

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 71

DECEMBER
DEZEMBER
DECEMBER
DECEMBRE
DICEMBRE
DECEMBER

1980

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

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

FORUM :

History in the European Schools : two points of view	
— A reply (M. Hart - Luxembourg)	3
— A response (R. Allardyce - Culham)	4
COLLOQUIUM DIDACTICUM VIII AMSTELODAMENSE (H. Längin - Bergen ; traduction : C. Versele)	5
IL NUOVO PROGRAMMA DI LINGUA MATERNA NELLA SEZIONE PRIMARIA ITALIANA (P. Pedini - Bruxelles II)	7
Les nouveaux programmes de langue maternelle dans la section italienne du cycle primaire (P. Pedini - Bruxelles II)	12
La situation contraignante (H. Machmer - Bergen)	18
A RESPONSE TO THE BRANDT REPORT (1) (C.W.B. Hannaford - Culham)	21
HILFERUF (I. Schilperoort - v. Schnurbein - ehemal. Lehrerin - Luxemburg)	23
Au secours ! (I. Schilperoort - v. Schnurbein - ancienne institutrice - Luxembourg)	31
GLI SLOGANS PEDAGOGICI : UNA TRAPPOLA PER L'EDUCAZIONE (A. Marchesini - Karlsruhe)	38
VORENTWURF DER TAGESORDNUNG DER SITZUNG DES OBERSTEN RATES (10. und 11. Dezember 1980)	47
PRELIMINARY DRAFT AGENDA OF THE BOARD OF GOVERNORS' MEETING (10th and 11th December 1980)	49
AVANT-PROJET D'ORDRE DU JOUR DE LA REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (10 et 11 décembre 1980)	51
SITZUNGEN DER INSPEKTIONSAUSSCHUSSE (28., 29. und 30. Oktober 1980)	53
MEETINGS OF THE BOARDS OF INSPECTORS (28th, 29th and 30th October 1980)	55
REUNIONS DES CONSEILS D'INSPECTION (28, 29 et 30 octobre 1980)	57
POURCENTAGES OBTENUS AU BACCALAUREAT	59
NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES	
— Conférence pédagogique du 29 avril 1980 à l'Ecole européenne de Karlsruhe	62
— Pädagogische Tagung	72
PERSONALIA	
— In Memoriam Paul THIBEAU	76
— In Memory of I.L. BRISON	76
— Buona Fortuna, Signor SARDO (Yv. Heumann)	78
— Que les bons vents vous poussent, Salvatore SARDO ! (Yv. Heumann)	80
— Pierre GOEDERT (A. Collis - Bruxelles I)	82
— Arrivées - Départs - Naissances - Mariage	83

Forum

History in the European Schools : two points of view

A REPLY

In his article « History in the European Schools » published in No 69 of the Bulletin, Mr. Farrar argued that his form has been treated as a poor relation in the curriculum of the European Schools and that the situation is likely to get worse rather than better with the introduction of secondary reform. I am inclined to take a rather less pessimistic view.

Before turning to the main thesis, I should like to draw attention to two statements in the article which seem to me to be misleading. Firstly Mr. Farrar argues that « no sound arguments were ever advanced (for the introduction of the human sciences in place of history and geography in the first three years) beyond those related to the administrative and pedagogical convenience of one teacher teaching a class for three hours rather than two teachers teaching a class for two hours and one hour, respectively ». The fact is that the introduction to the document outlining the syllabus of the human sciences adduced numerous pedagogical arguments for this change. The Bergen document which accompanied this outline syllabus did so in even greater detail. The arguments referred to may not have convinced Mr. Farrar but they seem to have satisfied many teachers in the European Schools. They are also very much in line with current thinking in the member states. Mr. Farrar is obviously right in saying that the historical approach is significantly different from that of the social sciences, but the danger that history might be swallowed up by the social sciences in the observation cycle seems to me obviated by the very general nature of the syllabus which allows the individual teacher considerable freedom in the treatment of particular topics, including the study of historical personalities and the encouragement of pupils' historical imagination.

Secondly Mr. Farrar says that « the comité de réforme has somewhat offhandedly suggested that the civics courses established recently in the 6th year should now simply be incorporated in the history course — with no increase in hours to make this possible ». Anyone present at these meetings will be surprised to hear that this decision was taken « offhandedly ». On the contrary, it was thoroughly discussed and seemed on balance a better solution than the alternative, that is to leave history and geography with together only three periods per week thereby returning to the much and rightly criticised system of one period-per-week subjects.

And this brings us to the heart of the matter : the choice between giving both history and geography a modest but definite place among the common core subjects right up to the Bac or placing them, with a larger allocation of periods, among the options in the 6th and 7th year. The adoption of the first of these two solutions was based mainly on two arguments : that it is wrong to give pupils the option to abandon all contact with history and geography at the age

of 16, at the end of the 5th year, and that it is an essential feature of a European School that all pupils should offer some work in « langue véhiculaire » in their Baccalaureate exam. I believe these are sound arguments and will be shared by most colleagues. And if these subjects are to be part of the common core in years 6 and 7, then it is hardly reasonable, given the very strong demands of other subjects, to expect an allocation of more than 4 weekly periods for the social sciences in their totality: as everyone knows, the compulsory subjects claim already an alarmingly large slice of the curricular cake.

But, one may ask, how much can be achieved in two periods a week, especially when certain social science topics are added to the history syllabus? It is true that there is some overlap between the two subjects in the study of political theory and institutions but there is also a good deal of additional material. Moreover, Mr. Farrar seems to me absolutely right in what he says, in the second part of his article, about the aims and methodology of good history teaching, about the importance of studying primary sources and of considering different interpretations of historical events. But I fail to see why the approach he outlines could not be practised from time to time even on two periods a week. Nowadays one can find in most languages collections of documents and summaries of rival interpretations relating to specific historical events. Obviously this approach is more time-consuming than the traditional bird's eye view. It cannot be used all the time but it could be used some of the time, provided the syllabus is carefully reviewed and pruned, and opportunities are offered for studies in depth as well as for the broad sweep. The notion that all important periods can be covered will have to be abandoned, and content must be reduced in the interest of a viable historical approach and methodology. This reduction of the syllabus to reasonable proportions should be one of the main preoccupations of the human sciences commission at its future meetings.

M. HART
(Luxembourg)

A RESPONSE

- (1) History is one of the few school subjects which presents the student with a global and European dimension.
- (2) The increasing use of primary sources is vital to the development of critical and objective analysis and requires more time in senior school. Simple chronology and factual recall are low order skills in comparison with the development of critical techniques and an empathy « for other worlds that are different from ours ».
- (3) History is in any case an integrated study using sociological, statistical and geographical methodologies (to name but three!).

An intellectual tradition which has given us BRAUDEL, GOLO, MANN, CROCE, TAYLOR etc. etc. etc. is surely deserving of a major role in the education of the whole child.

Ray ALLARDYCE
(Culham)

Colloquium didacticum VIII amstelodamense

Du 8 au 11 avril a eu lieu à Amsterdam dans les locaux de l'Université Libre, le huitième Congrès International sur la Didactique des Langues Anciennes. 126 participants des pays de la C.E., de l'Autriche et de la Suisse étaient inscrits. Le Bureau International avait choisi comme thème: La Lettre Antique.

Les collègues néerlandais (ca. 40) et les collègues d'Autriche, Suisse et RFA formaient la majorité; il faut néanmoins complimenter les hôtes néerlandais de ne pas avoir parlé leur langue maternelle lors des parties officielles du Congrès mais de s'être servis en virtuoses du français, de l'anglais et de l'allemand, ce qui rendit inutile les travaux de traduction. Il est à regretter que je n'aie pu découvrir aucun collègue d'une Ecole européenne.

L'objectif du Colloque, c'est-à-dire l'observation scientifique et méthodologique du sujet a été atteint dans l'essentiel. Seul un bref aperçu du déroulement des exposés, des discussions et des groupes de travail pourra être donné dans le présent compte-rendu.

D'abord le Prof. P.J. Parson de Oxford donna une conférence illustrée de remarquables diapositives sur « Background: The private Letter on Papyrus ». Il fut suivi par le Prof. M.St.J. Forrest de Bristol qui annonça « Some translated Letters and Curriculum Innovation in UK Secondary Schools »; il plaida pour une introduction au monde antique par la traduction.

Les conférences suivantes sont consacrées aux auteurs spécifiques, repris dans un cycle d'étude traditionnel. Le Dr. W. Kassies (Doorn) et M.D. den Hengst (Haarlem) avaient intitulé leurs sujets parallèles « Dic Marce Tulli; The Relation Cicero-Caesar as reflected in some Letters ». Des lettres de Cicéron devaient en tant que « ego-documents » montrer des Romains en chair et en os dans une situation historique révélatrice.

Le Prof. R. Muth (Innsbruck) nous conduisit sous l'Empire avec son exposé: « Plinius der Jüngere und Kaiser Trajan über die Christen », dans lequel il interpréta les lettres X 96 et 97 et clarifia les fondements juridiques des persécutions de chrétiens du temps de Trajan. Les suggestions émises par cette interprétation furent étudiées plus profondément dans deux groupes de travail. Le premier introduit et dirigé par le Prof. Gamper de Innsbruck s'orienta plutôt vers des

questions méthodologiques et didactiques, l'autre, introduit et dirigé par le Dr. Töchterle, également de Innsbruck, s'occupa plutôt des problèmes textuels. A ce sujet il s'avéra que cette procédure pouvait éclairer des aspects intéressants tout en ne nécessitant pas de changements révolutionnaires dans la pratique de la lecture.

Deux autres exposés examinèrent les lettres philosophiques. Le Prof. O. Gigon de Bern qui devait traiter « Der Brief in der griechischen Philosophie » fut empêché; le Prof. W. Richter de Bayreuth parla du manuscrit — on a traité Platon, Aristote et Epicure — et le Dr. A. Stückelberger de Bern de: « Seneca: Der Brief als Mittel der persönlichen Auseinandersetzung mit der Philosophie ». Cet auteur, constata le conférencier, éveille particulièrement l'intérêt des élèves.

Dans son exposé: « La Lettre poétique de Catulle à Horace », le Prof. C. Deroux de Bruxelles éclaira les contrastes entre ces auteurs et fit ressortir surtout les prouesses de Catulle. Le point de vue de l'école fut commenté par le Dr. L. De Neubourg (Boom) avec « La lettre poétique latine dans l'enseignement secondaire en Belgique ».

Des groupes de travail il faut peut-être mentionner celui qui s'occupa de l'établissement d'un corpus de lettres antiques, puisque c'est là que l'idée vit le jour de créer un volume (international) de textes auquel les spécialistes des différents pays pourraient ajouter leur commentaire en leur propre langue. Un tel recueil pourrait également s'avérer utile dans les Ecoles européennes.

Le texte des conférences est habituellement publié dans Didactica Classica Gandensia, B 9000 Gent, Blandijnweg 2. Le contact personnel avec professeurs et collègues ne se conçoit, lui, que lors du Colloque lui-même. Il est de ce fait à espérer que l'on verra plus de participants des Ecoles européennes au Congrès suivant qui aura lieu à Orléans du 2 au 6 septembre 1982 et dont le thème sera: « Le Théâtre Antique et son rôle dans l'enseignement scolaire ».

Hartmut LÄNGIN
(Bergen)

Traduction: C. VERSELE (Bergen)

Il nuovo programma di lingua materna nella sezione primaria italiana

Nella sezione primaria italiana delle Scuole Europee, come è già avvenuto nelle sezioni di lingua tedesca e neerlandese, è in corso l'elaborazione di nuovi programmi d'italiano, resa necessaria sia dai mutamenti in atto nella popolazione scolastica che dai nuovi contributi portati alla soluzione dei problemi pedagogici dalla psicologia, dalla linguistica e dalle scienze dell'informazione.

Riportiamo qui di seguito, nelle parti essenziali, una relazione del Prof. Ezio Compagnoni, consulente pedagogico e coordinatore del gruppo di lavoro, presieduto dall'Ispettore Aimò, costituito per la revisione del programma, nella quale vengono esposti a grandi linee la struttura del programma stesso, la sua impostazione metodologica ed alcuni principi teorici destinati alla sua migliore comprensione.

Il nuovo programma d'italiano per la scuola primaria europea saranno formulati, per meglio adeguarli alle caratteristiche psico-evolutive degli alunni, adottando una suddivisione del corso elementare in due cicli biennali formati dalla prima e dalla seconda, dalla quarta e dalla quinta, collegati da una classe intermedia, la terza.

Le indicazioni del programma, per una migliore chiarezza metodologica, subiranno un'ulteriore ripartizione, presente in tutte le classi del corso elementare.

La prima ripartizione, dedicata alle attività rivolte all'acquisto delle abilità strumentali, comprenderà una serie di obiettivi didattici, in gruppi di quattro, e riguardanti, nell'ordine, l'ascolto, la lettura, il parlare e lo scrivere. Tali obiettivi saranno validi per tutta la durata del ciclo a cui si riferiscono e formeranno, anche in ordine cronologico, una sequenza ordinata secondo un criterio di gradualità e di ciclicità. La seconda parte, non strutturata, conterrà suggerimenti e proposte su argomenti da sviluppare nel corso di itinerari didattici implicanti l'uso espressivo e comunicativo del linguaggio orale e scritto, tratti di preferenza dall'esperienza ambientale dell'alunno e della sua progressiva scoperta di sé e degli altri.

Seguirà, eventualmente in allegato, una terza parte dedicata ad esemplificazioni tecnico-didattiche, spunti ed esercizi utilizzabili ai fini di una corretta applicazione della metodologia curricolare.

In considerazione delle varietà di situazioni linguistiche ed educative in cui si trovano ad operare le Scuole Europee, le indicazioni di contenuto del programma, sebbene siano le stesse per tutte le scuole, non avranno un carattere di prescrizione obbligatoria, ma dovranno servire ad orientare le scelte didattiche, tenendo presenti le effettive possibilità ambientali, in base alle quali dovrà anche fissarsi il livello di prestazioni richiesto agli alunni.

Abbandonato il tradizionale carattere prescrittivo dei programmi, si può riconoscere pienamente l'importanza della premessa metodologica, dalla quale emerge una concezione di educazione linguistica capace di suggerire efficaci indicazioni sul « cosa insegnare ».

Analogamente a quanto è avvenuto in Italia nella stesura del programma di italiano per la scuola media inferiore, anche nella compilazione del programma per la Scuola Europea si sono tenuti presenti i due aspetti fondamentali dello sviluppo linguistico: l'espressione e la comunicazione.

Ad esse, per comodità di esposizione, possiamo far corrispondere le due fondamentali distinzioni di carattere psicologico e, precisamente, all'espressione il « dentro », vale a dire la sfera dell'interiorità, dell'emotività e dell'immaginazione, alla comunicazione il « fuori », vale a dire la sfera delle relazioni esteriori, dell'esperienza legata alla realtà ambientale.

Queste sfere non sono però indipendenti l'una dall'altra ed hanno una parte in comune, come si potrà facilmente comprendere dal fatto che uno stimolo — per essere significativo — ha bisogno di una reattività emotiva e di una memoria, prodotta questa a sua volta da una esperienza.

Rappresentando l'esperienza interna, il « dentro », e l'esperienza esterna, il « fuori », con due cerchi parzialmente sovrapposti, l'area comune potrà essere definita come quella dei significati ed è proprio nella sua formazione ed estensione che consiste l'educazione linguistica.

Dal punto di vista della traduzione didattica di tutto ciò, occorre ricordare che interiorità ed esperienza confluiscono inizialmente nella coscienza infantile sotto forma di immagini le quali, sebbene provviste di senso, sono labili e non strutturate e solo con una successiva assegnazione di significato, acquisteranno stabilità, permanenza e collocazione nella sequenza spazio-temporale.

Il processo di apprendimento del linguaggio consiste dunque nell'interpretare per mezzo dei significati forniti dal patrimonio ideologico del gruppo di appartenenza, l'insieme dei sensi accumulati dall'esperienza interna ed esterna. Ciò costituisce il vissuto, il quale, reso stabile dalla parola nella memoria, diviene disponibile per la funzione ordinatrice delle nozioni di spazio e tempo che, per quanto determinanti della percezione delle cose, son esse stesse un prodotto culturale.

L'atto di interpretazione richiede che il soggetto si distacchi, per così dire, dalla corrente del vissuto nel momento in cui esprime, per mezzo della parola, l'immagine mentale, ma tale espressione diventa comunicabile allorché viene utilizzata in un contesto sociale, pena la perdita dell'univocità del linguaggio.

Per esempio, un bambino, memore dei suoi giochi, può denominare « scivolo », un prato in pendio, ma questa rimarrà un'operazione valida solo nella sua sfera personale fino al momento in cui, eventualmente venga adottata ed utilizzata dal gruppo dei suoi compagni.

Anche il risultato espressivo di un lavoro scolastico, per diventare un'autentica conquista di linguaggio, ha bisogno di essere socializzato, vale a dire oggetto di un'attività, se non di produzione, almeno di rielaborazione in comune di un gruppo di alunni.

Un esempio di come si possa facilitare questa fondamentale operazione di passaggio dal senso al significato, in cui consiste l'educazione linguistica, lo si può trovare nel seguente lavoro, realizzato in una classe elementare del mantovano.

L'insegnante conduce durante una bella giornata di primavera i suoi alunni su di un prato fiorito e, dopo averli lasciati giocare beatamente, chiede loro di restare immobili, silenziosi, con gli occhi chiusi, poi, tornati ordinatamente in classe, di riferire le sensazioni provate a contatto con la natura.

Tra le numerose risposte, riunite in un cartellone, si legge:

- il prato pare un mare verde;
- gli alberi sembrano ombrelli aperti;
- le foglie sono legate ai rami come schiave;
- i fiori formano un arcobaleno;
- l'erba è soffice come un materasso.

Per quanto felici, queste espressioni degli alunni rimangono, nel loro insieme, al livello di senso e acquisteranno un significato attraverso il lavoro di costituzione di un testo continuo, ottenuto con la tecnica del mosaico, riunendo le frasi che possedevano un significato prevalentemente personale.

« Il prato brilla al sole. Pare un mare verde con schizzi bianchi e gialli e macchie di famiglie fiorite.

I fili d'erba alti o bassi, giovani, di tanti verdi diversi tremano con il vento come formiche terrorizzate.

Quando le macchine che passano fanno piegare l'erba, appare un arcobaleno di margherite, di denti di leoni e di altri fiori gialli.

Gli alberi del prato sono ricamati di foglie verde chiaro e sembrano ombrelli aperti. Quest'inverno invece parevano ombrelli chiusi.

Le foglie sono legate ai rami come se fossero schiavi. La loro ombra sul prato sembra un mostro che si avvicini sempre di più all'erba.

L'erba è soffice come un materasso e diventa uno scivolo morbido, anche se i piedi che affondano sembrano in trappola. Infatti, se corriamo sul prato ci sembra di andare sempre più forte, mentre l'erba batte sulle gambe, fresca come l'acqua».

Va notato che la raccolta di significati personali porta a riunire una sorta di raccolta antologica delle conoscenze della intera classe, moltiplicando le possibilità di apprendimento del singolo alunno.

Naturalmente si tratta, in questo caso, di una delle più semplici attribuzioni di significato, tuttavia essa offre all'insegnante un'altra possibilità di intervenire: in questo caso sono stati introdotti, prima e dopo il lavoro collettivo, brevi testi letterali, brani di poesia, letture queste utilizzate allo scopo di condurre gli alunni ad appropriarsi di elementi lessicali, ritmici e metaforici.

Non bisogna dimenticare che il far posto alla lettura di poesie permette di far dileguare, con la varietà degli stili poetici, la stanchezza eventualmente nata dallo studio del prato come unico argomento.

Per evitare il ristagno nell'ambiente delle conoscenze infantili è opportuno introdurre nel curriculum un elemento di sviluppo, che può essere di natura letteraria o scientifica. Nel nostro caso, l'insegnante ha scelto di fare appello sia alla logica che all'immaginazione degli alunni e, approfittando dell'impressione prodotta dall'esplosione della fioritura primaverile, li avvia verso un'ulteriore e diversa interpretazione della loro esperienza, introducendo, sotto forma di drammatizzazione musicale, la fiaba « I fiori della piccola Ida » di Hans Christian Andersen, i cui personaggi sono le principali specie di fiori del giardino e del prato. Dopo aver osservato dal vero i fiori, gli alunni ne fanno descrizioni particolareggiate, esatte e ricche di termini ripresi dalla fiaba e dalle poesie.

Occorre sottolineare che lavori di questo genere richiedono generalmente un tempo piuttosto breve, possono essere articolati in numerose componenti di carattere sia logico che affettivo e portano, per quanto è dato constatare in varie esperienze condotte in Emilia ed in Lombardia, a risultati molto apprezzabili sul piano dell'apprendimento linguistico, purché, s'intende, non si richieda al linguaggio infantile né razionalità né poeticità allo stato puro.

L'uso che viene fatto del linguaggio e l'aspetto gratificante delle esperienze linguistiche rivestono un'importanza maggiore del numero di parole impiegate, che, del resto, può essere valorizzato adottando una molteplicità di registri e di stili espressivi. Da questo punto di vista, anche un semplice testo collettivo ha già un valore ampiamente positivo in quanto è il risultato di una esperienza significativa e creativa, non potendosi, in definitiva decidere per conto del futuro adulto il genere di stile di linguaggio che le circostanze della vita lo condurranno ad adottare.

L'arricchimento linguistico è sempre possibile ed è ammissibile introdurre elementi nuovi di carattere lessicale e grammaticale, purchè esista una situazione provvista di senso, vale a dire sia rispettato il livello di conoscenze sintattiche e semantiche di partenza e le parole o strutture da insegnare siano funzionali agli effettivi bisogni della comunicazione.

La pratica del testo collettivo conduce di solito ad un netto miglioramento del testo individuale, l'alunno trova nei compagni dei validi maestri, tuttavia è possibile ottenere dagli alunni componenti individuali notevoli per complessità ed autenticità con la tecnica, adottata dall'Ins. Lia Maghei in una seconda, del raccoglimento riflessivo. Gli alunni, dopo l'osservazione dal vero del volo degli uccelli, conversano in classe, vi dedicano un'azione mimica in palestra, dove, nel momento in cui si riposano, ascoltano un racconto dell'insegnante. Nel racconto sono riprese tutte le loro annotazioni orali che, di lì a poco, confluiranno nell'esercitazione scritta che sarà loro richiesto di sviluppare, facendo leva sul bisogno dei bambini di esprimere timori ed insicurezze tipici dell'età. Questo è un esempio di lavoro per ipotesi didattiche, il quale, oltre a permettere uno sviluppo ininterrotto di sequenze, ha il grande vantaggio di poter essere riprodotto, al contrario di quanto avviene per il metodo inconsapevole di alcuni insegnanti, i quali, poi ottenendo buoni risultati, non sono in grado di spiegare nè a se stessi nè agli altri la strada che hanno seguito. Esaminato l'aspetto epistemologico dello sviluppo linguistico, definibile come l'intersecarsi di esperienze interna ed esterna nell'area della coscienza, illustratane la traduzione didattica con qualche esempio tratto da sperimentazioni in corso in Italia, vedremo ora in concreto il programma che, lo ripetiamo, articola e sviluppa in ogni sua parte i due temi fondamentali dell'espressione e della comunicazione.

Dal punto di vista didattico, l'accesso alla comunicazione comporta due fasi, la prima consiste nell'adozione, da parte del parlante, di una pluralità di stili linguistici e, quindi, della possibilità di adeguarsi ad ogni situazione comunicativa; la seconda riguarda la capacità di comprendere testi di differente carattere e finalità, quali possono essere un articolo di giornale e un libro di narrativa, un avviso pubblico e un foglietto d'istruzioni. Non bisogna dimenticare che il ruolo professionale indurrà poi i giovani ad una scelta stilistica settoriale e quindi all'uso di forme di espressione estremamente stereotipate. Da qui la necessità dell'introduzione, il più precoce possibile di una pluralità di stili, di codici, di registri, di dialetti quale fondamento di una personalità linguisticamente pluridimensionale.

Per quanto riguarda la comunicazione, gli obiettivi generali dei programmi possono definirsi come segue:

- comunicazione interpersonale;
- elaborazione ed organizzazione logica del pensiero;
- accesso al patrimonio storico della lingua.

Le piste più utili per il perseguimento di detti obiettivi possono rintracciarsi, almeno dal punto di vista dei contenuti, all'interno del vissuto degli alunni, e, precisamente, questi saranno offerti, per i primi due anni, dalla progressiva scoperta di se stessi, per la terza dalla scoperta degli altri, per gli ultimi due anni dall'esplorazione del più vasto ambiente umano.

In questo periodo del curricolo scolastico, la nozione di livello linguistico va intesa come segue:

- 1) abilità strumentali (leggere, scrivere, grammatica) il cui apprendimento ricade sotto la responsabilità dell'insegnante;
- 2) competenza (uso espressivo e comunicativo del leggere e dello scrivere) della quale l'insegnante non è direttamente responsabile a causa delle innumerevoli variabili (familiari, ambientali, scolastiche) che ne facilitano o ne ostacolano lo sviluppo.

Per quanto riguarda la grammatica, è stata osservata una divisione che, pur costituendone un aspetto della struttura, tiene tuttavia conto delle possibilità di apprendimento degli alunni della scuola elementare, per cui la progressione inizia con l'aspetto fonologico della lingua, continua con i caratteri morfosintattici e finisce con il patrimonio lessicale.

Tenendo presente, come si è già detto, che ad ogni capacità sul piano dell'ascolto è stata messa in corrispondenza un'analoga capacità di lettura, come del resto avviene per il parlare e per lo scrivere, la prima parte del programma composta di obiettivi riguardanti abilità strumentali, è così suddivisa:

- 1 ... gruppo di obiettivi di carattere fonologico;
- 2 ... gruppo di obiettivi di carattere morfologico;
- 3 ... gruppo di obiettivi di carattere sintattico;
- 4 ... gruppo di obiettivi di carattere lessicale;
- 5 ... gruppo di obiettivi di carattere linguistico-comportamentale.

Il raggiungimento dell'insieme di questi obiettivi deve considerarsi, per il campo di sviluppo linguistico che essi rappresentano, come un traguardo ideale per i primi 5 anni di scuola elementare.

I tre aspetti, fonologico, morfosintattico e lessicale costituiscono dunque la sorgente dei curricoli, in ognuno dei quali possono trovarsi compresenti. Occorre poi ricordare che è la chiarezza della concezione a produrre la brevità dell'esercizio, per lo più realizzabile in forma di gioco.

L'apparente frammentazione dei programmi, questo è ancora da verificare mediante la sperimentazione in atto, dovrebbe ricondursi, in corso di applicazione, ad una strutturazione in sequenze sviluppantisi in direzione degli obiettivi generali dell'ascoltare e del leggere, del parlare e dello scrivere, da raggiungersi, in una situazione ottimale, al termine del corso elementare.

Non si nasconde che l'aspetto comportamentale può dare luogo a critiche da parte di coloro che si oppongono a qualsiasi limitazione della spontaneità infantile. In ogni caso, l'assunzione di comportamenti accettabili in classe e fuori deve essere funzionale ai compiti preposti e non ad una figura ideale di futuro adulto. Come è dato da constatare in esperienze attuate in Italia, l'attribuire un posto di rilievo all'ascolto ed alla riflessione, permette alla libera spontaneità di costituire l'inizio, non già dell'abitudine ad esprimersi in forma anarcoide ed inconcludente, ma dell'ordinamento progressivo della condotta e la condizione per il successivo fiorire della creatività infantile. Una volta accettate le regole del gioco dell'apprendimento, l'alunno trova nei testi dei compagni i migliori modelli, i quali, per la loro autenticità e riproducibilità, lo rassicurano e nello stesso tempo rafforzano il suo senso di identità e di appartenenza al gruppo, molto importanti per chi cresce in ambiente plurinazionale e pluriculturale.

Pierluigi PEDINI
(Bruxelles II)

Les nouveaux programmes de langue maternelle dans la section italienne du cycle primaire

Dans la section italienne des Ecoles européennes — ainsi que cela s'est fait précédemment dans les sections allemande et néerlandaise — l'élaboration des nouveaux programmes d'italien-langue maternelle est en cours.

Ce renouvellement est apparu nécessaire en raison, d'une part des mutations qui interviennent dans la population scolaire, et d'autre part, des récentes contributions que la psychologie, la linguistique, et les sciences de l'information apportent à la solution des problèmes pédagogiques.

Nous reprenons ici les éléments essentiels d'un Rapport du professeur Ezio COMPAGNONI, Conseiller pédagogique et membre actif du groupe de travail, qui, sous la présidence de l'Inspecteur AIMO, procède à la révision des programmes. Ce rapport esquisse dans les grandes lignes, la structure des programmes, leur méthodologie, et indique quelques principes théoriques destinés à en améliorer la compréhension. Pour qu'ils soient mieux adaptés aux caractéristiques psycho-évolutives des élèves, les nouveaux programmes d'italien pour le cycle primaire des Ecoles européennes seront fondés sur l'hypothèse d'une subdivision de l'enseignement primaire en deux cycles de deux ans : première et deuxième, quatrième et cinquième, reliés entr'elles par une classe intermédiaire, la troisième.

Pour ajouter à la clarté de la méthode, le contenu des programmes sera ultérieurement échelonné en 5 tranches, correspondant aux 5 années du cycle élémentaire.

La première partie, consacrée à l'acquisition de la maîtrise de la langue comprend une série d'objectifs didactiques, qui sont, dans l'ordre : écouter, lire, parler, écrire. Ces objectifs resteront valables tout au long du cycle pour lequel ils sont proposés et se succéderont dans ce même ordre chronologique selon une progression graduelle et cyclique.

La deuxième partie — non structurée — comporte des suggestions et propose des thèmes à développer selon des itinéraires didactiques qui impliquent l'usage du langage oral et écrit, dans sa fonction expressive et communicative, et qui sont puisés dans l'expérience que l'élève recueille dans son milieu et dans la découverte de soi et des autres.

Une troisième partie, éventuellement annexée, illustrera par des exemples certaines techniques didactiques, et comportera des indications et des exercices permettant une application correcte des méthodes préconisées dans les programmes.

Puisque les Ecoles européennes sont confrontées à une grande variété de situations linguistiques et éducatives, les contenus des programmes, tout en étant identiques pour toutes les écoles, n'auront pas un caractère obligatoire ;

leur but est d'orienter les choix didactiques, sans perdre de vue les possibilités offertes par le milieu, possibilités qui détermineront en fin de compte le niveau des performances demandées aux élèves.

Le caractère rigide des programmes est abandonné, l'accent est mis sur la méthode qui offre une conception de l'éducation linguistique riche en indications utiles sur « ce qu'il faut enseigner ».

Comme cela a été fait en Italie lors de l'élaboration des programmes d'italien pour l'école secondaire inférieure, les programmes des Ecoles européennes ont été inspirés par deux notions qui sont comme les piliers du développement linguistique : l'expression et la communication.

Afin de simplifier la présentation, nous pouvons assimiler ces deux aspects à la distinction fondamentale retenue en psychologie : l'expression correspond au « dedans », c'est-à-dire au domaine de l'intériorisation, de l'émotivité, et de l'imagination ; la communication correspond au « dehors », c'est-à-dire au domaine des relations extérieures, des expériences liées à la réalité du milieu. Ces deux domaines ne sont toutefois pas indépendants l'un de l'autre ; ils ont une zone commune — ce qui se comprend aisément puisque l'on sait qu'une stimulation ne devient significative qu'en présence d'une réponse émotive et d'une mémoire — mémoire qui à son tour est issue d'une expérience.

Si nous représentons l'expérience intérieure — le « dedans » — et l'expérience extérieure — le « dehors » — par deux cercles partiellement superposés, la zone commune peut être définie comme zone des significations et c'est précisément dans la formation et dans l'extension de cette zone que consiste l'éducation linguistique. En ce qui concerne la transposition didactique de ces notions, il faut rappeler que intériorisation et expérience se rejoignent dans la conscience infantile et prennent d'abord la forme d'images ; ces images, tout en ayant un sens, sont superficielles, non structurées et elles n'acquerront stabilité et permanence qu'après avoir été dotées de signification.

Le processus d'apprentissage est le suivant : grâce aux significations fournies par le patrimoine culturel du groupe auquel le sujet appartient, celui-ci est en mesure d'interpréter l'ensemble des sens accumulés par l'expérience intérieure et l'expérience extérieure. C'est le vécu : stabilisé dans la mémoire par la parole, il devient disponible pour l'organisation des notions d'espace et de temps qui sont déterminantes dans la perception des choses, mais qui n'en sont pas moins un produit culturel.

L'action d'interpréter exige que le sujet s'éloigne, d'une certaine manière, du flux du vécu au moment où il exprime par la parole l'image mentale ; mais l'expression n'est communicable — sous peine de compromettre l'univocité du langage, que si elle est employée dans un contexte social.

Un enfant, par exemple, se souvenant de ses jeux, pourrait appeler « toboggan » un pré en pente ; mais cette dénomination n'aura de valeur que pour lui, à moins qu'elle ne soit éventuellement adoptée par le groupe de ses camarades.

Même la qualité expressive d'un travail scolaire doit être socialisée pour se transformer en véritable conquête du langage : un travail de ré-élaboration, sinon même de production commune d'un groupe d'élèves, doit se faire.

Le travail décrit ci-dessous montre comment il est possible de faciliter cette opération fondamentale de passage du sens à la signification qu'est l'éducation linguistique. Ce travail a été réalisé dans une classe élémentaire de la région de Mantoue.

Par une belle journée de printemps, le maître emmène ses élèves dans un pré fleuri ; après les avoir laissé jouer tranquillement, il leur demande de rester immobiles, silencieux, les yeux fermés.

Ensuite, une fois rentrés en classe, il leur demande d'exprimer les sensations que le contact avec la nature leur a inspirées. Voici ce qu'on peut lire parmi les nombreuses réponses rassemblées au tableau :

- la prairie semble une mer verte ;
- les arbres semblent des parapluies ouverts ;
- les feuilles sont attachées aux branches comme des esclaves ;
- les fleurs décrivent un arc-en-ciel ;
- l'herbe est douillette comme un matelas.

Les expressions des élèves sont heureuses, mais elles restent au niveau du sens, et ne deviendront « signifié » que par le travail de composition d'un texte continu, obtenu en rassemblant, par la technique de la mosaïque, les phrases qui avaient jusque-là une signification purement personnelle.

« Le pré brille au soleil. Il ressemble à une mer verte avec des éclats blancs et jaunes et des taches de familles fleuries.

Les tiges de l'herbe, grandes, petites, jeunes, de plusieurs tons de vert différents, tremblent avec le vent comme des fourmis terrorisées. Quand des voitures passent, l'herbe se penche en faisant apparaître comme un arc-en-ciel de pâquerettes, de dents-de-lion et d'autres fleurs jaunes. Les arbres sur le pré sont brodés de feuilles vert tendre et ressemblent à des parapluies ouverts. Cet hiver par contre, ils avaient l'air de parapluies fermés. Les feuilles sont attachées aux branches comme des esclaves. Leur ombre sur le pré ressemble à un monstre, qui se pencherait toujours davantage sur l'herbe. L'herbe est douillette comme un matelas et devient un doux toboggan, même si les pieds qui s'y enfoncent semblent pris au piège. En effet, si nous courons sur le pré, nous avons l'impression d'aller toujours plus vite, tandis que l'herbe frappe nos jambes, fraîche comme l'eau.

Il faut remarquer que l'ensemble des significations personnelles constitue une sorte de recueil des connaissances de toute la classe : les possibilités d'apprentissage de chaque élève se trouvent ainsi multipliées. Il s'agit, dans ce cas bien entendu, d'une attribution de sens des plus simples ; mais elle offre au maître une autre possibilité d'intervention. En effet, avant et après le travail collectif, de courts textes littéraires ont été présentés : petits poèmes, lectures qui ont permis aux élèves de s'approprier des éléments lexicologiques, rythmiques et métaphoriques.

Il ne faut pas oublier que la lecture de poèmes permet d'alléger, par la variété des styles poétiques, l'impression de fatigue que pourrait engendrer le pré comme seul sujet d'observation.

Pour éviter de s'enfermer dans le cadre des connaissances infantiles, il est utile d'introduire dans le curriculum un élément qui se prête à développement et qui peut être de nature littéraire ou scientifique.

Dans notre exemple, l'enseignant a voulu solliciter la logique et l'imagination des élèves ; aussi, profitant de l'impression que la floraison printanière avait produite sur eux, il leur propose une interprétation différente de leur expérience en leur montrant une dramatisation musicale du conte d'Andersen « Les fleurs de la petite Ida ».

Les personnages de ce conte sont les principales espèces de fleurs de jardin et de prairie ; après avoir observé les fleurs dans la nature, les élèves en donnent des descriptions précises, détaillées, en puisant dans l'abondante terminologie suggérée par le conte et par les poèmes.

Des travaux de ce genre exigent en général un temps assez court ; ils peuvent s'articuler selon différentes composantes logiques ou affectives. Les expériences effectuées en Emilie et en Lombardie montrent qu'il est possible d'obtenir ainsi d'excellents résultats dans l'apprentissage linguistique — à condition bien entendu de ne pas s'attendre à ce que le langage infantile soit purement rationnel ou purement poétique.

L'usage que l'on fait du langage et le côté gratifiant des expériences linguistiques revêtent une importance qui va bien au-delà du nombre de mots employés. Le vocabulaire d'ailleurs peut être élargi et diversifié en multipliant les registres et les styles d'expression. De ce point de vue, même un texte collectif peut devenir un acquis positif, car il est le résultat d'une expérience signifiante et créative — il n'est guère possible après tout de décider à priori du genre et du style de langage que l'enfant devenu adulte adoptera suivant les circonstances de la vie.

Il est toujours possible d'enrichir le langage : on peut introduire de nouveaux éléments de caractère lexicologique ou grammatical, à condition qu'ils soient inhérents à une situation pourvue de sens.

En d'autres termes, il est nécessaire de respecter le niveau des connaissances syntaxiques et sémantiques de départ et il faut que les structures et les mots nouveaux répondent à un besoin réel de communication. En général, la pratique du texte collectif a pour conséquence une nette amélioration du texte individuel : les élèves trouvent dans leurs camarades des maîtres efficaces.

Mais on peut obtenir des compositions individuelles remarquables par leur complexité et leur authenticité en employant la technique du recueillement réfléchi, comme l'a fait l'institutrice Ida Maghei dans une classe de deuxième. Les élèves, après avoir observé le vol des oiseaux s'entretennent en classe, les miment dans la salle de gymnastique et là, pendant un repos, ils écoutent le récit de l'institutrice, qui reprend toutes leurs remarques orales. Les enfants se servent de ces mêmes remarques pour la composition écrite qu'on leur demandera de rédiger, en faisant appel à leur besoin naturel d'exprimer les craintes et les sentiments d'insécurité caractéristiques de leur âge.

Dans cet exemple, le travail se fonde sur des hypothèses didactiques, il se développe en une série de séquences ininterrompues et a le grand avantage d'être reproductible — contrairement aux méthodes inconscientes de certains enseignants, qui obtiennent il est vrai, de bons résultats mais sont incapables de rendre compte, à eux-mêmes ou aux autres, du cheminement qu'ils ont suivi.

Nous avons examiné l'aspect épistémologique du développement linguistique, qui peut être défini comme l'intersection de l'expérience intérieure et de l'expérience extérieure dans la zone de la conscience ; nous en avons illustré la transposition didactique à l'aide de quelques exemples tirés d'expériences en cours en Italie ; voyons maintenant concrètement le programme. Ainsi que nous l'avons dit, il reprend et développe dans chacune de ses parties les deux thèmes fondamentaux que sont l'expression et la communication.

Sur le plan didactique, l'accès à la communication s'échelonne en 2 phases : la première prévoit l'adoption par le parlant d'une grande variété de styles linguistiques, ce qui lui confère la possibilité de s'adapter à toute situation de

communication. Au cours de la deuxième phase, il s'agit d'acquérir la faculté diachronique de comprendre des textes différents par leur nature et leur finalité : articles de journaux, romans, avis publics, modes d'emploi.

Plus tard, l'activité professionnelle amènera les jeunes à adopter le style de leur milieu de travail, donc à se servir d'expressions extrêmement stéréotypées. Aussi est-il nécessaire de proposer aussi tôt que possible une pluralité de styles, de codes, de registres, de dialectes afin de favoriser le développement d'une personnalité pluridimensionnelle sur le plan linguistique.

En ce qui concerne la communication, les objectifs généraux des programmes peuvent être définis de la manière suivante :

- communication interpersonnelle ;
- élaboration et organisation logique de la pensée ;
- accès au patrimoine historique de la langue.

Pour atteindre ces buts, le vécu des élèves offre des repères utiles, et plus précisément :

- pour les deux premières années, par la découverte progressive de soi ;
- pour la 3ème année, par la découverte des autres ;
- pour les deux dernières années, par l'exploration d'un plus vaste milieu humain.

Au cours de cette période de la scolarité, la notion de niveau linguistique doit être interprétée comme suit :

- 1) aptitude à se servir de la langue comme outil (lecture, écriture, grammaire), apprentissage qui dépend entièrement de l'enseignant ;
- 2) compétence (emploi expressif et communicatif de la lecture et de l'écriture) dont l'enseignant n'est pas totalement responsable, étant donné le grand nombre de variables (famille, milieu, école) qui peuvent en favoriser ou en freiner le développement.

Pour la grammaire une subdivision a été prévue qui en reprend en partie la structure, mais qui tient compte des possibilités d'apprentissage des élèves de l'école élémentaire. Aussi, la progression débute par l'aspect phonologique de la langue, poursuit avec les caractères morphologique et syntaxique et se termine par le patrimoine lexicologique. Une fois établi, ainsi que nous l'avons expliqué plus haut, que toute aptitude à écouter se reflète dans une aptitude analogue dans le domaine de la lecture (la même correspondance se retrouve entre la parole et l'écriture), la première partie du programme (soit les objectifs concernant la maîtrise de la langue) peut se répartir ainsi :

- 1 ... groupe d'objectifs à caractère phonologique
- 2 ... groupe d'objectifs à caractère morphologique
- 3 ... groupe d'objectifs à caractère syntaxique
- 4 ... groupe d'objectifs à caractère lexicologique
- 5 ... groupe d'objectifs à caractère linguistique et de comportement.

L'ensemble de ces objectifs représente pour les cinq années d'école primaire l'idéal du développement linguistique.

Les trois aspects phonologique, morpho-syntaxique et lexicologique constituent la base des programmes, où ils peuvent d'ailleurs coexister. Bien entendu, la clarté de la conception est déterminante pour limiter la durée de l'exercice, qui sera présenté en général sous forme de jeu. Les programmes apparaissent actuellement assez fragmentaires. Il faudra, au niveau de l'application pratique,

parvenir à une structure en forme de séquences, tendant vers la réalisation des objectifs généraux : écouter, lire, parler, écrire ; objectifs qui, dans une situation optimale, devraient être atteints à la fin du cycle primaire. Mais tout cela attend encore d'être confirmé par les expériences en cours actuellement. L'importance accordée au comportement peut évidemment susciter des critiques de la part de ceux qui refusent tout trein de la spontanéité infantile. Toujours est-il que l'adoption de comportements acceptables en classe et à l'extérieur doit se faire en fonction de tâches réellement assumées et non pas en fonction d'une image idéale de l'adulte.

Les expériences effectuées en Italie démontrent que le fait d'accorder un rôle prédominant à l'écoute et à la réflexion ne pousse pas l'enfant à s'exprimer d'une manière anarchique et décousue : au contraire, il permet à la spontanéité de développer progressivement un comportement organisé et de constituer les bases de l'épanouissement de la créativité infantile. Une fois acceptées les règles du jeu de l'apprentissage, l'élève trouve les meilleurs modèles dans les textes de ses camarades : modèles authentiques, reproductibles, qui le rassurent et qui renforcent en même temps son sentiment d'identité et d'appartenance au groupe, facteurs éminemment importants pour qui est appelé à grandir en milieu plurinational et pluriculturel.

Pierluigi PEDINI

(Bruxelles II)

La situation contraignante

A. INTRODUCTION

Cette année encore, j'ai eu la chance de pouvoir participer aux travaux de la Commission Papendal (Association Royale des Professeurs de Gymnastique Néerlandais).

Le thème de ces trois jours d'étude étant : La situation contraignante dans l'éducation corporelle.

B. REMARQUES PREALABLES

Dans l'éducation corporelle traditionnelle, nous utilisons trop souvent :

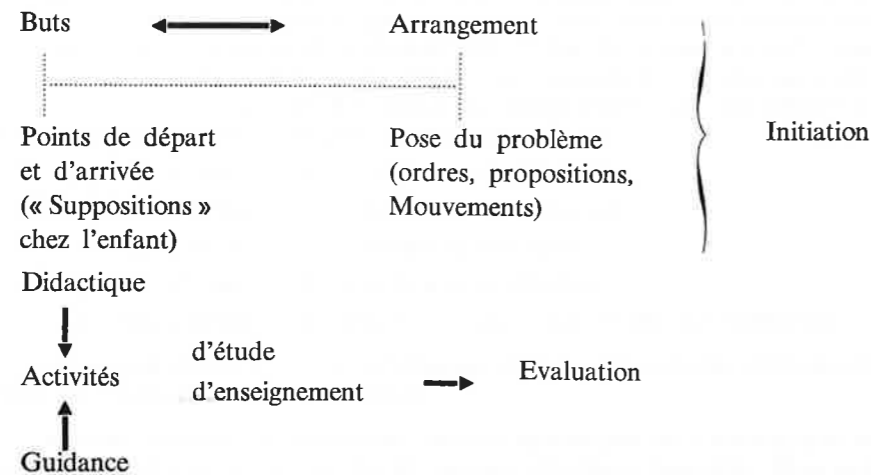
- a) des directives techniques concernant le mouvement (description du mouvement, décomposition du mouvement, etc... pour finalement arriver à la réalisation) ;
- b) des ordres concernant le maintien : bien souvent l'attention est portée sur un bras ou une jambe, en oubliant l'ensemble.

La situation contraignante est un moyen de sortir de ce verbalisme, de s'occuper de la chose et non du mot.

Dans la situation contraignante, l'enseignant essaye de structurer l'environnement de façon telle qu'un besoin naît chez l'enfant, besoin qui amène un comportement spécifique.

C. L'ARRANGEMENT

Celui-ci peut être utilisé comme situation contraignante.



Le mouvement : c'est un comportement avec une signification de niveau d'ordre moteur.

Deux niveaux sont à distinguer :

- 1) Le mouvement en un certain temps.
- 2) Le mouvement axé sur l'espace à utiliser.

Si comme dit plus haut, le mouvement est un comportement, « l'arrangement » se présente effectivement être de grand intérêt en ce qu'il peut être variable.

Exemple :

— Saut sur objets.

En écartant les objets, le saut change de signification ; il devient obstacle.

— Au football : pouvoir jouer derrière les buts donne une nouvelle signification au jeu.

Changer « l'arrangement » n'est pas changer les formes ou le cadre de travail ; il faut en fait toujours avoir à l'esprit les finalités des exercices et ne rien laisser au hasard.

Pour l'enseignant, cela signifie :

- 1) Savoir exactement ce qu'il veut.
- 2) Connaître parfaitement la succession des mouvements.
- 3) Etudier ce qui peut être éventuellement changé.

En fait il faut toujours travailler en conscience et de façon planifiée. Toujours avoir à l'esprit : Que fais-je, pourquoi et comment ?

D. LA PHASE PRATIQUE

La portée pratique du stage commença par des exemples de « situation contraignante » dans la danse.

La danse repose sur deux aspects :

- 1) Ecouter.
- 2) Aspect culturel.

Danser c'est l'union spécifique du danseur avec le monde, où « l'écouter » représente le centre. Vu sous cet aspect, la danse est une constante situation contraignante. Il se pose la question : comment puis-je donner une structure, une forme au monde dans la danse ? Dans cette situation contraignante, on ne part pas de la forme, de la figure, mais on met l'accent sur le rythme (le tempo, la durée, le changement de direction).

Quelques possibilités :

- a) rythme : } archaïque
 } contre-rythme
- b) bruitage : } frapper des mains
 } frapper des pieds
- c) autres : } marcher en groupe
 } improviser
- d) le chant : } jeux chantés
 } chants improvisés
- e) folklore : } danse folklorique
 } gym sur jazz

Il nous fut demandé également de chercher des situations contraignantes en gymnastique et en jeu.

Pour terminer, enfin, il nous fut proposé dans le cadre du thème étudié : une promenade nocturne.

Soit un « arrangement » sans finalité motrice, mais axé sur l'affectif et le cognitif : seul ou en groupe.

- choisir entre les différentes possibilités et pouvoir expliquer le pourquoi du choix
- décider
- deviner, sentir, savoir pourquoi quelque chose est désiré
- oser responsablement
- travailler en groupe
- aider, demander de l'aide
- ne pas être mis en tutelle ni être critiqué
- être renforcé et affirmé.

Mon point fut qu'il fallait imposer aux participants :

- aller seul ou par groupe de 4 au maximum
- la route avec des passages obligés
- utilisation de cartes et boussole pour trouver les points de contrôle
- du temps
- l'équipement
- un repos commun avec déjeuner et café en fin d'exercice.

Il nous fut finalement demandé à chacun une critique sur l'arrangement choisi.

H. MACHMER

(Bergen)

A Response to the Brandt report (1)

The report of the Independent Commission on International Development Issues under the chairmanship of Herr Willy Brandt, entitled NORTH-SOUTH, and usually called the Brandt Report, was published this year.

It calls for an intellectual re-orientation in Europe, for the co-operation of open-minded and responsible people to recognize that the future of all nations is inter-locked and to work to reduce the mortal dangers to their children and grand-children, which are entailed in current arrangements.

Such a call will be met by public acclaim. The world situation is too serious for it to be otherwise. The problem is, on what basis shall there be common accord of action ?

The danger is that the reaction of all the proponents of ethical systems which are current — including Transcendental Meditation — will presume that *their* intellectual orientation is the *right* one, and that it is only necessary for every other ethical system to re-orientate in their direction. As impatience grows, as the situation deteriorates, violence is therefore likely to increase, even though all sides may want peace and common prosperity.

What is required is a way of thinking which is already taught in all countries and is available to all ; which has in all countries powerful friends high and low for the reason that it *is* already successful.

In a recent article I advised the teaching of the ethic of Science for just these reasons. Of course Science has failings. Its fundamental ethic is still powerfully democratic. It encourages anyone to offer an opinion on any subject. It inhibits : in the best circumstances, prevents — the suppression of unorthodox views. The language of Science is its protocol. The authority of uncertainty is its guide and not the authority of certainty.

The success of Science is very dangerous, because it is not balanced by equal political democracy. There are some who will say that political democracy equal to scientific democracy is impossible. The answer is to point to the world, as the Brandt Report has done, and to say, to continue like this is more definitely not possible.

One is reminded of the proverb that he who rides a dragon cannot dismount. The solution is to use this dragon to tame all those which are still wild : to examine the whole field of Ethics, using the method of the scientist.

The field is vast. This alone is intimidating. Another fact is more so — that the ethical systems which exist, all presuming that they are in fact correct ; all, to some degree or other, covertly or openly, in conflict with each other, will defend their claims to truth by covert or overt reaction.

But this situation is not unfamiliar to the scientist. The method recommended by tradition, and success, is to see whether it is possible to comprise all the conflicting claims in a new perspective.

If such a new perspective can be achieved, then it should be possible to say to all the combatants: Wait! Look at your problems from this point of view and you will see that it is not in your interest to conflict. You are wasting your energy, fighting your neighbours while your house burns down.

In this article I am about to propose how a new perspective may be very simply created from the very simplest axioms.

I propose that we treat as axiomatic two aspects of human behaviour: that people are moved by an impulse to create and to rear children — and that they are also moved by an impulse to achieve individual distinction.

It is my belief that nothing more than these two impulses and their interaction is required to explain a range of human behaviour which is very broad indeed. The advantage of the treatment is that the axioms are so simple that no-one is excepted.

It appears to me that this is precisely what the Brandt Report requires as the basis of re-orientation. The solution of ethical problems which requires that one side or other must relax its grip on its claims to certainty and truth, is not a solution — it is a disaster. We need to show that all of us share equally the inability to balance the demands and consequences of the one impulse and the demands and consequences of the other.

If, in Europe, we can show how to redress the balance which has been lost, there is some hope for the world.

The theoretical development of the axioms is very simple. The result is a theory which indicates very clearly why there is imbalance, and where the responsibilities lie. It also indicates how balance may be regained, very quickly, but not violently, through a simple programme of education.

In a subsequent article I shall develop the theory.

Colin HANNAFORD
(Culham)

Hilferuf

Betrifft: Unterrichtsverkürzung für die unteren Grundschulklassen.

Schon vor 100 Jahren haben Wissenschaftler in Schweden festgestellt, und neue Forschungen bestätigen es: Kinder sind nur wenige Stunden am Tag durch Arbeit belastbar; 6-jährige z.B. 2 1/2 Std., 10-11-jährige 6 Std., um nur die Eckwerte für das Grundschulalter zu nennen. Als « Belastung » gilt alles, was mit der Schule zusammenhängt: Schulweg einschließlich Singen und Turnen, Pausen sowie Hausaufgaben. Setzt man die Belastung über diese Zeiten hinaus fort, so überwiegt die physisch-psychische Überforderung bei weitem den Lernerfolg. Es ist erwiesen, daß im 1. Schuljahr mit täglich nur 3 Schulstunden genauso viel erlernt wird wie andernorts in 6 oder 7 Stunden!

Deutschen und sicher auch dänischen Grundschullehrern sind diese Erkenntnisse feste Begriffe, und so sind die allermeisten von ihnen, wenn sie an eine Europa-Schule kommen, erstmal schockiert über die langen Unterrichtszeiten, die man hier den kleinen Kindern zumutet. Sie erleben die totale Erschöpfung und Unlust der Kinder in den späten Vormittags- und besonders den Nachmittagsstunden und können es nicht glauben, daß solche für die Kinder wirklich schädlichen Stundenpläne seit mehr als 25 Jahren an den Europaschulen durchgeführt werden dürfen, ohne daß Eltern, Ärzte, Psychologen dagegen aufbegehren! Und manch einer nimmt sich vor, er werde, wenn er nur erst ein paar Jahre da sei, für vernünftigeren Stundenpläne für die Kleinen eintreten.

So ging es auch mir vor nunmehr 20 Jahren, als ich als Grundschullehrerin an die Europäische Schule Luxemburg kam... Inzwischen habe ich einige Male 1./2. Klassen geführt, habe nach dem Ausscheiden aus dem offiziellen Dienst (da ich heiratete und selbst Kinder bekam) als « Chargée de cours » viel in unteren Klassen gearbeitet, habe dann als Mutter meine eigenen Kinder durch diesen unsinnigen Streß gehen sehen, und jetzt endlich läßt es mir keine Ruhe mehr: Ich muß versuchen, hier eine Bresche zu schlagen!

Warum ich 20 Jahre habe verstreichen lassen? Nun, das werden die Kollegen, die noch im Schuldienst sind, verstehen. Es ist an den Europaschulen ungeheuer schwer, breites Verständnis für diese Frage zu finden. In fast allen Ländern, insbesondere in Frankreich, den Benelux-Ländern und auch in England, haben die Kleinen mehr Stunden in der Woche als in Deutschland, und die Lehrer glauben, das müsse so sein, damit die « Programme » erfüllt werden können. Erst langsam wächst in diesen Ländern die Erkenntnis, daß in kürzerer Unterrichtszeit die kleinen Kinder unter Umständen mehr aufnehmen und lernen als in zu langer, wo durch Langeweile und Unlust Widerstände gegen das Lernen entstehen, die einem fruchtbaren Arbeiten geradezu entgegenstehen. Es ist also schwer, euro-

päische Lehrer davon zu überzeugen, daß die wissenschaftlichen Erkenntnisse große Bedeutung haben und daß die allgemeinen Lernprogramme in kürzerer Zeit bewältigt werden können.

Das viel größere Hindernis aber liegt in der festgefahrenen Struktur der Europaschulen, wo Unterricht vor allem als Stunden-Leistung der Lehrer verstanden wird. Es geht darum, daß jeder Lehrer sein « Soll », auf die Minute ausgerechnet, erfüllt. Zugleich wird stur an dem Prinzip festgehalten, daß jeder Lehrer nur in einer, « seiner » Klasse eingesetzt wird, so daß bei einer Verkürzung der Stundenzahl für die unteren Grundschulklassen diese Lehrer etliche Stunden « in der Luft hängen » würden. Hier müßte endlich eine flexible Planung einsetzen und, wenn man schon nicht an eine generelle Pflichtstundenkürzung für alle Grundschullehrer denken will, unter Umständen der Stellenplan überprüft werden. *Der Gedanke an die Gesundheit der Kinder müßte bei den Stunden-Planern endlich an erster Stelle stehen!*

An unseren Schulen ist es aber im Gegenteil so, daß sogar Transportprobleme zur Festschreibung der Stundenzahl — nach oben! — herangezogen werden!

Gerade dieses Problem aber, das so gern als Argument gegen kindgerechte Lösungen herangezogen wird, scheint mir in diesem Falle leicht zu lösen: Für die Kinder, die bei Stundenverkürzung nicht früher nach Hause gehen oder geholt werden können, müßte man beaufsichtigte Freistunden (« garderie ») einrichten (womit auch gleich wieder ein Teil der freiwerdenden Lehrerstunden gedeckt wäre!). Es ist unsinnig, daß alle Kinder unter der langen Unterrichtszeit leiden müssen, bloß weil ein Teil Transportschwierigkeiten hat!

Es bestehen an den Europaschulen eine Reihe von Arbeitsgruppen zur « Reform der Grundschule ». Ob dieses Thema dabei eine Rolle spielt, konnte ich nicht in Erfahrung bringen, denn ich gehöre der Schule nicht mehr an. Meiner Meinung nach müßte es *ganz oben* stehen! Man sollte sich in diesem Zusammenhang endlich entschließen, im 1. Schuljahr auf den Fremdsprachenunterricht zu verzichten, der in dieser Form — bei viel zu großen Schülerzahlen! — mehr Schaden als Nutzen anrichtet (ich weiss sehr wohl, was ich sage!).

Die meisten, die diesen Artikel lesen, werden sagen: ach, da erreicht man ja doch nichts! Richtig, das ist die trübe Erfahrung aus vielen Jahren mit « groupes de travail ». Aber vielleicht sollte man einmal den unbürokratischen Weg versuchen und sollten sich einmal die Lehrer, die aus eigenen Erfahrungen sprechen, geschlossen zu Wort melden mit der Forderung:

Im Interesse der Gesundheit der Kinder muß die Stundenzahl für die 1. und 2. Grundschulklassen gekürzt werden, und zwar mindestens so, daß bei 5-Tage-Woche kein Nachmittagsunterricht mehr notwendig ist und bei 6-Tage-Woche die Kinder um 12 Uhr nach Hause gehen können!

Ich selbst habe keinerlei Funktion und gehöre keinem Komitee an. Ich versuche aber, auch die Elternvereinigungen für das Problem zu interessieren. Gerne bin ich bereit, zunächst als Kontaktadresse zur Verfügung zu stehen, bis sich — hoffentlich — ein Komitee für unser Ziel gebildet hat, das bereit ist, den langen Weg durch die Instanzen zu gehen.

Machen Sie mit! Schreiben Sie an:

Ingrid Schilperoort-v. Schnurbein
(ehemalige Grundschullehrerin an der ES Luxemburg)

Dokumentation: Grundlagen einer kindgerechten Unterrichtshygiene von

Prof. Th. Hellbrügge

Lindwurmstr. 131

D 8000 München 2

Zur wissenschaftlichen Dokumentation:

Auszüge aus Schriften von Professor Dr. Theodor Hellbrügge, Kinderarzt an der Universität München

« Grundlagen einer kindgerechten Unterrichtshygiene » und

« Graphische Darstellungen zur Schulsituation »

Adresse: Lindwurmstr. 131, D 8000 München 2

Differenzierung von Beanspruchung und Erholung im Schulalter

Kindliche Beanspruchungsfähigkeit. In den verschiedenen Entwicklungsperioden des sog. Schulalters besteht eine so unterschiedliche körperliche und geistige Reife, daß man die Fähigkeit eines Kindes, etwa bestimmte Aufgaben zu lösen, nur aus der Sicht seiner Altersstufe betrachten darf. Jede Beanspruchung durch die Schule muß grundsätzlich berücksichtigen, daß die Konstitution während der Lebensspanne, in welcher das Kind zur Schule geht, einem steten Wandel unterliegt, so daß sich die körperliche, die geistige und die seelisch-nervöse Beanspruchungsfähigkeit mit jedem Schuljahr ändert.

Das Stillsitzen über einen längeren Zeitraum z.B. bedeutet bei einem sechsjährigen Jungen (abgesehen von der nervlichen Belastung) eine beträchtliche körperliche Anspannung, während das gleiche Sitzen in den höheren Altersklassen eine weit geringere statische und auch nervöse Beanspruchung ist. Der Unterricht in Nadelarbeit z.B. muß bei einem zehnjährigen Mädchen als echte Arbeitsleistung angesehen werden, während z.B. das Stricken bei einem 14-jährigen Mädchen über eine gleich lange Zeit unter Umständen in besonderer Weise der Erholung dienen kann, wenn es etwa in einer gemütlichen Sitzecke ohne Zwang geschieht.

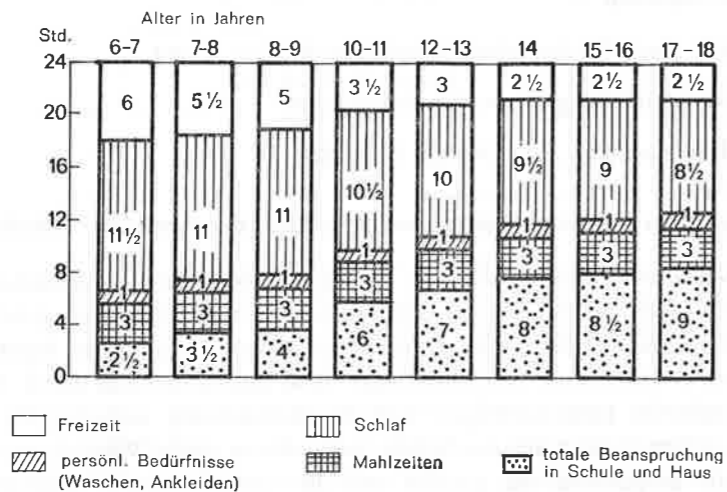
Da die Leistungsfähigkeit der jüngeren Schulkinder grundsätzlich geringer ist als die der älteren, da ferner auch bei der Erholung des jüngeren Kindes andere Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind als beim älteren, resultiert daraus als wichtigste ärztliche Grundforderung an den Unterricht eine altersspezifische Differenzierung von Beanspruchung und Erholung.

Eine solche Differenzierung, die für jedes Schuljahr entsprechend den Eigenarten der kindlichen Entwicklung festlegt, wie lange ein Kind im Verlaufe des Tages maximal beansprucht werden darf, wie lange Zeit es zum Spielen haben

muß, wieviel Zeit es zum Schlafen haben soll, wieviel Zeit es für persönliche Bedürfnisse benötigt, wurde vor fast 100 Jahren vom Schulkomitee der Schwedischen Gesellschaft der Ärzte gefunden. Grundlagen für diese ärztlichen Forderungen waren jahrelange Untersuchungen, welche gemeinsam von Ärzten und Pädagogen an Schulkindern aller Altersstufen durchgeführt wurden.

Die bei diesen Untersuchungen über die Tagesgewohnheiten der Schulkinder gefundenen zeitlichen Werte wurden in den vergangenen Jahrzehnten in verschiedenen spezifischen Untersuchungen im Prinzip immer wieder bestätigt.

Ärztliche Vorschläge für eine altersgerechte Tagesaufgliederung von Beanspruchung und Erholung im Schulalter



Die in der vorstehenden Tabelle angegebenen Werte über die Beanspruchung des Schulkindes im Verlaufe des Tages stellen für jedes Lebensjahr die « äusserste Grenze des vom hygienischen Standpunkt eben Zumutbaren dar, die ganze Arbeitszeit, von der man annimmt, daß sie ein Schüler in einem gewissen Alter ohne Gefahr für die Gesundheit nicht überschreiten kann ». Unter « Totale Beanspruchung in Schule und Haus » sind zusammengefaßt: Schulweg, Unterricht als dreiviertelstündige Lektionen mit je Viertelstunden Pausen einschließlich Gesang und Gymnastik sowie Hausaufgaben.

Die derzeitige Beanspruchung durch die Schule wird den seit Jahrzehnten bestehenden ärztlichen Forderungen nach einer geringeren zeitlichen Inanspruchnahme des jüngeren Kindes gegenüber dem älteren in keiner Weise gerecht.

Es ist sicher schwierig zu verstehen, daß für das 10-11-jährige Kind eine sechsstündige und für das 6-7jährige Kind eine zwei- bis dreistündige Beanspruchung durch die Schule etwa die gleiche Anstrengung darstellt wie eine neunstündige Beanspruchungszeit für den 18-19jährigen Jugendlichen! Diese

Schwierigkeit liegt darin begründet, daß die Zeiten für das junge Schulkind erheblich von der normierten Vorstellung des 8-Std.-Tages des Erwachsenen abweichen. Übrigens wurden auch in Frankreich entsprechende Untersuchungen durchgeführt. LAUFER und BONCOUR untersuchten die Zeiten, welche in den einzelnen Altersstufen « nutzbringend » in der Schule verbracht wurden. Dabei stellten sie fest, daß sich länger dauernde Unterrichtszeiten als ziemlich wertlos erwiesen. In ausgiebigen Versuchen über die Ermüdung bei 90minütigen Unterrichtslektionen stellten sie fest, daß nach einer Einarbeitungszeit von 4 bis 5 Minuten es für höchstens 40 bis 50 Minuten gelang, die Kinder auf ihre Arbeit zu konzentrieren. Spätestens nach 50 Minuten nahm die Arbeitsleistung rapide ab. Die letzten 30 bis 40 Minuten waren nach ihren eigenen Angaben « völlig unnützlich, die Kinder wurden überflüssigerweise im Klassenzimmer festgehalten »!

Physiologische Gegebenheiten

Bei dynamischer Arbeit, die durch den regelmäßigen Wechsel von Muskelkontraktion und -erschaffung charakterisiert ist, kommt es zu einer gesteigerten Durchblutung und damit zu einer besseren Sauerstoffversorgung des Muskels. Dynamische Arbeit ist deswegen weit weniger ermüdend und anstrengend als statische (Sitzen!). Jedes körperliche Training führt eher zu einer leistungssteigernden Kreislaufwirkung, während geistige Tätigkeit, vor allem mit psychischer Belastung, nicht selten funktionelle oder gar organische Schäden hinterläßt.

Der kindliche Bewegungsdrang ist umso stärker ausgeprägt, je jünger die Kinder sind und je mehr sie also wachsen. Mit dem Nachlassen des Wachstums etwa zur Pubertät hin geht auch der Bewegungsdrang allmählich verloren. Immerhin ist die ausgesprochene Bewegungsfreude des Kleinkindes etwas ganz Auffälliges.

Man kann sich leicht vorstellen, daß jede langandauernde Einschränkung des natürlichen Bewegungsdranges, erst recht wenn sie verbunden ist mit einer einseitigen statischen Belastung etwa durch das Sitzen — und einer geistigen Anspannung, zu einer stärkeren Ermüdung und damit auch zur Leistungsminderung, auf die Dauer sogar zu gesundheitlichen Schäden führen kann.

Es entspricht deshalb wachstumsphysiologischen Gesichtspunkten, wenn in der Tabelle des Schulkomitees der Schwedischen Ärztesgesellschaft das jüngere Kind pro Tag länger spielen soll als das ältere, und man sollte eine solche Zeit für Spielen und freiwillige Beschäftigung weniger unter dem Blickwinkel der Ruhe als vielmehr im Sinne der notwendigen körperlichen Bewegung und Betätigung sehen.

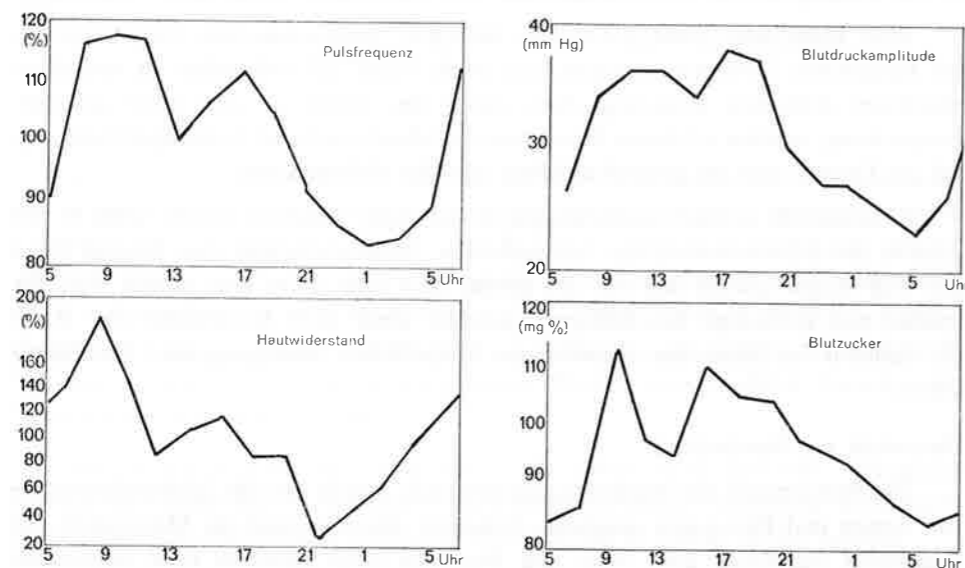
Unterricht am Nachmittag

Die Problematik des Nachmittagsunterrichtes wurde um die Jahrhundertwende von Ärzten und Pädagogen ausgiebig diskutiert. Damals stand im Mittelpunkt der Diskussion die Frage über Vor- und Nachteile eines geteilten oder ungeteilten Unterrichtes. Wenngleich diese Frage (für Deutschland!) heute weitgehend vernachlässigt werden kann, weil die meisten Schulen dazu übergegangen sind, den Unterricht auf den Vormittag zu verlegen, so blieb doch die Problematik des Nachmittagsunterrichtes weitgehend erhalten.

Nachteile des Unterrichtsbetriebes am Nachmittag wurden aus pädagogischer Sicht schon damals bei experimentellen Untersuchungen gefunden. Bei Vergleichen der Rechenleistungen von Schulkindern am Vor- und Nachmittag zeigte sich, daß während des Nachmittagsunterrichtes eine doppelte Zahl von Fehlern und dazu weit größere gemacht wurden als am Vormittag und daß die Kinder im Laufe des Vormittags ansteigend besser rechneten mit einem Maximum in der Zeit zwischen 10 und 11 Uhr. Nach 11 Uhr gingen die Rechenleistungen zurück und erreichten regelmäßig ihr Minimum um 14 Uhr. Nach gewissenhaften Aufzeichnungen verschiedener Lehrer stellte man fest, daß fast dreimal so viele Tadel auf jede Nachmittagsstunde kamen als auf die Vormittagsstunden.

Schon 1889 machte z.B. der Verein Deutsche Mittelschule in Prag eine Eingabe an das Österreichische Unterrichtsministerium « in Sachen des ungeteilten Unterrichts » an den Prager Gymnasien. Hier heißt es u.a. : « Die Schulpraxis lehrt, daß bei einem großen Teil der Schulen die Zeit unseres obligaten Nachmittagsunterrichtes eine ungünstige ist... Eine gewisse Schläfrigkeit zeigt sich in der ersten, ein Bedürfnis nach Bewegung des Körpers in der zweiten Stunde, letzteres oft so, daß es in den unteren Klassen selbst dem geübten Lehrer äusserst anstrengend wird, vollkommen Ruhe zu halten ».

Medizinische Untersuchungen über tageszeitliche Veränderungen verschiedener physiologischer Funktionen im Schulalter ergaben folgendes Bild : (Beachte : Die deutlich erniedrigten Werte gegen 14 Uhr !).



Wenn also der Unterrichtsbetrieb in der Zeit zwischen 13 und 16 Uhr stattfindet, so fällt er in eine Zeit, in der die Disposition der Kinder zu körperlichen und geistigen Leistungen unter ihrem durchschnittlichen Niveau liegt. Um während des Unterrichtes trotzdem mitzukommen, bedarf es einer erheblich größeren Anstrengung des Kindes, welche mit einer entsprechend stärkeren Ermüdung einhergeht.

Aufgrund dieser und weiterer Erkenntnisse wurde das Problem des geteilten oder ungeteilten Unterrichtes ärztlicherseits auf dem Internationalen Kongreß für Schulhygiene 1904 in Nürnberg ausgiebig diskutiert. Bei dieser Diskussion sprachen sich die meisten Vortragenden gegen einen geteilten Unterricht und damit gegen jeden Nachmittagsunterricht aus.

5 - Tage - Woche

Bevor also an die Einführung einer 5-Tage-Woche in der Schule gedacht werden kann, erscheint es dringend notwendig, den Lehrstoff drastisch zu kürzen. Diese Alternative klingt allerdings in der bisherigen Diskussion um die 5-Tage-Woche nur vereinzelt an. Man bemüht sich vielmehr auf die verschiedenste Art und Weise, die am Samstag in Fortfall kommenden Unterrichtsstunden auf die übrigen Wochentage zu verteilen. Hierzu sind bisher folgende Möglichkeiten diskutiert bzw. auch praktisch ausgeübt worden :

Zusatzunterricht am Nachmittag. Die am Samstag ausfallenden Stunden werden auf ein oder zwei Nachmittage verteilt. Diese Regelung kann vom ärztlichen Standpunkt nicht gutgeheißen werden.

Zusatzunterricht am Vormittag. Eine weitere Regelung versucht, die am Samstag ausfallenden Stunden auf die Wochentage zu verteilen. Dabei fängt der Unterricht entweder früher an oder es werden die Pausen verkürzt oder ein Teil der Schulstunden wird an den bisherigen Unterrichtsschluß angehängt. Auch gegen eine solche Regelung müssen ärztlicherseits Bedenken angemeldet werden.

Ganztagschule : Als günstigster Ausweg für die 5-Tage-Woche wird von verschiedenen Seiten die Einführung einer Ganztagschule gesehen. Wie im Kapitel über das Deprivationssyndrom näher erläutert, muß man es heute als gegen jede Vernunft sprechend ansehen, jüngere Kinder aus normalen Familien den ganzen Tag herauszunehmen und in einem Kollektiv aufzuziehen. Der Kinderarzt hat vor solchen pädagogischen Tendenzen zu warnen, nach denen das Kind, welches Jahrtausende lang seine Heimat im Kreise der Familie hatte, bald in der Schule « zu Hause » sein soll. Es wäre zu bedauern, wenn am Ende einer solchen Fehlentwicklung unseres Erziehungswesens durch eine Massenaufzucht in der Schule schließlich deprivierte Kinder in die Arbeitswelt entlassen würden. Unter solchen Umständen ist es verständlich, daß bei einer vom Deutschen medizinischen Informationsdienst veranstalteten Umfrage über die 5-Tage-Woche in der Schule alle deutschen Ordinarien der Kinderheilkunde aus ihrer Erfahrung über heimgeschädigte Kinder heraus die Tagesschule ablehnten.

Praktische Schlußfolgerungen

1. Wegen der sich ständig ändernden Wachstums- und Differenzierungsverhältnisse ist im Verlauf des Schulalters die Leistungsfähigkeit des Kindes und Jugendlichen so unterschiedlich, daß es notwendig ist, die Eigenheiten einer jeden Altersstufe bei Beanspruchung und Erholung genau zu beachten.
2. Die derzeitigen Schulverhältnisse geben den alterskonstitutionellen Unterschieden zwischen Kind und Jugendlichen zu wenig Raum. Aus diesem Grunde wird das jüngere Schulkind gegenüber dem älteren zu stark beansprucht, was zu einer altersspezifischen Überforderung führt.
3. Es wird notwendig sein, *die Unterrichtszeiten in den Unterklassen erheblich zu reduzieren* und dem jüngeren Kind mehr Raum für Spiele und freiwillige Beschäftigung zu geben.
4. Infolge der unterschiedlichen Leistungsdisposition zu verschiedenen Tagesstunden und der dadurch bedingten Verminderung der kindlichen Leistungsfähigkeit in den Mittags- und frühen Nachmittagsstunden ist *jegliche Form des Nachmittagsunterrichtes* als eine unbiologische Beanspruchung anzusehen und deshalb *abzulehnen*.

Au Secours !

Il faut réduire l'horaire pour les premières classes du primaire !

Il y a cent ans déjà que des savants suédois constataient — et des recherches récentes l'ont confirmé, — que les jeunes enfants ne supportent la charge scolaire que pendant un petit nombre d'heures quotidiennes. A titre d'exemple, la fourchette se situe entre 2 h 30 pour les enfants de six ans, et 6 h pour ceux de 10 à 11 ans. Par « charge scolaire » on entend tout ce qui a trait à l'école : le chemin de l'école, l'enseignement — chant et gymnastique inclus —, les devoirs.

En chargeant les enfants pendant des périodes plus longues que susmentionnées, on arrive à un surmenage physico-psychologique qui annule pratiquement les résultats de l'enseignement. Il est prouvé qu'en première année les enfants du primaire apprennent autant pendant trois périodes d'enseignement qu'en six ou sept !

Pour les instituteurs allemands, et sans doute aussi pour les collègues danois, cette constatation n'a rien de nouveau ; on peut donc bien imaginer combien ils sont horrifiés, entrant à l'Ecole européenne, en apprenant quels longs horaires doivent subir, chez nous, de tout jeunes écoliers. Ils voient quotidiennement comment les enfants sont épuisés et écœurés vers la fin de la matinée et surtout l'après-midi, et peuvent à peine croire que pendant 25 ans déjà des horaires tellement nocifs pour les enfants sont maintenus, sans que parents, médecins et psychologues protestent ! Beaucoup de ces instituteurs se proposent d'agir après quelques années de pratique à l'E.E., et de faire de leur mieux pour obtenir des horaires plus judicieux pour les jeunes élèves.

Moi aussi, j'avais de tels projets lorsque j'entrais à l'Ecole européenne de Luxembourg il y a 20 ans... Maintes fois, j'ai eu des classes de première et deuxième années, et après avoir quitté le service (me mariant et devenant mère), j'ai enseigné comme « chargée de cours » dans les premières classes élémentaires ; devenue mère à mon tour, j'ai pu constater comment mes propres enfants souffraient à cause de ce surmenage insensé... Et maintenant, j'en ai marre : je veux, non, je dois essayer de rompre cet étau !

Pourquoi avoir attendu vingt ans ? Eh bien, les collègues encore en service le comprendront : aux Ecoles européennes, il est extrêmement difficile d'obtenir une compréhension générale de la matière. Dans presque tous les pays — et notamment en France, les pays du Bénélux et aussi au Royaume Uni — les jeunes élèves ont plus d'heures par semaine qu'en République Fédérale, et les professeurs pensent qu'ils en ont besoin pour pouvoir remplir le « programme ». Peu à peu on commence à réaliser dans ces pays que les jeunes élèves peuvent apprendre plus en moins d'heures que pendant une interminable journée où l'ennui

et le dégoût créent des réticences qui empêchent tous travaux fructueux. Il est donc difficile de convaincre les instituteurs européens que les résultats scientifiques ont une grande importance et que les programmes peuvent être exécutés en moins de temps.

Le plus grand obstacle est cependant la structure figée de l'Ecole où le principal critère pour l'enseignement est plutôt que les instituteurs doivent remplir leurs horaires jusqu'à « la dernière minute » et ce dans une seule classe, la leur. En diminuant l'horaire pour les élèves, ces instituteurs seraient donc, oh horreur ! « sous-employés »...

Si on ne veut pas considérer une réduction générale des heures obligatoires pour les enseignants, on pourrait quand-même penser à une organisation plus souple, le cas échéant à une réduction de l'organigramme. La santé de nos enfants est plus importante que toute considération d'horaire !

Mais dans nos Ecoles, c'est l'inverse : on abuse même des problèmes de transport pour maintenir les horaires... au maximum !

Or, précisément, ce problème, utilisé si souvent comme argument contre des solutions favorables à nos enfants, pourrait être résolu assez facilement : pour les enfants qui en cas de raccourcissement de l'horaire ne peuvent rentrer plus tôt, on devrait organiser des loisirs surveillés (garderie), ce qui pourrait en même temps résoudre le problème des heures « inoccupées » des enseignants. Il est insensé que tous les enfants doivent subir de longs horaires parce qu'un certain nombre d'entr'eux ont des difficultés de transport.

Dans les E.E., il y a de nombreux groupes de travail s'occupant de la réforme du primaire. N'étant plus à l'Ecole, j'ignore si ce sujet y est jamais discuté. A mon opinion, il devrait être le sujet principal. Dans ce contexte, on devrait finalement décider de supprimer l'enseignement de la seconde langue en première classe du primaire, parce que cet enseignement — dans sa forme actuelle dans des classes trop nombreuses — est plutôt nocif. Je sais... je m'attaque à un monstre sacré !

La plupart des lecteurs de cet article diront : il n'y a rien à faire, ça ne sert à rien. En effet, telle est la triste expérience des « groupes de travail » pendant des années. Mais ne vaudrait-il pas la peine de suivre un chemin moins bureaucratique, c.à.d. que les instituteurs eux-mêmes, parlant en pleine connaissance de cause, élèvent unanimement leurs voix en exigeant :

Dans l'intérêt de la santé des enfants, il faut réduire le nombre d'heures pour les 1^{ière} et 2^{ième} classes de l'élémentaire afin que l'enseignement de l'après-midi soit supprimé dans les écoles où il y a la semaine de 5 jours et que les élèves qui connaissent la semaine de 6 jours puissent rentrer à midi !

Je ne remplis aucune fonction, je n'appartiens à aucun comité ; j'essaie d'intéresser non seulement les instituteurs, mais aussi les Associations des Parents d'élèves à ce problème. Je suis toute disposée à servir comme « adresse de contact » jusqu'à ce que — je l'espère — un comité s'installe qui puisse, en suivant le long chemin parmi toutes les instances, réaliser le but que je viens de décrire plus haut.

Aidez-moi ! Ecrivez à

Ingrid Schilperoort - v. Schnurbein
(ancienne institutrice au cycle primaire de l'E.E. de Luxembourg)

Documentation : « Grundlagen einer kindgerechten Unterrichtshygiene » von Prof.

Dr. Th. Hellbrügge de l'Université de Munich

Lindwurmstr. 131

D 8000 München 2

DOCUMENTATION SCIENTIFIQUE

Extraits des publications du Professeur Dr. Theodor HELLBRÜGGE
pédiatre à l'Université de Munich

La limite des capacités enfantines

Dans les différents stades de l'âge scolaire, la maturité physique et mentale de l'enfant évolue tellement que l'on ne peut juger la capacité enfantine d'assumer certaines tâches que d'après son âge. En considérant les exigences de l'école, il ne faut jamais perdre de vue que la constitution de l'enfant pendant toute la période scolaire change continuellement de sorte que ses capacités physique, mentale et psycho-nerveuse sont différentes dans chaque année scolaire.

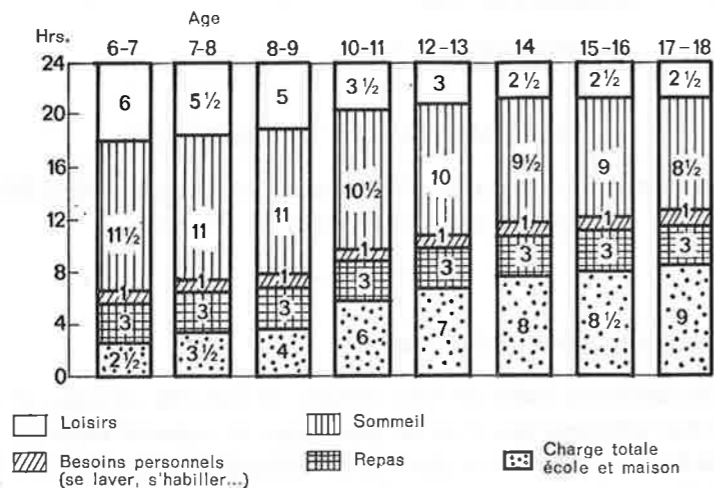
Rester assis pendant une période prolongée p.e. est pour un garçon de six ans un effort physique important — sans parler de la tension nerveuse — tandis que, pour les écoliers plus âgés, l'effort physique et la tension nerveuse sont bien moindres. Pour une fille de dix ans, les leçons de couture impliquent un vrai effort ; pour une fille de 14 ans, par contre, le tricotage pendant une même période peut être une récréation.

La productivité des jeunes élèves est donc en principe plus basse que celle des élèves plus âgés, et en outre il faut considérer la récréation des jeunes d'un autre point de vue. La plus importante exigence des médecins dans le domaine de l'enseignement en résultant est que les efforts et la récréation doivent être dosés selon l'âge.

Un tel dosage, fixant pour chaque année scolaire pendant combien de temps on peut exiger un effort d'un enfant et combien de temps on doit lui accorder pour jouer, pour dormir, pour ses propres besoins, et ceci d'après les caractéristiques du développement infantin, fut établi il y a cent ans environ, par le Comité scolaire de l'Association suédoise de médecins. Les desideratas des médecins se basaient sur des recherches pluriannuelles sur des écoliers, auxquelles participaient médecins et enseignants. (A. Key : Schulhygienische Untersuchungen. In deutscher Bearbeitung von L. Burgerstein. Voss | Hamburg-Leipzig 1889).

Pendant les dernières décennies, ces résultats concernant l'emploi du temps dans la vie quotidienne des enfants ont été confirmés par plusieurs recherches ponctuelles.

Suggestions des médecins concernant la différenciation d'après l'âge entre travail et loisirs quotidiens pendant la période scolaire



Les valeurs indiquées dans le tableau ci-dessus représentent « le maximum de ce qu'on peut tolérer comme charge quotidienne du point de vue médical, donc tout le temps de travail dont on peut charger un enfant d'après son âge sans danger pour sa santé ».

La « charge totale école/maison » comprend : chemin de l'école, enseignement en périodes de 45 minutes suivies d'interruptions de 15 minutes, leçons de chant et de gymnastique et finalement les devoirs.

A l'heure actuelle, l'effort exigé par l'école ne répond en rien aux exigences médicales de ces dernières décennies concernant une réduction des horaires pour les jeunes enfants par rapport à leurs aînés.

Il est sans doute difficile à comprendre qu'un effort scolaire de six heures pour un enfant de 10-11 ans, de 2 à 3 heures pour un élève de 6-7 ans, représentent un effort équivalent à celui d'un adolescent de 18-19 ans pendant 9 heures ! Cette difficulté de compréhension résulte du fait que « l'horaire enfantin » diffère énormément de l'idée normative de la journée de huit heures des adultes.

En France, des recherches analogues ont été entreprises : LAUFER et BON-COUR s'occupaient des heures pendant lesquelles les différents groupes d'âge « profitent » de l'enseignement. Leurs résultats étaient les mêmes que ceux des médecins suédois ! Et ils constataient que des périodes d'enseignement prolongées ne valaient pas grand'chose. Des études profondes sur la fatigue dans le cours de

périodes d'enseignement de 90 minutes montraient qu'après une introduction de 4 à 5 minutes, les enfants ne pouvaient se concentrer sur leur travail que pendant 40 à 50 min. au maximum. Après 50 min. au plus tard, la prestation diminuait rapidement, et les dernières 30 à 40 min. étaient « totalement inutiles et il était superflu de retenir les enfants en classe ».

Facteurs physiologiques

Un travail « dynamique » caractérisé par un flux et reflux réguliers des contractions musculaires entraîne un flux de sang augmenté et donc une meilleure alimentation en oxygène du muscle. Un travail dynamique est donc moins fatigant et pénible qu'un travail « statique » (être assis). Chaque entraînement corporel amène donc plutôt une circulation revigorante, tandis qu'un travail cérébral, surtout sous tension nerveuse, cause assez souvent des dégâts fonctionnels ou même organiques.

Le besoin de l'enfant de se mouvoir est d'autant plus ressenti que l'enfant est jeune et en pleine croissance. Ce besoin s'estompe avec le ralentissement de la croissance en période de puberté. L'agitation joyeuse des petits enfants est remarquable.

On peut donc très bien s'imaginer comment une répression prolongée de ce besoin — surtout si elle s'accompagne d'une charge statique uniforme (être assis) et d'un effort intellectuel — entraîne une assez forte lassitude et donc une baisse de la capacité productive et même à la longue des dégâts pour la santé.

C'est donc du point de vue de la physiologie de la croissance que le Comité scolaire de l'Association suédoise des médecins indique dans son tableau que l'enfant jeune a besoin de plus de temps par jour pour jouer que son aîné et on devrait considérer ces temps de jeux et d'activités spontanées moins du point de vue récréation que de celui d'activité corporelle nécessaire.

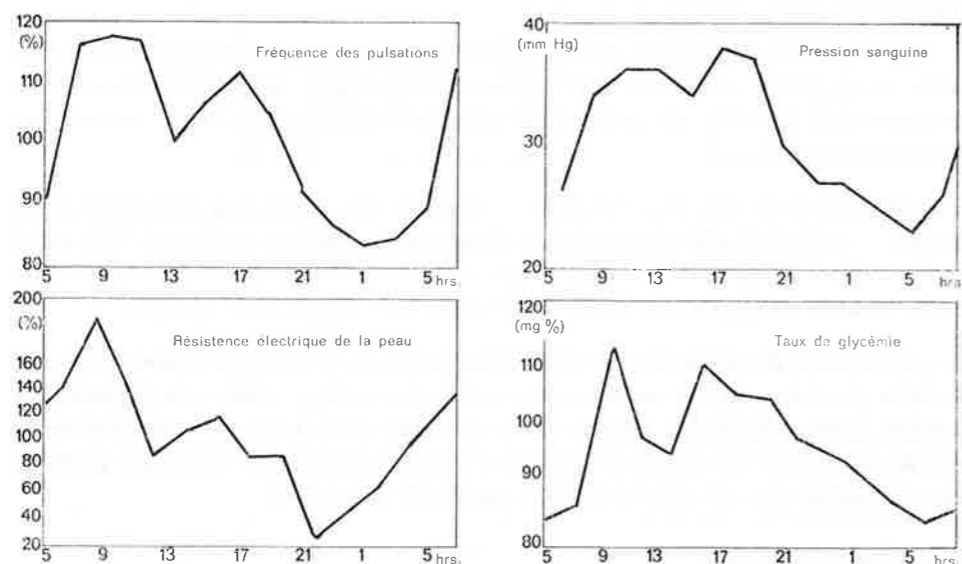
Cours d'après-midi

Au tournant du siècle, le problème des cours de l'après-midi fut largement discuté parmi médecins et pédagogues. A l'époque, le problème central fut celui de l'enseignement continu ou discontinu. Bien que cette question ne soit plus d'actualité (pour l'Allemagne !), la plupart des écoles ayant adopté le système des classes du matin, la problématique des cours de l'après-midi subsiste encore dans une large mesure.

A la fin du 19ième siècle déjà, des recherches expérimentales montraient les désavantages des cours d'après-midi du point de vue pédagogique. En comparant les résultats des travaux de calcul des élèves le matin et l'après-midi, il apparut que le nombre d'erreurs fut bien plus grand et que les erreurs furent bien plus graves l'après-midi que le matin. Les meilleurs résultats furent obtenus le matin avec un maximum entre 10 et 11 heures. Des observations objectives des enseignants montrèrent que le nombre de réprimandes par heure d'après-midi fut le triple de celui du matin.

En 1899 déjà, le « Verein Deutsche Mittelschule » à Prague écrit au Ministère d'Education autrichien au sujet de l'enseignement discontinu : « La pratique de l'enseignement montre que dans la plupart des écoles l'enseignement est le moins fructueux l'après-midi ; en première heure, on constate une certaine somnolence, en seconde un besoin d'activité corporelle si fort que même les instituteurs les plus expérimentés ont de grandes difficultés à maintenir le calme ».

Les résultats de recherches sur les fluctuations quotidiennes des différentes fonctions physiologiques à l'âge scolaire démontrent :



A noter : valeurs nettement plus basses vers 14 heures !

Si des cours ont lieu entre 13 et 16 heures, ils tombent dans la période où la disposition des enfants de faire des efforts corporels ou mentaux se trouve sous son niveau normal. Pour pouvoir suivre les cours, il leur faut faire un effort bien plus important entraînant une plus forte fatigue.

Sur la base de ces recherches et d'autres résultats, le problème des cours continus ou discontinus fut discuté par des pédiatres lors du congrès international de médecine scolaire à Nürnberg en 1904. A cette occasion, la plupart des orateurs se prononcèrent contre les cours discontinus et partant contre tout enseignement l'après-midi.

Semaine de cinq jours

En préparant l'introduction de la semaine de cinq jours, un préalable urgent serait une forte réduction de la matière d'enseignement. Mais la discussion actuelle de la semaine de cinq jours fait à peine état de cette alternative. On s'efforce plutôt de répartir les heures perdues du samedi sur les autres jours de la semaine, et ceci de différentes façons. Des différentes solutions étudiées sont discutées ou déjà appliquées :

Heures supplémentaires l'après-midi. Les heures du samedi sont réparties sur un ou deux après-midis. Cette solution est inacceptable de point de vue médical.

Heures supplémentaires le matin. Répartition des heures du samedi sur les cinq jours impliquant ou bien que l'enseignement commence plus tôt, que les pauses soient raccourcies ou que la matinée soit prolongée. Une telle solution aussi se heurte aux soucis des médecins.

Ecole du jour (Ganztagsschule). De plusieurs côtés, on considère l'« école du jour » comme la meilleure solution pour la semaine de cinq jours. Mais n'est-il pas insensé de vouloir arracher à leur foyer pendant toute la journée de jeunes enfants de familles intactes pour les éduquer dans un collectif ? (Syndrome de déprivation). Le pédiatre doit mettre en garde contre de telles tendances pédagogiques impliquant que l'enfant qui, traditionnellement, a toujours été « chez lui » au sein de la famille devrait trouver une nouvelle « demeure » à l'école. Il serait regrettable qu'un tel développement erroné de notre enseignement menant à une « éducation en masse » aboutisse à ne mettre à la disposition du monde du travail que des enfants déprivés. On comprend donc que, lors d'une enquête du « Deutscher Medizinischer Informationsdienst » sur la semaine de cinq jours, tous les universitaires en pédiatrie, se basant sur leurs expériences des effets nocifs de l'internat, se soient prononcés contre « l'école du jour ».

Conclusions pratiques

1. A cause de l'évolution continue de la croissance et de la différenciation lors de l'âge scolaire, les capacités des enfants et des jeunes varient tellement qu'il faut considérer attentivement les caractéristiques de chaque âge en dosant la récréation par rapport à l'effort.
2. Les conditions scolaires actuelles ne sont pas assez adaptées aux différences constitutionnelles inhérentes à l'âge des enfants et des adolescents. Pour cette raison, le jeune élève est trop chargé vis à vis de son aîné, ce qui entraîne un surmenage spécifique par rapport à l'âge.
3. Il sera nécessaire de réduire les horaires des premières classes du primaire de façon importante pour laisser au jeune enfant plus de temps pour le jeu et les activités spontanées.
4. Vu les fluctuations dans la disposition de faire des efforts d'après les heures de la journée et la diminution des prestations des enfants à midi et dans les premières heures de l'après-midi, toute forme d'enseignement l'après-midi peut être considérée comme une charge contre nature et doit donc être refusée.

Gli slogans pedagogici : una trappola per l'educazione

Che cos' è uno *slogan* pedagogico e che cosa lo distingue da un enunciato sull'educazione ?

Una risposta acuta seppur non esauriente è quella di Scheffler secondo il quale gli *slogans* in pedagogia sono locuzioni che « forniscono una riunione simbolica delle idee chiave e delle attitudini fondamentali delle tendenze educative, esprimono e promuovono la comunità degli spiriti attraendo nuovi aderenti e fornendo nuovo vigore ai maturi. Sono quindi analoghi *slogans* religiosi e politici e, come questi, sono prodotti dello spirito di parte » (1).

E' un fatto però che enunciati pedagogici di diverso tipo possono assolvere egregiamente i medesimi scopi : che cosa dunque differenzia gli *slogans* dalle altre espressioni ?

Secondo noi delle specifiche caratteristiche di cui alcune appartengono soltanto agli *slogans* pedagogici mentre altre sono presenti sia nei primi che in quelli politici o religiosi. Questi caratteri sono, a nostro avviso, i seguenti : 1) la brevità, 2) la presenza di significati aggiunti e la difficoltà della chiarificazione, 3) la genericità e l'impotenza ad agire, 4) l'eccessiva frequenza di uso in contesti pedagogici diversi.

Tenteremo poi un'interpretazione che, in termini di pragmatica della comunicazione, potrebbe risultare abbastanza convincente. Ma per abbordare l'argomento è forse utile proporre una classificazione basandoci sul significato letterale che, *prima facie*, gli *slogans* mettono in risalto. Li abbiamo suddivisi in prevalentemente *prescrittivi*, *apprezzativo-valutativi*, *informativi* e *misti* intendendo così indicare quelli nei quali è difficile individuare un aspetto predominante. E' facile comprendere che questi ultimi sono anche i più difficili da analizzare poiché l'assenza di una caratteristica evidente ammette più interpretazioni possibili e plausibili.

Al genere prescrittivo appartengono, ad esempio, *slogans* del tipo « più democrazia, in classe », « tornare ai principi » o « libertà nella disciplina » e ciò perché queste espressioni, oltre a contenere termini del linguaggio della morale, sono solitamente usati con funzione di comando, esortazione, prescrizione. Possono considerarsi *slogans* apprezzativo-valutativi « l'ideale di un'intelligenza disciplinata », « la stessa istruzione per tutti », « educazione protesa verso il futuro » e « nessun apprendimento che non sia creativo », poiché vi si distingue un elemento valutativo riguardante concetti come intelligenza, istruzione, creatività o apprendimento che si riferiscono ad un universo di discorso specificatamente pedagogico, didattico o metodologico. Un piccolo campionario di *slogans* prevalentemente informativo può essere il seguente : « insegnare la logica delle materie », « insegnare i fondamenti », « apprendere attraverso l'esperienza », « un buon insegnamento è ricco di significato » e « adattare l'istruzione alle capacità ». All'ultimo tipo assegneremo invece « l'educazione per la vita », « l'educazione non è preparazione alla vita : è vita » e « formare una personalità critica » (2) nei quali l'ambiguità e la generalità dei termini che li contraddistinguono impediscono di trovare un aspetto prevalente.

Ci preme notare che la nostra classificazione ha valore indicativo poiché risulta difficile conoscere, sulla base del solo *slogan*, le intenzioni effettive del parlante che, com'è noto, sono poste in risalto dal tono della voce, dal contesto del discorso, dai gesti e dall'atteggiarsi del volto. La classificazione proposta vuol semplicemente aiutarci a circoscrivere il settore linguistico in cui lo *slogan* ha maggiore pescaggio concettuale. In proposito merita ricordare che la pedagogia, con lo sviluppo delle cosiddette scienze umane, ha subito e subisce un continuo attacco a quelle presunte competenze generali che le derivavano da una determinata concezione dei suoi rapporti con la filosofia. Finché essa è stata, come suol dirsi, ancella di quest'ultima, il suo linguaggio ha coinciso o quasi con quello della filosofia. Quando questo rapporto di dipendenza teorica si è allentato se non infranto e la pedagogia ha dovuto fare i conti con i vari settori scientifici che costituiscono la trama del fatto educativo per risalire poi, più documentatamente, verso una riflessione generale sull'educazione, l'unicità del linguaggio non si è dimostrata più uno strumento adeguato. E' stato così che la pedagogia ha dovuto operare pescando nei diversi ambiti linguistici per poter strutturare il proprio discorso.

Così uno *slogan* il cui contenuto caratterizzante è di tipo informativo indicherà, anche se sommariamente, in quale direzione andare a cercare i possibili usi : nella fattispecie si tratterà di indagare il linguaggio della didattica, della metodologia e della psicologia educativa piuttosto che quello riguardante i fini dell'educazione.

Il lavoro di analisi è anche una questione di segnaletica concettuale e a maggior ragione il tentativo di chiarificazione di enunciati brevi e ambigui come gli *slogans* ha bisogno, come dice Peters, di « cartelli indicatori ».

La brevità

Questo attributo, agevolmente constatabile, è presente in tutti gli *slogans*, li rende memorizzabili con facilità ed aumenta il loro potere di convinzione. Ma la concisione è di un tipo tutto particolare ; è in genere volutamente in contrasto con ciò che viene sottinteso o dato per scontato per incrementarne la valenza emotiva : lo *slogan* somiglia ad un *iceberg* del quale meraviglia meno la parte emersa di quanto non evochi la grandezza e magnificenza di quella sommersa o, per altri versi, ricorda una poesia in cui gradevolezza fonetica, ritmo e significati adombrati formano un composto invitante e suggestivo.

Al contrario, uno *slogan* non conciso è molto raro e solitamente di dubbia efficacia ; la lunghezza ne smorza proporzionalmente il potere di convinzione e di evocazione e tende a trasformarlo in un'argomentazione. La pubblicità fornisce eccellenti esempi di *slogans* brevi, altamente convincenti e di solito accompagnati da un tono perentorio che la concisione mette ulteriormente in risalto.

Negli *slogans* pedagogici la stringatezza è sì presente ma non contribuisce significativamente a strutturarli come tali e ciò a causa della notevole complessità del fatto educativo.

Si nota in proposito che quando il loro aspetto dominante ha carattere prescrittivo o valutativo la laconicità è rimarchevole mentre la prevalenza dell'aspetto informativo produce in genere *slogans* non proprio telegrafici. Esempi del primo tipo sono espressioni quali « Dobbiamo partire dai bisogni del bambino » o « Sostituire l'interesse allo sforzo » ; al secondo appartiene piuttosto « L'educazione non è preparazione alla vita : è vita » che si distingue non solo per il maggior numero di parole ma anche per « il tono » complessivo della espressione.

I significati aggiunti e la difficoltà della chiarificazione

Tutti sanno che il deweyano « learning by doing » ha rappresentato e rappresenta una conclusione pedagogica che ha avuto notevole rilevanza educativa ed informa, almeno in alcuni paesi, la metodologia dell'educazione. La concezione a cui tale espressione rimanda si è però progressivamente allontanata sullo sfondo non certo per l'impossibilità di risalire alle sue matrici teoriche ma piuttosto a causa dell'enorme quantità di significati aggiunti che la sua fortunata vita semantica ha creato o contribuito a creare.

Come il vincitore di una battaglia politica si trova circondato da un numero di estimatori spesso superiore al previsto tanto da sospettare che molti siano seguaci dell'ultima ora, così una meritoria teoria pedagogica vede di solito fiorire « scuole » che, facendosi scudo della sua immagine, scoprono in quelle posizioni non pertinenti o comunque distanti dall'originaria formulazione.

E proporzionalmente alla fama risulta difficile sbarazzarsi di queste successive interpretazioni perché troppe volte rendono così equivocabile la primitiva concezione da non riuscire più a coglierne il significato autentico. Per restare al nostro esempio è facile constatare che il « fare » di Dewey è diventato « lasciar fare » in certa pedagogia anarchica come quella di A.S. Neill (3) o è stato inteso, ad esempio, in Bruner (4), quale « fare » diretto dell'insegnante al conseguimento di strutture concettuali prestabilite. Lo stesso dicasi dell'apprendimento: ora l'accento è stato posto con insistenza sugli interessi spontanei del bambino e del fanciullo, ora è stato spostato sulle nozioni da apprendere.

Questo processo di trasfigurazione trova negli slogans dei potenti alleati linguistici: essi conducono la teoria là dove le circostanze culturali, gli interessi di parte o le preferenze personali sono più potenti facendole subire metamorfosi a volte insospettabili. E' per questo che chiarire uno slogan risulta particolarmente difficile e comporta comunque la sua estinzione per mezzo di enunciati che approssimativamente argomentano ciò che il primo intendeva evocare.

A causa del valore emotivo, tipico degli slogans, la loro chiarificazione incontra poi gli stessi limiti della spiegazione di una poesia. Alfonso Gatto diceva che sorte peggiore non poteva toccare ad un poeta se non quella di essere « spiegato » perché di là da una certa soglia i significati dell'opera poetica sono tanti quanti i lettori non superficiali. Ma se spiegare una poesia può essere un delitto estetico, chiarire uno slogan è un dovere semantico dal momento che l'osservazione mostra l'esistenza di confusione e contraddittorietà là dove gli slogans pedagogici hanno messo robuste radici.

La non facile via della delucidazione può seguire due direttive di marcia: la prima consiste nella ricostruzione storica della teoria a cui lo slogan presumibilmente si riferisce al fine di verificarne la pertinenza; la seconda mira ad evidenziare, attraverso l'analisi logica, l'inconsistenza teorica quanto l'inutilità e il fallimento pratico di simili « atti di parole » tanto diffusi quanto enigmatici.

La genericità e l'impotenza ad agire

Confrontiamo le seguenti espressioni: « Il metodo globale per l'insegnamento della lettura e della scrittura dà risultati statisticamente soddisfacenti » e « Globalità, alternativa alla scuola tradizionale ».

Non è difficile accordarsi sul fatto che la prima, in virtù delle sue specificazioni, risulta meno generica dell'altra mentre « globalità » è un concetto che si giustifica in molti ambiti pedagogici così come « scuola tradizionale » è una locuzione ormai buona per tutte le circostanze.

Il primo enunciato, inoltre, anche se non indica le tecniche attraverso cui si realizza il metodo globale, offre implicite informazioni abbastanza significative: l'espressione si riferisce sicuramente a soggetti da scolarizzare, ammette l'esistenza di altri metodi, si offre come proposta al vaglio della critica.

Parlare di « genericità » risulta però inutile se non si riesce a trovare un criterio abbastanza soddisfacente in base al quale definire un enunciato « enunciato generico ». Dal nostro punto di vista tale criterio si riassume nella regola che segue: quando il messaggio di contenuto di un enunciato ostacola il fluire della comunicazione, allora l'enunciato è generico. Il grado di genericità è direttamente proporzionale alla non fluidità della comunicazione anche se entrambe non sono quantificabili.

La genericità è verificata con la scoperta di una *molteplicità contrastante* dei comportamenti educativi pratici che l'espressione produce o influenza. Restando al nostro esempio, il metodo globale, di cui si parla nella prima espressione, rimanda ad un comportamento d'idattico sostanzialmente univoco che, a parte le sfumature tecniche dei singoli educatori, consiste nel passare dalla « conoscenza » di una frase o di una parolafrase alla conoscenza delle sue parti fino agli elementi attraverso un graduale lavoro di scomposizione e di analisi.

Il secondo enunciato, al contrario, può essere inteso come superamento delle singole materie di insegnamento in una prospettiva interdisciplinare, come rifiuto delle discipline tradizionali a vantaggio di altre che si pensa realizzino una personalità più armonica o ancora come alternativa alla scuola tradizionale che si costruirebbe mettendo in grado i discenti di orizzontarsi « globalmente » in diversi contesti culturali.

E' ovvio che, a seconda dei significati attribuiti, i comportamenti educativi saranno diversi e implicitamente escludentisi a vicenda e da ciò il timore che si tratti di una comunicazione effettuata per *slogans*.

Emblematico, per quanto concerne la genericità nonché l'alta frequenza d'uso che lo contraddistingue e l'abuso di cui è fatto cenno, è uno *slogan* che dobbiamo ora analizzare. Espressione perentoria e contemporaneamente sfuggente, possiede un numero quasi infinito di varianti che aggiungono dubbi alle esistenti confusioni. Pronunciata con convinzione o scetticismo, per paura di essere « out » o per desiderio di sentirsi « in », con la certezza di « aver scoperto l'America » o per demagogia, conclude spesso accese diatribe che trovano in essa una « confortante » soluzione. E' insomma un « jolly pedagogico » e suona, in genere, più o meno così: « Dobbiamo partire dai bisogni del bambino ».

La prima caratteristica da evidenziare è l'apparente possesso di un'accettabilità sì che l'uso sembra non solo legittimo ma anche congruente con qualche azione educativa. Poiché il verbo « partire » implica sempre una direzione, non dandosi la possibilità di partire per due o tre direzioni diverse se non opposte, il nostro verbo, in questo contesto, fa pensare ad una condizione in effetti inesistente e cioè suggerisce che, partendo dai bisogni del bambino, avremo il risultato « garantito » da una procedura verso la quale gli stessi bisogni non potranno non indirizzarci. Basterà dunque assecondarli e, qualunque cosa essi siano, il risultato non mancherà.

Da che cosa deriva questa « certezza »? Trattandosi di una espressione del linguaggio pedagogico è lecito supporre che i « bisogni » in esame siano quelli educativi e che la non specificazione sia casuale e non danneggi la

comprensibilità dell'enunciato. Ad un più attento esame, al contrario, l'omissione risulta funzionale all'identificazione di due tipi di bisogni sostanzialmente diversi la cui soddisfazione comporta differenti procedure. Se diciamo che un bambino ha bisogno di cibo, è presumibile che prepareremo le condizioni del suo appagamento sulla base di procedure « garantite » da passate esperienze. In questo caso « partire », in condizioni normali, comporta « l'arrivare ». Se affermiamo, al contrario, che un soggetto necessita di educazione, non siamo in grado di apprestare con la stessa sicurezza le appropriate condizioni, non essendo queste altrettanto chiaramente individuabili e, conseguentemente, il risultato non parimenti certo. Se non vi sono infatti grandi discussioni circa la « commestibilità », lo stesso non può dirsi della « educatività ».

Se, nell'uso, non vengono distinti i due tipi di bisogni, la probabilità di incorrere in un « errore categoriale », è prossima all'unità: esiste infatti un genere di bisogni, quelli fisiologici, i quali sono del bambino nel senso di una strutturale appartenenza senza la cui presenza non è legittimo parlare di « bambino »; ma non è nello stesso significato che è lecito riferirsi ai bisogni educativi. Il « bisogno » di educazione geografica, per esempio, inerisce all'educando come la necessità di alimentarsi? Non si tratta al contrario di una decisione presa da altri circa che cosa abbisogni al soggetto per la sua educazione?

Sul piano didattico-metodologico il dibattito è apertissimo e conviene sottolineare che gli equivoci su questo punto hanno costituito e costituiscono gravissimi *handicaps* per molti educatori i quali, ritenendo che i bisogni educativi siano lo sviluppo di quelli fisiologici su una base di continuità, hanno stimato il « laissez faire » la miglior politica pedagogica con conseguenze facilmente immaginabili.

Per quanto concerne l'analisi filosofica ci sembra chiaro che il nostro *slogan* alimenta ambiguità perché rende possibile la identificazione dell'uso « fisiologico » e di quello « normativo ».

Ritornando ora alla nostra espressione ci interessa mettere in risalto che il significato di « bisogno-inerente-al-bambino » consente, tra gli altri, un uso che, per comodità, chiameremo « didattico ». Tutti gli operatori scolastici conoscono le difficoltà di motivare un soggetto verso certi compiti ritenuti educativi. Un insegnante, nel comunicare questa difficoltà, troverà sempre un collega che lo inviterà a « partire dai bisogni » dei bambini quali il gioco, il moto, etc. per condurre l'attività scolastica. In alcuni casi la nostra espressione funziona proprio, consapevolmente o meno come « trucco didattico » dell'insegnante e gherminella per l'allievo.

L'esame della moralità di simile impiego meriterebbe ampie riflessioni; ci basta qui affermare il nostro accordo con Peters allorché sostiene l'immoralità di qualunque intervento educativo svolto senza la consapevolezza da parte dell'allievo.

Una variante molto in voga dello *slogan* in esame è: « Rispettare gli interessi del bambino ». Non c'è dubbio che le concezioni le quali misero in risalto la necessità psicologica e pedagogica di tale atteggiamento contribuirono a far mutare radicalmente l'approccio educativo poiché posero l'attenzione sulle esigenze del soggetto, migliorando così notevolmente i risultati dell'educazione.

Tutto questo appartiene ormai alla storia della pedagogia mentre ciò che ingombra ancora la cronaca è la massa di significati aggiunti i quali hanno reso l'espressione buona per tutte le occasioni. Il significato che in questa sede

vogliamo brevemente esaminare consiste nell'assegnare all'espressione il valore di *fine* dell'educazione. In simile prospettiva si sostiene che il soggetto, agendo per mezzo della forza motrice dei propri bisogni, realizza le esperienze che li soddisfano e in tal maniera « cresce » ampliando il raggio della realtà esperita: in altri termini si auto-educa. L'educatore avrebbe così la funzione di « garante » di questa crescita e il fine dell'educazione sarebbe appunto realizzato col consentire quelle esperienze e nel rispettare gli interessi che le promuovono. In tutta franchezza a noi sembra che questo modo di vedere sia logicamente molto fragile poiché suppone che gli interessi degli alunni coincidano con i contenuti dell'educazione mentre una semplice verifica è sufficiente a smentire tale congettura.

Come si vede la nostra espressione, con o senza varianti, è notevolmente generica, ostacola la comunicazione a causa dei significati aggiunti e influenza comportamenti educativi contrastanti i quali sono la conseguenza di ciò che chiamiamo « impotenza ad agire ».

Con questa espressione intendiamo indicare l'impossibilità di scegliere un comportamento educativo se non in modo arbitrario. Infatti, allorché uno *slogan* influenza o produce atteggiamenti pratici contrastanti, non è concepibile, immaginare, sulla base di quello, un criterio che giustifichi un'opzione piuttosto che una altra.

A simile imbarazzante risultato conducono, tra gli altri, quelli *slogans* pedagogici che contengono termini i quali non solo non si escludono a vicenda ma stanno addirittura in una relazione di ineliminabile complementarità e che al contrario vengono solitamente usati come se questa complementarità non vincolasse al rispetto di determinati criteri.

Si pensi, ad esempio, a « coppie » di concetti quali « disciplina-libertà », « nozionismo-creatività », « apprendimento-insegnamento » e così via. E a tale uso fuorviante si arriva quando si confonde il giudizio di valore e il giudizio di fatto che questi includono. Se non si distingue infatti l'uso normativo da quello psicologico o metodologico o didattico dei singoli termini la probabilità di incorrere in « errori categoriali » è sempre altissima. Valga per tutti il caso del rapporto tra « interesse » e « sforzo » che è presente in molti *slogans* pedagogici: usati nel loro significato psicopedagogico, ciascun termine presuppone e fonda la propria validità sull'esistenza dell'altro, mentre se uno è impiegato come categoria morale e l'altro quale concetto scientifico, « l'impotenza ad agire » emerge in diretta conseguenza dell'errore categoriale commesso.

L'interdipendenza psicologica dei due termini è fuori discussione ed è chiaramente dimostrata da ciò che Piaget definisce « struttura costante » dello sviluppo psicofisico. Secondo questa concezione: « ad ogni istante l'azione viene equilibrata dalle trasformazioni che si manifestano nel mondo, esterno o interno, e ogni nuova condotta consiste *non soltanto* nel ristabilire l'equilibrio, ma anche nel *tendere verso un equilibrio più stabile* di quello anteriore a questa perturbazione » (5).

Sulla base di quanto precede è evidente che il processo che conduce dallo squilibrio presente ad un nuovo equilibrio non può compiersi senza qualche tipo di sforzo. Infatti, se con sforzo intendiamo la quantità di energia psicofisica necessaria al soggetto per la soluzione del problema e con interesse la vitale necessità di riequilibrare una situazione al momento perturbata, risulta allora arbitrario mettere in alternativa i due termini poiché il primo rappresenta una componente ineliminabile delle azioni che l'interesse mette in moto quali risposte indispensabili al raggiungimento del fine.

Ma, giusto le affermazioni di Piaget secondo il quale l'azione non solo tende a riportare in equilibrio la relazione del soggetto con l'ambiente, ma mira anche a costruirne uno più ampio e stabile, non solo non è possibile eliminare lo sforzo necessario alla riequilibrio presente ma risulta anche ineliminabile una « quota di sforzo aggiunto » funzionale alla costruzione del futuro equilibrio.

Una volta mostrata l'interdipendenza dei due termini da un punto di vista psicologico corre l'obbligo di porre particolare attenzione per evitare un uso dei medesimi non riconducibile ad un unico universo di discorso. E' infatti il contemporaneo e non univoco impiego che produce fraintendimenti. Se diciamo, ad esempio, « nessun interesse, solo sforzi », incorriamo in ambiguità allorché il primo termine è usato in senso morale e il secondo nel significato psicologico o viceversa. Se, al contrario, tutti e due vengono adoperati o nell'accezione psicologica o in quella morale, l'enunciato, a parte la maggiore o minore credibilità pedagogica, non risulta così equivocabile.

Se ci è consentito ora un inciso, da quanto precede circa il rapporto tra interessi e sforzi è legittimo concludere che l'insieme delle attività educative saranno tali solo se conterranno una serie di azioni « non motivate » dalla perturbazione immediatamente presente che serviranno alla soluzione di squilibri futuri. Se l'educazione è un concetto che implica una direzione e uno sviluppo e se uno dei suoi compiti consiste nel favorire quest'ultimo, essa dovrà fornirsi di strumenti (la didattica) che consentano di passare da una fase all'altra. Poiché sembra che questo passaggio non avvenga lungo una linea di continuità ma piuttosto per « salti » per quanto piccoli, dovranno prevedersi delle « operazioni » che mettano il soggetto in condizione di compierli e saranno quindi funzionali a riequilibramenti future piuttosto che presenti.

L'eccessiva frequenza d'uso

L'eccessiva frequenza d'uso è, come la brevità, facilmente rilevabile e si pone in stretti rapporti con la genericità.

Queste due caratteristiche si alimentano a vicenda per il formarsi di un *feed-back* positivo ad ogni occorrenza del termine o della locuzione; questa cioè si carica ogni volta più che proporzionalmente della genericità accumulata in tutte le emissioni precedenti. E' impossibile quantificare l'eccesso di frequenza perché molti fattori entrano in gioco: si pensi, ad esempio, alle mode culturali, alla gradevolezza fonetica, al tono con cui un termine è pronunciato, ma ciò non impedisce di stabilire un criterio anche se tendenzialmente soggettivo. Proponiamo dunque di indicare nel *disagio semantico del ricevente* la soglia di là dalla quale un termine ha, nell'economia di un discorso, una eccessiva frequenza. Deve essere subito rilevato che questo disagio semantico si riferisce all'apparire di un termine o di una espressione in diversi contesti di discorso e non all'interno di uno soltanto giacché una parola può risultare parte insostituibile di un'argomentazione. Quando, al contrario, appare sempre più spesso in universi di discorso differenti c'è il fondato sospetto che si tratti di uno *slogan* o di un vocabolo che ne fa parte integrante.

Che cosa alimenta questo sospetto? Secondo noi il fatto che l'uso eccessivo si presenta quale concausa e occasione di incremento della già ricordata genericità e dell'impotenza ad agire così come circostanza favorevole all'aumento dei significati aggiunti e conseguentemente della difficoltà di analisi. L'eccessiva frequenza sembra funzioni cioè quale punto di raccordo delle caratteristiche già menzionate quanto della possibile interpretazione degli *slogans* che è ora di proporre.

Gli *slogans* pedagogici come messaggi di relazione

Prima di affrontare questa parte finale merita accennare ad un bilancio critico circa l'oggetto del presente scritto. E per gli *slogans* non ci sembra in attivo: i caratteri che li contraddistinguono sono risultati generalmente negativi e comunque tali da non invogliare a parlare per *slogans*. Se essi infatti risultano generici, poco chiari, fastidiosi all'ascolto nonché incapaci di offrire soddisfacenti condizioni per l'azione educativa, non si vede quali vantaggi potremmo trarre dal loro uso. Eppure, nel discorso pedagogico, gli *slogans* rappresentano, anche se spesso paludati da argomenti, una parte sempre più importante e sembra che questo « male oscuro » avvolga il linguaggio dell'educazione tanto da far temere una definitiva paralisi concettuale.

Dove ricercare la causa di simile invadente presenza?

A noi pare che una possibile risposta consista nel considerare gli *slogans* non tanto una via per trasmettere contenuti quanto un'occasione per definire il ruolo tra i comunicanti.

Come è noto, ogni messaggio possiede una dimensione di contenuto e una di relazione. La prima, riconducibile al modulo numerico di trasmissione delle informazioni, incontra soltanto, anche se non sono né poche né di facile soluzione, le difficoltà di ogni linguaggio naturale. Le caratteristiche degli *slogans* che abbiamo individuato si riferiscono appunto al livello di contenuto di queste espressioni. Il messaggio di relazione, compresente al primo in ogni comunicazione, rimanda invece allo schema analogico. Questo è particolarmente difficile da decifrare perché i suoi codici sono poco chiari, vengono influenzati dal « temperamento » del parlante e risultano sempre intrisi di giudizi di valore. A causa di tutto ciò il messaggio di relazione è l'elemento più complicato di ogni comunicazione anche se la sua presenza non ostacola una comunicazione « sana ». Quando, al contrario, per i più svariati motivi, emerge e diventa preponderante l'esigenza di inviare un messaggio di relazione, ciò avviene a scapito e nonostante quello di contenuto. Simile esigenza si presenta, ad esempio, quando un uso sproporzionato di una parola o di un'espressione investe la comunicazione.

Tutti noi abbiamo avvertito il disagio che arreca la presenza eccessiva di un termine in un discorso; simile sensazione produce una « svolta » nella sequenza comunicativa che riguarda non tanto il contenuto quanto un messaggio di relazione che evidenzia la condizione di disagio. Da quel momento il contenuto della comunicazione perde progressivamente importanza mentre la relazione tra i comunicanti diventa preponderante. Agli interlocutori non interessa più argomentare ma definire come ciascuno vede l'altro in relazione a se stesso. In questa condizione, gli *slogans*, che come abbiamo visto non possono avere molte pretese dal punto di vista del contenuto, diventano gli strumenti attraverso i quali far conoscere il nostro modo di porsi nei confronti dell'interlocutore. Così, da un punto di vista relazionale, lo *slogan* « Partire dai bisogni del bambino » può funzionare, ad esempio, come « Io sono democratico, tu no! » e « La scuola non è preparazione alla vita: è vita » o « Nessun insegnamento che non sia creativo », potrebbero voler comunicare il messaggio di relazione « Tu non sei disponibile al cambiamento dei metodi, è per questo che non ci intendiamo ».

E' da rilevare che la ricezione di un messaggio di relazione del tipo indicato produce inevitabilmente una risposta relazionale di genere analogo la quale, a sua volta, rinforza le convinzioni del primo parlante e avvia una reazione a catena che termina nel blocco della comunicazione per il formarsi di un circolo vizioso. Quest'ultimo è saldamente strutturato quando i messaggi di relazione sottintendono la mala fede, la cattiveria o addirittura la follia dell'interlocutore.

Ma considerare gli *slogans* come messaggi di relazione rende conto anche della terza legge della trasmissione delle informazioni (legge del potere). In quel caso la scarsità di contenuto dello *slogan* funziona egregiamente per sottolineare il potere di un membro di un sistema. Lo *slogan* allora significa: « il potere che io ho rispetto a voi è dimostrato dal fatto che mi posso permettere di trasmettere contenuti irrilevanti facendovi credere che siano invece importanti ». Lo *slogan* inteso nel suo valore relazionale trova un'altra giustificazione nella disconferma della comunicazione. E' noto che ciascun soggetto tende a confermare o disconfermare la definizione che ogni parlante offre di sé; anche gli *slogans* pedagogici servono a questo scopo. Ancora una volta un messaggio di contenuto di nessun rilievo è messo al servizio del messaggio di relazione nel significato di « tu esisti così poco quanto irrilevante è il messaggio di contenuto che ti invio ».

E' inutile sottolineare che l'ipotesi affacciata è tutta da verificare ma al contempo non ci sembra altamente improbabile data la ineliminabile presenza del messaggio di relazione in ogni comunicazione e il fatto che il confine tra una comunicazione « sana » ed una « patologica » sembra essere, almeno da un punto di vista pragmatico un messaggio di relazione non preponderante.

Se quanto sostenuto contiene un minimo di plausibilità, il dissolversi degli ostacoli della comunicazione non dipenderà, almeno inizialmente, da un'analisi di contenuto ma piuttosto da un intervento chiarificatore sul « crampo relazionale » che affligge la comunicazione. Solo dopo che questa operazione avrà prodotto dei risultati sarà possibile ed utile agire sul significato degli *slogans* che mostreranno allora, con maggior evidenza, i loro gravi difetti semantici.

Aldo MARCHESINI
(Karlsruhe)

NOTE

- (1) I. Scheffler, *The Language of Education*, Springfield, Illinois, USA; trad. it. *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1972, pag. 75. Sullo *slogan* in generale, vedi il libro di Oliver Reboul, *Lo slogan*, Ed. Complexes, Bruxelles 1975; trad. it. Armando, Roma 1977.
- (2) Gli *slogans* citati sono tratti da: Carmela Metelli Di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova 1966, pagg. 694-695.
- (3) La lettura di *Summerhill*, Forum Editoriale, Milano 1970, indica chiaramente che le esperienze dei bambini di quella scuola erano finalizzate non tanto all'apprendimento ma soprattutto alla felicità. Così l'abolizione dell'insegnamento, inteso come trasmissione sistematica e generalmente orale delle informazioni, lascia il posto alla realizzazione del Sé ottenuta tramite la libertà di imparare non solo « facendo » ma facendo quando e se aggrada. E' in questo senso che abbiamo parlato di pedagogia anarchica con matrici deweyane.
- (4) J. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma 1967. Il testo svolge in modo sistematico le tesi critiche abbozzate nel corso del convegno di Woods Hoole del 1959 citato nel secondo capitolo di questo lavoro.
- (5) J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino 1967, pag. 15 (corsi nostri).

Sitzung des Obersten Rates der Europäischen Schulen vom 10. und 11. dezember 1980 in Brüssel

VORENTWURF DER TAGESORDNUNG

- I. Festlegung der Tagesordnung
- II. a) Genehmigung des Protokolls über die Sitzung mit erweitertem Teilnehmerkreis vom 21. und 22. Mai 1980
b) Genehmigung des Protokolls über die Sitzung im engeren Rahmen vom 21. und 22. Mai 1980 (1)
- III. A-PUNKTE
 1. Organisation der Reifeprüfung 1981 und Ernennung der Prüfungsausschüsse
 2. Lehrplan für Griechisch, Sprache I
 3. Lehrplan für Italienisch, Sprache I
 4. Lehrplan für Dänisch, Sprache III
 5. Ernennung von drei Mitgliedern des Inspektionsausschusses
 6. Einrichtung von Wahlfach-Unterricht in der 4. und 5. Klasse der Höheren Schule
 7. Beitrag des CEN
 8. Abkommen mit der ESO
 9. Abrechnung zwischen der deutschen Regierung und der Europäischen Schule Luxemburg
 10. Regelung zur Sicherstellung der Krankheitsfürsorge des Lehrpersonals der Europäischen Schulen
 11. Erstattung der Fahrkosten bei Benutzung eines privaten Kraftwagens
 12. Arbeitsentlastung für den Sekretär des Personalausschusses
 13. Maßnahmen zur Anwendung von Artikel 14 Absatz 4 des Statuts des Lehrpersonals
 14. Zusätzliche Mittelanforderungen für das Haushaltsjahr 1980
 15. Einrichtungsbeihilfe (Sonderfall)

(1) Im engeren Rahmen zu prüfen.

IV. BERICHTE DER VORSITZENDEN DER INSPEKTIONSAUSSCHÜSSE

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

V. BERICHTE DER DIREKTOREN

VI. B-PUNKTE

1. Die Mitwirkung : Änderung der Allgemeinen Schulordnung
2. Die Mitwirkung der Schüler an den Europäischen Schulen
3. Bericht des Rechnungshofes über das Haushaltsjahr 1978
4. Ernennung des Vertreters des Obersten Rates (1)
5. Ernennung des stellvertretenden Direktors für die Grundschule an der Europäischen Schule Mol (1)
6. Antrag der Europäischen Institutionen bezüglich des Zulassungsalters zum Kindergarten und den Betrieb der Kinderhorte
7. Reform der 6. und 7. Klasse der Höheren Schule
8. Teilungskriterien für den Unterricht der Sprache II in der Grundschule
9. Regelung über die Arbeitsweise der Beschwerdekammer

VII. PROBLEME DES PERSONALAUSSCHUSSES

VIII. PROBLEME DER ELTERNVEREINIGUNGEN

IX. VERSCHIEDENES

X. ZEITPUNKT UND ORT DER NÄCHSTEN SITZUNG

(1) Im engeren Rahmen zu prüfen.

Meeting of the Board of Governors of the European Schools on 10 and 11 december 1980 in Brussels

PRELIMINARY DRAFT AGENDA

- I. Adoption of the agenda
- II. (a) Approval of the minutes of the enlarged meeting of 21 and 22 May 1980
(b) Approval of the minutes of the non-enlarged meeting of 21 and 22 May 1980¹
- III. A ITEMS
 1. Organization of the 1981 Baccalaureate and appointment of the Examining Boards
 2. Syllabus for Greek I
 3. Syllabus for Italian I
 4. Syllabus for Danish III
 5. Appointment of three members of the Board of Inspectors
 6. New optional subjects in the 4th and 5th secondary years
 7. CEN's contribution
 8. Agreement with ESO
 9. Outstanding balance in the European School of Luxembourg's accounts in respect of the German Government
 10. Regulations covering illness risks for teachers of the European Schools
 11. Reimbursement of travel expenses (by car)
 12. Lightening the load of the Staff Committee secretary
 13. Measures for applying Article 14.4 of the Regulations for Members of the Teaching Staff
 14. Additional appropriations for 1980
 15. Installation allowance (special case)
- IV. REPORTS BY THE CHAIRMEN OF THE BOARDS OF INSPECTORS
 - (a) kindergarten and primary sections
 - (b) secondary section

¹ Item to be discussed in the non-enlarged meeting.

V. HEADS' REPORTS

VI. B ITEMS

1. Participation : amendments to the General Rules
2. Pupils' participation in the European Schools
3. Court of Auditors' report on the accounts of the European Schools for 1978
4. Appointment of the Representative of the Board of Governors¹
5. Appointment of the Deputy Head for the primary section of the European School of Mol¹
6. European Institutions' request regarding the organization of after-school facilities and the age of admission to the kindergarten section
7. Reform in the 6th and 7th secondary years
8. Criteria for dividing Language II classes in the primary section
9. Measures for applying regulations in respect of the running of the Board of Appeal

VII. STAFF COMMITTEE'S PROBLEMS

VIII. PARENTS' ASSOCIATIONS' PROBLEMS

IX. OTHER BUSINESS

X. TIME OF PLACE OF NEXT MEETING

¹ Item to be discussed in the non-enlarged meeting.

Reunion du Conseil Supérieur des Ecoles Européennes des 10 et 11 décembre 1980 à Bruxelles

AVANT-PROJET D'ORDRE DU JOUR

- I. Fixation de l'ordre du jour
- II. a) Approbation du compte rendu de la réunion élargie des 21 et 22 mai 1980
b) Approbation du compte rendu de la réunion non élargie des 21 et 22 mai 1980 (1)
- III. POINTS A
 1. Organisation du Baccalauréat 1981 et nomination des jurys
 2. Programme de grec langue I
 3. Programme d'italien langue I
 4. Programme de danois langue III
 5. Nomination de trois membres du Conseil d'inspection
 6. Création de cours à option en 4ème et 5ème années secondaires
 7. Contribution du C.E.N.
 8. Accord avec l'E.S.O.
 9. Décompte entre le gouvernement allemand et l'Ecole européenne de Luxembourg
 10. Réglementation relative à la couverture des risques de maladie des enseignants des Ecoles européennes
 11. Remboursement des frais de voyage accomplis en voiture
 12. Allègement des tâches du secrétaire du Comité du personnel
 13. Mesures d'application relatives à l'article 14,4 du Statut du personnel enseignant
 14. Crédits supplémentaires pour l'exercice 1980
 15. Indemnité d'installation (cas particulier)

(1) à examiner dans le cadre de la réunion non élargie.

IV. RAPPORTS DES PRESIDENTS DES CONSEILS D'INSPECTION

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

V. RAPPORTS DES DIRECTEURS

VI. POINTS B

1. La participation : modification du Règlement Général
2. La participation des élèves dans les Ecoles européennes
3. Rapport de la Cour des Comptes pour l'exercice 1978
4. Nomination du Représentant du Conseil supérieur (1)
5. Nomination de l'Adjoint du Directeur pour le cycle primaire de l'Ecole européenne de Mol (1)
6. Demande des Institutions européennes relative à l'âge d'admission à l'école maternelle et à l'organisation des garderies
7. Réforme des 6ème et 7ème années de l'école secondaire
8. Critères de dédoublement en langue II à l'école primaire
9. Dispositions d'application relatives au fonctionnement de la Chambre de recours

VII. PROBLEMES DU COMITE DU PERSONNEL

VIII. PROBLEMES DES ASSOCIATIONS DE PARENTS D'ELEVES

IX. DIVERS

X. DATE ET LIEU DE LA PROCHAINE REUNION

(1) à examiner dans le cadre de la réunion non élargie.

Sitzungen der Inspektionsausschüsse

(28., 29. und 30. Oktober 1980)

Die Sitzungen der Inspektionsausschüsse fanden in Brüssel vom 28. bis 30. Oktober 1980 statt :

- 28. Oktober : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Grundschule ;
- 29. Oktober : Gemeinsame Sitzung der Inspektionsausschüsse für die Grundschule und die Höhere Schule ;
- 30. Oktober : Sitzung des Inspektionsausschusses für die Höhere Schule.

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

a) Lehrpläne

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule schlägt dem Obersten Rat vor, einen Lehrplan für Italienisch, Sprache I sowie den Lehrplan für Griechisch, Sprache I für die griechische Abteilung, die in zwei Europäischen Schulen gegründet wurde, zu genehmigen.

b) Änderung der Allgemeinen Schulordnung

Im Mai 1980 hat der Oberste Rat die Grundsätze der Mitwirkung an den Europäischen Schulen festgelegt. Mehrere konkrete Maßnahmen konnten sofort in Kraft gesetzt werden, während die Anwendung einer gewissen Anzahl von Grundsätzen über die Mitwirkung eine Änderung der Allgemeinen Schulordnung voraussetzte.

Die Inspektionsausschüsse haben die neuen Vorschriften geprüft, die eine Verstärkung der Mitwirkung erlauben sollen und schlugen dem Obersten Rat vor, sie zu genehmigen.

c) Die Mitwirkung der Schüler

Die Inspektionsausschüsse haben eine Bestandsaufnahme der verschiedenen Gebiete vorgenommen, auf denen die Schüler an den einzelnen Europäischen Schulen effektiv mitwirken.

Sie werden dem Obersten Rat nachstehendes Verfahren vorschlagen, damit sich die Mitwirkung der Schüler an den Europäischen Schulen entfalten kann :

1. Jede Schule kann auf örtlicher Ebene Maßnahmen zur Förderung der Mitwirkung der Schüler ergreifen.
2. In jeder Schule wird die Konferenz für Erziehungsfragen damit beauftragt, sich mit dem Problem der Schülermitwirkung zu befassen und diese anzuregen.
3. Die Direktoren gehen in ihren jährlichen Berichten auf die Entwicklung der Schülermitwirkung an ihren Schulen ein und teilen konkrete Ergebnisse von Initiativen mit, die auf diesem Gebiet ergriffen werde.

d) Unterricht in der Ergänzungssprache

Auf seiner Sitzung vom 20. Mai 1980 hatte der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule beschlossen, daß die Schüler dem Unterricht in Geschichte und Geographie ab der 3. Sekundarschulklasse in der Sprache II folgen müssen, d.h. derjenigen Fremdsprache, die sie seit der Grundschule lernen. Er hatte jedoch zugestimmt, daß Ausnahmen — die es den Schülern erlauben, diesem Unterricht in der Sprache III zu folgen — durch den Inspektor der Staatsangehörigkeit der Schüler, deren Familien diesen Antrag stellen, gewährt werden können.

Im Laufe seiner letzten Sitzung hat der Inspektionsausschuß nachstehende Beschlüsse gefaßt :

1. Eine Änderung der Ergänzungssprache ist am Ende der 4. Sekundarschulklasse unter den vom Reformausschuß vorgesehenen Bedingungen möglich.
2. Die Schüler, die andere Fächer in der Ergänzungssprache lernen (z.B. Wirtschaftskunde) können eine andere Sprache als die Sprache II wählen.

e) Verteilung des neuen Zeugnisheftes

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat beschlossen, daß das neue Zeugnisheft Ende des Monats Januar und am Ende des Schuljahres verteilt werden wird. Außerdem hat er festgelegt, daß die Schule, falls sich Probleme ergeben, sie den Eltern mitteilen und sie zu einem Gespräch mit den Lehrkräften auffordern würden.

Der Inspektionsausschuß hat andererseits die Bedeutung der Kontakte mit den Eltern unterstrichen. Er hat die Reformkommission beauftragt, in dieser Angelegenheit einen Text zu verfassen, der in die Hinweise für die Lehrkräfte aufgenommen wird.

f) Zulassungsalter zum Kindergarten

Auf Antrag der Europäischen Institutionen und im Hinblick auf die pädagogische Entwicklung in den Mitgliedstaaten schlugen die Inspektionsausschüsse dem Obersten Rat vor, die Kinder von drei bis vier Jahren in den Kindergarten aufzunehmen. Der Verwaltungs- und Finanzausschuß wird sich noch mit den finanziellen Aspekten dieser Maßnahme beschäftigen.

g) Förderunterricht

Der Inspektionsausschuß für die Grundschule hat einen Bericht über die Abwicklung des Versuchs des Förderunterrichts geprüft. Er wird dem Obersten Rat vorschlagen, diesen Versuch um ein Jahr zu verlängern, da es noch nicht möglich ist, endgültige Schlüsse zu ziehen. Er hat die Arbeitsgruppe « Förderunterricht » beauftragt, den Ursachen der Schwächen der Schüler aufgrund der von den Förderlehrern erstellten Unterlagen nachzugehen und zu versuchen, vorbeugende Maßnahmen vorzuschlagen.

h) Organisation der Reifeprüfung 1981

Der Inspektionsausschuß für die Höhere Schule hat den Organisationsplan für die Europäische Reifeprüfung 1981 festgelegt. Dieser Plan wird dem Obersten Rat im Dezember 1980 unterbreitet werden.

Im Vergleich zu den früheren Jahren ist eine Änderung vorgesehen. Die Schulen werden den Inspektoren die Themenvorschläge vor dem 15. Februar übermitteln, damit genügend Zeit für die Auswahl, die Fertigstellung und die Vervielfältigung der Aufgaben verfügbar ist.

Meetings of the Boards of Inspectors

(28, 29 and 30 October 1980)

The Boards of Inspectors met in Brussels from 28 to 30 October 1980 :

- 28 October : meeting of the Primary Board of Inspectors ;
- 29 October : joint meeting of the Primary and Secondary Boards of Inspectors ;
- 30 October : meeting of the Secondary Board of Inspectors.

Without dealing in detail with the many questions discussed, it may be useful to give an outline of the main matters considered.

(a) Syllabuses

The Primary Board of Inspectors proposed that the Board of Governors should approve a new syllabus for Italian language I and the syllabus for Greek language I for the Greek section which has just been set up in two European Schools.

(b) Amendments to the General Rules

In May 1980 the Board of Governors laid down principles concerning participation in the European Schools. A number of measures were implemented immediately but the application of some principles of participation required amendments to the General Rules.

The Board of Inspectors examined the new statutory provisions for the strengthening of participation and recommended that the Board of Governors approve them.

(c) Pupil participation

The Boards of Inspectors drew up a list of areas where pupil participation exists in the various European Schools.

They will propose that the Board of Governors approve the following procedure for the development of pupil participation in the European Schools :

1. Each School may take measures locally aimed at developing pupil participation.
2. In each School, the Education Committee shall be responsible for studying the question of pupil participation and for encouraging such participation.
3. In their annual reports, Heads shall cover the development of pupil participation in their Schools and state the outcome of steps taken in this field.

(d) Teaching in the working language

At its meeting on 20 May 1980, the Secondary Board of Inspectors decided that from the third secondary year pupils should study history and geography in their language II, that is the language they had studied since the primary section. It nevertheless agreed that derogations to permit pupils to follow these subjects in their language III could be granted by the Inspectors of the nationality of the pupils whose family made the request.

At its last meeting, the Board of Inspectors took the following decisions :

1. Pupils may change their working language at the end of the fourth secondary year in accordance with conditions laid down by the Reform Committee.
2. Pupils who study other subjects in the working language (e.g. economics) may choose a language other than their language II.

(e) Distribution of the new school report

The Primary Board of Inspectors decided that the new school report should be distributed at the end of January and at the end of the school year.

If problems arise, Schools should inform parents and invite them to meet the teachers.

The Board of Inspectors also emphasized the importance of contacts with parents. It asked the Reform Committee to draft a paragraph on this subject for inclusion in the instructions to teachers.

(f) Age of admission to the kindergarten section

At the request of the European Institutions and bearing in mind developments in educational practice in the Member States, the Boards of Inspectors proposed to the Board of Governors that children of three to four years should be admitted to the kindergarten section. The Administrative and Financial Committee has still to consider the financial aspects of such a move.

(g) Remedial teaching

The Primary Board of Inspectors examined a progress report on the « remedial teaching » trial period. It will propose to the Board of Governors that the trial period be extended by one year, since final conclusions cannot yet be drawn. It asked the « remedial teaching » Working Party to investigate the reasons for pupils' weaknesses on the basis of data provided by the remedial teaching experiment and to attempt to suggest preventive measures.

(h) Organization of the 1981 Baccalaureate

The Secondary Board of Inspectors adopted the organization plan for the 1981 European Baccalaureate. This plan will be submitted to the Board of Governors in December 1980.

There is one change with respect to previous years. The Schools will have to submit their proposed subjects to the Inspectors before 15 February, so that there is sufficient time for the selection, preparation and reproduction of the papers.

Réunions des Conseils d'Inspection

(28, 29 et 30 octobre 1980)

Les Conseils d'inspection se sont réunis à Bruxelles du 28 au 30 octobre 1980 :

- 28 octobre : réunion du Conseil d'inspection primaire ;
- 29 octobre : réunion commune des Conseils d'inspection primaire et secondaire
- 30 octobre : réunion du Conseil d'inspection secondaire.

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

a) Programmes

Le Conseil d'inspection primaire propose au Conseil supérieur d'approuver un nouveau programme d'italien, langue I ainsi que le programme de grec langue I pour la section grecque qui vient d'être créée dans deux Ecoles européennes.

b) Modification du Règlement Général

En mai 1980 le Conseil supérieur a arrêté les principes de la participation dans le cadre des Ecoles européennes. Plusieurs mesures concrètes ont pu être mises en vigueur immédiatement. Mais l'application d'un certain nombre de principes sur la participation nécessitait une modification du Règlement Général.

Les Conseils d'inspection ont examiné les nouvelles dispositions réglementaires qui doivent permettre un renforcement de la participation et recommandent au Conseil supérieur de les approuver.

c) La participation des élèves

Les Conseils d'inspection ont établi un inventaire des domaines où la participation des élèves est effective dans les différentes Ecoles européennes.

Ils proposeront au Conseil supérieur d'approuver la procédure suivante afin que la participation des élèves se développe dans les Ecoles européennes :

1. Chaque école peut prendre sur le plan local des mesures destinées à développer la participation des élèves.
2. Dans chaque école, le conseil d'éducation est chargé d'étudier le problème de la participation des élèves et de stimuler celle-ci.
3. Les Directeurs rendront compte dans leurs rapports annuels du développement de la participation des élèves dans leurs écoles et indiquent les résultats concrets des initiatives prises dans ce domaine.

d) Enseignement en langue véhiculaire

Lors de sa réunion du 20 mai 1980, le Conseil d'inspection secondaire avait décidé que les élèves devraient suivre l'enseignement de l'histoire et de la géographie à partir de la 3ème année secondaire dans la langue II, c'est-à-dire la langue étudiée depuis l'école primaire. Il avait accepté cependant que des dérogations, permettant aux élèves de suivre cet enseignement dans la langue III, puissent être accordées par les Inspecteurs de la nationalité des élèves dont la famille en ferait la demande.

Au cours de sa dernière réunion, le Conseil d'inspection a pris les décisions suivantes :

1. Un changement de la langue véhiculaire est permis à la fin de la 4ème année secondaire dans les conditions prévues par le comité de réforme.
2. Les élèves qui suivent d'autres matières en langue véhiculaire (par exemple l'économie) peuvent choisir une autre langue que la langue II.

e) Distribution du nouveau carnet scolaire

Le Conseil d'inspection primaire a décidé que le nouveau carnet scolaire serait distribué à la fin du mois de janvier et à la fin de l'année scolaire. En outre si des problèmes se posent, l'Ecole devra les signaler aux parents et les inviter à rencontrer les enseignants.

Le Conseil d'inspection a d'autre part souligné l'importance des contacts avec les parents. Il a chargé la commission de réforme de rédiger à ce sujet un paragraphe qui fera partie des consignes aux enseignants.

f) Age d'admission à l'école maternelle

A la demande des Institutions européennes et tenant compte de l'évolution pédagogique dans les Etats-membres, les Conseils d'inspection proposent au Conseil supérieur d'admettre dans les classes maternelles les enfants de trois à quatre ans. Le Comité administratif et financier devra encore se pencher sur les aspects financiers d'une telle mesure.

g) Remedial teaching

Le Conseil d'inspection primaire a examiné un rapport sur le déroulement de l'expérience du « remedial teaching ». Il proposera au Conseil supérieur de prolonger l'expérience d'un an, car il n'est pas encore possible de dégager des conclusions définitives. Il a chargé le groupe de travail « remedial teaching » d'étudier les causes des faiblesses des élèves à partir des données fournies par le « remedial teaching » et d'essayer de proposer des mesures préventives.

h) Organisation du Baccalauréat 1981

Le Conseil d'inspection secondaire a arrêté le plan d'organisation du Baccalauréat européen en 1981. Ce plan sera soumis au Conseil supérieur en décembre 1980.

Une modification est prévue par rapport aux années antérieures. Les Ecoles devront transmettre aux Inspecteurs les propositions de sujets avant le 15 février de manière à laisser assez de temps pour le choix, la mise au point et la reproduction des épreuves.

POURCENTAGES OBTENUS PAR LES CANDIDATS AU BACCALAUREAT
1 9 7 6

%	LUX	BXL	MOL	VAR	KAR	BER	TOTAL
+ de 90 %	—	—	—	—	—	1 - 5 %	1 - 0,27 %
de 80 à 89 %	6 - 8,57 %	9 - 6,77 %	1 - 2,38 %	2 - 2,82 %	6 - 20,69 %	4 - 20 %	28 - 7,67 %
de 70 à 79 %	24 - 34,29 %	34 - 25,56 %	17 - 40,48 %	21 - 29,58 %	14 - 48,28 %	8 - 40 %	118 - 32,33 %
de 60 à 69 %	33 - 47,14 %	82 - 61,65 %	22 - 52,38 %	42 - 59,15 %	9 - 31,03 %	7 - 35 %	195 - 53,43 %
— de 60 %	7 - 10 %	8 - 6,02 %	2 - 4,76 %	6 - 8,45 %	—	—	23 - 6,30 %
TOTAL	70 - 100 %	133 - 100 %	42 - 100 %	71 - 100 %	29 - 100 %	20 - 100 %	365 - 100 %

1 9 7 7

%	LUX	BXL	MOL	VAR	KAR	BER	TOTAL
+ de 90 %	—	—	—	1 - 1,56 %	—	2 - 15,38 %	3 - 0,84 %
de 80 à 89 %	5 - 6,58 %	5 - 4,07 %	2 - 3,77 %	3 - 4,69 %	2 - 7,41 %	1 - 7,69 %	18 - 5,06 %
de 70 à 79 %	19 - 25 %	41 - 33,33 %	14 - 26,42 %	17 - 26,56 %	11 - 40,74 %	6 - 46,16 %	108 - 30,34 %
de 60 à 69 %	49 - 64,47 %	68 - 55,28 %	35 - 66,04 %	43 - 67,19 %	14 - 51,85 %	3 - 23,08 %	212 - 59,55 %
— de 60 %	3 - 3,95 %	9 - 7,32 %	2 - 3,77 %	—	—	1 - 7,69 %	15 - 4,21 %
TOTAL	76 - 100 %	123 - 100 %	53 - 100 %	64 - 100 %	27 - 100 %	13 - 100 %	356 - 100 %

1978

%	LUX	BXL	MOL	VAR	KAR	BER	TOTAL
+ de 90 %	—	—	—	—	—	—	—
de 80 à 89 %	5 - 4,13 %	18 - 10,23 %	5 - 9,80 %	4 - 5,19 %	1 - 3,13 %	3 - 17,65 %	36 - 7,59 %
de 70 à 79 %	33 - 27,27 %	47 - 26,70 %	17 - 33,33 %	23 - 29,37 %	14 - 43,75 %	7 - 41,18 %	141 - 29,75 %
de 60 à 69 %	67 - 55,38 %	93 - 52,84 %	26 - 50,98 %	39 - 50,65 %	17 - 53,12 %	4 - 23,52 %	246 - 51,90 %
— de 60 %	16 - 13,22 %	18 - 10,23 %	3 - 5,89 %	11 - 14,29 %	—	3 - 17,65 %	51 - 10,76 %
TOTAL	121 - 100 %	176 - 100 %	51 - 100 %	77 - 100 %	32 - 100 %	17 - 100 %	474 - 100 %

1979

%	LUX	BXL	MOL	VAR	KAR	BER	TOTAL
+ de 90 %	—	—	—	—	—	—	—
de 80 à 89 %	6 - 6,06 %	13 - 7,43 %	3 - 6,82 %	8 - 7,14 %	5 - 12,50 %	8 - 42,10 %	43 - 8,79 %
de 70 à 79 %	30 - 30,30 %	68 - 38,86 %	19 - 43,18 %	37 - 33,04 %	15 - 37,50 %	5 - 26,32 %	174 - 35,58 %
de 60 à 69 %	51 - 51,52 %	81 - 46,28 %	21 - 47,73 %	61 - 54,46 %	20 - 50 %	6 - 31,58 %	240 - 49,08 %
— de 60 %	12 - 12,12 %	13 - 7,43 %	1 - 2,27 %	6 - 5,36 %	—	—	32 - 6,55 %
TOTAL	99 - 100 %	175 - 100 %	44 - 100 %	112 - 100 %	40 - 100 %	19 - 100 %	489 - 100 %

1980

%	LUX	BXL	MOL	VAR	KAR	BER	TOTAL
+ de 90 %	—	—	1 - 2 %	—	1 - 2,86 %	—	2 - 0,35 %
de 80 à 89 %	8 - 6,15 %	16 - 7,92 %	4 - 8 %	9 - 7,38 %	4 - 11,42 %	4 - 15,38 %	45 - 7,97 %
de 70 à 79 %	38 - 29,23 %	53 - 26,24 %	19 - 38 %	24 - 19,67 %	14 - 40 %	8 - 30,77 %	156 - 27,61 %
de 60 à 69 %	72 - 55,39 %	116 - 57,43 %	26 - 52 %	73 - 59,84 %	15 - 42,86 %	13 - 50 %	315 - 55,75 %
— de 60 %	12 - 9,23 %	17 - 8,41 %	—	16 - 13,11 %	1 - 2,86 %	1 - 3,85 %	47 - 8,32 %
TOTAL	130 - 100 %	202 - 100 %	50 - 100 %	122 - 100 %	35 - 100 %	26 - 100 %	565 - 100 %

Total années 1976 à 1980

%	LUX	BXL	MOL	VAR	KAR	BER	TOTAL GENERAL
+ de 90 %	—	—	1 - 0,42 %	1 - 0,22 %	1 - 0,61 %	3 - 3,16 %	6 - 0,27 %
de 80 à 89 %	30 - 6,05 %	61 - 7,54 %	15 - 6,25 %	26 - 5,83 %	18 - 11,04 %	20 - 21,05 %	170 - 7,56 %
de 70 à 79 %	144 - 29,03 %	243 - 30,04 %	86 - 35,83 %	122 - 27,35 %	68 - 41,72 %	34 - 35,79 %	697 - 30,99 %
de 60 à 69 %	272 - 54,84 %	440 - 54,39 %	130 - 54,17 %	258 - 57,85 %	75 - 46,02 %	33 - 34,74 %	1.208 - 53,71 %
— de 60 %	50 - 10,08 %	65 - 8,03 %	8 - 3,33 %	39 - 8,75 %	1 - 0,61 %	5 - 5,26 %	168 - 7,47 %
TOTAL	496 - 100 %	809 - 100 %	240 - 100 %	446 - 100 %	163 - 100 %	95 - 100 %	2.249 - 100 %

Neues aus den Schulen News from the Schools Nouvelles des Ecoles

CONFERENCE PEDAGOGIQUE DU 29.4.1980 A L'ECOLE EUROPEENNE DE KARLSRUHE

Ouverture de la Conférence par Monsieur le Directeur GRECK

Synthèse de l'Exposé de Monsieur l'Inspecteur FETTER

Remarques préalables :

La Conférence s'articulera en fonction des besoins des instituteurs et sera surtout pratique.

Enseigner les Activités d'Eveil — et non Disciplines d'Eveil — ne s'improvise pas et implique la mise en place de nouvelles structures pédagogiques ainsi qu'une transformation dans les processus de penser, aussi bien pour les maîtres que pour les élèves.

A. Notion de cohérence des programmes

- Nous disposons — du programme officiel
- du programme restreint
 - des documents en cours de réalisation au niveau du Comité de réforme des Ecoles européennes
 - du programme français.

Remarques préalables :

- 1) Pour un enfant, les A.E. constituent un passage, celui du *vécu* au *conçu* dans un environnement donné. Ceci présuppose un changement dans les mentalités : notamment dans la mentalité du maître habitué à travailler dans le cadre formel et précis d'un programme et qui devra effectuer le passage à un cadre informel vaste. D'où la nécessité d'un travail important de préparation.
- 2) Cette façon de travailler étant mise en place dans différents pays, les risques en sont connus, qu'il faut éviter. Il ne s'agit pas de « faire » des activités sans relations entre elles et sans ligne directrice, au hasard de l'actualité, des intérêts des enfants ou du maître et de déboucher sur une sorte de travail-puzzle. Mais il faut, en fonction du projet final qui est la formation de l'esprit, organiser les contenus et les étudier par rapport à la classe dont on a la charge.

Programme :

Ce qui est important c'est d'avoir une conscience claire des aptitudes à développer chez les enfants et de structurer les sujets traités en conséquence.

Les sujets choisis — dont le nombre importe peu — auront un caractère exemplaire non pour eux-mêmes, mais pour leur qualité inductive et leur possibilité de transfert. La pédagogie de la découverte est une pédagogie lente. Il faut définir un programme minimum de *notions* et non de thèmes qui ne sont que des supports pour arriver aux notions.

Structures

Les manuels, pour utiles qu'ils soient, ne sont à utiliser qu'avec précaution.

N'oublions pas qu'ils donnent du réel une image « pré-digérée », pensée en fonction de schémas imposés. On préférera toujours un document de première main. Aussi les manuels peuvent être remplacés par des objets, de la documentation et des sources d'information diversifiées.

On évitera, toutefois, de déboucher sur des connaissances ponctuelles.

Il faut arriver à *l'intelligence de la structure*. Chez l'enfant, la notion de structure n'est pas innée.

Pour dominer une structure il faut au préalable

- dominer la notion du temps
- arriver à la structuration de l'espace.

Exemples concrets vivant l'intelligence d'une structure :

1. Une excursion faite à pied sera suivie de travaux tels que :
 - dessin de l'itinéraire
 - mesure des distances - Utilisation de l'échelle
 - examen de l'ensemble de la région conduisant à la notion de courbes de niveau
 - étude de l'habitat
 - étude des voies de communications et de transports
 - vision de la région sous un angle historique (vestiges).

Ainsi, cette curiosité peut déboucher sur un grand nombre de domaines : étude, en fin de parcours, des diverses régions naturelles du pays en relation avec leurs conséquences sur les implantations humaines (habitat groupé ou dispersé, dispersion complète ou par hameaux, évolution de la forme des agglomérations selon les impératifs des diverses époques, notamment faubourgs de gare, faubourgs sur grande route etc...).

L'usage de la cartographie (du plan dans les petites classes) est très facile, en dépit du caractère technique des échelles, du carroyage, des règles président à l'impression de la nomenclature et des signes conventionnels. C'est pourquoi des enfants, disposant d'un acquis limité dans le domaine des moyens d'expression verbo-conceptuels, sont heureux de trouver quelque chose de concret, exprimant des réalités tangibles et *transposant en l'ordonnant une réalité dont ils ont une connaissance vécue, mais seulement approximative (les paysages) ou coenesthésique (les distances)*.

En dehors du développement de l'habileté gestuelle, de la précision et de l'acquisition du sens de l'estimation, le recours aux cartes (et aux plans de toutes sortes) est un moyen privilégié, et des plus aisés, pour l'accès à cette intelligence de l'espace qui est la base de toute pensée structurée et réfléchie. Tout raisonnement repose sur cette forme d'intelligence qui peut seule sortir de la confusion, rendre sensible aux risques de contradiction, donner le sens de la création, celui, aussi, de la relativité.

2. Une enquête dans l'administration d'une usine sera suivie de :

- la mise en place de l'organigramme de cette administration
- l'étude de l'organisation conduisant à la notion de complexe industriel
- de la construction par analogie d'une structuration adaptée à une autre administration (transfert).

A propos de ce dernier exemple, on passe de la structure administrative à la structure technologique si l'on suit la chaîne des opérations depuis les matières premières jusqu'aux produits finis, et comme il ne s'agit pas forcément d'un processus uniquement successif et linéaire, on en arrive à la notion d'un « complexe », puis de complexes imbriqués. C'est ainsi que la maîtrise d'une structure en profondeur permet progressivement d'élargir l'espace vécu et de dominer l'espace universel.

L'autre avantage de cette façon de procéder consiste dans le fait que la structuration de l'intelligence de l'espace ne fait pas, comme dans l'enseignement traditionnel, appel à des structurations uniquement conceptuelles, par voie abstraite, mais à une structuration de type expérimental, inductive en somme, né du concret. Ainsi, par le biais de la comparaison, de la critique, tout élément perçu, dégagé et isolé, est capable d'être situé dans ses rapports avec d'autres. Toutes les notions de hiérarchie, d'ordre, de causalité, de finalité en découlent. Il suffit qu'une certaine dialectique — *guidée par le maître* — organise un donné brut, lequel, tant qu'il n'a pas été élaboré, dépassé, n'a aucune valeur éducative.

Pour ce qui est de la biologie, le travail est à organiser en fonction de concepts précis. Ainsi si le concept de base est celui de LA VIE, il est étudié selon des méthodologies différentes selon les niveaux et à partir de notions fondamentales qui sont progressivement abordées au cours de la scolarité.

En première année l'accent sera mis sur les notions d'action et d'organe, en 2ème et 3ème années seront plus précisément étudiées les notions d'appareil et de fonction (nutrition - relation - reproduction - adaptation) pour déboucher en fin de cycle sur les concepts de classification, de milieu et de cycles.

Mise en place pratique des A.E.

Chacun est convaincu que la condition sine qua non d'une bonne mise en place des activités d'éveil est le travail d'équipe au niveau de chaque section. Mais restent à trouver les moyens pour passer de la théorie à la pratique.

B. Problèmes de l'évaluation

Après lecture du document relatif à cette évaluation, il y a lieu de distinguer :

- l'évaluation du savoir
- l'évaluation du savoir-faire
- l'évaluation de l'aptitude.

1) L'autonomie de l'enfant se révèle dans l'organisation du travail :

- 1 - dans l'exploitation qu'il fait d'une documentation (cette exploitation n'étant pas innée chez l'enfant)
 - la validité de la documentation : le document apporté traite-t-il le sujet ou non, ou plus ?
 - l'enfant sait-il lire cette documentation ?
 - sait-il établir une relation entre ce qu'il lit et une iconographie ?
 - quel est, à partir de là, son pouvoir de questionnement ?
- 2 - dans la présentation d'un résultat. Sait-il le communiquer ?
C'est là qu'intervient le problème des langages
 - langage verbal ou écrit
 - langage mathématique
 - graphiques divers.

2) Les capacités intellectuelles de l'enfant qui sont évaluables au cours de ces activités :

- la capacité d'observer qui implique une activité de l'esprit et une volonté
- la capacité de questionnement
- la capacité d'analyse c.à.d. sa faculté de décomposer un phénomène en ses éléments pertinents
- la capacité de synthèse qui permet de dégager les règles fondamentales à appliquer dans une autre situation. Toute leçon d'éveil doit se terminer par une synthèse.

3) Problèmes de l'aptitude

Comment évaluer pratiquement ?

- 1 - par l'observation que le maître fera du comportement lié au savoir.
- 2 - par le moyen de la mémorisation : il est bon de rétablir l'apprentissage des éléments essentiels (importance du résumé).
- 3 - par des exercices de transfert :
exemple : après l'étude d'une mâchoire de lapin, redonner le document
 - faire observer une autre mâchoire
 - procéder par comparaison
 - en déduire l'appartenance, ou non, du second animal à la catégorie du premier.

Cette évaluation nécessite de la part du maître une conscience très claire des concepts à développer.

Formulation

Elle devra se faire en termes de compétence.

Ainsi on parlera par exemple :

- de l'autonomie du travail
- de la capacité à assembler et à utiliser des documents
- d'un sens inné à faire la synthèse
- de la précision des dessins etc...

En conclusion : Les A.E. demandent au maître un travail de longue haleine dans lequel la réflexion sur le contenu, qui implique une culture assez étendue, vient avant la réflexion pédagogique.

Ainsi envisagées et mises en place, les A.E. seront l'instrument par excellence d'une stratégie de l'effort, de l'éveil chez l'enfant de qualités intellectuelles fondamentales (observation, analyse, synthèse) jusque là en sommeil et le moyen de son insertion dans la civilisation.

Par delà le fait que les activités d'éveil, ainsi conçues, peuvent prétendre à être considérées comme des disciplines fondamentales (elles mettent comme elles en évidence des éléments, des phénomènes et des lois), elles sont peut-être, dans une société de type « unidimensionnel » et aux catégories pédagogiques cloisonnées, une ultime tentative pour récupérer un homme total.

Compte-rendu d'expérience

— domaine socio-géographique Fr. Schiedermeier

— domaine technico-scientifique Mr. Isel.

Travail de groupe consécutif à l'exposé de Monsieur l'Inspecteur Fetter

— groupe germanophone : recherche de quelques transferts de concepts à partir du travail exposé par Fr. Schiedermeier

— groupe francophone : dégagement des concepts à atteindre à partir d'une partie du programme :
Un biotope : la forêt.

Rapporteur : Madame PANTKE

PADAGOGISCHER TAG 1980

Referat von Frau Schiedermeier

A) Bericht über den Sachkunde-Unterricht im zweiten Trimester der 5. Klasse. Nach einem Vorspann über die bisherige Erprobungsphase des neuen Sachkunde-Programms und deren besondere Nöte, in dem Frau Schiedermeier die Erdkunde als « Notstandsgebiet » apostrophierte, konnten die Teilnehmer den Bericht anhand vorgelegter Schüler-Ordner mitverfolgen.

Für eine Demonstration der exemplarischen Arbeitsweise in Sachkunde war das norddeutsche Tiefland ausgewählt worden.

Das breite Spektrum, das die unterrichtliche Besprechung umfaßte — und das jederzeit Schlüsse und Übertragungen auf andere Länder zuläßt —, sei an einigen Beispielen aufgezeigt :

Neugewinnung von Land aus dem Meer - der Acker (Bodenbeschaffenheit und Bepflanzung - Hafenstadt - der Fisch - Atmung des Fisches - der Sauerstoff - Fischverarbeitung).

Es wurde klar erkennbar, wie einzelne Gebiete und Bereiche exemplarisch behandelt, und wie die Schüler zu einem Transfer von einem auf andere geleitet worden waren.

Die Herren Inspektoren Fetter und Wörn lobten die dargestellte Arbeit und stellten diese selbst als exemplarisch heraus.

B) In der nachmittäglichen Gruppenarbeit sollte ein weiterer Transfer ausgearbeitet werden.

Die « germanophone » Gruppe wählte das Rind aus, weil es — einmal exemplarisch behandelt — Übertragungen auf viele europäische (und z.T. auch außereuropäische) Länder gestattet. ja, herausfordert, sei es in biologischer, chemischer, geographischer, ökonomischer, soziologischer oder philosophischer Sicht.

Es wurden reichlich Beispiele herausgearbeitet, die in die engere Wahl der Lehrkraft fallen könnten.

Für Klassen, die nicht im Land ihrer Muttersprache unterrichtet werden, wurden die Schwierigkeiten betont, die sich gerade in Sachkunde stellen, wenn Kinder Unterrichtsfilme oder anderes Anschauungsmaterial betrachten, da die « termes techniques » in der Muttersprache jeweils neu erarbeitet werden müssen.

E. SCHWEIKHART

CONFERENCE PEDAGOGIQUE DU 29.04.80

Exposé sur l'étude de deux points du programme d'activités d'éveil de 4e année, domaine technico-scientifique : le courant électrique et les commutateurs, en 4F.

I. GENERALITES

1. Catalogue des matières (programme) :

a) Le courant électrique : construction de circuits électriques simples : fonction des diverses parties, ouverture et fermeture du circuit ; schéma d'un circuit électrique, symbole de l'interruption ; examen de la conductibilité d'une matière ; preuve de l'effet calorifique, ses applications.

b) Commutateurs : commutateur simple (bouton, levier) ; interruption du circuit.

Remarques : Les deux points à traiter ne peuvent être dissociés. Au lieu de : commutateurs, il faudrait dire : interrupteurs.

2. Objectifs notionnels

— concepts électriques

— concepts physiques généraux

— notions mathématiques (liaisons interdisciplinaires).

3. Matériel

Participation des enfants à la collecte de ce matériel.

Utilisation de la boîte d'expérimentation du centre de documentation de l'école : Stromkreise.

II. PROGRESSION

1. Allumons l'ampoule avec une pile.

Notions de pôles d'une pile, approche de la notion de circuit, des notions de conducteur et d'isolant, ainsi que de la notion d'énergie.

2. N'y a-t-il que les métaux qui laissent passer l'électricité ?
Distinction entre objet et substance, notion de conducteur et d'isolant, acheminement vers la notion de circuit électrique.
3. Comment allumer l'ampoule loin de la pile ?
Notion de circuit (fermé, ouvert), interruption du circuit, rôle et constitution de l'interrupteur, retour sur la notion de conducteur et d'isolant.
4. Effet calorifique du courant. Ses applications.
5. Synthèse : dangers du courant, ainsi que des appareils électriques.

III. LIAISONS INTERDISCIPLINAIRES

1. Domaine socio-géographique :
 - histoire de l'éclairage
 - sources d'énergie et industrie
 - équipement de la bicyclette : l'éclairage.
2. Domaine technico-scientifique : le chauffage.

IV. QUELQUES EXEMPLES

1. Allumons l'ampoule avec une pile

Matériel : les enfants apportent des piles plates ou rondes, des fils et des ampoules électriques (1,5 volt p.ex.) ; boîte d'expérimentation « Stromkreise ».

Déroulement :

- a) tâtonnement expérimental (piles plates) :
manipulation libre par groupes, mise en commun des observations, dont dessins, analyse critique et passage au schéma (symbolisation), analyse des différentes parties de l'ampoule et de la pile (vocabulaire), retour à l'expérience (premières conclusions).
 - b) A-t-on essayé tous les cas possibles ?
l'expérimentation ne suffit plus → coder et mathématiser la situation expérimentale (voir feuilles : Exemple d'interdisciplinarité) → traduire les résultats en revenant à la situation concrète.
 - c) Contrôle : feuille de travail.
 - d) Application aux piles rondes
nécessité de fils dénudés aux extrémités (notion de conducteur, de court-circuit).
 - e) Jeu : tester des piles et des ampoules.
Constituer des couples pile-ampoule en s'arrangeant pour obtenir tous les cas possibles. Chaque groupe devra déterminer expérimentalement l'état de chacun de ses éléments.
2. Effet calorifique du courant. Ses applications.

Matériel : ampoules hors d'usage, laine de fer (brins de tampon Jex), différents fils de cuivre, de plomb, de fer, de sections différentes ; boîte d'expérimentation de l'école.

Déroulement :

- a) Rappel de remarques faites au cours de leçons précédentes : le filament de l'ampoule devient brillant, l'ampoule chauffe ; lors de courts-circuits, les deux portions de fils qui se touchent deviennent chauds, ...
- b) Entretien. Questions : Pourquoi le filament est-il très fin ? Est-ce qu'un gros filament n'éclairerait pas ? Qu'est-ce qui fait que le filament devient brillant ? ...
- c) Examinons une ampoule dont on a enlevé le verre. Rappel de ce qui a déjà été dit précédemment.
- d) Construisons une « ampoule » : deux fils métalliques courts supportant un filament.

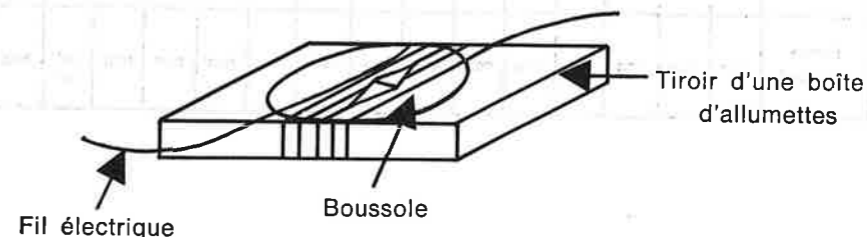
Manipulation libre : « Mon fil chauffe ! », « Le mien rougit ! », « Chez moi, rien ne se passe !!! ».

Les observations sont notées au tableau : rôle du conducteur, de sa nature, de sa longueur, de sa section.

Fil court	Fin	Moyen	Gros
Cuivre	Chauffe et rougit	Chauffe	—
Fer	Chauffe et rougit	Chauffe	Chauffe un peu
Plomb	Fond	Fond	Chauffe

(L'expérience avec des brins de fils provenant d'un tampon Jex — publicité non payée ! — sera faite par le maître pour des raisons de sécurité (risque de brûlures).

- e) **Conclusions :**
 - filament assez fin pour qu'il rougisse
 - filament assez réfractaire pour ne pas fondre (voir tableau ci-dessus).
- f) Peut-on brancher n'importe quelle ampoule sur n'importe quelle pile (acheminement vers la notion de résistance).
 - petites ampoules à vis : essais par groupes avec différentes ampoules à vis branchées sur des piles plates ou rondes
 - ampoules à usage domestique (avec un détecteur de faibles courants)



g) Applications de l'effet calorifique du courant :

- expérience avec le thermomètre
- applications : divers appareils électriques.

D. ISEL
(Karlsruhe)

EXEMPLE D'INTERDISCIPLINARITE (1)

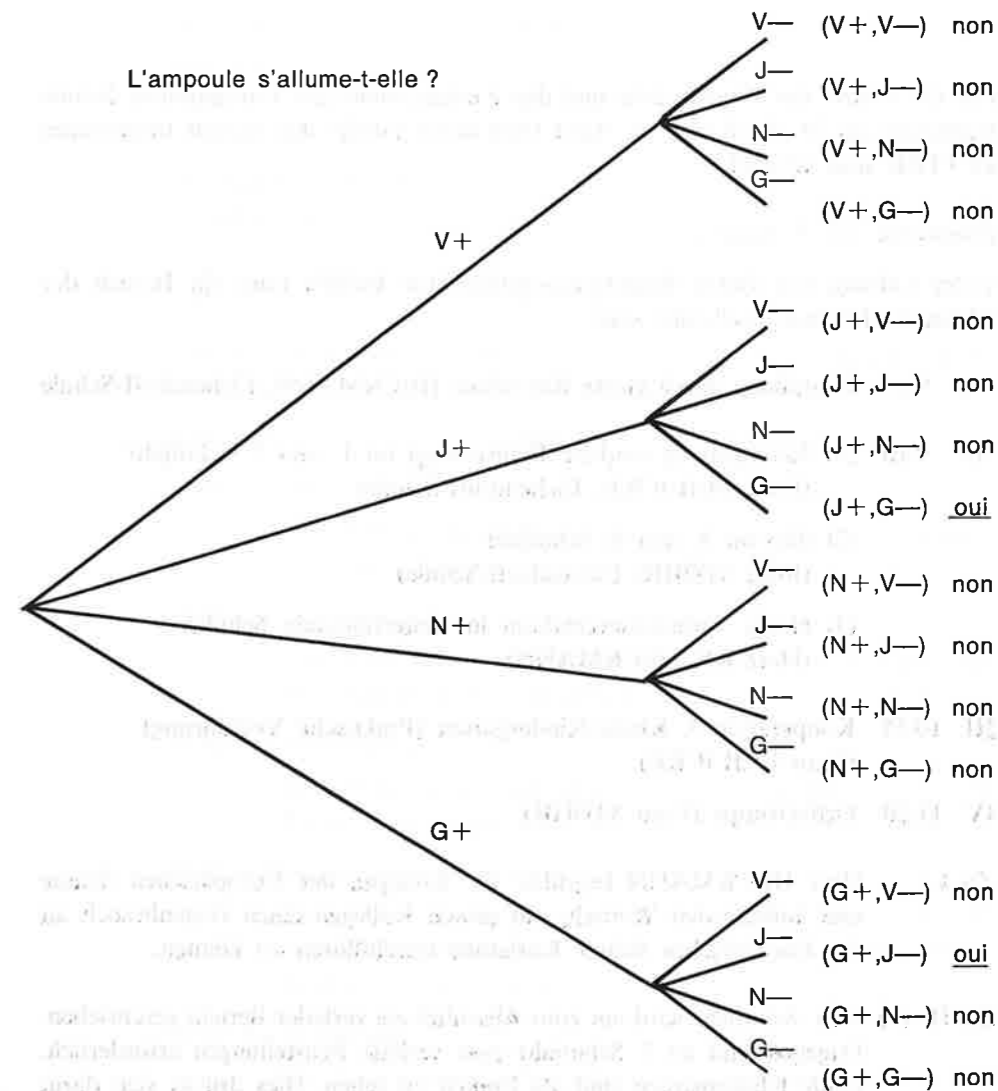
Exercice : Allumons l'ampoule avec une pile. Après un stade expérimental où plusieurs solutions ont été trouvées, nous avons voulu savoir si nous avons essayé tous les cas possibles. Après un temps de recherche, quelques ébauches de solutions sont présentées, plus ou moins élaborées : le tableau cartésien, l'arbre.

La nécessité d'un codage apparaît rapidement : V pour verre de l'ampoule, J partie jaune, N anneau noir, G plot gris, pour la pile, petite lame +, grande lame —.

		La pile		Contacts avec pôle +			
		+	—	V+	J+	N+	G+
L'ampoule	en contact avec						
	V	(V,+)	(V,—)	V— (V—,V+)	(V—,J+)	(V—,N+)	(V—,G+)
	J	(J,+)	(J,—)	J— (J—,V+)	(J—,J+)	(J—,N+)	(J—,G+)
	N	(N,+)	(N,—)	N— (N—,V+)	(N—,J+)	(N—,N+)	(N—,G+)
G	(G,+)	(G,—)	G— (G—,V+)	(G—,J+)	(G—,N+)	(G—,G+)	

Cas possibles	(V—,V+)	(V—,J+)	(V—,N+)	(V—,G+)	(J—,V+)	(J—,J+)	(J—,N+)	(J—,G+)	(N—,V+)	(N—,J+)	(N—,N+)	(N—,G+)	(G—,V+)	(G—,J+)	(G—,N+)	(G—,G+)
Lampe allumée ?	non	non	non	non	non	non	non	oui	non	non	non	non	non	oui	non	non

EXEMPLE D'INTERDISCIPLINARITE (2)



Pädagogische Tagung

Für die Lehrer der Grundschule und des Kindergartens der Europäischen Schule Karlsruhe am 29. April und 30. April 1980 unter Vorsitz der Herren Inspektoren FETTER und WÖRN.

Programm des 2. Tages:

Unter Leitung von Herrn Regierungsschuldirektor WÖRN fand ein Besuch der Eichendorff-Schule Karlsruhe statt.

I. 9.00 Begrüßung durch Herrn Konrektor HECKMANN, Eichendorff-Schule

II. 9.10 (1) Notengebung (verbale Beurteilung) im 1. und 2. Schuljahr
(Frau BEILICKE, Eichendorff-Schule)

(2) dito im 3. und 4. Schuljahr
(Frau STÖHR, Eichendorff-Schule)

(3) Neues Aufnahmeverfahren in weiterführende Schulen
(Herr KR HECKMANN)

III. 10.35 Kooperation 1. Klasse-Kindergarten (Praktische Vorführung)
(Frau BEILICKE)

IV. 11.20 Orff-Gruppe (Frau STÖHR)

Zu I. Herr HECKMANN begrüßte die Kollegen der Europäischen Schule und äußerte den Wunsch, mit seinen Kollegen einen Gegenbesuch an der Europäischen Schule Karlsruhe durchführen zu können.

Zu II. (1) Im 1. Schuljahr wird nur zum Abschluß ein verbaler Bericht geschrieben. Dagegen sind im 2. Schuljahr zwei verbale Beurteilungen erforderlich. Beide Klassenstufen sind als Einheit zu sehen. Dies drückt sich darin aus, daß am Ende des 1. Schuljahres keine Wiederholung möglich ist. Außerdem sind alle Unterrichtsziele auf das Ende des 2. Schuljahres hin ausgerichtet. Solche Unterrichtsziele sind z.B. beim Lesen sowohl das Erlernen der Technik als auch das Sinnerfassen, in der Mathematik sowohl die Beherrschung des Zahlenraumes bis 100 als auch die Fähigkeit Ordnungen und Zuordnungen im Bereich der Mengenlehre zu erkennen. Die 1. und 2. Klasse sollen von demselben Lehrer unterrichtet werden.

Am Ende des 2. Schuljahres werden zusätzlich zu dem verbalen Bericht nur in Deutsch und Mathematik Noten erteilt. Das soll der Beginn einer Beurteilung hinsichtlich der Leistungen der Klasse sein.

Zu II. (2) Für das 3. und 4. Schuljahr gilt folgende Stundenverteilung:

Religion	2 Stunden
Deutsch	7 Stunden
Sachunterricht	3 Stunden
Mathematik	5 Stunden
Bildhaftes Gestalten - Textiles Werken	3 Stunden
Musik	1 Stunde
Sport	3 Stunden

Die Beurteilung für Verhalten und Mitarbeit erfolgt verbal durch die vier Stufen: sehr gut - gut - befriedigend - noch befriedigend.

Für alle Fächer sind die Notenstufen 1 bis 6 verbindlich:

Note 1: sehr gut

Die Note « sehr gut » soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen in besonderem Maße entspricht.

Note 2: gut

Die Note « gut » soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht.

Note 3: befriedigend

Die Note « befriedigend » soll erteilt werden, wenn die Leistung im allgemeinen den Anforderungen entspricht.

Note 4: ausreichend

Die Note « ausreichend » soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im ganzen den Anforderungen noch entspricht.

Note 5: mangelhaft

Die Note « mangelhaft » soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen läßt, daß die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden könnten.

Note 6: ungenügend

Die Note « ungenügend » soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, daß die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können.

Zu II. (3) Die Grundschule ist eine aufbauende Schule für

- a) Hauptschule
- b) Realschule
- c) Gymnasium

Bei dem seit dem Schuljahr 1979-80 in Kraft getretenen Aufnahmeverfahren müssen die Kinder der 4. Grundschulklasse je eine Orientierungsarbeit (Aufsatz, Diktat, Mathematik) anfertigen. Diese Arbeiten entscheiden unter Einbeziehung der Jahresleistung darüber, in welche weiterführende Schule das Kind seitens der Grundschule empfohlen wird (Grundschulempfehlung GSE). Im Falle der Übereinstimmung zwischen GSE und Elternwunsch ist der Übergang des Kindes in die weiterführende Schule festgelegt.

Für den Fall, daß es zu keiner Übereinstimmung zwischen der GSE und dem Elternwunsch kommt, können die Eltern entweder ihr Kind ohne besonderes Beratungsverfahren zur mündlichen Aufnahmeprüfung am Schuljahresende ins Gymnasium schicken oder sie haben die Möglichkeit, ein besonderes Beratungsverfahren zu wünschen, das darin besteht, daß ein hierfür ausgebildeter Beratungslehrer mittels erneut durchgeführter Tests und unter Einberufung einer Klassenkonferenz eine Gemeinsame Bildungsempfehlung (GBE) den Eltern mitteilt.

Sofern die GBE nicht dem Elternwunsch entspricht, muß das Kind zum Schuljahresende zur mündlichen Prüfung in die Realschule oder ins Gymnasium.

Diese Prüfung entscheidet dann über die zukünftige Schullaufbahn des Kindes.

Zu III. Die Eichendorff-Grundschule Karlsruhe führt auf freiwilliger Basis seit einigen Jahren eine enge Kooperation mit dem in ihrem Einzugsbereich liegenden Kindergarten durch. Kindergärten werden im deutschen Schulwesen von privaten Trägern (Kirchen, Kommunen usw.) betrieben. Sie sind kein Bestandteil des Schulsystems.

Um aber den Übergang vom Kindergarten in das 1. Schuljahr der Grundschule möglichst fließend zu gestalten, hat sich die Eichendorff-Grundschule zu oben erwähnter Kooperation entschlossen. Das Bedürfnis hierzu wurde vor allem von den Lehrern der Grundschule als eine Notwendigkeit empfunden. Zu diesem Brückenschlag waren aber auch die Kindergärtnerinnen bereit. Die guten persönlichen Kontakte zwischen den Kindergärtnerinnen und den Lehrerinnen schaffen hervorragende Voraussetzungen hierzu. Sie waren spürbar während der kommunikativen Begegnung in den Räumen der Grundschule.

Die Kooperation erfolgt in der Weise, daß gegenseitige Besuche stattfinden. Der Grundschullehrer besucht den Kindergarten, um dort Kontakt mit den Kindern zu bekommen. Die Kindergartenkinder statten einmal wöchentlich der Grundschule einen Besuch ab. Hin und wieder erfolgt auch die Teilnahme am Unterricht. So erhält der Lehrer hinsichtlich der Einschulung einen besseren Einblick. Der Kontakt mit den Eltern soll ebenfalls sehr gepflegt werden. Was die Beratungen bei Zurückstellungen betrifft, so wirkt sich die Kooperation besonders positiv aus.

Die instrumental untermauerten Darbietungen (Flötenspiel und Einsatz von Rhythmusinstrumenten) von den 34 Erstklässlern und den Kindergartenkindern bei gemeinsamer Leitung waren sichtbarer Ausdruck eines überaus gelungenen Unternehmens.

Zu IV. Besonders bewundert wurden die sich anschließenden musikalischen Darbietungen (Flötengruppe, Chor, Orff'sche Instrumente).

Dieter RÖSCH

(Karlsruhe)

Personalia

IN MEMORIAM PAUL THIBEAU

Monsieur Paul THIBEAU, Conseiller d'Etat honoraire, Directeur honoraire du Lycée de garçons de Luxembourg, est décédé quelques jours avant son 90ème anniversaire.

Monsieur THIBEAU a apporté une contribution importante à la naissance et au développement des Ecoles européennes. C'était un Européen de la première heure et il fut immédiatement conquis par l'idée de l'Ecole européenne à laquelle il apporta sa collaboration avec enthousiasme. Il fut membre du premier Conseil d'inspection de l'école secondaire. Il y participa activement à la mise en place des structures de la première Ecole européenne, à l'élaboration des programmes et à la définition du rôle des Inspecteurs ; d'une façon générale il contribua à résoudre les nombreux problèmes qui se posent en période de démarrage. Il assumait également un rôle de liaison entre l'Ecole européenne et les autorités luxembourgeoises. Par son action il aida la nouvelle Institution à obtenir le concours si précieux des responsables du pays du siège.

Après avoir quitté le Conseil d'inspection, Monsieur THIBEAU ne cessa pas de s'intéresser aux Ecoles européennes. C'est ainsi qu'il présida avec compétence et tact le Jury du Baccalauréat européen en 1961 et en 1967.

Le Comité de rédaction du Bulletin pédagogique présente ses plus sincères condoléances à toute la famille de Monsieur THIBEAU et en particulier à Madame THIBEAU et à ses enfants.

IN MEMORY OF I. L. BRISON

Before he could leave his home, on a Friday-morning in September, to go to his work at the School, Ian Brison was struck down by death. As in the course of the first few periods the tragic news filtered through, staff and students alike were shocked into the unbelievable truth: how can there be an abrupt stop to such wit and goodness...

As a mothertongue teacher he came to the Bergen European School in September 1978, and he contributed substantially to the humming into life of the newly-established English section. Pupils in other language-sections also had the good fortune to be taught by him, in English as a foreign language, in history and in geography.

Many, many pupils filled the pews to pay their last respects; they had come on their free Wednesday-afternoon. The young can still be touched. Parents and staff too had turned out in great numbers.

If it be true that those loved by the gods die young, this is certainly borne out by Ian's untimely departure. For all his fifty-three years, he showed all the energy of a younger man, and many a less-experienced teacher found Ian's enthusiasm in his work and his rapport with the younger generations of a level to be admired but hard to attain.

The schoolcommunity has suffered a severe loss: the pupils have lost an excellent teacher, the staffroom a splendid colleague and quite a number of us a good friend. It will be impossible to forget that Ian Brison has been in Holland with us. He lies buried in Bergen, far from his native Scotland but in the Europe he loved and served till his very end.

Our thoughts, saddened by his unexpected death, go out to his wife and children. We wish them our courage in bearing their grief. We are proud to share with them the memory of a great and generous person who had no enemies, who was a tolerant and gentle man, and who lived his life with patience and humour.

If there be a Heaven, whose existence he as an agnostic would not deny, he is probably smiling on this obituary, tongue in cheek...

Bergen N.H., 1980.

Buona Fortuna, Signor Sardo

Dopo 23 anni di lavoro consacrati alle Scuole europee, il Prof. Salvatore SARDO le ha lasciate per andare in pensione. Era giunto a Lussemburgo nel 1957 come insegnante di filosofia e di italiano. Era l'epoca dei pionieri, e Salvatore SARDO si integrò immediatamente nel gruppo di amici di tutte le nazionalità che vivevano la bella avventura degli inizi della Scuola europea, contribuendo attivamente allo sviluppo dell'impresa, sia sul piano della redazione dei programmi, sia su quello della formazione di uno spirito europeo. Nel 1962, lasciò Lussemburgo per Bruxelles, dove svolse per due anni le mansioni di Direttore Aggiunto. Dopo questo periodo di apprendistato, fu nominato Direttore della Scuola europea di Bruxelles, che diresse per 7 anni. Fu unanimamente rimpianto quando la lasciò nel 1971 per assumere la direzione della Scuola europea di Lussemburgo. E quest'anno, raggiunta l'età fatidica — le norme relative al pensionamento sono rigide — ha lasciato le nebbie delle nostre regioni per ritrovare il sole e l'eterna primavera dell'Italia.

Confesso che, nel veder partire Salvatore SARDO, ho provato un senso di tristezza e di nostalgia. La sua partenza lascia un grande vuoto, perché non si sostituisce un amico di lunga data, una persona con cui si sono condivisi momenti belli e brutti. Sono lieto di potergli rendere omaggio nel Bollettino pedagogico e di avere così l'occasione di scrivere su di lui quello che la sua modestia non mi permetterebbe di dirgli a viva voce.

Fin dai primi contatti, ho ammirato la ricchezza della sua personalità, la sua intelligenza straordinariamente vivace, la sua vasta cultura generale e il suo interesse per tutto ciò che è umano. Quante discussioni appassionate e appassionanti, nel corso degli anni, sugli argomenti più diversi! Parlare con lui era sempre piacevole, perché la conversazione rimaneva cortese e amichevole anche quando i punti di vista erano divergenti.

Il suo interesse per gli uomini e i loro problemi lo induceva a cercare i contatti, con gli alunni, con gli insegnanti e con i genitori. Oltre alla competenza e all'intelligenza, il calore umano è stato certamente un elemento determinante del suo successo, sia come professore che come Direttore.

Non vorrei tralasciare di ricordare qui anche il suo senso dell'umorismo, che gli dava il senso della relatività delle cose e costituiva senza dubbio una delle basi della sua serenità. Mi sia consentito raccontare a tale proposito due episodi che sono rimasti impressi nella mia memoria. Alla Scuola europea di Lussemburgo, facevo parte di un piccolo gruppo di giocatori di birilli. Al suo arrivo, cercammo

immediatamente di convincerlo ad unirsi a noi. Sulle prime, rifiuto', dicendoci che era campione di birilli a Tripoli e non poteva giocare con noi senza l'autorizzazione della sua federazione. Ci promise tuttavia che avrebbe chiesto questa autorizzazione. Tre settimane più tardi, ci annunciò che aveva ricevuto il consenso della federazione. Uno dei nostri colleghi lussemburghesi, un vero campione del nostro gioco, era un pò preoccupato dell'arrivo di questo rivale. Quando venne il gran giorno, eravamo tutti là ad assistere allo scontro fra i titani ... E quando Salvatore toccò la sua prima boccia, capimmo tutti che non aveva mai giocato a birilli in vita sua. Un'altra volta un collega si rivolse a lui dicendo: «Noi filosofi...». SARDO rispose: «Non sono un filosofo, sono solo un insegnante di filosofia».

Oggi che inizia una nuova carriera, quella degli svaghi e della riflessione, Salvatore SARDO può essere fiero della sua vita professionale. Egli ha contribuito a formare numerose generazioni di giovani, a educarli ad essere uomini e donne liberi, pronti a far progredire la società.

Per quanto mi riguarda, mi accontenterò di augurare all'amico che parte una vita felice e ricca di interessi e di dirgli: «Non dimenticare i tuoi amici e torna a visitarli il più spesso possibile».

Yv. HEUMANN

Rappresentante Aggiunto
del Consiglio superiore

Que les bons vents vous poussent, Monsieur Sardo

Après leur avoir consacré 23 ans, Monsieur Salvatore SARDO a quitté les Ecoles européennes pour prendre sa retraite. Il est arrivé à Luxembourg en 1957 comme professeur de philosophie et d'italien. C'était l'époque des pionniers et Salvatore SARDO s'intégra immédiatement dans l'équipe d'amis de toutes nationalités qui vivaient la belle aventure des débuts de l'Ecole européenne. Il y contribua très activement au développement de l'entreprise, tant sur le plan de la rédaction des programmes que sur celui de la formation d'un esprit européen. En 1962, il quitta Luxembourg pour Bruxelles où il remplit pendant deux ans les fonctions d'Adjoint du Directeur. Après cette période d'apprentissage, il fut nommé Directeur de l'Ecole européenne de Bruxelles. Il dirigea celle-ci pendant sept ans. Il fut unanimement regretté lorsqu'il la quitta en 1971 pour prendre la direction de l'Ecole européenne de Luxembourg. Et cette année parce que l'âge était là et que les règles relatives à la retraite sont strictes, il a quitté les brumes de nos régions pour retrouver le soleil et l'éternel printemps de l'Italie.

J'avoue que ce n'est pas sans tristesse ni nostalgie que j'ai vu s'en aller Salvatore SARDO. Son départ laisse un grand vide, car on ne remplace pas un ami de longue date, un compagnon de route des bons et des mauvais moments. Je suis heureux de pouvoir lui rendre hommage dans le Bulletin pédagogique et d'avoir ainsi l'occasion d'écrire à son propos ce que sa modestie ne me permettrait pas de lui dire de vive voix.

Dès les premiers contacts, j'ai admiré la richesse de sa personnalité, son intelligence extraordinairement vive, sa grande culture générale et son intérêt pour tout ce qui est humain. Combien de discussions passionnées et passionnantes n'avons-nous pas eues au fil des années sur les sujets les plus divers ! Avec lui la conversation était toujours agréable, car elle restait courtoise et amicale, même si les points de vue s'opposaient.

Son intérêt pour les hommes et leurs problèmes l'amenait à rechercher les contacts que ce soit avec les élèves, avec les enseignants ou avec les parents. Outre sa compétence et son intelligence, sa chaleur humaine a certainement été un élément déterminant dans sa réussite aussi bien comme professeur que comme Directeur.

Je ne voudrais pas manquer non plus d'évoquer ici son sens de l'humour. Celui-ci lui donnait la notion de la relativité des choses et constituait sans doute une des bases de sa sérénité. Qu'il me soit permis à ce sujet de rapporter deux souvenirs. A l'Ecole européenne de Luxembourg, nous formions un petit groupe de joueurs de quilles. A son arrivée, nous essayâmes immédiatement de l'attirer

dans notre cercle. Il commença par refuser, en nous disant qu'il était champion du jeu de quilles à Tripoli et qu'il ne pouvait pas jouer avec nous sans l'autorisation de sa fédération. Il nous promit cependant de demander cette autorisation. Trois semaines plus tard il nous annonça qu'il avait reçu l'accord de sa fédération. L'un de nos collègues luxembourgeois, qui était un as dans ce jeu, était vaguement inquiet de la venue d'un rival. Le grand jour venu, nous étions tous présents pour voir l'affrontement des géants... Et lorsque Salvatore toucha sa première boule, nous comprîmes tous qu'il n'avait jamais joué aux quilles. Une autre fois, un collègue s'adressa à lui, en disant : « Nous, les philosophes, ... » SARDO répliqua : « Je ne suis pas un philosophe, j'enseigne seulement la philosophie ».

Au moment de commencer une nouvelle carrière, celle des loisirs et de la réflexion, Salvatore SARDO peut être fier de sa vie professionnelle. Il a contribué à former de nombreuses générations de jeunes, à les éduquer pour qu'ils deviennent des hommes et des femmes libres, prêts à faire progresser la société.

Quant à moi, à l'ami qui s'en va je me contenterai de souhaiter une retraite heureuse et enrichissante et de lui dire : « N'oublie pas tes amis et reviens les voir le plus souvent possible ».

Yv. HEUMANN
Adjoint du Représentant
du Conseil supérieur

Pierre GOEDERT

When Pierre GOEDERT took up his post as Head of the European School of Brussels I in 1977, his arrival marked the end of one era and the start of a new, for his predecessor Mr DECOMBIS had been involved with the creation and development of the European Schools, while Mr GOEDERT came completely new to the whole system. We wondered what he would be like and how he would manage, and it took a long time before we could give a clear, full and positive answer to the two questions.

Without much knowledge of the system, or sufficient advance briefing, he set himself to study the documents, files, statutes, and regulations, often late into the evening in the loneliness of his study in the School. He let people talk to him, and he listened to them absorbing the whole time. He was plunged immediately into two potentially daunting experiences, the first of parents, disappointed at the result of the promotion exams, seeking to change the decisions, the second of a general assembly of the teaching staff, hitherto an occasion of confusion, inattention, anger and hostility. Both experiences enabled us to see an intelligent, sensitive, caring man at work. The pupils soon found they could talk to him, confident of having a sympathetic hearing. Paper work, the bane of so many administrative systems, was much reduced, and gradually the School came to have a calmer and less frenetic atmosphere.

I came to know Mr GOEDERT better through the Conseil d'Education. There he would listen to the discussions, and the arguments. When the administration was criticized, as it inevitably was, he did not rush to make a hasty reply. If matters of fact were involved he first sought correct and full information. If it were a question of argument he reflected carefully, and then came back with a cogent, well-argued statement. He sought to convince by persuasion and in turn could be convinced. He recognized the seriousness of the body, and only once refused to accept a recommendation.

When I became Staff Representative I saw more facets of him. He grasped the point almost before I had made it, and so we could usually dispose of six points in five minutes. If he said he would consider a matter, he meant it. He would reflect, and give a later reply. He was democratic in attitude and practice, but never allowed clamour to deflect him from his duty as Head. Where that was concerned he was inflexible.

His decision to resign came as a shock to all of us. We did not like it, but we had to respect it. He left us a School where human values prevailed, where initiative was appreciated, where each person was considered. We had not only respect, but affection for him, and wish him well on his return to his family and country.

Alan COLLIS
(Brussels I)

Arrivées - Départs - Naissances - Mariage

Ecole européenne de Bruxelles I

ECOLE PRIMAIRE

Départs

- Mme DAMKJAER (DK) jardin d'enfants
- Mme SACK (D)
- Melle SIEBERT (D)

Arrivées

- M. EKSTRØM (jardin d'enfants)
- M. ALEXIADIS (G)
- Mme EGBERTS (NB)
- Mme HANNIBAL (DK)
- Melle HOFF (D)
- Mme MIDTGAARD (DK)
- Mme PHILIPPE (D)
- Melle SPERLING (D)
- Mme TURRINI (I)

Ecole européenne de Bergen

ECOLE PRIMAIRE

Départ

- M. W. FUCHS (D)

ECOLE SECONDAIRE

Arrivées

- M. E. BUDZINSKI (D)
- M. J. BULWER (UK)
- M. S. IDELL (UK)

Ecole européenne de Culham

Arrivées

- Meuffrouw H. TOMASSEN from Holland
- Mis J.A. BARBOUR from Saltcoats, Ayrshire, Scotland
- Mrs. A. BLACK, Brussels I
- De Heer D. VANDENHEEDE from Soest, Germany
- Mr. C. LAPORTE from Tunis, Ecole Française
- Herr H. VAN KAMPEN from Bremen, Germany (Joined Februari 1980)
- Herr W. HAIN, Dossenberger Gymnasium, Güntzburg, Germany
- Herr G. SCHMIEDT, Gymnasium Horn Bremen, Germany
- Mr. J. FOULKES, Lycée Internation St. Germain en Laye, France
- Mr. W. GUNERATNE, George Abbot School, Guilford, Surrey, England
- Mr. C. DODDS, Sheldon School, Chippenham, Wiltshire, England
- Mr. G.W. BURTON, Brislington School, Bristol, England
- Mr. P. WILLIAMS, Moray House College of Educat., Edinburgh, Scotland
- Mr. R. ALLARDYCE, Balfon, Stirlingshire, Scotland
- Mr. A. PEARCE, Tiverton School, Tiverton Devon, England
- Mr. R. WICKES, Neale Wade School, March, Cambs, England
- Sig. E. BUATTI, Scuola M. « Sacconi », Ascoli Piceno, Italy
- Mlle N. MICAUD, C.E.S. Fabien, St. Denis, France
- M. J. LELAIDIER, Lycée Français, La Marsa, Tunisia
- De Heer N. BARNAS, Rijksscholen Gemeenschap, Lochem, Holland
- Mr. D. MANGUETTE, A.R. Angleur (Liège), Belgium

European School - Brussels II

New teachers at Brussels II (Woluwé) were welcomed by their colleagues at an evening reception on 26 Sep 80 organised by the Comité d'Accueil. The extent and success of the evening's activities may perhaps best be judged by the fact that the « soirée dansante » which followed the buffet supper and the presentation of new colleagues did not begin until after midnight!

Seconded teachers joining the School are as follows :

Transferring from Brussels I (Uccle)

- Mr. Henri FLAM (B)
- Mr. Günter HOFMAN (D)
- Mr. Roland SMOLDERS (B)

Transferring from Mol

- Mr. Giuseppe VENTICINQUE (I)
- Mr. Jean MOULIS (F)

From Belgium

- Mr. Robert GADEYNE

From Italy

- Mr. Umberto CECCARINI

From Holland

- Mr. Johan HAAN
- Mr. Jan Jacob HAGENBEEK

From Germany

- Mr. Hans Georg HOFELE

From United Kingdom

- Mr. Michael ARNOLD
- Mr. Timothy RATCLIFFE

Happy Events announced during the last school year included :

- to Mr. and Mrs. Anthony SWALLOW, a son - Daniel Peter
- to Mr. and Mrs. Laurence Mac ARDLE, a son - Aonghus

Ecole européenne de Mol

ECOLE PRIMAIRE

Arrivées

- Giesela BORKENHAGEN (D), Institutrice
Studium an der Pädagogischen Hochschule in Berlin. Nach sieben-jähriger Arbeit in der Grundschule im November 1979 an die E.S. Mol gekommen.
- Louis SCHUEREMANS (B), Maître-nageur
Né à Lier 19-11-50. Régent en Education Physique depuis 1970 à l'Ecole Normale de l'Etat. A enseigné comme Régent à : Hoger rijksinstituut voor technisch onderwijs - Deurne.

Départ

- Mademoiselle Assuntina CARANO, de nationalité italienne ; a réintégré à sa demande l'enseignement national.

SECONDARY SCHOOL

Arrivals and Departures

At the end of last year Mr HART left to become Head in Luxembourg. Silvia DEDONATIS, Mario BELLOMO and Henk van WELY retired from teaching and we wish them many years of relaxation. Giuseppe VENTICINQUE and Jean MOULIS moved to Brussels II.

In addition to our new Head, Mr ROCK, we also welcome the following new colleagues : Miss ARNAUD to teach maths in the French section. Mr FRAU and Mr IORIO to teach Italian mother tongue and Latin, and Dhr LOUS to teach maths in the Dutch section.

Ecole européenne de Karlsruhe

ECOLE PRIMAIRE

Départs

- Madame Katherine ADAMS, de nationalité britannique, depuis 1977 à notre école, est retournée à sa demande dans son pays.
- Monsieur Joseph APERS, de nationalité belge, depuis 1974 à notre école, a été muté à sa demande à l'Ecole européenne de München.
- Monsieur Abel DELBAUVE, de nationalité belge, depuis 1971 à notre école, a été muté à sa demande à l'Ecole européenne de Luxembourg.

Arrivées

- Madame Sophia WILKINSON, de nationalité britannique, venant de l'Ecole européenne de Mol où elle était chargée de cours.
- Monsieur Jacques BAYET, de nationalité belge, venant de l'Athénée Royal de Rösraath des F.B.A.

ECOLE SECONDAIRE

Départs

- Monsieur Horst BARNERSSOI, de nationalité allemande, depuis 1971 à notre école, est retourné dans l'enseignement national.
- Monsieur Ernst HOPPE, de nationalité allemande, depuis 1975 à notre école, est retourné dans l'enseignement national.

Arrivées

- Madame Eliane BLANCHARD, de nationalité française, venant du Collège Marcel Pagnol d'Offenbourg (R.F.A.), professeur occupant le poste de surveillante.
- Madame Anna D'IPPOLITO, de nationalité italienne, venant de l'Ecole italienne d'Athènes, professeur de mathématique et de sciences intégrées.
- Monsieur Hansjörg BAR, de nationalité allemande, venant du Humboldt-Gymnasium de Karlsruhe, professeur d'allemand langue maternelle et langue II.
- Monsieur Otto MITTELSTRASS, de nationalité allemande, venant du Mac-Planck-Gymnasium de Karlsruhe, professeur de latin, langue maternelle et de philosophie.
- Monsieur Dietmar SCHOTT, de nationalité allemande, venant de la Robert-Koch-Schule à Clausthal-Zellerfeld (Niedersachsen), professeur de sport et de chimie.

MARIAGE

Mademoiselle Margherita GALETTO, de la section italienne, a le plaisir d'annoncer son mariage avec Monsieur Thomas Alexander TROGE le 22 août 1980.

Ecole européenne de Munich

Enseignants détachés au 1-9-1980

ECOLE PRIMAIRE

- M. Jozef APERS (B), venant de l'Ecole européenne de Karlsruhe
- M. Laurent TREVISAN (B), venant de l'Ecole belge de Siegen (All.)

ECOLE SECONDAIRE

- M. Sergej BOUCHER (B), venant de l'Athénée de Jodoigne
- M. Clive BURN (UK), venant du Christ College Brecon
- M. Kurt BUSSWEILER (D), venant du Pestalozzi-Schule Idstein
- M. Gerhard ERRERD (D), venant de l'Ecole européenne de Bruxelles I

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

- M. BROWN : Teacher at the European School Brussels II.
M. HART : Headmaster of the European School Luxembourg.
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. PINCK : Assistant principal du Représentant du Conseil
supérieur - rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles.
M. SØRENSEN : Prorektor for grundskolen ved Europaskolen Culham.
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 Correspondents - 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

Ansvarer for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesigeneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.