'avenir, ces enfants vivent cependant sous le signe d'un espoir immense :

- Ils rêvent de métiers utiles, riches de contacts humains.
- Ils rêvent d'un monde plus juste, où les gens se comprendraient.

En France, en janvier 1978, sur 542 jeunes défavorisés, 27,7 % étaient en chômage, ce qui représente un taux trois fois plus élevé que celui des jeunes ouvriers de moins de 25 ans (enquête sur l'Emploi, INSEE).

*« Tu dis des fois que tu seras avocat ou médecin, c'est pas possible, tu seras balayeur comme ton père ».*

*« Les gens, s'ils entendent ce qu'on supporte, tout ça... ils vont se dire : c'est pas possible, ça peut pas durer ».*

## II. CE QU'ILS METTENT EN QUESTION

L'injustice et l'exclusion subies dans tous les pays industrialisés par tout un milieu — le Quart Monde — met en question :

- Un modèle de développement économique fait aux dépens de toute une part de la population.
- Un modèle importé dans les pays en voie de développement qui exclut les plus pauvres du progrès.
- Une démocratie qui prive du droit à la parole une part des citoyens.

Privés de tous leurs droits, ceux qui figurent à la Déclaration des Droits de l'Enfant — les enfants du Quart Monde — montrent que :

- Les Droits de l'Enfant ne peuvent exister là où ne sont pas reconnus les Droits de l'Homme.
- Les Droits de l'Enfant sont indissociables.

Privés de leur enfance, ils posent une question fondamentale : que signifie l'enfant aujourd'hui ?

### III. POUR UNE POLITIQUE DE L'ENFANT

Propositions pour les 20 ans à venir, concernant tous les pays industrialisés :

#### Famille

Tout enfant a le droit absolu d'être élevé dans sa famille. Pour cela, il faut donner à toutes les familles les moyens d'élever leurs enfants :

- Revenu familial garanti dès le premier enfant,
- habitat familial garanti,
- accès réel aux services de santé,
- moyens variés de séjours sanitaires ou éducatifs hors du foyer lorsque la famille ne peut suffire aux besoins de l'enfant.

#### Savoir

Tout enfant a le droit de recevoir une formation lui permettant de devenir un homme libre et responsable dans le monde qui sera le sien. Pour cela, il faut :

- Des programmes pré-scolaires, d'abord dans les quartiers les plus défavorisés.
- Un enseignement primaire conçu pour rassembler tous les enfants.
- Une organisation de la participation de tous les parents.

#### Représentation

Tout enfant a droit à avoir des parents capables de le représenter. Pour cela, il faut :

- Des Maisons des Droits de l'Homme et de l'Enfant.
- La représentation immédiate des familles dès qu'elles se regroupent en une organisation.
- La reconstitution de l'Histoire des exclus, afin qu'elle leur soit rendue.

Ces propositions, prioritaires, sont reprises de manière précise pour chaque pays.

Ces mesures doivent faire l'objet d'une évaluation constante, publique et obligatoire, afin que tous les citoyens puissent contrôler l'application et le fonctionnement égalitaires de toutes les législations et institutions mises en œuvre pour réaliser les droits fondamentaux.

#### LIVRE BLANC DE L'ENFANT DU QUART MONDE, 1979.

Edité en France, Allemagne Fédérale, Belgique, Etats-Unis, Grande-Bretagne, Luxembourg, Pays-Bas, Suisse.

Disponible en anglais, français, néerlandais et allemand au prix de 200 FB, à l'adresse suivante :

MAISON EUROPEENNE ATD QUART MONDE  
12, Avenue Victor Jacobs  
1040 BRUXELLES - Tél. 649 86 17

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

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

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

LUXEMBOURG :	M. M. BERAIN et M. G. LAMMENS
BRUXELLES/BRUSSEL I :	M. E. ANDERSEN et P. BURE
MOL :	M. P. PURBRICK et M. W. VOGELEER
VARESE :	M. Fr. DUVERNOY et Mme CASTORO in MAURO
KARLSRUHE :	M. GERAUELLE et M. D. ISEL
BERGEN :	M. GOBERT et M. M.T.P. van BUIJTENEN
BRUXELLES/BRUSSEL II :	Mr. D. BROWN
MÜNCHEN :	M. R. KAMPMANN
CULHAM :	Mej. Fr. ZOETHOUT et Mr. C. HANNAFORD

Ansvaret for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesigneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.