

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 72

FEBRUAR
FEBRUAR
FEBRUARY
FEVRIER
FEBBRAIO
FEBRUARI

1981

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

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

IN MEMORIAM DR. WALTER FUNCK	3
L'EDUCAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA ELEMENTARE: COME SI PUO' LEGGERE UNA POESIA (Pierluigi Pedini - Bruxelles II)	7
IN SERVICE CONFERENCES (Ray Allardyce - Culham)	16
REFLEXIONS D'UNE PARTICIPANTE AU COLLOQUE DE MORALE LAIQUE DES ECOLES EUROPEENNES (Mme A. Dekeyser)	18
MA PAPA, NON MI DAI LA PAGHETTA? (R. Vitelli - Varese)	22
Peur de la politique? (Dieter Klein - Luxembourg; Traduction: J. Wel- ter et Mme Schmit)	29
RESPONSE TO THE BRANDT REPORT (II) (C.W.B. Hannaford - Culham)	34
VOUS AVEZ DIT « PATRIMOINE » ? (J.J. Duthoy - Bruxelles I)	36
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (10. und 11. Dezember 1980)	
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (10 and 11 December 1980)	
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (10 et 11 décembre 1980)	
Lehrplan für das Fach Griechisch als Muttersprache an der Europäischen Schule	I
Programma di lingua italiana	XXIII
Ernennung von Mitgliedern der Inspektionsausschüsse	XXXXI
Appointment of members of the Board of Inspectors	XXXXI
Nomination de membres des Conseils d'inspection	XXXXII
Einrichtung von Wahlfachunterricht in der 4. und 5. Klasse der Höheren Schule	XXXXIII
Organization of optional subjects in the 4th and 5th secondary years	XXXXIII
Création de cours à option en 4ème et 5ème années secondaires	XXXXIV
Die Mitwirkung an den Europäischen Schulen - Änderung der Allgemeinen Schulordnung	XXXXV
La participation: Modification du Règlement Général	IL
Pupils participation in the european Schools	LIII
La participation des élèves dans les Ecoles européennes	LV
SCHOOL REPORT - INSTRUCTIONS TO TEACHERS, DECIDED BY THE BOARD OF INSPECTORS	40
CARNET SCOLAIRE - CONSIGNES AUX ENSEIGNANTS, ARRETEES PAR LE CONSEIL D'INSPECTION	43
BERICHT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE HÖHERE SCHULE ÜBER DAS SCHULJAHR 1979-1980	46
REPORT OF THE BOARD OF INSPECTORS FOR THE SECONDARY SCHOOL FOR THE SCHOOL YEAR 1979-1980	50
RAPPORT DU CONSEIL D'INSPECTION SECONDAIRE RELATIF A L'ANNEE SCOLAIRE 1979-1980	53
BERICHT DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DEN KINDER- GARTEN UND DIE GRUNDSCHULE ÜBER DAS SCHULJAHR 1979-80	57
REPORT OF THE BOARD OF INSPECTORS FOR THE KINDER- GARTEN AND PRIMARY EDUCATION FOR THE SCHOOL YEAR 1979-1980	67
RAPPORT DU CONSEIL D'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT MATERNEL ET PRIMAIRE RELATIF A L'ANNEE SCOLAIRE 1979-1980	76
NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES	
Field trip to Isola d'Elba (E.R. Fulton - Varese)	85
Camping - Das Zeltlager - Du camping - Kamperen (G. Tooke, John Ray - Bergen)	86
PERSONALIA	
Naissance	90



**In Memoriam
Dr. Walter Funck**

Zum Tode von Dr. Walter Funck

Soeben habe ich die traurige Nachricht vom Tode Dr. Walter FUNCKS erhalten, der von Januar 1965 bis Juli 1970 Vertreter des Obersten Rates war. Die Nachricht kam nicht unerwartet; Walter FUNCK litt seit längerem an einer besonders schweren Krankheit, so daß man sich fragen kann, ob der Tod für ihn nicht eine Erlösung war.

Ich habe Herrn FUNCK nicht persönlich gekannt, doch diejenigen, die mit ihm zu tun hatten, haben so viel von ihm gesprochen, daß mir seine Person gleichsam vertraut war. Deshalb glaube ich, den Dahingeschiedenen würdigen zu können, obwohl ich nicht das Privileg hatte, ihm zu begegnen.

Seine Mitarbeiter sprechen voller Wärme von seiner Intelligenz, seinem menschlichen Wert und seiner außergewöhnlich breiten Allgemeinbildung, mit einem Wort, von seinem Humanismus. Von ihm ging eine große Gelassenheit aus, die in seiner Ruhe und seiner mit Humor gewürzten Freundlichkeit wurzelten. Bei allen Problemen, die sich ihm entgegenstellten, legte er eine bemerkenswerte Ausgeglichenheit an den Tag, die auf seine Umgebung beruhigend und besänftigend wirkte. Seine nicht oft anzutreffenden Eigenschaften werden bei denjenigen, die mit ihm Umgang pflegten und deren Achtung er besaß, stets in Erinnerung bleiben.

Walter FUNCK hat sein Amt bei den Europäischen Schulen in einer schweren Krisenzeit ausgeübt. Er hat dazu beigetragen, die Fundamente der Europäischen Schulen zu festigen. Ich möchte hier an einige Dinge erinnern, die mit seinem Wirken verbunden sind. Diese Erfolge waren freilich nicht das Werk eines einzigen Mannes. Sie waren das Ergebnis einer Teamarbeit, der Walter FUNCK kräftige Impulse verlieh und an der er sich mit vollem Einsatz beteiligte.

In der Zeitspanne von 1965 bis 1970 durchliefen die Europäischen Schulen eine Wachstumskrise. Damals mußten die Institutionen an die neuen Dimensionen angepaßt werden. In diese Zeit fällt die Einsetzung der beiden Vorbereitenden Ausschüsse (Pädagogischer Ausschuß und Verwaltungs- und Finanzausschuß); sie leisten wichtige Vorarbeit und der Oberste Rat kann auf der Grundlage klarer und präziser Vorschläge seine Beschlüsse fassen. Damals hat der Oberste Rat auch beschlossen, Vorschläge, die von den Vorbereitenden Ausschüssen einstimmig gebilligt worden sind, ohne Aussprache als A-Punkte zu genehmigen. 1967 erfuhr das Statut des Lehrpersonals eine völlige Revision. Die Neufassung hat bewirkt, den sozialen Frieden an den Europäischen Schulen zu wahren, obgleich in der Folge gewisse Anpassungen vorgenommen werden mußten. Auch die Einsetzung des Personalausschusses geht in die Zeit zurück, in der Walter FUNCK Vertreter des Obersten Rates war. Dieses Gremium hat sich für die Entwicklung der Europäischen Schulen als besonders wichtig herausgestellt. Der Personalausschuß arbeitet in fruchtbarer Weise mit dem Obersten Rat zusammen und beteiligt sich aktiv an der Ausgestaltung der Reformen.

Die hier angeschnittenen Punkte stellen nur eine Übersicht über die wichtigsten Gebiete dar, auf denen Walter FUNCK tätig war. Ich weiß, daß es sein Wunsch war, für die Gründung einer neuen Europäischen Schule die Schirmherrschaft zu übernehmen, doch ist ihm die Erfüllung dieses Wunsches versagt geblieben.

Es ist mir ein persönliches Anliegen, Frau FUNCK, ihren Kindern und Enkelkindern im Namen des Obersten Rates mein aufrichtigstes Beileid auszusprechen.

M. SCHMIT

Vertreter des Obersten Rates

In Memoriam Dr Walter Funck

La triste nouvelle du décès du Dr. Walter FUNCK, qui fut Représentant du Conseil supérieur de janvier 1965 à juillet 1970, vient de me parvenir. Elle n'était pas inattendue, puisque Monsieur FUNCK souffrait depuis longtemps d'une maladie particulièrement éprouvante au point qu'on peut se demander si la mort n'a pas été une délivrance pour lui.

Je n'ai pas connu personnellement Monsieur FUNCK, mais j'en ai tant entendu parler par ceux qui l'ont approché que sa figure m'était presque familière. C'est pourquoi je crois pouvoir évoquer le disparu, même si je n'ai pas eu le privilège de le rencontrer.

Ses collaborateurs rappellent avec chaleur son intelligence, sa valeur humaine, sa culture générale exceptionnelle, en un mot son humanisme. De sa personne se dégageait une grande sérénité fondée sur son calme et sa gentillesse teintée d'humour. A travers les problèmes il gardait un équilibre remarquable qui rassurait et apaisait. Ses qualités rares ne seront pas oubliées par ceux qui l'ont fréquenté et estimé.

Monsieur FUNCK a exercé ses fonctions auprès des Ecoles européennes à une époque difficile de crise. Il a affermi et consolidé les fondements des Ecoles européennes. Je voudrais rappeler ici quelques-unes des réalisations qui ont marqué son mandat. Ces succès ne furent pas l'œuvre d'un seul homme; ils ont été le résultat d'un travail d'équipe auquel Monsieur FUNCK a donné une vigoureuse impulsion et auquel il collabora sans ménager ses efforts.

Entre 1965 et 1970, les Ecoles européennes connurent en fait une crise de croissance. Il a fallu à ce moment adapter les institutions aux dimensions nouvelles de l'entreprise. C'est de cette époque que date la création des deux Comités préparatoires (Comité pédagogique et Comité administratif et financier) dont les travaux permettent au Conseil supérieur de prendre des décisions sur base de propositions claires et précises. Le Conseil supérieur a également arrêté alors sa décision d'approuver sans discussion, en points A, les propositions présentées par les Comités préparatoires à l'unanimité. En 1967, le Statut du personnel enseignant a subi une révision complète. Le nouveau texte a permis de maintenir la paix sociale dans les Ecoles européennes, même si certaines adaptations ont été nécessaires dans la suite. La création du Comité du personnel remonte également au temps

où Monsieur FUNCK a été Représentant du Conseil supérieur. Cette création a été particulièrement importante pour le développement des Ecoles européennes. Le Comité du personnel apporte en effet au Conseil supérieur une collaboration fructueuse et contribue activement à l'élaboration des réformes.

Les points que j'ai évoqués ci-dessus ne constituent qu'un résumé des principaux domaines où l'action de Monsieur FUNCK s'est exercée. Je sais qu'il aurait voulu également parrainer la création d'une nouvelle Ecole européenne mais à cet égard il n'a pas vu l'aboutissement de ses efforts.

A l'occasion de la disparition de cette belle figure, je voudrais présenter, au nom du Conseil supérieur, à Madame FUNCK, à ses enfants et petits-enfants, mes condoléances les plus sincères et mes sentiments de profonde sympathie.

M. SCHMIT

Représentant du Conseil supérieur

L'Educazione linguistica nella scuola elementare : comme si puo' leggere una poesia

Durante il periodo di sperimentazione della metodologia curricolare nel campo dell'educazione linguistica, destinato a protrarsi fino all'entrata in vigore dei nuovi programmi di lingua italiana per la sezione italiana delle S.E., è molto importante, ai fini dell'elaborazione degli strumenti didattici capaci di porre in atto le nuove proposte metodologiche, che tutti i Colleghi cerchino di mettere in comune gli aspetti meglio riusciti delle loro esperienze e quelle soluzioni ai problemi dell'organizzazione di un curricolo che la particolare situazione in cui operiamo ci permette comunque di adottare.

Senza alcuna pretesa di volere proporre una sequenza in qualche modo esemplare, ma al solo scopo di verificarne le possibilità di utilizzazione in situazioni diverse da quella in cui è stata realizzata, diamo qui di seguito i risultati pratici della ricerca, nel contesto delle ordinarie attività scolastiche, di un possibile itinerario didattico includente i momenti :

- a) della lettura-decodificazione di un testo poetico ;
- b) di un'esperienza collettiva capace di approfondirne ed estenderne il significato ;
- c) della codificazione delle risonanze emotive individuali con l'aiuto dei mezzi espressivi resi disponibili attraverso il lavoro di analisi del testo in lettura.

Volendo dare una seppur sommaria informazione sulle condizioni di base, occorre rilevare che si tratta di una classe IV di Bruxelles II, piuttosto numerosa, 28 alunni, provenienti, in maggioranza, da famiglie di buon livello socioculturale, ma, nonostante ciò, in diretta conseguenza della dominante presenza di una lingua ambientale neolatina, dotati di un'espressione verbale italiana poco connotata, spesso ibridata con il francese, più raramente con forme dialettali, intessuta di stereotipi sintattici e semantici in contrasto generalmente con le possibilità di espressione mimico gestuale e grafico pittorica denotanti un buon livello di originalità e di attitudine alla comunicazione. Per quanto riguarda il tempo libero e la vita di relazione, sia i ragazzi che le bambine vengono per lo più indirizzati in attività extrascolastiche artistiche e sportive, mentre i rapporti umani, al di fuori della cerchia scolastica, familiare e delle persone incontrate nelle attività di cui sopra, risultano molto rarefatti e quasi privi dei fattori impreveduto e varietà. Alle esperienze sociali reali subentrano però altre compiute nel mondo delle immagini fornite dall'industria dello spettacolo per il tramite della televisione, molto lontane dal mondo effettuale e poco capaci, dato il mezzo di comunicazione eminentemente passivizzante, di permettere di esprimere le emozioni che tuttavia sollecitano in abbondanza.

Obiettivo : « Condurre gli alunni, che nel particolare clima emotivo suscitato dall'ascolto di una poesia hanno potuto riconoscere nella realtà circostante situazioni analoghe a quella che ne ha fornito l'ispirazione, a far confluire le esperienze affettive e conoscitive, maturate attraverso la ricognizione ambientale e la lettura, in una sintesi linguistico espressiva, personale o di gruppo, comunicabile, confrontabile e tale da favorire un agevole passaggio di figure poetiche e di strutture morfosintattiche dal testo adulto a quello infantile ».

Durata del curriculum : 10 x 45',
dal 30 gennaio al 9 febbraio 1980.

I seguenti protocolli, costituiti da tre piani di lavoro, da un consuntivo e da alcuni testi degli alunni, sono stati utilizzati originariamente come schede di informazione interna alla S.E. di Bruxelles II.

Conversazione introduttiva, lettura e questionario

1) L'inverno è una stagione che mette a dura prova anche gli alberi : il gelo, il vento, la neve ne provocano la morte che noi notiamo specialmente in primavera quando non compare il fogliame nuovo oppure quando, sotto la spinta del vento, per il peso della neve o per effetto del ghiaccio che si incunea nelle fessure dei tronchi, gli alberi crollano attraverso un sentiero, una radura, o, come quello osservato dal poeta, attraverso un corso d'acqua.

2) Il testo della poesia viene distribuito e letto a turno dall'insegnante e dagli alunni, badando a dare il dovuto risalto ai valori ritmici ed ai movimenti affettivi che in una poesia in versi liberi sono espressi soprattutto dalla struttura del periodo e dalla punteggiatura.

Pierluigi PEDINI
(Bruxelles II)

Pioppo morto

*Vecchio Pioppo !
Sei caduto
nello specchio
dello stagno addormentato,
a fronte bassa
davanti al tramonto.
Non sarai più la culla
della luna,
né il magico sorriso
della brezza,
né il bastone di una stella
cavallina.
Non tornerà la primavera
della tua vita,
né vedrai le sementi
in fiore.
Sarai nido di rane
e di formiche.
Avrai come capelli verdi
le ortiche,
e un giorno la corrente
si porterà via la tua corteccia
con tristezza.
Vecchio pioppo !
Sei caduto
nello specchio
dello stagno addormentato.*

Federico Garcia Lorca

3) Seguendo le richieste degli alunni viene chiarito il significato dei termini insoliti usati e avviata la comprensione delle immagini metaforiche, che verrà approfondita mediante un questionario.

4) Questionario.

- a) Quali sono i personaggi principali ?
- b) Quale avvenimento è accaduto ?
- c) Quali cose non accadranno più ?
- d) Quali fatti invece devono ancora accadere ?
- e) In quale direzione è caduto il pioppo ?
- f) Perché il fogliame del pioppo sembra sorridere quando è sfiorato da un vento leggero ?
- g) Che cosa accade al pioppo in primavera ?
- h) Ed ai semi rimasti sepolti sin dall'autunno precedente ?
- i) In che modo, dopo che è crollato, si va trasformando il vecchio albero ?
- l) Quali compagni aveva l'albero da vivo ?
- m) Quali compagni trova quando è caduto ?
- n) Che cosa ti suggerisce l'immagine dell'albero morto ?
- o) Che cosa ti suggerisce l'immagine dello specchio d'acqua stagnante ?

Conoscenza dell'ambiente

Appena il tempo lo permetterà, si farà una passeggiata fino ad una località a circa 1 km dalla Scuola, all'incrocio del Boulevard de la Woluwé con l'avenue Chapelle aux Champs, dove sorge un mulino a vento e dove si trova un boschetto, impropriamente detto « Riserva ornitologica », dove crescono numerosi pioppi, alcuni dei quali, abbattuti dalle intemperie, giacciono attraverso la gora formatasi in un piccolo impluvio.

Si cercherà di fornirci di una macchina fotografica per poter rilevare poi le differenze tra la situazione attuale e quella estiva (ad es.: il suolo ora è coperto di foglie morte che più tardi saranno a loro volta celate dalle ortiche e da altre erbe infestanti).

Gli alunni potranno osservare una curiosa mistura di elementi agresti e urbani : a poche centinaia di metri da una strada di grande circolazione e tra questa e un grande complesso universitario ospedaliero, si stende un'area ancora libera da costruzioni con seminativi, prati, un maneggio per cavalli, un fiumicello, qualche gora frequentata da uccelli acquatici, file di salici e di pioppi, un antico cascinale sullo sfondo di edifici in cemento e vetro.

Per qualche semplice rilevazione di carattere antropogeografico si costituiranno gruppi per l'osservazione degli aspetti urbani, animali e vegetali presenti nel paesaggio.

Gli elementi così raccolti e riuniti sotto forma di disegni ed illustrazioni in appositi cartelloni, saranno poi utilizzati in fase di sintesi affettiva e cognitiva seguendo un procedimento modellato sullo schema temporale e spaziale su cui è strutturata la poesia « Vecchio Pioppo » di F. Garcia Lorca.

Avviamento alle attività linguistiche ed espressive

1) Conversazione dedicata a ridestare l'attenzione e richiamare l'interesse su alcuni aspetti del paesaggio suburbano osservati durante la gita e, in particolare, sugli elementi animali e vegetali, sulle strade e sulle abitazioni appartenenti al vecchio mondo agricolo e pastorale in ritirata dinanzi all'espansione urbana.

2) Ricostruzione, per via di immaginazione, prendendo le mosse dall'effettiva osservazione del panorama circostante, del paesaggio quale doveva essere qualche decennio prima.

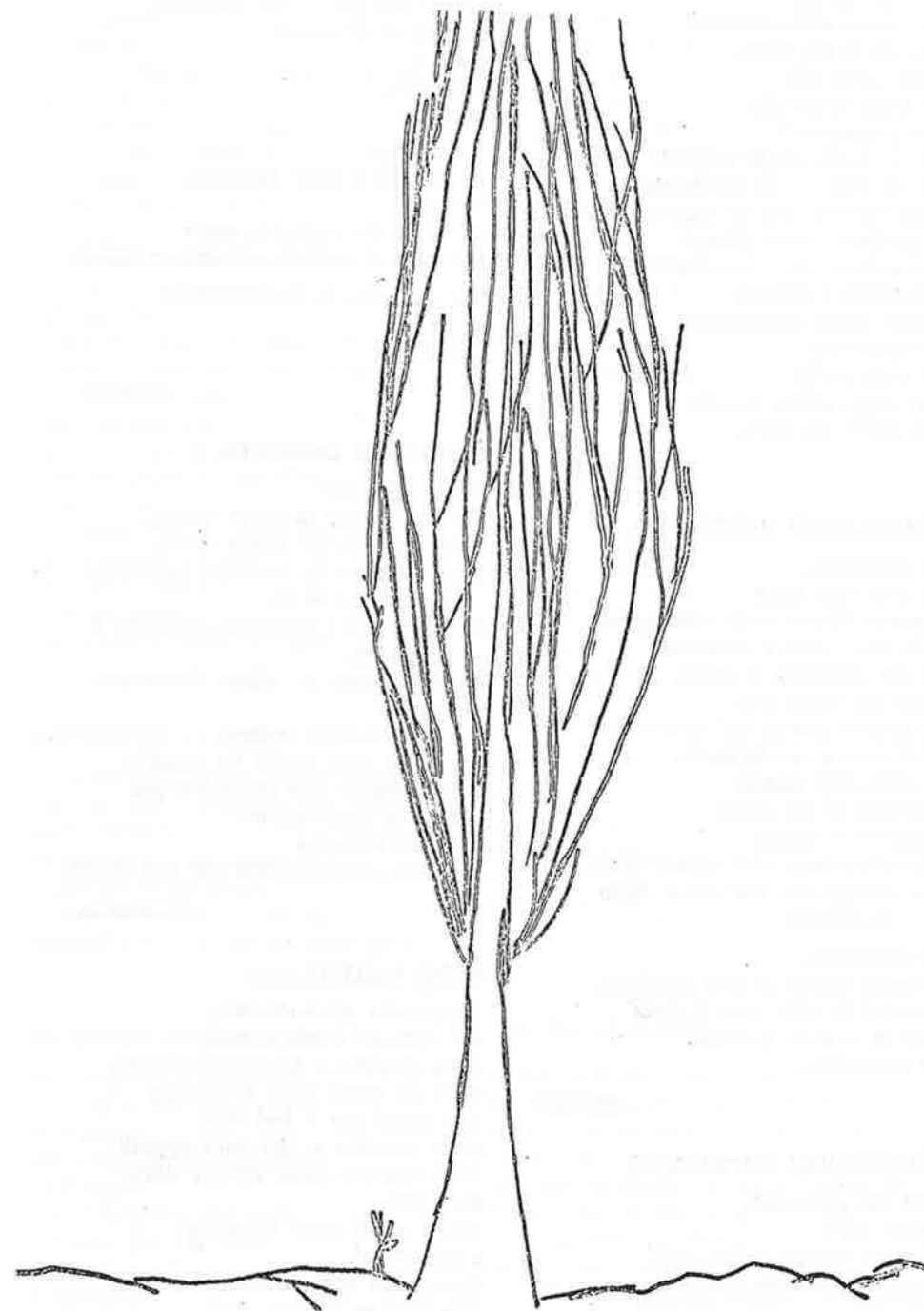
3) Individuati alcuni aspetti sopravvissuti dell'antico paesaggio (comprendente sia la conformazione della superficie che gli aspetti umano, animale e vegetale), si cercherà di ricostruirlo con il procedimento del confronto tra presente, passato e futuro in chiave affettiva e cognitiva, vale a dire dapprima sotto forma di componimento poetico, in cui ognuno possa, specialmente attraverso la scelta del protagonista, esprimere l'emozione prodotta dalla lettura della poesia. In seguito, attraverso la ricerca, da effettuare e completare anche in un secondo momento, degli elementi in via di mutamento, ognuno potrà compiere una elaborazione personale di quanto ha appreso riguardo quella particolare realtà ambientale a cui ha rivolto la propria attenzione.

CONSUNTIVO

Il testo della poesia « Pioppo morto » di Federico Garcia Lorca, dato in prima lettura sotto forma ciclostilata, è stato oggetto di dettatura e sono state incoraggiate le illustrazioni con disegni. E' stato preferito per lo più il pioppo nel suo aspetto invernale, con i rami filiformi richiamanti le barbe di una piuma. Nella *conversazione introduttiva* è stato fatto riferimento, subito compreso dagli alunni, al precedente della poesia « Pioppo morto » il capolavoro del poeta andaluso « Lamento per Ignazio Sanchez Meijas », più noto per il primo verso « Alle cinque della sera... », in cui viene espresso il dolore per la morte dell'amico con il procedimento del confronto tra quello che lo sventurato è divenuto al termine della tragica corrida e quello che è stato, che non sarà più e che infine diverrà.

Nel rispondere al *questionario*, questo avvenimento viene indicato dagli alunni come il precedente di maggior valore emotivo nella nascita della poesia « Pioppo ». Le ultime due domande, relative al significato simbolico del pioppo e dello specchio sono state rimandate alla fase ulteriore diretta a far rivivere agli alunni un'esperienza, non soltanto simbolica, analoga a quella del poeta.

Durante la gita dedicata alla *conoscenza dell'ambiente*, un pomeriggio di venerdì, il tempo, insolitamente bello per la stagione, ha permesso di osservare numerosi elementi utili allo scopo generale dell'uscita (un leprotto ucciso, un nido vuoto, degli orti inselvaticchiti, l'inquinamento oleoso di uno stagno...) ed ha contribuito a dare alla passeggiata un tono più festoso di quanto fosse opportuno. Una volta però raccolti e individuati i possibili protagonisti di un componimento poetico di struttura analoga a quella del pioppo, questi hanno funzionato da mezzi di proiezione (V. il cavallino del maneggio, il nido, il ramo...) di stati emotivi, la cui espressione ha richiesto agli alunni l'uso di termini e coordinazioni sintattiche ripresi dalla poesia oggetto di studio e di immagini visive e ritmiche del tutto originali.



TESTI DEGLI ALUNNI

Nido Vuoto

O nido vuoto
sei stato abbandonato
da chi ti ha fatto.
Non sarai più
la casa morbida
dei passerotti ;
né il riparo degli uccelli
né la meraviglia dei bambini.
Non tornerà più la mamma passerà
a nutrire i suoi piccoli,
né vedrai più i passerotti
imparare a volare.
Avrai come compagne
le formiche.
O nido vuoto
sei stato abbandonato
da chi ti ha fatto.

Loredana

CAVALLINO INTIMIDITO

O cavallino,
tu che una volta
correvi libero nella campagna,
ora devi saltare ostacoli
in un pezzetto di terra.
Non mangerai più
la buona avena del raccolto.
Sei invece condannato
a mangiare avena
vecchia di un anno
insipida e secca.
Sei disturbato dai rumori della città,
sei intossicato dal fumo delle
fabbriche.

O cavallino,
ti senti come in una prigione
perché la città non è fatta
per te e ti fa soffrire.
O cavallino...

Stefania

CAVALLINO IMPAURITO

Ehi, tu, cavallino
dove vai ?
Non ti mangio mica, sai !
Anzi, ti darò da mangiare.
Cavallino, perché scappi ?
Vieni qui cavallino !

Antonello

ORTO ABBANDONATO

Bell'orto,
tu che una volta
valevi oro per il tuo padrone,
eri pieno di cavoli,
carote,
ravanelli,
lattughe !...
Eri risorsa
di conigli e lepri selvatici.
Ma ora
sei solo un pezzo di terra
riempito di ortiche ed altre erbacce.
Ma nessuno si dimenticherà
di te
bell'orto !

Stefania

STRADINA DESERTA

Bella stradina,
eri circondata di verdi alberi,
avevi solo quelli come amici,
qualche volta le persone passavan
di qua e di là.
In primavera i bambini venivano a
giocare.
Ma d'autunno gli alberi divennero
brutti
avevano mutato colore.
E con le loro foglie mi coprivo
e le persone non venivano più
a fare le passeggiate.
Vecchia stradina
sei stata abbandonata dai tuoi amici.

Domenico

NIDO VUOTO

Caro nido abbandonato,
sei rimasto triste e solo,
nella grande e immensa foresta.
E in un ramo duro e grosso,
non sarai più il bel nido
della rondine e dei suoi piccoli.
Pian pianino sarai chissà dove,
bel nido.
Forse sarai rotto in cento
o più pezzi.
Caro nido abbandonato,
sei rimasto triste e solo,
nella grande e immensa foresta.

Patrizia

RAMO POTATO

Sei caduto
nelle mani del giardiniere
che, senza esitare,
ti ha potato,
a sangue freddo,
senza pietà per un povero ramo
come sei tu !
Povero te, ti rimpiango,
tu, un povero ramo di pino.
Non sarai più il nido
di qualche uccellino,
il rigoglioso ramo che eri,
il vento si porterà via
con tristezza gli aghi
più secchi
che si staccheranno istantaneamente
e quelli verdi insieme con quelli
meno secchi,
saranno staccati
in primavera dagli uccellini
che vorranno montare su
il loro nido
per viverci e per farci schiudere
le uova dei piccoli.
Un pò di fuscilli
ti copriranno
dal vento e dalla pioggia.

Alberto

LEPROTTO UCCISO

O leprottino, la tua morte è vicina.
Un cacciatore è laggiù che t'aspetta
per ucciderti.
O leprottino non avanzare.
Ecco parte un colpo.
Il leprottino cade a terra
davanti ad un tramonto rosseggiante.

Andrea, Giovanni

STAGNO INQUINATO

Lo stagno s'è inquinato,
non sarà più il bagno
dei pesci,
né delle oche sguazzanti
nell'acqua.
Eri il bagliore del sole
ed ora non sei altro
che un triste stagno
inquinato,
circondato da grandi alberi.

Agostino, Roberto

UCCELLINO MORTO

Sei caduto
sul tappeto di foglie.
Le tue piume
son volate via.
Non potrai più cinguettare
una canzone,
né volare nei cielo azzurro,
né vedrai la luna rotonda.
Non tornerai più a covare,
né vedrai il sole brillare.
Sarai divorato dagli insetti.
Avrai una coda di vermi e di formiche,
e un giorno il vento
si porterà via le tue piume.
Uccellino morto,
Sei caduto
sul tappeto di foglie.

Fabio

MULINO FERMO

O bel mulino
non giri più,
non vedi più la gente
che porta il grano.
E tu non fai più la farina.
Certe volte i bambini
vengono ad ammirarti
e a vederti,
si arrampicano sopra di te.

O bel mulino,
come sei bello.
Ma non macini più.
O bel mulino,
sei ormai un oggetto da museo.

Paola

SALICE MALATO

O salice malato sei caduto
sull'erba fresca e verde del prato,
non sarai più la casa degli uccelli,
non sorriderai più al sole,
né darai le corde per legare la paglia,
sarai casa di formiche e di ragni.
E un giorno gli animali
si porteranno via la cortecchia,
o salice malato sei caduto
sull'erba fresca e verde del prato.

M. Catia, Tiziana

STAGNO INQUINATO

Stagno, stagnetto,
tu che prima
eri limpido come olio,
ora sei sporco e inquinato,
tu che prima
eri bello e allegro,
adesso sei triste
e pieno di erbacce,
tu che prima eri pieno di ninfee
in fiore!
Ora queste cose te le sogni di notte
in mezzo alle cartacce,
povero stagno,
stagno, stagnetto.

Elena

LEPROTTO UCCISO

Un leprotto sulla strada,
ucciso.
Non so in che modo,
come una pelle imbalsamata
per terra giace morto
con il pelo abbastanza sporco.
La notte del tuo sport
è smarrita sol per te.
Non correrai più nei verdi praticelli,
non sentirai più
i fruscii del bosco,
né le grida delle cornacchie,
né vedrai più i campi di barbabetole.
E giaci morto sul marciapiede.

Manfredo

NIDO VUOTO

O bel nido!
Non avrai più la signora rondine
né i signorini rondinotti,
non avrai più gli uccelli
da scaldare.
Sarai coperto di formiche
rosse e nere,
i gatti e i cani
ti verranno a fiutare
e avrai come amiche
le foglie.
Però, però un giorno il vento
ti porterà via nel cielo.
Addio vecchio nido!

Maura

SALICE MALATO

O salice,
tu sei condannato
a respirare
per tutta la tua vita
l'aria inquinata
di gas ed altre
sostanze nocive.
Non sarai più albergo
di uccelli migratori,
né l'usignolo
canterà sul tuo più
alto ramo
e sarai destinato
a bruciare vivo
nel camino di un uomo.
O salice,
per colpa dell'uomo
avremo un albero in meno
nel nostro quartiere.

Stefania

LEPROTTO UCCISO

Leprotto!
Sei caduto
nella marea fragorosa
ad occhi spalancati,
davanti ai mostri.
Non sarai più padre
dei tuoi leprotti,
né potrai far conoscere
il mondo ai tuoi figli,
né potrai più vedere la natura
verde di boschi,
né potrai vedere
la tua selvaggina,
né potrai giocare a nascondino
con il cacciatore.
Leprotto!
Sei caduto
nella marea fragorosa.

Lorenzo, Maurizio

NIDO VUOTO

Nido vuoto,
sei stato abbandonato,
da una rondine.
Ora sei
un mucchietto di pagliuzze,
non sarai più un nido
di rondine e di primavera.
Un giorno il vento
ti porterà via
e tu cadrai morto in uno stagno.

Francesca

LEPROTTO UCCISO

Leprottino!
Sei rotolato giù
dalla tua collina
e sei finito sotto
una macchina.
Non sarai più il
rosicchiatore
di carote e trifoglio,
ma sarai solo commozione
per gli altri.
Non torneranno più le
belle giornate
d'estate
né vedrai più
i fiori di primavera,
e un giorno, un uomo
ti porterà via.
Leprottino!
Sei rotolato giù
dalla tua collina
e sei finito sotto una
macchina.

Marina, Anna

FIORE APPASSITO

Carissimo fiore
sei appassito, mi dispiace
di guardarti,
ma sei morto.
Non sarai più il fiore
della mia vita
né avrai più i tuoi bellissimi
colori
giallo, rosso, blu e rosa.
Sarai secco
e i tuoi colori spariranno
a poco a poco,
diventerai giallastro.
Tutti i tuoi compagni
piangeranno di tristezza.
Un giorno
pioverà e nevicherà
e i tuoi petali
voleranno in cielo.

Graziana

RAMO SPEZZATO

Rametto spezzato
che giaci per terra
tagliato dal taglialegna.
Non vedrai più i tuoi compagni
né i tuoi fratelli,
né tua madre,
né tuo padre,
non darai più ombra
ai viandanti,
non più ammirato
sarai
né pieno di foglie,
non avrai più uccellini
sul tuo fianco,
né vedrai svolazzare
i più begli usignuoli
del mondo.
Tu, che giaci per terra
nella pozzanghera.
Rametto spezzato
che giaci per terra
tagliato dal taglialegna.

Marcello

FOGLIA RISECCHITA

La foglia risecchita
cade pian piano
dall'albero vicino.
E' la brezza che s'avvicina
povera foglia risecchita.
Non sarai più una foglia colorita.
Non sarai più una foglia viva.
Povera foglia risecchita.
E' l'inverno che s'avvicina
e per te è finita.

Cristina

STAGNO INQUINATO

Stagno inquinato!
Sei l'unico stagno
della foresta,
tutto sporco.
Non potranno più nuotare i cigni,
né paperi e paperini.
Anche se ci saranno belle giornate
tu sarai sempre triste.

Anna

In-Service Conferences

As a newcomer to European Community Schools, I recently attended an in-service course in Belgium. I found the course a failure for it imparted too much theory and too little practical advice on how a teacher might go about teaching ethics at different levels. The colloquium was burdened by interminable papers which simply imprisoned the audience for hours— over twenty people brought together at great cost, producing nothing.

After reflection I offer a structure for future meetings (in any subject) which should help increase the productivity of the participants ; improve the quality and design of the product and reduce frustration, boredom and hostility to such courses.

The following schema is imperfect but if the Community wishes to increase the effectiveness of its teachers through in-service courses perhaps it will radically re-think the way it organises such courses.

STRUCTURE

1. Planning

- 1.1. Circulate questionnaire. Ask teachers what they require in the way of
- 1.2. a) Contents.
- b) Methods.
- c) Materials.
- d) Professional advice and expertise.

2. Collate

- 2.1. Return of questionnaires should produce a consensus schema of the conference meeting the needs of those teaching.
- 2.2. Central authorities may add their own overlay of necessary items to the conference agenda.

3. Organisation

- 3.1. Selection of speakers — multinational ; majority should have the necessary expertise to fulfil conditions in 1) above.
- 3.2. Academic papers should be sent to participants BEFORE the conference : the participants MUST PREPARE adequately for the conference. Participants must also come prepared to contribute in the areas 1) shortlisted above.

4. Conference

- 4.1. General address by the president setting the scene. « Key-note speech » — preferably controversial and short.
- 4.2. Working parties ; multinational ; guest participation spread throughout the working parties.
- 4.3. Secretary appointed to each party i.e. a participant to note major points.
- 4.4. Last day session to finalise agreed summary of major decisions advice, methods, materials, etc.

5. Feedback

- 5.1. Working party papers to appear within one month.
- 5.2. Questionnaire/Critique of the conference to be sent to participants inviting criticism, practical suggestions etc.

6. Check-back

Did the representatives from each school lead school working parties ?

- 6.1. What new materials/ideas/methods/theories have arisen.

7. PLAN NEXT CONFERENCE.

Ray ALLARDYCE

(Culham)

Reflexions d'une participante au colloque de morale laïque des écoles européennes

Profondément intéressée par le cours de morale laïque, j'ai été heureuse d'avoir été invitée à assister et à participer au Colloque de Han-sur-Lesse des 23, 24 et 25 octobre 1980 consacré aux objectifs et aux préoccupations de ce cours.

J'y ai été invitée alors que je ne fais pas partie des Ecoles européennes. Mes impressions seront donc celles qui diront davantage « de l'extérieur » que celles de mes « collègues des Ecoles européennes » ce qu'a pu selon moi représenter ce colloque, quelles ont été ses caractéristiques, ses apports réels et possibles.

Il est peut-être bon que je dise que j'ai professé le cours de morale laïque en Belgique pendant de nombreuses années et que, plus particulièrement, j'ai eu le bonheur de former pendant 8 ans des futurs enseignants en morale laïque. Parmi d'autres tâches, j'organise actuellement des journées d'étude pour professeur de morale et j'ai collaboré à la rédaction du programme de l'Etat belge pour ce cours.

Je voudrais d'abord parler de l'organisation et du climat humain de l'accueil. Cette organisation a permis que des personnalités diverses se rencontrent (le cours de morale étant professé par des enseignants dont la formation de base est différente : licenciés en lettres, en philosophie, en histoire, en sciences politiques et sociales, en sciences de l'éducation, en psychologie, ...).

Et se rencontrent avec un OBJECTIF PRECIS :

- étude de la spécificité du cours de morale ;
- étude de sa finalité (de ses finalités) ;
- étude de problèmes divers (options, caractéristiques des problèmes rencontrés dans les Ecoles européennes de cultures différentes) ;
- étude des modes d'approche, la méthodologie du cours ;
- élaboration d'un programme de base.

Et se rencontrent avec cet ACCORD IMPLICITE : s'ouvrir aux préoccupations d'ordre éthique, philosophique, sociologique à partir de tendances différentes venant de références culturelles différentes.

Cela paraît aller de soi. Cela ne va pas de soi et demande non seulement une écoute du cœur mais un effort réel au point de vue pensée, au point de vue dépassement de ses propres normes. Et dans le vécu d'une explication, dans la précision d'une pensée, cet effort s'est révélé parfois difficile — de l'ordre d'une découverte laborieuse — et qui a fait que ceux qui peuvent rester simples tout en étant si compétents ont éprouvé le besoin d'exprimer les facettes de cet effort nécessaire.

Déjà ici je dirai combien, travaillant en petit groupe lors d'une journée supplémentaire pour l'élaboration d'un programme « européen », chacun de nous était conscient que cette aptitude à travailler ensemble sur des problèmes éthiques était d'un apport merveilleux

- pour la compréhension des étudiants venant de pays divers,
- pour l'étude des modes d'approche des problèmes moraux,
- pour la recherche des comportements moraux valorisant les tendances personnelles, faisant preuve de plus d'humanité au moment des appréciations, des références, des options,
- pour la recherche des valeurs transcendantales, des différences sur la base
 - du vécu,
 - d'une activité réflexive.

Ce climat, ces exigences, je les ai vécus à Han-sur-Lesse et j'ai beaucoup tiré des échanges

- au point de vue des modes d'approche surtout,
- de la perception de ce que l'humour traduit des intentions, des sensibilités différentes et intéressantes à percevoir, à expliquer,
- au point de vue de la compréhension du type d'effort à fournir pour que des échanges soient réellement efficaces et non superficiels ou de type mondain. Pour tout cela, le colloque valait déjà la peine d'être vécu.

Les organisateurs avaient prévu, comme axes de réflexion, trois orateurs de marque qui nous ont ouvert des champs de pensée divers et précis à la fois :

- Madame F. BEST, philosophe française et pédagogue de surcroît nous a invités à réfléchir sur ce que signifie l'adolescence d'aujourd'hui, à nous pencher sur les valeurs que plusieurs adolescents se choisissent, à percevoir les interactions entre la vie psychologique des adolescents, la vie morale et leur vie sociale, leur style de vie, leurs options d'ordre éthique.

Elle a tenté de dégager les fondements moraux d'une pédagogie consciente de l'adolescence.

J'ai retenu d'échanges privilégiés que j'ai eus avec Madame BEST l'existence d'un certain malaise qu'éprouvent plusieurs français (et il en va de même chez nous en Belgique, aussi dans le Royaume Uni) à utiliser le mot « cours de morale ». Cela paraît à d'aucuns « moralisateur », « un peu dépassé » et l'on contourne et l'on parle de « philosophie », d'« éthique ». A force d'avoir peur des mots on les vide de leur substance, à force de fausses pudeurs remplacées par des attitudes un peu snob on néglige de dire simplement les choses. Etudier les problèmes moraux n'est pas se croire détenteur de la « moralité », n'est pas se croire détenteur d'un code qui rallierait tous les suffrages et créerait un consensus salvateur.

La philosophie est riche dans ses intentions, dans ses démarches. L'éthique est riche dans son activité réflexive, dans sa portée d'ordre humain.

La morale est riche dans ses préoccupations d'ordre philosophique, psychologique, social comme fondement de choix de vie, riche dans sa portée, dans l'action, dans le questionnement personnel, familial, social, dans le quotidien des jugements, appréciations, comportements. Et Madame BEST me disait : « Je rentre en me promettant d'expliquer l'apport, pour moi, du colloque. Je suis venue à un colloque de morale ! »

- *Monsieur Pierre VANBERGEN*, secrétaire général du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française en Belgique que j'appellerai le vrai fondateur du cours de morale laïque en Belgique a fait un tableau saisissant : il a comparé l'activité réflexive d'ordre moral à l'activité réflexive d'ordre scientifique en nous montrant l'analogie foncière entre les deux et les problèmes qu'elles posent aux esprits peu mûrs devant des comportements qui requièrent de l'autonomie.

Il a retracé l'angoisse qu'ont longtemps éprouvé les hommes à découvrir et à maîtriser les forces de la nature (ex. : le mythe de Prométhée, le mythe de Babel, ...), l'angoisse que tant d'êtres ont à être les artisans de leurs options morales.

Il a donné des pistes de réflexion très structurées pour montrer le chemin possible vers l'autonomie morale sur le plan personnel et en tant qu'enseignant.

- *Madame Maria TANINI*, journaliste italienne et âme d'une association nationale de parents d'élèves, nous a livré un ensemble de réflexions très humaines porteuses d'inquiétudes, d'espoir aussi, relatives à la jeunesse de son pays, aux préoccupations des parents, des professeurs. Son approche nous a fait sentir le poids, la valeur des contextes sociaux troublants et a été d'une finesse et d'une richesse d'enseignement que je ne suis pas prête d'oublier.

Je parlerai aussi de l'apport de la dernière journée (le 27-10-80, n.d.l.r.). Une « journée de plus » pourrait-on dire où en petit groupe s'est élaboré un programme de notions à envisager au cours de morale.

Journée enrichissante :

Tel philosophe français rencontrant sur son terrain favori tel philosophe italien, précisant, affinant des notions d'ordre éthique, rencontrant des préoccupations d'ordre éthique colorées par leur culture d'origine différente.

Tel philosophe dialoguant sur un thème humain avec tel sociologue, tous deux amenés à envisager dans leurs complexités complémentaires les données d'un problème moral. Et les références d'ordre philosophique, sociologique, politique, psychologique permettaient de préciser une notion, d'envisager l'étude d'une question morale.

Tel philosophe et tel professeur intéressé par la psychologie discutant avec passion de l'intérêt à mettre à l'étude dans le programme : les mythes, les légendes, des « expressions de sagesse » nationales pour découvrir la richesse, le message et le dynamisme possible de leur contenu, de leur apport. Les

étudiants des Ecoles européennes pourraient retrouver les messages de leur pays d'origine, retrouver parfois une « identité » perdue, s'en construire une à partir des apports si riches des messages nationaux divers.

Au début de l'après-midi, Monsieur l'Inspecteur Général Gaston DETHIER, plein de dynamisme et avec une clarté et des exigences scientifiques qui le caractérisent, est venu ranimer le courage au moment où un petit « down » de fatigue physique ralentissait le flux des idées. Et le travail projeté, l'élaboration du programme, a pu être terminé comme élément de réflexion présenté à vous tous.

Car la morale, pour moi — je l'ai revécue — est réellement une œuvre constructive d'hommes conscients au meilleur de leur être, au service de jeunes, d'hommes pour lesquels ils cherchent (sur la base d'une responsabilité humaine profonde) une possibilité d'amélioration des conditions psychologiques et sociales de la vie. Et ce, sur la base d'un raisonnement où cœur et esprit sont étroitement mêlés, où expérience et vie sont toujours en étroite relation.

Madame Andrée DEKEYSER

Chargée de recherches et activités pédagogiques
au Ministère de l'Education Nationale Belge

Ma papà, non mi dai la paghetta ?

(Inchiesta sull'argent de poche nella Scuola Europea di Varese)

Quadro riassuntivo : Gli alunni e i soldi.
Quanto ricevono ...
Come li ricevono etc...

E' una domanda che i papà si sentono rivolgere con sempre più frequenza ed insistenza. E c'è da dire che non sempre i genitori hanno le idee chiare, né assumono un atteggiamento coerente e razionale di fronte alle richieste di danaro che i figli, sollecitati come sono in continuazione e sempre più precocemente dalle mode del consumismo, avanzano ogni giorno di più; ma si arrovellano la mente con infiniti dubbi e domande.

E' giusto che i bambini abbiano dei soldi ? A che età ? E come devono riceverli ? Saltuariamente o regolarmente ? Sono liberi di spenderli come vogliono o debbono fare un rendiconto ?

Del resto le incertezze che circolano tra i genitori oggi sono quelle che, fatte salve le diversità di tempi e di nazionalità, affioravano un paio di anni fa nell'indagine svolta dall'istituto francese Harris e ripresa dall'inchiesta di Panorama (1) a cui ci siamo ispirati per fare la nostra inchiesta e da cui abbiamo tratto le citazioni che qui di seguito abbiamo voluto riprodurre, per offrirle alla riflessione di quanti sono interessati a questa problematica.

Ad onor del vero c'è da dire che dubbi e incertezze non regnano solo tra i genitori, ma circolano tra tutti quelli che in un modo o nell'altro ruotano attorno ai ragazzi e sono addetti alla socializzazione infantile.

« Il danaro dato ai bambini non è soltanto qualcosa con cui possano comprarsi una caramella o un giornalino », sostiene lo psichiatra Alain Bellaïche. « E' soprattutto uno strumento che gli adulti possono usare in mille modi diversi ».

« C'è chi pensa di misurare in cifre l'affetto verso i figli, e chi lo considera un indice di permissività ; e chi invece lo usa per misurare le capacità del bambino di gestire un « budget ». Ci sono genitori tradizionali che sostengono : « I soldi sono soldi e bisogna meritarseli » e genitori moderni che sono favorevoli a un fisso settimanale del quale i bambini rispondono solo a se stessi. » (F. Oldrini)

Dice Marcella Mangione, insegnante di scuola media : « Serve perché imparino a gestire il danaro, a capirne il valore e a rendersene responsabili. Dopo tutto, nella vita si troveranno a doverci fare i conti giorno per giorno, tanto vale che imparino presto. »

« L'importante è metterli in grado di fare delle valutazioni e di non cedere quando, finito il gruzzolo magari in spese insensate, ne chiedono ancora con varie scuse. Altrimenti non riusciranno a fare delle scelte responsabili. »

(1) F. Oldrini, 'Mamma mia dammi cento lire', Panorama, N° 668, 6.2.79.

« Fino a otto anni », spiega Roberto Denti, titolare della Libreria dei Ragazzi di Milano, « è difficile che un bambino sappia mettere in rapporto gli oggetti col potere d'acquisto del danaro ».

« Nella libreria, dove c'è anche lo scaffale dei libri da cento lire, i ragazzi entrano, scelgono il libro che gli piace e poi vanno alla cassa : « Questo costa mille lire ? », chiedono mostrando un volume da 15 mila lire e tirando fuori dalla tasca insieme a elastici e briciole di biscotto, due fogli da cinquecento incredibilmente arrotolati e piegati !

La psicanalista Laura Shartz conferma : « Per i più piccini, il problema dei soldi è abbastanza insignificante, a volte può essere inopportuno. In ogni caso deve essere una somma molto piccola, magari data con più frequenza, per evitare che possa comprarsi una scatola di cioccolatini e mangiarsela in mezz'ora. Sui 9-10 anni è senz'altro opportuno. Dai 12 in su, inevitabile. Sempre, i patti devono essere chiari e l'elargizione non deve diventare un mezzo ricattatorio fra genitori e figli ».

« Mai come un premio. Su questo punto, psicologi e pedagogisti sono tutti d'accordo : è negativo togliere lo stipendietto al ragazzo se « fa il cattivo », è immorale pagarlo quando gli si richiede una forma di collaborazione domestica adatta alle sue capacità e necessaria alla famiglia, non è giusto dargli dei soldi come premio per un buon voto a scuola. »

« Purtroppo i bambini vivono i soldi esattamente con la stessa mentalità degli adulti che glieli danno », sostiene Mara Manetti dell'Istituto di psicologia di Milano.

« Molti genitori vedono il danaro come un momento chiave per risolvere certi problemi del loro rapporto coi figli : chi gliene dà di più del necessario cerca di liberarsi di qualche senso di colpa ; chi dà imponendo un rendiconto (« te lo do ma ne fai quello che voglio io ») assume una posizione ricattatoria che non aiuta certo lo sviluppo di una personalità autonoma ; chi è abituato a mercificare tutto lo fa anche coi figli e pagherà un bacio, un aiuto, un gesto amoroso ».

Queste sono alcune delle riflessioni teoriche significative che la problematica ha suggerito a psichiatri, insegnanti, genitori, librai, psicanalisti e psicologi, ma i ragazzi, i diretti interessati cosa pensano di questi problemi ?

Quali sono in genere le loro idee sulla paghetta ?

La ricevono sì o no ? Per che cosa spendono i soldi ?

Come stanno le cose a Varese tra gli alunni della Scuola Europea ?

Per saperne di più su tutta questa complessa questione i miei alunni di la media del corso di morale ed io, abbiamo deciso di promuovere un'inchiesta tra gli studenti delle prime tre classi della secondaria.

Finalità e obiettivi della inchiesta

Quali finalità volevamo raggiungere con l'inchiesta ?

Il problema che avevamo davanti era questo : come possiamo attuare e rendere comprensibile quella parte delle indicazioni programmatiche : « Dalla presa di coscienza di sé a quella degli altri », prescritta dal programma di morale ad alunni di 11-12 anni ? Con quale contenuto sentito, concreto e vicino alle loro possibilità ricettive ?

Con quali strumenti didattici ?

Abbiamo pensato che l'argent de poche potesse essere, per le varie questioni che solleva, un tramite essenziale per dare una risposta ai numerosi quesiti che ci eravamo posti e per raggiungere in definitiva quella più complessa e articolata finalità, che deve spingere insegnante ed alunni ad impadronirsi ogni giorno di più della riflessione teorica e delle tecniche pratiche, per conseguire una sempre e più chiara coscienza di sé e della realtà circostante.

Nella prima fase di lezioni (tutta l'indagine si è protratta per 6 settimane per complessivi 12 periodi di attività) abbiamo cercato di documentarci sull'oggetto della nostra ricerca facendo con gli alunni, tra l'altro, alcune conversazioni sulla paghetta, per sapere se la percepivano, come la ricevevano, quanto, quando e se era secondo loro utile o meno ricevere uno stipendietto dai genitori etc.

Abbiamo poi iniziato a definire le ipotesi di lavoro e la metodologia da seguire per la loro verifica.

Ipotesi di lavoro

Nell'ipotesi di lavoro abbiamo indirizzato la ricerca su due aspetti: un primo, volto a sapere quali erano le idee degli allievi sul problema e su tutta una serie di implicazioni di ordine economico e morale che dall'assunzione della paghetta scaturivano e sui quali li invitavamo a riflettere e a pronunciarsi;

un secondo, volto a cercare di vedere qual era la situazione effettiva nella Scuola Europea di Varese.

Il questionario

Per ciò che attiene invece alla metodologia da seguire, dopo aver passato in rassegna alcuni tra i più noti strumenti di indagine con i quali si rilevano e studiano i dati della realtà, ci siamo orientati per il questionario.

Con gli alunni però ci siamo preoccupati di parlare dei limiti che la ricerca con questo strumento presenta: è noto che la realtà non si presta ad essere semplificata nello schema sì-no, la sua complessità deve essere rispettata se non si vuole falsificarla. A ciò si è ovviato ricorrendo ad una serie meglio articolata di domande.

Il questionario è stato preparato dopo una discussione con gli alunni e abbiamo ricavato alcune delle domande fondamentali traendole dalle risposte all'indagine promossa a suo tempo dall'Istituto Francese Harris.

La prima bozza è stata mostrata a qualche collega che ha dato utili suggerimenti di cui abbiamo tenuto conto.

La seconda stesura della bozza riveduta è stata sottoposta ad alcuni alunni che hanno fatto dei rilievi, per la verità non molti né di fondo, ma che ci hanno consigliato lo stesso di riformulare in modo più chiaro e organico alcune domande. Il questionario così preparato è stato battuto e copiato in vari esemplari e consegnato alle classi prescelte come campione.

Il campione

Nella scelta del campione ci siamo limitati, dopo un'incertezza iniziale, agli alunni della media perché ci è sembrato che il problema della paghetta si manifestasse in modo più avvertito e diffuso dagli 11 ai 14 anni.

Per non appesantire il lavoro abbiamo ristretto l'indagine alla 1a 2a 3a classe di ogni nazionalità raggruppate nelle sezioni attualmente costituite a Varese, in modo da assicurare consistenza numerica e rappresentatività al campione prescelto.

Hanno partecipato alla ricerca le seguenti scolaresche:

1a E	1a I B	1a FB	1a D	1a NB
2a E	2a I A	2a FB	2a D	2a NB
3a E	3a I A	3a FB	3a D	3a NB

La fase tecnica

Con i ragazzi abbiamo affrontato alcune delle fasi tecniche quali la già ricordata battitura a macchina della matrice del questionario e la realizzazione di una « scheda perforata » per leggere e riunire i dati; mentre per comprensibili ragioni di opportunità pratica mi sono occupato personalmente della distribuzione e della raccolta del questionario nonché dell'analisi del grosso dei dati.

L'analisi dei risultati

Nell'analisi statistica dei nostri dati abbiamo volutamente tralasciato gli aspetti più complessi (correlazioni, incroci etc.) che pure la strutturazione del nostro questionario permettevano, né abbiamo voluto fare una valutazione comparativa tra le classi parallele delle diverse nazionalità, né altre valutazioni, che potevano scaturire dai risultati.

Ci siamo limitati a riunire e a studiare puramente e semplicemente le risposte date consapevoli dei limiti di vario genere che una simile scelta comportava, ma anche delle possibilità e del grado di attendibilità che offriva.

Il sintetico commento che ci accingiamo a fare ai dati, non ha né vuole avere nessuna pretesa di organicità e completezza; ma vuole fornire una prima e sommaria riflessione sulle cifre. Lasciamo ad eventuali interessati il compito di apportare ulteriori considerazioni.

Il sondaggio ha interessato 254 alunni su un totale di 432, cioè all'incirca il 58% della popolazione scolastica della scuola media secondaria.

Agli alunni è stato distribuito il questionario limitando le spiegazioni al minimo essenziale per non alterare né influenzare i risultati.

Prima parte del questionario

La prima cosa che volevamo sapere era se era opportuno o meno che i bambini avessero l'argent de poche.

Dal totale delle risposte abbastanza omogenee sono emersi dati interessanti.

Il 95%, cioè una larghissima maggioranza degli scolari pensa che i bambini debbano ricevere lo stipendietto dai loro genitori; solo il 5% ritiene di no.

Dal che si deduce che la paghetta è sentita in modo diffuso come esigenza irrinunciabile da parte degli alunni.

Alla domanda: « Perché pensi debbano riceverla? » una parte, il 10% ha risposto: « Perché è un loro diritto »; un'altra piccola parte: « Perché deve essere una ricompensa »; e infine l'80%: « Perché devono possedere il danaro per conoscerne il valore e sapere come spenderlo ».

Questa alta percentuale dimostra, almeno a prima vista, che gli alunni hanno un orientamento molto positivo. Ci si deve però chiedere quanto sia spontaneo e quanto in realtà dipenda dal desiderio più o meno conscio dei ragazzi di conformarsi alle aspettative degli adulti.

Un altro aspetto su cui avevamo concentrato la nostra attenzione era quello di cercare di sapere a che età ritenevano dovessero cominciare a ricevere il danaro.

- Lo 0,5 % ha risposto « A meno di 6 anni » ;
- il 48 % tra i 6 e gli 8 anni ;
- il 41 % tra i 9 e gli 11 anni ;
- il 10,5 % tra i 12 e i 14 anni.

Le cifre sembrano voler dire che gli allievi non ritengano utile, perché prematuro, dare del danaro ai bambini di meno di 6 anni, né ritengano molto utile darlo ai ragazzi tra i 12 e i 14 anni ; ma la stragrande maggioranza ha concentrato la richiesta tra i 6 e gli 11 anni, considerando questa fascia d'età un periodo in cui evidentemente vi sono esigenze da soddisfare e un minimo di responsabilità nell'uso del danaro.

Altre questioni che volevamo appurare erano : « I bambini debbono rispondere dell'uso che fanno dei soldi ? Possono spenderli come vogliono ? »

Alla prima domanda hanno risposto sì, il 57 % ; no, il 43 % ; alla seconda hanno detto sì il 54 % ; no, il 46 %.

Evidentemente su questi due quesiti, a giudicare dalle risposte, che bilanciano reciprocamente i risultati senza convalidarli nettamente sembrerebbe che su queste questioni, più che altrove, pesino gli influssi del tipo di educazione familiare.

E per concludere la prima parte dell'analisi del questionario, alla domanda : « E' bene risparmiare un pò della paghetta ? » la stragrande maggioranza, il 96 %, ha risposto che è bene fare economia ; mentre solo il rimanente 4 % ha detto No.

Seconda parte del questionario

Nella seconda parte del questionario avevamo posto tutta una serie di domande volte a verificare la reale situazione di fatto degli alunni della Scuola Europea di Varese sull'argent de poche.

Alla domanda : « Ricevi danaro dai tuoi ? », il 96 %, ha risposto sì ; mentre il 4 %, no.

Le cifre ci dicono chiaramente che i genitori avvertono in modo pressoché omogeneo l'esigenza di dare soldi ai propri figli mentre solo uno sparuto 4 % è contrario a darli.

« Con quale frequenza ricevi il danaro ? »

Le risposte a questa domanda ci dicono che i genitori preferiscono retribuzioni fisse regolari (80 %) ; ma non mancano quelli che hanno l'abitudine di darle irregolarmente (20 %).

Altra questione che ci interessava : « Quanto ricevono mediamente gli allievi ? »

L'analisi dei dati ci dice che si va dalle 4.000 lire mensili nelle prime classi, alle 5.000-6.000 delle seconde classi, alle 6.000-8.000 delle terze classi ; naturalmente vi sono oscillazioni e differenze.

« Come giudichi il danaro ricevuto ? »

Solo il 12 % ritiene insufficiente, rispetto alle sue esigenze la somma ricevuta ; mentre l'88 %, la considera sufficiente.

« A che età hai cominciato a ricevere la paghetta ? »

- Il 6 %, a meno di 6 anni ;
- il 48 % tra i 6 e gli 8 anni ;
- il 41 % tra i nove e gli 11 anni ;
- solo il 5 % tra i 12 e i 14 anni.

Le cifre indicano chiaramente una propensione della maggioranza dei genitori a dare la paghetta tra i 6 e gli 11 anni ; mentre solo una piccola parte ha elargito prima dei 6 e tra i 12 e i 14 anni.

Alla domanda : « Hai dovuto rendere conto ai tuoi dell'uso che ne hai fatto ? », hanno risposto sì, il 46 % ; no, il 54 %.

Dal che si deduce che l'orientamento della maggioranza dei genitori è quello di non chiedere un rendiconto ; mentre numerosi sono quelli che chiedono ai propri figli di rispondere dell'uso che ne hanno fatto.

Un'altra questione che volevamo fosse chiarita era : « Per quali acquisti spendi il tuo danaro ? »

- Il 60 % per regali a parenti ed amici ;
- il 33 % per l'acquisto di dischi ;
- il 30 % per caramelle e dolci ;
- il 24 % per l'acquisto di giornalini ;
- il 20 % per divertimento e svaghi ;
- il 15 % per la cura e l'igiene della propria persona.

Se ne deduce che c'è un certo equilibrio nell'utilizzazione della paghetta con una felice propensione per regali a parenti ed amici.

« Riesci a fare qualche economia ? »

Il 94 % ha risposto sì mentre solo il 6 % no.

Conclusioni

Alla fine di questo nostro lavoro possiamo dire che gli obiettivi che ci eravamo prefissi all'inizio della ricerca possono considerarsi raggiunti in modo soddisfacente.

Gli alunni e l'insegnante si sono impadroniti in modo sempre più consapevole delle tecniche per ricercare e conoscere la realtà e escono da questa esperienza con nuove e interessanti cognizioni.

E a giudicare dalla trepida attesa con la quale le scolaresche interessate al sondaggio attendevano di sapere i risultati parziali delle loro classi, per confrontarli con quelli definitivi, c'è da dire che l'iniziativa ha incontrato un certo favore tra gli alunni e si è inserita in modo disinvolto e discreto nel programma degli insegnanti di lingua materna.

E' significativo rimarcare che le tradizioni e abitudini nazionali non abbiano influito sui risultati, poiché evidentemente, come del resto l'esperienza dell'istituto Harris aveva già indicato due anni fa, vi è oggi una sostanziale omogeneità di comportamento nei genitori di fronte al problema della paghetta.

Romolo VITELLI
(Varese)

Gli alunni della Scuola Europea di Varese e i soldi

Quanto ricevono al mese :	
1a media Lit. 4.000	
2a media Lit. 5.000-6.000	
3a media Lit. 6.000-8.000	
Come li ricevono	
— Regolarmente	80 %
— Irregolarmente	20 %
A che età hanno cominciato a riceverli regolarmente	
— A meno di 6 anni	6 %
— Fra i 6 e gli 8 anni	48 %
— Fra i 9 e gli 11 anni	41 %
— Fra i 12 e i 14 anni	5 %
Devono rendere conto dell'uso che ne fanno	
— Sì	46 %
— No	54 %
Per quali acquisti li spendono	
— Caramelle e dolci	30 %
— Dischi	33 %
— Giornaletti	24 %
— Divertimento e svaghi (piscina, cinema, ecc.)	20 %
— Regali per parenti e amici	60 %
— Per la cura della persona (abiti, parrucchiere, ecc.)	15 %
Fanno dei risparmi	
— Sì	94 %
— No	6 %

Peur de la Politique ?

L'examen de l'éventail des matières enseignées aux Ecoles européennes montre qu'une matière comme les « sciences sociales » ou « science de la collectivité », une matière transportant un contenu et des jugements politiques, fait encore défaut actuellement. Cet état doit paraître à chaque citoyen intéressé et engagé comme une lacune grave aux conséquences étendues.

Les matières apparentées établies, comme la géographie, l'histoire, la sociologie, l'économie et les sciences humaines, ne peuvent pas combler cette lacune parce que leur contenu et leurs centres d'intérêt ne se réfèrent que partiellement et d'une manière non contraignante aux problèmes de tous les jours, aux problèmes actuels de la société :

- En histoire — considérée d'ailleurs davantage comme histoire d'événements que comme histoire de procès — le programme de l'enseignement n'est fixé que d'une manière très vague jusqu'en cinquième année d'études. Le programme des classes 6 et 7 s'étend en pratique de la Révolution Française à nos jours. Vu la matière abondante des 19e et 20e siècles, il paraît évident que cette matière est difficilement assimilable en 2 ans avec un enseignement quelque peu approfondi et tenant compte de la rapidité d'apprentissage des élèves, mais seulement au moyen d'une hâte peu pédagogique et de contrainte (comme les élèves l'avouent eux-mêmes honnêtement).
- La sociologie, comme elle est définie dans le plan de l'enseignement, se prête à un enseignement se référant à la pratique. Mais cette matière ne doit pas seulement être destinée à une petite quantité d'élèves pendant les deux dernières années, mais devrait déjà — tout en tenant compte de leur âge — intéresser les élèves plus jeunes, les rendre attentifs aux problèmes de tous les jours et à leur solution. A cette fin il faudrait élargir le contenu de cette matière et en changer éventuellement la dénomination.
- Les sciences humaines semblent — d'après les projets existants — harmoniser et coordonner l'histoire et la géographie. Mais des aspects sociologiques, qui selon la définition des sciences humaines devraient faire partie de cette matière, manquent presque complètement. Comme cette matière doit être enseignée à partir de la 3ème année en langue véhiculaire il semble de toute façon risqué de « charger » cette matière de problèmes spécifiquement nationaux.

— Le sérieux défend de considérer la « sociologie » enseignée pour l'instant seulement en 6e année à raison d'une heure hebdomadaire, et ne jouissant que de peu de considération, comme l'accomplissement de mon vœu à moins qu'on ne la réhabilite comme matière obligatoire pendant toutes les années d'études et en la dotant de plusieurs heures hebdomadaires.

Des entretiens avec des élèves allemands de l'École européenne de Luxembourg ont démontré que — à cause de la regrettable importance accordée aux notes par les élèves — la valeur négligeable de la note en sociologie réduit cette matière à une matière où on passe le temps avec le moins d'efforts possibles, où on a la possibilité de se décharger de ses agressions.

Donc la question se pose de savoir si on n'enseigne pas aux élèves des inutilités par un refus mal compris de leur communiquer des valeurs et des jugements politiques actuels, en bref, si nous pouvons prendre la responsabilité de considérer l'école comme une tour d'ivoire d'où on envoie des élèves munis de tous les droits de citoyen, mûrs du point de vue âge, mais qui manquent de maturité du point de vue politique.

Lors de discussions — portant parfois sur la nécessité de formation politique dans des réunions supranationales d'enseignants — on en vient vite à reprocher de prendre position au moyen d'une telle matière, pour l'un ou l'autre parti politique ; on insiste surtout sur le danger de l'endoctrinement. Afin de refuser ces arguments, je voudrais essayer de délimiter cette matière nécessaire qui devient pressante et d'en justifier l'importance.

1. Où que ce soit que la science et la recherche puissent se développer librement, c'est-à-dire sans être soumises aux impératifs d'une idéologie dominante, on sait depuis longtemps que dans des matières traitant de réalité politique présente ou passée il ne peut y avoir d'objectivité (pour ne s'en tenir qu'à ces matières). Seuls les idéologues — à cause de leurs convictions acceptées et contraignantes du développement politique et sociologie — peuvent être d'un avis contraire. La différence avec l'endoctrinement consiste dans le fait que — soit en histoire, soit en géographie — on doit, malgré sa prise de position, garder les distances, on ne doit pas supprimer des arguments malvenus dans le sens d'une peinture en noir et blanc. Bien au contraire des alternatives pour la prise de position de l'élève doivent être laissées ouvertes.
2. Un élève ne grandit pas dans un espace exempt de valeurs. Son processus de socialisation est surtout formé par la famille ; les normes sociologiques et le comportement sont communiqués par l'éducation en famille. Ce processus de l'acceptation des valeurs et du comportement des parents, en extension aussi celui du milieu scolaire et des amis, commence très tôt et forme le comportement de l'enfant pour toute sa vie future. Des pédagogues et des sociologues ont trouvé depuis long-

temps que la socialisation politique conduit déjà à l'âge de 13 ans à des convictions relativement stables. Ces convictions fixées très tôt (par exemple en ce qui concerne des minorités, les gens déclassés socialement, les questions nationales), très émotionnelles et dénuées de sens critique se constatent déjà lors de l'enseignement dans les premières classes. En pratique les élèves procèdent d'une manière très sélective, ils enregistrent seulement les informations qui coïncident avec leurs préjugés déjà présents. Si auprès de ces élèves délaissés par l'école ne commence pas une éducation politique sensée, les préjugés s'accroîtront, des structures de problèmes ne sont pas — à cause de capacités développées incomplètement — reconnues d'une manière irrationnelle. C'est justement dans nos pays hautement industrialisés que des solutions rationnelles de problèmes sont d'une importance capitale.

- 2.2. Nous vivons dans des États qui s'entendent comme des démocraties. Tous ceux qui ont connu des dictatures de leur propre expérience savent que la démocratie n'est un don ni de la nature ni de Dieu, mais qu'elle constitue un but duquel on peut s'approcher seulement avec la collaboration d'un nombre le plus haut possible de citoyens conscients de leur responsabilité et d'un haut degré de maturité. La liberté de pensée et la liberté d'organisation qui en résulte logiquement, sont les conditions substantielles de la démocratie. Si on accepte donc des formations d'idées extrêmes et par suite des formes d'organisation diamétralement opposées par leur contenu, on accepte en même temps le conflit des intérêts nécessaire comme condition substantielle de la démocratie. La manière de résoudre ces conflits prend une importance capitale : les conflits se dérouleront-ils dans les voies démocratiques créées ou à créer à cette fin sous garantie de la tolérance mutuelle d'une manière raisonnable et — si nécessaire — avec toute l'acuité requise ?

Peut-on se mettre d'accord sur des compromis ?

1) Ne doit-on pas accepter en même temps que certains conflits soient insolubles temporairement ou se soumettre à des majorités ? Une chose est sûre : pour collaborer à des processus de solutions de conflits, il faut que je sache définir le conflit, communiquer avec l'adversaire, manier les instruments démocratiques, il faut que je sache où se trouve l'espace qui a été institué pour la solution de ces conflits (parlement, négociations syndicales). Mais si je ne connais pas ces voies et ces méthodes, souvent il ne pourra y avoir comme résultat rien d'autre que des solutions irrationnelles de conflits sous forme d'actionnisme aveugle de rage ou de terrorisme ou la renonciation à toute forme de collaboration politique. C'est surtout cette dernière constatation qui est applicable à la jeunesse d'aujourd'hui et surtout à celle de l'école européenne : la démocratie et la politique suscitent l'ennui en tant qu'objets sclérosés existant depuis toujours et ne valant pas la peine

de s'y intéresser ; envers des problèmes urgents de la société on se montre désintéressé et ennuyé. Ces problèmes semblent très lointains par égard à une existence apparemment assurée, à la possibilité de contenter (instantanément pour la plupart malheureusement) leurs besoins matériels avec les conséquences en résultant. D'autres élèves se résignent à la vue d'une telle indifférence et quelques autres (peu nombreux, mais ils existent encore !), qui naturellement ne savent pas résoudre les conflits existants dans une école de la manière citée plus haut, se réfugient dans leur incapacité dans le terrorisme verbal sous forme de graffitis, d'injures personnelles, de dégâts causés d'une manière consciente à la propriété de l'école ou du personnel enseignant. La masse des désintéressés politiquement me semble dangereuse. Car elle renonce à ses droits de co-décision quelle qu'en soit l'importance ou la force. Si quelqu'un renonce à son droit, il se crée un vide qui naturellement attire un autre droit, celui du plus fort. Cela signifie que des élèves qui aujourd'hui n'apprennent pas à exercer leurs droits, ne sauront pas dans des situations de conflit ultérieures, comment agir, ce qui peut mener à des actions irrationnelles ; ils seront manipulés, ils seront les victimes de groupes de forces qui leur sont étrangères, incapables de devenir adultes. Des systèmes totalitaires, avec le pouvoir écrasant d'un appareil anonyme et la domination presque complète de l'individu du point de vue rationnel et émotionnel en seront les conséquences (cfr. l'avènement du national-socialisme et les systèmes totalitaires actuels).

3. Ainsi sont définies les limites de la matière :

- 3.1. Vu que beaucoup de problèmes sont spécifiquement nationaux, cette matière doit être enseignée en langue maternelle.
- 3.2. L'enseignement doit fournir par l'INFORMATION des connaissances de base sur l'histoire, les structures et les fonctions des procès politiques, sociaux et économiques, comme ils régissent le système démocratique du pays de la Communauté européenne en cause. Il est évident que la connaissance des faits sur la structure de l'état démocratique et ses bases appartient à cette dimension cognitive de l'apprentissage.
- 3.3. L'enseignement a la FONCTION D'OBJECTIVER en amenant l'élève à former des jugements autonomes, en considération du sujet et de l'importance. L'élève en tant que futur « citoyen actif » ne doit pas seulement apprendre à reconnaître des problèmes de structure et à les analyser d'une manière adéquate, mais il doit aussi être capable de prendre position d'une manière rationnelle lors de conflits politiques.
- 3.4. A cause de sa FONCTION D'ACTIVATION, le pas vers la dimension pragmatique d'apprentissage me semble le plus difficile. L'engagement et la prise d'influence sur des processus de décision politique dans le cadre des possibilités existantes en sont les buts suprêmes.

4. En principe tous les conflits spécifiques de l'âge et regardant la société en général peuvent servir comme thèmes de l'enseignement. Les unités d'enseignement suivantes pourraient servir dans les classes inférieures :
 - obéissance et majorité en famille, (r.p. modèles, Diesterweg)
 - individu et groupe, (Detto et autres, Klett)
 - vol dans les magasins,
 - chanson comme moyen d'influencer la prise de conscience,
 - préjugés (envers des minorités, des nations, etc.).

Dans les classes moyennes et supérieures, les thèmes s'offrent en abondance, je voudrais en citer seulement quelques-uns :

- élections et électeurs, chances de la participation politique,
- les partis,
- loisirs,
- droit,
- règlement scolaire,
- télévision, mass-média,
- société et Etat,
- économie, systèmes économiques,
- pronostics de comportement spécifiques au sexe dans les sociétés contemporaines,
- violence dans le conflit politique (extrémisme, terrorisme),
- formation de la volonté politique,
- RFA - RDA, comparaison de systèmes à l'aide d'ensembles de thèmes.

Ces ensembles de thèmes qui (à l'exception des thèmes économiques en économie) ne peuvent être intégrés de manière contraignante pour l'instant dans aucune des matières enseignées dans nos écoles ne représentent qu'un extrait de l'abondance des ensembles de problèmes auxquels appartiennent aussi : "Tiers Monde", "répartition des revenus", "manque d'énergie", "écologie".

Si nous prenons au sérieux notre mission pédagogique de mener les élèves « vers la vie », c'est-à-dire vers une vie active, consciente des valeurs, humaine dans des démocraties où les conflits ne tarderont pas à devenir plus nombreux, nous devons créer une matière — guidés par un sens non pathétique de la responsabilité et du devoir — qui prépare les élèves à cette vie avec le conflit et qui les rende capables de la vivre.

Dieter KLEIN
(Luxembourg)

(Traduction J. WELTER et Mme SCHMIT)

Response to the Brandt report (II)

The report of the Independent Commission on International Development Issues declared earlier this year (1980) that one of the initiatives it saw as necessary to reduce the dangers of present international arrangements is an intellectual re-orientation.

I suggested in the last article that a necessary basis of such a re-orientation should be a simple explanation of why so many societies have gone so wrong. It must be simple in order to be communicable. It must be positive. It must not create a weakening of resolve, a weakening of confidence. On the contrary it must be so exceptionally clear that it indicates at once, to anyone, what they can do to assist the re-orientation.

We do not need a major change of thinking which few will be able to encompass. We need a minor change, and this so simple and obvious that everyone can accept it.

It must not be divisive. The theories which are current which seek to explain the evils which beset societies, have the general characteristic that they apportion blame. This is what we cannot afford. A theory which fixes blame on one portion of society, on different formulations of societies, leads to conflict. And conflict is simply a distraction from the reality we all face together in all societies.

To find a theory as general, and as comprehensive, and as simple, as the one we require, we should look at the simplest possible characteristics of people.

Since people are all individuals, it may be thought impossible, or not respectable, to generalise about them. But this I have already dared to do.

I have suggested that, in the most general sense, people are motivated by two simple impulses.

There is the impulse to create and rear children. I hope that no-one will contest that this is general.

There is also the impulse, felt by some more strongly than by others, to achieve individual distinction. I believe that this too may be observed generally.

All that I want to do in this article is to suggest that these impulses may be observed in any kind of society; that they may therefore be treated as fundamental.

Again I hope that it is not felt that I have done anything unusual in making the suggestion that they may be treated as fundamental in all societies.

I have, however, done something important: in identifying and separating two impulses which may be considered fundamental.

For the sake of brevity, I should like to give them names. The first impulse I should like to call matrioxic; the second, masoxic.

The fact that these two impulses may be considered fundamental, in being observable in all societies, is important for this reason: if they are common to all societies, they may prove to be the key to the understanding of all societies.

This is what we want — indeed, it is what we desperately need.

If we can produce a theory without borrowing from any current theory, but by referring to such basic characteristics as are common and observable in all societies; and if we can show that these characteristics alone are *sufficient* to produce descriptions of conditions in all societies — then the scientific conclusion will be that they alone are necessary.

For the time being I shall be content to describe what I believe are the commonly observable characteristics of the two impulses, as follows.

The matrioxic impulse, which is to create and to rear children, requires stability and security.

The masoxic impulse, which is to achieve individual distinction, requires freedom to do so, and some means of measurement and record.

In the next article I shall make suggestions as to the possibilities of the interaction and combination of these two very basic and simple impulses.

C.W.B. HANNAFORD
(Culham)

Vous avez dit "Patrimoine" ?

Cet article a pour objet l'enseignement de la langue et de la littérature tel qu'il est dispensé *en France*. Il serait intéressant de savoir si les mêmes tendances sont observées dans les autres pays de la Communauté et quels sont, sur cette évolution, les avis des professeurs concernés.

En France, l'année 1980 a été déclarée « année du Patrimoine » et ce fut une excellente occasion, pour certains services officiels, de « sensibiliser » (comme ils disent) l'opinion publique aux problèmes de la sauvegarde de ce patrimoine. Et d'abord, on a pris soin de le définir et on nous a dit que le patrimoine est l'affaire et, en quelque sorte, la propriété de chacun : il ne s'agit pas seulement des châteaux, églises, palais et autres hauts lieux, mais aussi, comme dit plaisamment Paul Guth, « de la grange de pépé et du lavoir de la Mère Denis ». Les objets aussi font partie du patrimoine, les plus prestigieux bien sûr, tableaux et objets d'art, mais également les plus humbles, le moulin à café de ma grand-mère et, pourquoi pas, le rasoir de mon grand-père.

Ai-je été distrait ? mal informé ? Il me semble qu'il n'a pas été aussi souvent question de notre langue et de nos écrivains. On permettra à un professeur de français de s'en inquiéter. Car les mots qui se forment sur nos lèvres valent bien les objets qui nous passent par les mains et ils sont souvent bien plus anciens. Eux aussi font partie du patrimoine, d'un patrimoine fragile et menacé, ô combien. Grâce à la campagne de « sensibilisation » évoquée plus haut, la fréquentation des musées, a-t-on précisé, a augmenté de 40 %. Si la fréquentation de nos grands écrivains et la connaissance de notre langue avaient fait un bond aussi spectaculaire, nous pourrions pavoiser.

Nous en sommes loin. C'est des mots que je voudrais parler d'abord. Leur armée innombrable constitue le « thesaurus » des lexicologues d'autrefois, et c'est bien un trésor, infiniment riche et varié. Hélas, quelle est l'utilité d'un trésor si personne ne s'en sert ? Il faudrait y puiser à pleines mains, le prodiguer à nos élèves, et qu'ils aient de la joie à le piller. Nous nous plaignons souvent de l'indigence du vocabulaire dont usent nos jeunes gens. Les oraux du Baccalauréat sont, si j'ose dire, éloquentes à ce sujet. Mais, au cours de leur scolarité, leur mettons-nous dans les mains les instruments nécessaires à un enrichissement de ce vocabulaire ? Il me semble que, dans nos explications de textes, pressés d'ouvrir l'esprit des élèves, de former leur jugement, de les confronter à des pensées fortes et à de grandes idées, nous négligeons un peu la piétaille des mots. Je ne parle pas du style, mais des mots eux-mêmes, dont, trop souvent, nous ne nous soucions pas de préciser suffisamment le sens, qui n'est pas toujours évident pour les élèves. Or c'est par les mots que nous accédons à la pensée de l'auteur et, sans connaissance précise du sens de ceux-là, celle-ci nous échappe, au moins dans ses nuances. Et de plus, nous savons bien que, dans le mécanisme de la création littéraire, il est impossible de dissocier ce qu'on appelait autrefois, assez comiquement, « le fond et la forme » (1). Et pourtant trop souvent notre enseignement privilégie le fond au détriment de la forme, pour reprendre ces mots si inadéquats. Une longue pratique des oraux

(1) « Le vrai poète est celui qui trouve l'idée en forgeant le vers » (Alain).

du Baccalauréat m'a montré que la grande majorité des élèves estiment avoir expliqué le texte proposé quand ils se sont bornés à répondre à la question : « *que* dit l'auteur ? ». Et très souvent ils sont en difficulté quand on leur rétorque : « Oui, mais *comment* le dit-il ? » et qu'on les ramène, des hauteurs où les avait entraînés leur commentaire sur le terrain plus humble, mais combien plus solide, des mots du texte. Car ce texte, ils ont tendance à l'oublier, c'est Pascal, c'est Montaigne, c'est Rousseau qui l'a écrit, ce qui n'est pas indifférent. Et une explication littéraire n'est vraiment bonne que si elle rend évident le rapport *nécessaire* qu'il y a toujours, s'agissant d'un texte d'écrivain, entre les formes du langage et les forces de la pensée, c'est-à-dire, pour parler comme tout le monde, entre le signifiant et le signifié.

Mais, dira-t-on, une telle attention au texte dans ses mots mêmes, exige du temps. C'est vrai. Et depuis des années je suis frappé de voir notre enseignement subir la loi de notre époque et sacrifier à la mode de la vitesse, j'allais écrire du rendement. On « fait » *Le Misanthrope* en cinq leçons, comme on « fait » l'Italie en dix jours. Au rebours, j'ai connu jadis un professeur qui passait une semaine ou plus sur une fable de La Fontaine. A la fin, sans l'avoir apprise, nous la savions par cœur. On lisait, on relisait et, chemin faisant, on engrangeait beaucoup, et sur bien des sujets. Était-ce du temps perdu ? Ce souci du détail était en lui-même un enseignement. Il prêterait aujourd'hui à sourire à certains de nos jeunes collègues que je vois courir la poste.

Fermons cette parenthèse, car, moi aussi, je m'attarde et je devine des impatiences. Pour en revenir à notre patrimoine, c'est-à-dire aux mots, faut-il les enseigner pour eux-mêmes et constituer des listes indigestes que les élèves apprendraient comme on apprend les mots d'une langue étrangère ? Certes non. Ne les isolons jamais d'un contexte car c'est là qu'ils vivent et qu'il convient de les étudier. Mais, à l'occasion d'une rencontre, ne négligeons pas, quitte à nous écarter un instant du texte, de rechercher d'où vient tel mot, de remonter le chemin qu'il a parcouru pour venir jusqu'à nous, de le montrer porteur de sens divers au fil du temps, de le retrouver sous des déguisements inattendus, de le faire vivre. Croit-on que, décidément, je retarde et que j'en suis encore aux temps lointains de mes débuts ? Je laisse la parole à l'Inspection Générale qui a cru bon de rappeler ce qui suit dans ses instructions du 17 mars 1977 (est-ce un rappel si fortuit ?) : « La vie des mots passionne les enfants. Alertés par le maître, ils s'amuse à découvrir qu'ils emploient couramment d'authentiques mots latins (album, lavabo, omnibus) et qu'un grand nombre de mots français sont venus du latin jusqu'à eux sous une forme plus ou moins transparente (amor, bonus, libertas). Les mots français prennent pour eux un relief nouveau quand ils livrent leur sens premier et leurs variations de sens et de forme au cours de l'histoire (étonner, formidable, travail)... Les noms de personnes et de lieux et, d'une manière générale, les termes qui désignent les réalités qui leur sont familières leur proposent des investigations attrayantes. Ces éclaircissements, qui contribuent à l'enrichissement du vocabulaire et à l'apprentissage de l'orthographe, facilitent une pratique plus consciente de notre langue ».

« Une pratique plus consciente de notre langue ». Voilà le but auquel doit tendre notre enseignement. Que sa langue maternelle soit pour l'élève un objet d'attention, qu'il la considère dans ses détails, qu'il en démonte et en reconnaisse les mécanismes : il prendra alors plaisir à la pratiquer, la respectera et comprendra bien vite que la maîtrise de l'expression n'est pas sans favoriser la démarche de la pensée elle-même.

Les auteurs maintenant. Je le dis tout net : je suis de ceux qui pensent que la fréquentation des grands écrivains du passé, et particulièrement ceux du XVII^e et du XVIII^e siècle, laisse des traces profondes sur l'esprit des élèves,

même s'ils n'en sont pas immédiatement conscients : elle est pour eux une école de rigueur et de vérité. Non certes que certains des contemporains ne puissent l'être aussi, mais lesquels ? Avons-nous le recul suffisant pour le savoir ? Sommes-nous sûrs que la postérité reconnaîtra ceux que nous jugeons importants, et, les jugeant ainsi, ne cédon-nous pas à des modes, à des influences ? ou à notre goût personnel ? Si au contraire je propose à mes élèves Corneille, Diderot, Proust, je me trouve, dans mon choix, soutenu, conforté par la convergence et le consensus d'une foule de bons esprits ainsi que par l'admiration de générations de lecteurs : n'est-ce rien ?

Qu'on me comprenne bien : je ne nie nullement l'intérêt, l'importance de tel ou tel de nos contemporains ; dans les manuels littéraires de l'avenir notre époque, je le crois, ne sera pas inférieure à beaucoup. Mais la lecture de ces manuels nous réserverait sans doute des surprises. Se tromper sur la valeur d'un auteur, ce n'est pas grave quand on n'engage que soi, mais ici nous sommes comptables de la formation de jeunes esprits auxquels il convient de ne donner que du solide et qui ont droit à ce qu'il y a de meilleur : c'est notre responsabilité.

On va me rétorquer : nous prenons un risque mais nous estimons qu'il est compensé par l'intérêt plus grand que suscite chez nos élèves l'étude des œuvres contemporaines, et ceci vaut bien cela. Voici qui mérite attention. C'est vrai que, si l'on propose à une classe le choix entre Corneille et Boris Vian, elle choisira ce dernier. Mon exemple n'est pas inventé, la chose s'est passée à Rouen, ... la ville de Corneille précisément. Que faut-il en déduire ? Que, sans doute, le professeur n'avait pas grande envie d'étudier Corneille et que sa proposition n'était pas exempte de démagogie. Mon sentiment est qu'il n'a pas rempli son contrat et qu'il aura manqué quelque chose à ses élèves, même s'ils ont pris intérêt à *L'écume des jours* (qui est à mes yeux un des plus beaux romans d'amour de la littérature contemporaine). Corneille est une nourriture forte et nos élèves y prennent goût si on s'efforce de la leur présenter avec assez de ferveur. Je le constate chaque année. Encore faut-il le vouloir (2).

Avons-nous honte de nos classiques du XVIIe et du XVIIIe siècle ? En France, à part Voltaire et Rousseau, ils n'apparaissent plus qu'exceptionnellement dans les sujets de dissertation proposés aux candidats au Baccalauréat (3). J'ai eu la curiosité de jeter un coup d'œil sur la liste de textes qu'une jeune candidate de ma connaissance allait soumettre à l'examineur pour son épreuve orale : aucun texte du XVIIe, une page de Voltaire, une de Rousseau, quatre ou cinq textes du XIXe ; tous les autres (une bonne douzaine) étaient puisés dans la littérature contemporaine avec, même, une chanson de Jacques Brel (fort belle d'ailleurs, qui, hélas, fut fatale à la candidate en question). Or cette liste, contresignée par le professeur de la classe, représentait ce qui avait été étudié pendant l'année au cours dit « de littérature française ». Alors ? Montaigne, Corneille, Molière,

(2) « La vive impression de la grandeur cornélienne que feront dans l'esprit des enfants quelques explications (de son théâtre)... devrait les rendre pour toute leur vie curieux de Corneille et les ramener constamment au théâtre... Dans un monde où nous sommes affligés par le bruit, le nombre et quelquefois une certaine vulgarité, l'école et les maîtres d'école ont peut-être la particulière charge de sauver ce qui est toujours à sauver, justement une certaine qualité, une certaine rareté, une certaine grandeur de l'esprit et du cœur ». Jean Guéhenno (1963)

(3) Paradoxalement c'est la Banque de France qui leur rend hommage : Descartes, Pascal, Corneille, Racine, Voltaire ont eu et ont encore les plus gros tirages de l'après-guerre... sur la planche à billets !

Racine, La Fontaine et La Bruyère, Pascal, Diderot, Montesquieu, Marivaux : inconnus ? rejetés dans les ténèbres extérieures ? Cela fait pourtant une cohorte respectable. Encore dois-je ajouter que ne figuraient sur la liste ni Lamartine, ni Hugo, ni Vigny, ni Musset. Et dans ces conditions, on parlera encore du patrimoine littéraire que l'école doit transmettre ? Ces enfants sauront-ils jamais quel a été l'apport des écrivains de leur pays à la culture européenne ? Pourront-ils jamais se sentir solidaires des générations qui les ont précédés et qui les ont faits ce qu'ils sont ? Ne pas les couper du présent, certes, mais surtout pas du passé : sans passé, avons-nous un avenir ? « Ouvrez sur le monde actuel les fenêtres de l'école » supplient ou ordonnent de bonnes âmes. Et elles s'empressent de les fermer sur le passé, par peur des courants d'air.

Je fais partie d'une commission de professeurs de Français-Langue Maternelle, réunie à l'initiative de Monsieur l'Inspecteur Général Perret. Pour de multiples raisons qu'il serait trop long de rapporter ici, nous avons pensé qu'un des sujets de Français à l'écrit du Baccalauréat devrait porter sur un programme de six grandes œuvres étudiées en 6e et en 7e et renouvelées tous les deux ans. L'unanimité s'est faite très vite au sein de la commission, et les réactions des Ecoles ont été très largement favorables. Il reste maintenant à désigner ces six œuvres et ce sera la tâche de Monsieur l'Inspecteur Général Perret sur la base des propositions faites par chaque Ecole. Nous pensons tous, ou presque tous, que l'expérience se révélera heureuse et qu'en tout cas elle vaut la peine d'être tentée. Mais, et ici je reviens à mon propos, n'est-il pas révélateur que sur ces six œuvres deux seulement seront prises des auteurs des XVIIe et XVIIIe siècles, le XVIe étant délibérément écarté, malgré Montaigne ?

Ces remarques rencontreront sans doute peu d'échos favorables. Mais, si elles suscitent des réactions, des discussions, des répliques, elles n'auront pas été inutiles. Et si cette Querelle des Anciens et des Modernes trouve ses prolongements dans le Bulletin Pédagogique, celui-ci aura rempli son rôle ; et ce ne seront pas, je pense, ses responsables qui s'en plaindront.

Jean-Jacques DUTHOY
(Bruxelles I)

School Report

Instructions to Teachers, decided by the Board of Inspectors

1. The report booklet conforms to the wishes expressed by the majority of the Schools and of the parents.
The same booklet is planned for all the classes of the primary section.

2. PRESENTATION

- (a) A folder with sliding clip will be given to the children with the first report. It will enable the twice yearly reports to be kept at home.
- (b) The detachable sheets contain those headings selected by the Pedagogical Committee on the 26th February 1980.

3. GRADING

The grades assessment, in the form of letters (A, B, C, D, E) indicates the level of the child *in relation to the pedagogical objectives* of the year of study to which he belongs.

There is never any question of placing the child either in relation to the assumed average of the class or to other children.

Interpretation of the grading

- A. Very good results
 - B. Good results
 - C. Adequate results
 - D. Some weaknesses
 - E. Serious weaknesses
- } unsatisfactory

This grading is only valid for the 3rd, 4th and 5th years. Grades will only be used for the following subjects : English, Language II, environmental studies and mathematics.

The grade will be entered on the line, following the subject heading.

4. OBSERVATIONS AND COMMENTS

A. Purpose

These aim to inform parents how their child is adapting to school life (his participation in activities, application, progress made, aptitudes shown...) *in relation to his own capabilities.*

They will bring out the strong points of each pupil, as well as indicating ways of solving any difficulties which he may encounter. Following this line of thought, it is important not to confuse negative and hurtful. Indeed a comment can and must be negative if the need arises, but it must never be hurtful.

Remarks for the different subjects can be made with the following points in mind :

English : oral expression, written expression, reading.

Language II : comprehension, pronunciation, oral expression, written expression, reading.

Mathematics : basic concepts, operations, numbers, numerical and geometrical concepts, measuring, relations, application of rules.

Environmental studies : study of the environment, socio-geographical concepts, technical-scientific concepts.

Art education : verbal, artistic and manual expression, expression in movement.

Music education : musical expression, playing an instrument.

Physical education : dexterity, psycho-motricity, aptitude for games and sporting activities.

Additional remarks : social sense, adaptability, social maturity, independence, difficulties, special qualities, concentration, work rhythm, perseverance, interests.

When making their assessments, teachers should take account of the specific aims of each subject (see above) and be sure to note the pupil's individual qualities, such as creativity, interest, initiative, originality, etc.

B. Formulating the comments

Remarks for the different subjects should include some mention of :

- (1) the aptitudes shown by the child ;
- (2) his possible weaknesses, their causes and means of remedying them.

The teacher will decide for himself which points he thinks should be mentioned. For example one could say :

— *in mathematics (1st year)*

« X is mastering the number system but has difficulty with addition. He does not yet have the necessary powers of abstraction : he needs more work with concrete materials. These difficulties are transitory, however, and X seems capable of overcoming them ».

— *in English (4th year)*

« He can put his thoughts together logically and coherently but has difficulty with language. He needs to read more in order to enrich his vocabulary and improve his sentence structure ».

— *in environmental studies* where assessment seems to be more complex, the following points could be mentioned :

- (1) the child's ability to organize his work independently (e.g. to collect reference material, use it, record and communicate findings) ;
- (2) his intellectual qualities : ability to observe, to analyse, to draw conclusions ;
- (3) particular aptitudes in certain main areas of environmental studies : history, geography, science ...

In general, the teachers should take into account the recommendations made at meetings held on the subject in each School.

5. The school reports will be distributed at the end of January and at the end of the school year.

It should be remembered that in doubtful cases at any time during the school year, the School, on the initiative of the teacher, will inform the parents of the need for a discussion with the class teacher.

Meetings will be arranged, either individually or collectively, at the request of parents or teachers, using the provisions already in existence.

Carnet Scolaire

Consignes aux Enseignants arrêtées par le Conseil d'Inspection

1. *Le carnet est conforme aux vœux exprimés par la majorité des Ecoles et des parents. Le même carnet est prévu pour toutes les classes du primaire.*

2. PRESENTATION

- a) *Une farde à glissière sera remise aux enfants avec le premier bulletin. Elle servira à conserver les bulletins semestriels à la maison.*
- b) *Les feuillets détachables contiennent les rubriques sélectionnées par le Comité Pédagogiques du 26 février 1980.*

3. CODE

L'appréciation codée, sous forme de lettres (A, B, C, D, E) indique le niveau de l'enfant par rapport aux objectifs pédagogiques de l'année d'étude à laquelle il appartient.

En aucun cas, il ne s'agit de situer l'enfant par rapport soit :

- à la moyenne de la classe,
- aux autres enfants.

Interprétation du code :

- A : très bons résultats
 - B : bons résultats
 - C : résultats suffisants
 - D : lacunes
 - E : lacunes importantes
- } non satisfaisant

Ce code ne vaut que pour les années 3, 4 et 5. Il ne sera utilisé que pour les rubriques Langue Française, Langue II, Activités d'Eveil et Mathématiques.

Le code sera inscrit à la suite du nom de la discipline et sur le trait.

4. REMARQUES ET COMMENTAIRES

A. Objectifs

Les commentaires visent à renseigner les parents sur la façon dont l'enfant assume sa scolarité (participation aux activités, application, progrès réalisés, aptitudes manifestées, ...) par rapport à ses propres possibilités. Ils feront ressortir les points forts de chaque élève ainsi que les moyens

de remédier aux difficultés que celui-ci peut rencontrer. Dans cet ordre d'idée, il y a lieu de ne pas confondre négatif et blessant. En effet, un commentaire peut et doit le cas échéant être négatif, mais il ne doit en aucun cas être blessant.

Les indications pourront dans les différentes disciplines porter sur les points suivants :

Langue Française : expression orale, écrite, lecture, ...

Langue II : compréhension, prononciation, expression orale, écrite, lecture, ...

Mathématique : notions fondamentales, opérations, nombres, notions numériques et géométriques, mesures et formes, relations, ..., travaux d'application.

Activités d'éveil : étude du milieu, notions socio-géographiques, notions technico-scientifique, ...

Education artistique : expression verbale, artistique, manuelle, gestuelle, créativité...

Education musicale : expression musicale, pratique d'un instrument, ...

Education physique : dextérité, psycho-motricité, aptitudes au jeu, aptitudes aux activités sportives, ...

Remarques complémentaires : sociabilité, adaptabilité, maturité sociale, indépendance, difficultés, qualités spéciales, concentration, rythme de travail, persévérance, intérêts, ...

Pour l'ensemble de ces appréciations on tiendra compte à la fois des objectifs spécifiques à chaque matière (voir ci-dessus) et on veillera à mettre en évidence l'apport personnel de l'enfant qui s'exprime à travers les notions de créativité, d'intérêt, d'initiative, d'originalité, ...

B. Formulation

Pour chaque discipline, il conviendrait de se prononcer sur les points suivants :

- 1) les aptitudes manifestées par l'enfant (en termes de compétence),
- 2) les lacunes éventuelles, leurs causes, les moyens d'y remédier.

L'enseignant déterminera lui-même les points sur lesquels il juge nécessaire d'insister.

A titre d'exemple on pourrait dire :

— dans le domaine de la mathématique (1ère année)

X maîtrise le système de numération mais éprouve des difficultés au niveau de l'addition. La capacité d'abstraction nécessaire n'est pas encore atteinte : des exercices de renforcement sur le plan manipulateur s'imposent. Ces difficultés sont d'ordre passager et X semble apte à les surmonter.

— dans le domaine de la langue maternelle (4ème année)

Y sait construire un récit logique et cohérent mais éprouve des difficultés sur le plan de la langue. Devrait enrichir son vocabulaire et sa syntaxe par des lectures plus fréquentes.

— pour ce qui est des Activités d'Eveil dont l'évaluation semble plus complexe, il serait bon de mettre en évidence les points suivants :

- 1) l'autonomie de l'enfant dans l'organisation du travail. (ex. : rassembler une documentation, l'exploiter, présenter un résultat, le communiquer) ;
- 2) ses qualités intellectuelles : capacités d'observer, d'analyser, d'élaborer des synthèses ;
- 3) les aptitudes discernables pour certaines dominantes des Activités d'Eveil : histoire, biologie, géographie, technologie...

De façon générale, les maîtres tiendront largement compte des recommandations qui ont été formulées lors des réunions tenues à ce sujet dans les écoles.

5. Le carnet scolaire sera distribué fin janvier et à la fin de l'année scolaire. En cas de problème et quel qu'en soit le moment, il est rappelé que, sur proposition de l'enseignant, l'Ecole informera les parents de la nécessité d'un entretien avec le maître.

Que ce soit à la demande des parents ou à celle des enseignants, toutes les procédures existantes seront mises en œuvre pour une information qui peut avoir, selon le cas, un caractère collectif ou individuel.

Bericht des Inspektionsausschusses der Höheren Schule über das Schuljahr 1979-1980

In diesem Bericht möchte ich mich auf eine kurze Übersicht über pädagogische Fragen beschränken und Überschneidungen mit den anderen Berichten, die sich ebenfalls mit der Tätigkeit der Europäischen Schulen befassen, vermeiden. Außerdem möchte ich nur kurz auf die im Laufe dieses Jahres geleistete Arbeit eingehen, da die betreffenden Einzelheiten ohne weiteres in den vom Sekretariat herausgegebenen Unterlagen und in der Pädagogischen Zeitschrift nachzulesen sind.

Für die Europäischen Schulen wird das Schuljahr 1979-80 als eine Zeit in Erinnerung bleiben, in der erhebliche Fortschritte im Bildungsbereich erzielt wurden. Diese Fortschritte sind in hohem Maße den verschiedenen Vorbereitungsausschüssen und Arbeitsgruppen zu verdanken. Dabei hat sich vor allem Herr DE-THIER große Verdienste erworben. Er leitete den Reformausschuß mit viel Geschick und Geduld durch zahlreiche Wechselfälle und hat das erreicht, was manchmal unerreichbar schien. Hierbei wurde er von den Vorsitzenden der vielen Arbeitsgruppen und Unterausschüsse sowie den Mitgliedern all jener Gruppen unterstützt, die Studien und Arbeitsunterlagen über Probleme, Fragen und Themen im Zusammenhang mit der Reform erstellt haben.

Wie kommt die Reform voran? Natürlich wurden aufgrund finanzieller Sachzwänge viele wünschenswerte Erneuerungen eingeschränkt bzw. umgangen. Natürlich waren manche über bestimmte Aspekte der Reform verärgert. Natürlich mußten alle Seiten Zugeständnisse machen. Aber ohne guten Willen und Kompromißbereitschaft wäre man überhaupt nicht weitergekommen. Daß beträchtliche Fortschritte erzielt worden sind, beweist den gesunden Menschenverstand und den Realitätssinn aller Beteiligten.

Es kann nicht oft genug wiederholt werden, daß die Europäischen Schulen keine Kopie irgendeines einzelstaatlichen Bildungssystems sind; wenn sie dies wären, dann hätten sie ihr Ziel verfehlt. Sind einige bewährte Aspekte oder Merkmale eines unserer nationalen Bildungssysteme nicht in die Reform einbezogen worden, so wollen wir uns deswegen nicht grämen. Weitaus wichtiger ist, daß die Reform den Erfordernissen der Europäischen Schulen möglichst wirksam entspricht.

Im Laufe des Jahres stimmte der Oberste Rat zahlreichen wichtigen Maßnahmen zu, die vom Reformausschuß empfohlen und vom Pädagogischen Ausschuß befürwortet wurden. Dazu zählt die Änderung der Artikel 67 B bis 69 der Allgemeinen Schulordnung der Europäischen Schulen.

Hinsichtlich der strittigen Frage der Zusammenlegung geteilter Klassen wurden beträchtliche Fortschritte erzielt.

Außerdem wurde der Lehrplan für Mathematik für das 6. und 7. Schuljahr der Abteilungen LG, LN und WS angenommen.

Lange Zeit wurde keine befriedigende Lösung für das Problem gefunden, wie an den Europäischen Schulen ein gewisses Bildungsangebot für die nicht wissenschaftlich ausgerichteten Schüler eingerichtet werden soll. Zwar wird generell anerkannt, daß unter den gegenwärtigen Umständen aufgrund der damit verbundenen Kosten keine angemessenen Einrichtungen geschaffen werden können. Allerdings wird immer stärker gefordert, daß zumindest versucht werden sollte, diesen Schülern bessere Möglichkeiten zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten zu verschaffen. Um dieser Forderung wenigstens in einem begrenzten Maße zu entsprechen, hat man sich im Rahmen der Reform bemüht, einige beruflich orientierte Fächer einzuführen und den praktischen Aspekt anderer Fächer stärker zu betonen.

Die beharrlichen Bemühungen von Herrn VERPLOEG um eine europäische Anerkennung der berufsbildenden Kurse und Abschlüsse der Schule in Ispra sind ein weiteres Beispiel dafür, daß den Bedürfnissen und Interessen der nicht wissenschaftlich ausgerichteten Schülern Rechnung getragen wird.

Die Direktoren aller Europäischen Schulen wiesen im Laufe des Jahres in ihren Berichten auf die Stärkung des europäischen Bewußtseins im Unterricht und den außerschulischen Aktivitäten der Europäischen Schulen hin. Selbst wenn es an einer ausdrücklichen Politik zur Verwirklichung der europäischen Integration mangelt, tragen zahlreiche Unterrichtsfächer und außerschulische Tätigkeiten an den einzelnen Europäischen Schulen dazu bei, den Schülern das Gefühl zu vermitteln, wirkliche Europäer zu sein. Es wird jedoch allgemein angenommen, daß das europäische Bewußtsein gestärkt werden könnte, wenn gezielte Maßnahmen zur Förderung dieses Anliegens ergriffen würden. Die Direktoren werden daher von 1981 an in ihren Jahresberichten mitteilen, inwieweit eine solche Politik an ihren Schulen verwirklicht wird.

Ein Markstein dieses Schuljahres war der Bericht der Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Herrn VANBERGEN über das Problem der Mitwirkung an den Europäischen Schulen. Der Oberste Rat begrüßte den Bericht und stimmte der unverzüglichen Durchführung einiger Empfehlungen zu. In dem Bericht wurden verschiedene Vorschläge unterbreitet, um eine weiterreichende Mitwirkung auf allen Ebenen herbeizuführen. Der Pädagogische Ausschuß soll nun ermitteln, in welchen Bereichen die Schülermitwirkung gefördert bzw. durch welche Instrumente diese Mitwirkung erreicht werden könnte.

Das neue Fach Gemeinschaftskunde (Humanwissenschaften) ist im allgemeinen positiv aufgenommen worden. Natürlich gibt es gewisse Anfangsschwierigkeiten, aber wenn die Lehrkräfte und Inspektoren zusammenarbeiten, dürften diese rasch überwunden werden. Die anfängliche Zurückhaltung und Skepsis einiger Lehrkräfte weicht nun — da das neue Lehrfach angelaufen ist — der Aufgeschlossenheit und sogar Bereitschaft zum Umdenken.

Der Pädagogische Ausschuß hat die Praxis fortgesetzt, eines seiner Mitglieder zu den Sitzungen des Verwaltungs- und Finanzausschusses zu entsenden, wenn es für wichtig gehalten wurde, daß der Standpunkt des Pädagogischen Ausschusses bei den betreffenden Beratungen berücksichtigt werden sollte. So konnte beispielsweise Herr BELCHE den Verwaltungs- und Finanzausschuß davon überzeugen, daß die Planstellen für Laboranten von großer Wichtigkeit sind.

Die Frage der Gewährung von Dienstaltersstufen für Sekundarschullehrer wurde zum Vorteil der britischen, dänischen und irischen Lehrkräfte gelöst. Allerdings muß das Gesamtproblem des Dienstalters der Sekundarschullehrer und die Gewährung zusätzlicher Dienstaltersstufen weiter untersucht werden.

Es besteht die Neigung, das Angebot berufsbegleitender Fortbildungskurse als selbstverständlich zu betrachten, aber die zeitraubende und schwierige Arbeit, die für Organisation, Planung und Durchführung dieser Kurse aufgewendet werden muß, verdient es, festgehalten zu werden. Sicherlich wird die Nachfrage nach solchen Kursen mit dem Fortschreiten der Reform an den Schulen weiter zunehmen.

Natürlich hat es in diesem Jahr auch einige Enttäuschungen gegeben. Die gemeinsame Arbeitsgruppe für die Grundschule und die Höhere Schule, die eingesetzt wurde, um die Harmonisierung der Benotungssysteme zu untersuchen, die in den Zeugnissen der Grundschule und in der Beobachtungsstufe der Höheren Schule verwendet werden, mußte ihr Scheitern eingestehen. Die Frage der Berufsberatung und der Information der Schüler bleibt weiterhin ungelöst, da der Oberste Rat die Auffassung vertritt, die Bereitstellung dieser Einrichtungen dürfe keine finanziellen Auswirkungen haben.

Eines der glücklichen Ereignisse des Jahres war die Teilnahme griechischer Beobachter an den Sitzungen der Pädagogischen Ausschüsse. Die griechischen Kollegen, die sich sehr rasch der Arbeitsweise der Ausschüsse anpaßten, wurden im allgemeinen herzlich und entgegenkommend aufgenommen. Außerdem wurde der Einrichtung einer griechischen Abteilung im September 1980 an der Schule Brüssel I und in Luxemburg zugestimmt.

Leider müssen die Europäischen Schulen von Herrn SARDO, dem Direktor der Europäischen Schule Luxemburg, und von Herrn GOEDERT, dem Direktor der Schule Brüssel I, Abschied nehmen. Das Leben an den Europäischen Schulen geht jedoch weiter, und es ist ein Zeichen von Beweglichkeit, Beständigkeit und Reife, daß die Schulen mit so tiefgreifenden Veränderungen wie die Ernennung von vier neuen Direktoren und eines stellvertretenden Direktors im selben Jahr

fertig werden können. Ich wünsche den Neuernannten viel Erfolg: Herrn HART in Luxemburg, Herrn ROCK in Mol, Herrn SCHON in Brüssel I, Herrn CARPANI in Bergen und Herrn SØRENSEN in Culham.

Ich möchte im Namen des Inspektionsausschusses diesen Bericht abschließen, indem ich allen, die an den Europäischen Schulen mitarbeiten, dafür danke, daß sie ihren Teil zum Erfolg der Schule beigetragen haben. Insbesondere möchte ich den Schulleitern, den Personalvertretern, den Elternvertretern und dem Vertreter der Kommission für ihre nützlichen Beiträge zu den Diskussionen dieses Jahres und zum Leben der Schulen danken. Außerdem beglückwünsche ich die Herren SCHMIT, HEUMANN und PINCK sowie das gesamte Sekretariat zu ihrer erfolgreichen Tätigkeit. Abschließend möchte ich meinen Kollegen im Inspektionsausschuß danken, die so viel dazu beigetragen haben, daß meine Amtszeit als Vorsitzender zu einer lohnenden Erfahrung wurde.

Ich wünsche meinem Nachfolger, Herrn MARGIOTTA, viel Erfolg in seinem Amt.

D.C. O'SHEA

Report of the Secondary Board of Inspectors 1979-1980

In this report I shall confine myself to a brief survey of pedagogical matters and shall try to avoid overlap with the various other reports which deal with the work of the European Schools. I shall also limit myself to a broad outline of the year's work the detail of which can readily be found in the documents issued by the secretariat and in the Pedagogical Bulletin.

As far as the European Schools are concerned the school year 1979-80 will be remembered as a period during which a fair amount of progress was achieved in the field of education. The credit for this progress must go in large measure to the different Preparatory Committees and Working Parties. In particular a great debt of gratitude is due to Mr DETHIER. He has steered the Reform Committee with remarkable skill and patience through many vicissitudes and has managed to accomplish what at times seemed unattainable. He has been helped by the Chairmen of the many Working Parties and subcommittees and indeed by the members of all those groups which prepared studies and working papers on problems, topics and themes related to the reform.

How is the reform progressing? Of course financial constraints have curtailed or prevented many desirable innovations. Of course there have been those who have been annoyed by some aspects of the reform. Of course concessions have had to be made on all sides. But without goodwill and compromise there could have been no advance at all. That substantial progress has been made is testimony to the good sense and realism of everybody concerned.

It cannot be repeated too often that the European Schools are not a replica of any one of our national systems of education and that if they were they would have failed in their purpose. If some cherished aspect or characteristic of one of our national systems has not become enshrined in the reform let us not grieve too much. What is more important is that the reform caters as effectively as possible for the needs of the organism that is the European Schools.

During the year the Board of Governors gave official sanction to a number of important measures recommended by the Reform Committee and supported by the Teaching Committee. These included the amendments of Articles 67 B to 69 of the General Rules of the European Schools.

A considerable degree of progress was made in regard to the vexed question of regrouping divided classes.

The mathematics syllabus for the 6th and 7th years LG/LL/Ec. was approved.

The problem of making some provision in the European Schools for the non-academic type of student has for a long time resisted a satisfactory solution. It is generally accepted that adequate provision cannot be made in present circumstances on account of the prohibitive cost. However there is a growing demand that at least some attempt should be made to improve the opportunities of these students to develop their potential. In an effort to meet the situation to a limited extent the reform has sought to introduce some vocationally oriented subjects and has emphasized the practical side of other subjects.

The unremitting efforts of Mr VERPLOEG to get European recognition for the vocational courses and diplomas of the Ispra school are another example of the concern that exists for the needs and interests of the non-academic type of student.

The Heads of all the Schools reported during the year on the strengthening of European awareness in teaching and in extra-curricular activities in the European Schools. Even in the absence of an explicit policy to bring about European integration a great number of activities, curricular and extra-curricular, in each of the European Schools already contribute to the cultivation in students of a sense of being European. It is generally believed however that European awareness could be tangibly strengthened by the application of a conscious policy to promote it. Heads therefore will indicate in their annual reports from 1981 onwards the extent to which such a policy is being put into effect in their Schools.

A Landmark during the year was the report of the Working Party chaired by Mr VANBERGEN on the issue of participation in the European Schools. The Board of Governors welcomed the report and agreed to the immediate implementation of some of its recommendations. The report put forward several proposals aimed at bringing about increased participation at every level. The Teaching Committee has been asked to indicate areas in which student participation should be encouraged and to outline the means by which this participation could be achieved.

The new subject of human sciences has been favourably received in general. Not unexpectedly there are teething problems but with the co-operation of teachers and Inspectors these should be quickly overcome. The original hesitancy and scepticism of some teachers is giving way to open-mindedness and even willingness to be converted now that the subject of human sciences has got off the ground.

The Teaching Committee has continued the practice of sending one of its members to attend meetings of the Administrative and Financial Committee when it was considered essential that the point of view of the Teaching Committee should be taken seriously into account at those meetings. Thus for example, Mr BELCHE was able to convince the Administrative and Financial Committee of the importance of laboratory assistants' posts.

The question of incremental credit for secondary teachers was debated to the advantage of British, Danish and Irish teachers. However the wider issue of seniority of secondary teachers and the award of special increments will have to await further examination.

The provision of in-service courses tends to be taken for granted but the time-consuming hard work that goes into organizing, planning and running them should not go unrecorded. There will no doubt be a growing demand for such courses as the reform advances in the Schools.

Inevitably there have been some disappointments during the year. The joint primary-secondary Working Party formed to study harmonization of marking systems used in reports in the primary section and in the observation period of the secondary section had to admit defeat. The question of career guidance and information of students remains an unresolved problem in the sense that the Board of Governors still persists in the view that the provision of career guidance and information should not have financial implications.

One of the happy occasions of the year was the attendance of Greek observers at the meetings of the Teaching Committees. There was a general feeling of warmth and goodwill towards the Greek colleagues who quickly adapted to the business of the Committees. Approval was given to the opening of a Greek section in Brussels I and in Luxembourg in September 1980.

Sadly the European Schools have said goodbye to Mr SARDO, Head of the Luxembourg School and to Mr GOEDERT, Head of the Brussels I School. The life of the European Schools goes on however and it is a tribute to the Schools' resilience, durability and maturity that they can take in their stride changes of such magnitude as the appointment of four new Heads and one Deputy Head in the same year. I wish the new appointees well: Mr HART in Luxembourg, Mr ROCK in Mol, Mr SCHON in Brussels I, Mr CARPANI in Bergen and Mr SØRENSEN in Culham.

I should like, on behalf of the Board of Inspectors, to close this report by thanking everybody concerned in the work of the European Schools for the part they have played in making the Schools a success. In particular I wish to thank the School Heads, the Staff Representatives, the Parents' Representatives and the Representative of the Commission for their valuable contributions to the year's debates and to the life of the Schools. To Mr SCHMIT, Mr HEUMANN, Mr PINCK and all the secretariat congratulations for work efficiently accomplished. Finally my thanks to my inspector colleagues who helped so much to make my chairmanship a rewarding experience.

May I wish my successor, Mr MARGIOTTA, every success in his chairmanship.

D.C. O'SHEA

Rapport du conseil d'Inspection secondaire pour l'année scolaire 1979-1980

Dans le présent rapport, je me contenterai de passer brièvement en revue les problèmes pédagogique et je m'efforcerai d'éviter de répéter ce qui a été dit déjà dans les différents autres rapports relatifs au travail des Ecoles européennes. Je m'en tiendrai aussi à l'essentiel des travaux de l'année pour lesquels tous les détails peuvent être trouvés dans les documents publiés par le secrétariat et dans le Bulletin pédagogique.

En ce qui concerne les Ecoles européennes, l'année académique 1979-1980 restera dans les mémoires comme une période au cours de laquelle bien des progrès ont été réalisés en matière d'enseignement. Le mérite de ces progrès revient indiscutablement dans une large partie aux différents comités préparatoires et groupes de travail mais M. DETHIER a vraiment droit à toute notre gratitude. En dépit de nombreuses difficultés, il a dirigé les travaux du Comité de réforme avec un art consommé et une patience remarquable et il a réussi à accomplir ce qui a parfois semblé impossible. Il a été aidé dans son travail par les Présidents des nombreux groupes de travail et sous-comités, de même d'ailleurs que par les membres de tous ces groupes qui ont préparé les études et les documents de travail concernant les problèmes, les sujets et les thèmes qui font l'objet de la réforme.

Où en sont les travaux de la réforme? Les contraintes financières nous ont évidemment amenés à renoncer en tout ou en partie à nombre d'innovations souhaitables. Certes, quelques-unes ont été contrariées par certains aspects de la réforme et des concessions ont dû être acceptées par tout le monde, mais sans bonne volonté et sans compromis, aucun progrès n'aurait été réalisé. Le fait que des progrès substantiels aient été réalisés prouve le bon sens et le réalisme de toutes les personnes concernées.

On ne répétera jamais assez que les Ecoles européennes ne sont la réplique d'aucun de nos systèmes nationaux d'éducation et que si tel était le cas elles n'auraient pas atteint leur objectif. Si l'une des caractéristiques ou l'un des quelques aspects particulièrement appréciés d'un de nos systèmes nationaux n'est pas repris dans la réforme, n'en faisons pas un drame. Le plus important est bien que la réforme permette de faire face aussi efficacement que possible aux besoins des institutions que sont les Ecoles européennes.

Au cours de l'année, le Conseil supérieur a arrêté des décisions officielles concernant un certain nombre de mesures importantes recommandées par le comité de réforme et approuvées par le Comité pédagogique. Ces mesures comportaient la modification des articles 67 B à 69 du Règlement général des Ecoles européennes.

Bien des progrès ont été réalisés en ce qui concerne la question souvent débattue du regroupement des classes scindées.

Le programme de mathématiques des 6ème et 7ème années LG/LL/EC. a été approuvé.

Le problème des dispositions à prendre dans les Ecoles européennes en faveur des candidats à des études de type non classique demande depuis longtemps une solution satisfaisante. Il est généralement accepté que les dispositions adéquates ne peuvent dans les circonstances actuelles être arrêtées du fait du coût prohibitif qu'elles entraîneraient. Toutefois, la nécessité de tenter au moins quelque chose pour élargir les possibilités offertes à ces élèves de développer leur potentiel, se fait de plus en plus pressante. Tentant de faire face à la situation, dans une mesure limitée, le comité de réforme s'est efforcé d'introduire dans les programmes certains cours à vocation professionnelle et il a accentué le côté concret d'autres cours.

Les efforts déployés sans relâche par M. VERPLOEG afin d'obtenir la reconnaissance européenne des cours professionnels et des diplômes de l'école d'Ispra sont un autre exemple de la volonté que nous avons de répondre aux besoins et aux intérêts des candidats à des études de type non classique.

Les Directeurs de toutes les Ecoles parlent dans leurs rapports de cette année du renforcement de la conscience européenne dans les activités éducatives et dans les activités parascolaires des Ecoles européennes. Même en l'absence d'une politique explicite visant à favoriser l'intégration européenne, un grand nombre d'activités prévues par le programme et d'activités parascolaires contribuent déjà dans chaque Ecole européenne à favoriser chez les élèves un sentiment d'appartenance à l'Europe. On considère toutefois généralement que la conscience européenne pourrait être nettement renforcée par la mise en œuvre d'une politique visant délibérément à en promouvoir le développement. A partir de 1981, les Directeurs mentionneront donc dans leurs rapports annuels la mesure dans laquelle une telle politique est mise en œuvre dans leurs Ecoles.

Le rapport que le groupe de travail présidé par M. VANBERGEN a consacré au problème de la participation dans les Ecoles européennes a constitué un des événements marquants de cette année. Le Conseil supérieur a approuvé le rapport et la mise en œuvre immédiate de quelque-unes des recommandations contenues dans ce rapport. Le rapport considéré contenait plusieurs propositions visant à favoriser un développement de la participation à tous les niveaux. Le Comité pédagogique a été invité à désigner les domaines dans lesquels la participation des étudiants devait être encouragée et à définir les moyens par lesquels cette participation pourrait intervenir.

Le nouveau cours de sciences humaines a généralement été bien accueilli. Il n'est pas surprenant de constater qu'il a suscité de petits problèmes de jeunesse qui, avec la coopération des enseignants et des Inspecteurs, devraient être rapidement surmontés. Les hésitations et le scepticisme de quelques professeurs font

place aujourd'hui à une complète absence de parti-pris et à une bonne volonté qui pourront être exploités maintenant que le cours de sciences humaines a bien démarré.

Le Comité pédagogique a envoyé l'un de ses membres aux réunions du Comité administratif et financier lorsqu'il considérait qu'il était essentiel que le point de vue du Comité pédagogique soit vraiment pris en considération. M. BELCHE a ainsi pu convaincre le Comité administratif et financier de l'importance des postes de préparateurs.

La question d'une bonification d'échelons en faveur des professeurs du secondaire a fait l'objet de discussions qui ont été favorables aux professeurs britanniques, danois et irlandais. Toutefois, la question plus importante de la fixation de l'ancienneté des professeurs du secondaire et du système des bonifications d'échelons devront faire l'objet d'autres examens.

La mise sur pied de stages est généralement considérée comme acquise mais le travail fastidieux que demandent la conception, l'organisation et la mise en œuvre de ces stages ne doit pas être perdu de vue. Il ne fait aucun doute que ces stages seront de plus en plus nécessaires au fur et à mesure des progrès de la réforme dans les Ecoles.

Cette année a aussi inévitablement été marquée par quelques déceptions. Le comité de travail mixte du primaire et du secondaire constitué pour examiner l'harmonisation des systèmes de notation utilisés dans les carnets scolaires de l'école primaire et du cycle d'observation de l'enseignement secondaire a dû reconnaître son échec. La question de l'orientation et de l'information des élèves reste sans solution dans la mesure où le Conseil supérieur continue à considérer que le fait d'organiser l'orientation et l'information sur les carrières ne doit pas avoir d'implications financières.

L'un des événements de l'année a été constitué par la participation d'observateurs grecs aux réunions des Comités pédagogiques. Les collègues grecs ont été accueillis par tous avec chaleur et bonne volonté et ils se sont rapidement adaptés aux travaux des comités. L'ouverture d'une section grecque à Bruxelles I et à Luxembourg en septembre 1980 a été approuvée.

C'est avec tristesse que les Ecoles européennes ont dit au revoir à M. SARDO, Directeur de l'Ecole de Luxembourg et à M. GOEDERT, Directeur de l'Ecole de Bruxelles I. La vie des Ecoles européennes n'en continue pas moins et il est tout à l'honneur de leurs facultés d'adaptation, de leur stabilité et de leur maturité qu'elles soient en mesure d'amortir au cours de leur marche en avant des chocs aussi importants que celui de la désignation, au cours de la même année, de quatre nouveaux Directeurs et d'un Directeur-adjoint. Je forme des vœux pour ces nouveaux venus : M. HART à Luxembourg, M. ROCK à Mol, M. SCHON à Bruxelles I, M. CARPANI à Bergen et M. SØRENSEN à Culham.

J'aimerais enfin, au nom du Conseil d'inspection, terminer le présent rapport en adressant mes remerciements à tous ceux qui participent au travail des Ecoles européennes et à leur succès. Merci aux chefs d'établissements, aux représentants du personnel enseignant, aux représentants des parents d'élèves et aux représentants de la Commission pour la contribution appréciable qu'ils ont apportée aux débats de cette année et à la vie des Ecoles.

A M. SCHMIT, à M. HEUMANN, à M. PINCK et à l'ensemble du secrétariat, toutes mes félicitations pour le travail accompli. Mes remerciements enfin à mes collègues Inspecteurs qui m'ont beaucoup aidé à faire de ma présidence une expérience exaltante.

Qu'il me soit permis de souhaiter beaucoup de succès à mon successeur, M. MARGIOTTA.

D.C. O'SHEA

Bericht des Inspektionsausschusses für die Grundschule und den Kindergarten über das Schuljahr 1979-1980

I. EINLEITUNG

Meine Zeit als Vorsitzender des Inspektionsausschusses und des Pädagogischen Ausschusses entfiel auf das letzte meiner acht Dienstjahre an den Europäischen Schulen. Es war für mich persönlich ein bedeutsames und außerordentlich befriedigendes Jahr. Ich glaube, daß dieses Jahr auch für die Europäischen Schulen insofern ein bedeutsames Ereignis war, als zum ersten Mal innerhalb von 25 Jahren ein Projekt eingeleitet wurde, das möglicherweise für viele Mitglieder des Lehr- und Verwaltungspersonals ein völlig neues Vorgehen bedeutete. Dieser Durchbruch ist ein gutes Omen für die Zukunft und unterstreicht die aufgeschlossene und vorausschauende Haltung aller für die Leitung der Europäischen Schulen Verantwortlichen.

II. VERÄNDERUNGEN

Zum Ende des Schuljahres 1978-79 schieden drei Inspektoren — die Herren STERGES (Luxemburg), COSTERS (Niederlande) und HEIDE-OTTOSEN (Dänemark) — aus den Europäischen Schulen aus und wurden durch die Herren WIRTH (Luxemburg), BAAYENS (Niederlande) und GRANERUD (Dänemark) ersetzt.

Ich hatte das große Glück, mit den Herren STERGES und COSTERS in zahlreichen Betätigungsfeldern eng und harmonisch zusammenzuarbeiten. Auf Grund ihres großen persönlichen Engagements, ihres umfangreichen Wissens und ihrer Sachkenntnis über die Europäischen Schulen sowie ihrer spontanen und anregenden Persönlichkeit bedeutete ihr Ausscheiden von der Europäischen Schulszene nicht nur einen außerordentlichen Verlust für die Europäischen Schulen, sondern es war für mich auch ein großer persönlicher Verlust. Herr HEIDE-OTTOSEN, dessen Amtszeit nur kurz war, hat seine Aufgabe ebenfalls in sehr fähiger und angenehmer Weise erfüllt. Im Namen des Inspektionsausschusses möchte ich allen drei Erfolg, gute Gesundheit und Glück in ihren Heimatländern wünschen.

Ich heiße die Nachfolger meiner ausgeschiedenen Kollegen willkommen. Sie haben bereits einen starken Eindruck hinterlassen, und ich wünsche ihnen eine lange, glückliche und erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Europäischen Schulen.

Ich möchte mich den zahlreichen anderen anschließen, die den Herren SARDO und GOEDERT, welche die Europäischen Schulen verlassen, ihre Hochachtung bezeigt haben und wünsche beiden im Namen des Pädagogischen Ausschusses viel Erfolg in ihren neuen Tätigkeitsbereichen. Wir werden uns ihrer in Verbundenheit, Bewunderung und Dankbarkeit erinnern.

III. BESUCH IN DEUTSCHLAND

Die Inspektoren für den Kindergarten und die Grundschule konnten dank der unermüdlichen Bemühungen und des Organisationstalentes unseres Kollegen, Herrn WÖRN, sowie der Großzügigkeit des deutschen Auswärtigen Amtes im Oktober 1979 verschiedene Schulen und Bildungsstätten in diesem Land besuchen.

Herr COSTERS hat den Besuch an anderer Stelle auf seine eigene, unnachahmliche Weise beschrieben, und ich möchte mich hier darauf beschränken, Herrn WÖRN und dem deutschen Auswärtigen Amt unsere Dankbarkeit und Anerkennung dafür aussprechen, daß sie uns einen — wenn auch leider allzu kurzen — Einblick in das Bildungssystem ihres Landes gewährt haben und uns während der ganzen Zeit unseres Aufenthalts stets hilfsbereit, freundlich und höflich begegnet sind. Mein persönlicher, wenn auch allzu kurzer, Bildungsaufenthalt in der Bundesrepublik vermittelte mir wirklich das Gefühl, ein Europäer zu sein.

IV. REFORM DER GRUNDSCHULE

Die Grundschulreform schritt im vergangenen Schuljahr rasch voran. Es wurde gute und solide Arbeit geleistet, und meiner Meinung nach sind zufriedenstellende Fortschritte erzielt worden.

(i) Geleistete Arbeit

(a) *Das neue Zeugnisheft :*

Das Zeugnisheft wird ab September 1980 verwendet. Da seine Ziele klar definiert sind, dürfte es entscheidend dazu beitragen, das analytische Denken zu fördern. Ich bin davon überzeugt, daß sich die zweijährige Versuchsperiode, die sorgfältige Arbeit der Stellvertreter und der Lehrkräfte an allen Europäischen Schulen sowie die Tätigkeit der Elternvereinigungen und des Reform- und des Pädagogischen Ausschusses gelohnt haben. So wird eine bessere Beurteilung der Schüler möglich sein, die sowohl den Eltern als auch den Kindern selbst zum Vorteil gereicht: die Lehrkräfte werden eine größere berufliche Befriedigung aus der Sachkenntnis ziehen, die ihnen aus der ständigen und sorgfältigen Verwendung des Zeugnisheftes erwächst.

Aus meiner persönlichen Erfahrung mit der Erarbeitung und Überprüfung von Schülerbeurteilungen weiß ich, daß die Ausstellung eines brauchbaren Zeugnisses eine schwierige und zeitraubende Aufgabe ist, aber die Zweckmäßigkeit eines solchen Zeugnisses und die Vorteile, die sich daraus für Eltern, Lehrer, Schüler und Schulen ergeben, überwiegen bei weitem die Unannehmlichkeiten, die mit der Erstellung der Zeugnisse verbunden sind.

Aufgrund meiner persönlichen Erfahrung halte ich es außerdem für weitaus besser, jährlich zwei — und nicht drei — Zeugnisse zu verteilen; wenn drei Zeugnisse im Jahr verteilt werden, besteht nämlich die Gefahr, daß den Lehrkräften wegen der Vorbereitungsarbeit, Sorgfalt und konstruktiven Information, die für die Ausstellung der Zeugnisse erforderlich sind, nicht genügend Zeit bleibt, um sich eingehend mit den spezifischen Merkmalen und Problemen der einzelnen Kinder zu befassen, was im Laufe der Zeit bei einigen Lehrkräften zu Wiederholungen und einer gewissen Oberflächlichkeit führen kann.

Die genauen Daten für die Zeugnisverteilung werden zu einem späteren Zeitpunkt vereinbart.

Etwas Probleme bei der Ausstellung der neuen Zeugnisse können am besten im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung gelöst und vielleicht vermieden werden.

Meiner Ansicht nach trägt ein gut konzipiertes und sorgfältig erstelltes Zeugnis entscheidend dazu bei, die Verbindungen zwischen Eltern, Lehrern und Schule zu stärken, und kommt in wesentlichen dem Kind zugute.

(b) *Sachunterricht*

Ich bin tief beeindruckt von den Leitlinien, die im Lehrplan für dieses Fach festgelegt wurden. Sie bieten den interessierten und kreativen Lehrkräften außergewöhnliche Möglichkeiten, die Beobachtungsfähigkeit der Schüler zu fördern, ihre Phantasie anzuregen und ihr Wissen über die Welt, in der sie leben und deren wichtiger Bestandteil sie jetzt und in Zukunft bilden, zu erweitern und ihr Engagement zu verstärken. Dabei wird von den Lehrkräften sehr viel erwartet. Sie müssen den Sachunterricht kreativ, praktisch, kenntnisreich und stimulierend gestalten. Daher muß ihnen für dieses Fach die notwendige Zeit, Ausbildung und Anregung gewährt werden. Sie dürfen nicht isoliert arbeiten — wenn dies geschieht, dann werden Kreativität und Begeisterung nachlassen und verschwinden. All diesen Faktoren ist bei der Organisation berufsbegleitender Lehrgänge Rechnung zu tragen.

(c) *Europäische Stunden*

Ich bin der Meinung, daß Herr LIBOTTON dieses Fach vor dem Reformausschuß so prägnant und zutreffend dargestellt hat, daß ich ihn an dieser Stelle zitieren möchte. Er sagte: «Die Europäischen Stunden sollen ein Arbeitsklima schaffen, das den Schülern ermöglicht, einander ungehindert kennen, schätzen und achten zu lernen und sich gegenseitig zu helfen. Daher sollten die Europäischen Stunden von jedem systematischen Unterricht befreit und die Musik-, Kunst- und Leibeserziehung wieder in den normalen Stundenplan eingebaut werden. Für die Europäischen Stunden sollten die Lehrer keine Zensuren erteilen müssen. Die Europäischen Stunden sollten nicht ohne Lehrinhalt, jedoch frei von Stress sein. Der Schüler müsse motiviert werden, man müsse mit einem Thema arbeiten, damit Atmosphäre aufkommt. Die Themenwahl könnte mit dem Zeitgeschehen oder mit den Liebhabezeiten der Schüler zusammenhängen. Die Dauer der Aktivitäten hänge vom Thema ab. Die Themen sollten differenziert werden.»

In der Vergangenheit wurde in den Europäischen Stunden häufig hervorragende Arbeit geleistet, und die Lehrkräfte verdienen volle Anerkennung für ihre Bemühungen; im Rahmen der neuen Gliederung, die im September 1980 in Kraft tritt, sollte es möglich sein, dem betreffenden Fach in angemessener Weise gerecht zu werden und gleichzeitig das europäische Bewußtsein zu fördern.

(d) *Mathematik*

In diesem Bereich wurden beträchtliche Fortschritte erzielt. Das Lehrprogramm unterliegt einer ständigen Überwachung, und die Schulen sind glücklich darüber. Herr FETTER hat in seinem Bericht die sehr beachtenswerten Fortschritte, die bisher in diesem Gebiet der Reform erzielt wurden, in angemessener Form herausgestellt.

(ii) *Laufende Arbeiten*

(a) *Muttersprache*

Meiner Ansicht nach sind bei zahlreichen Schülern in den Grundschulklassen der Europäischen Schulen große Mängel in bezug auf den Spracherwerb und die Spracherfahrung festzustellen. Hinzu kommt noch die Tatsache, daß bestimmte Schüler Abteilungen besuchen, in denen ihre Muttersprache nicht unterrichtet wird, während andere, deren Eltern eine unterschiedliche Staatsangehörigkeit haben, häufig zweisprachig aufwachsen. In allen Sprachabteilungen sind grundlegende Schwächen hinsichtlich der Sprachstrukturen, der Lesefähigkeit und des Sprachverständnisses festgestellt worden, denen im Rahmen des Versuchsprojektes über den Förderunterricht, das in der Schule Brüssel I durchgeführt wird, abgeholfen werden soll.

Die genannten Faktoren unterstreichen die Notwendigkeit einer sorgfältigen Prüfung und Untersuchung der Probleme in der Muttersprache und der Schaffung geeigneter Programme zur Bereicherung und Erweiterung der Sprachkenntnisse. Davon ist die gesamte schulische und häusliche Umwelt des Kindes betroffen.

Ich begrüße den Lehrplan für Niederländisch, der von dem Ausschuß unter Vorsitz von Herrn COSTERS erarbeitet wurde, sowie den Lehrplan, der zur Zeit unter Vorsitz von Herrn AIMO für die italienische Sprache erstellt wird. Beide Lehrpläne dürften für den Fachunterricht in diesen beiden Sprachen von großer Bedeutung sein.

(b) *Sprache II*

Die Unterweisung der zweiten Sprachen oder Ergänzungssprachen wurde im vergangenen Jahr eingehend erörtert. Obgleich zugegebenermaßen in der Grundschule in allen drei Sprachen ein beachtliches Niveau erreicht wird, treten weiterhin gewisse Probleme auf, die gelöst werden müssen.

Eine Arbeitsgruppe hat sich bereits mit den gemeinsamen Problemen des Unterrichts in den drei Sprachen befaßt und wird ihre Tätigkeit fortsetzen; dabei handelt es sich um folgende Probleme: Organisation, Unterrichtsbedingungen; Methodologie; Lehrerausbildung; Größe und Zusammensetzung der Klassen; Nachführungskurse; Beginn des Unterrichts in der Sprache II; Verwendung und Ausweitung der Sprache II in den Europäischen Stunden, dem Sachunterricht usw.

Da die Ergänzungssprache ein so wesentlicher und grundlegender Bestandteil der Struktur der Europäischen Schulen ist, wird dieses Thema meiner Ansicht nach in Zukunft noch umfangreiche Diskussionen hervorrufen und großen Raum in der berufsbegleitenden Ausbildung einnehmen.

(c) *Berufsbegleitende Ausbildung*

Unter dem Vorsitz von Herrn FETTER und in Zusammenarbeit mit Herrn WIRTH wurde eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die Vorschläge über die berufsbegleitende Fortbildung der Lehrkräfte erarbeiten soll. Dabei wurde eine kohärente Politik entwickelt, die sowohl den Erfordernissen der Lehrkräfte als auch der Schulen Rechnung tragen dürfte. Außerdem wurden bei den Lehrkräften, Direktoren und Inspektoren eine Befragung über die Erfordernisse, Erwartungen und die Gestaltung der berufsbegleitenden Lehrgänge sowie die (individuellen und kollektiven) Ressourcen für diesen Zweck durchgeführt.

Obleich hinsichtlich der berufsbegleitenden Ausbildung in allen Europäischen Schulen im Zuge der Reform bereits viel getan worden ist, werden gut organisierte und sorgfältig durchdachte berufsbegleitende Ausbildungsprogramme immer notwendiger und vordringlicher.

Ich bin der Auffassung, daß die Tätigkeit dieser Arbeitsgruppe für die Schulen von grundlegender und vordringlicher Bedeutung ist, und außerdem eine ständige Arbeitsgruppe notwendig sein wird, die sich mit der berufsbegleitenden Ausbildung der Lehrkräfte während der laufenden Arbeiten des Reformausschusses und sicherlich noch lange Zeit danach befaßt.

(d) *Schülermotivation*

Der Pädagogische Ausschuß hat eine Arbeitsunterlage angenommen, die in der Pädagogischen Zeitschrift veröffentlicht wurde. Meiner Ansicht nach muß diese Arbeitsunterlage durch weitere praktische Beispiele für die Lehrkräfte ergänzt werden.

(e) *Musik*

Die Arbeitsgruppe für Musik ist nun zweimal zusammengetroffen und die Vorbereitungen für einen Lehrplanentwurf sind in vollem Gange. Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Herrn KRÜGER verdient besondere Erwähnung — sie umfaßt nämlich sowohl Fachleute als auch außerordentlich fähige und praktisch denkende Lehrkräfte. Ich erwarte sehr viel von ihren gemeinsamen Bemühungen. Zu meinem tiefen Bedauern kann ich nicht mehr mit ihnen zusammenarbeiten.

Die Standpunkte der Elternvereinigungen zur Gestaltung des Musikunterrichts werden sicherlich sorgfältige Beachtung finden. Außerdem wird berücksichtigt, was in Varese, Luxemburg, Brüssel II und den anderen Europäischen Schulen getan worden ist bzw. getan werden wird.

(f) *Stundenpläne*

Herr FETTER hatte in seinem Bericht über das Jahr 1978-79 vorgeschlagen, die Stundenpläne der Schule sollten überprüft werden, um zu versuchen, die Erfordernisse der Verwaltung und des Unterrichts, vor allem hinsichtlich der Europäischen Stunden, der Sprache II und des Moralunterrichts, miteinander in Einklang zu bringen. Ich hielt das für einen ausgezeichneten Vorschlag, und vertrete immer noch die Auffassung, daß diese Frage trotz der vorgenommenen Veränderungen, über die sich die Schulen befriedigt geäußert haben, im Lichte des in den letzten Jahren erfolgten Wandels weiter im Auge behalten und überdacht werden muß.

(g) *Förderunterricht*

Der Beschluß des Obersten Rates der Europäischen Schulen vom Dezember 1979, die versuchsweise Einführung von Förderunterricht zu genehmigen, war meines Erachtens für die Europäischen Schulen ein wichtiger Schritt nach vorne. Alle Beteiligten haben bei der Verwirklichung des Projektes ein entscheidendes Mitspracherecht, und außerdem wurde ein systematisches Programm zur Durchführung, Überwachung und Inspektion erstellt.

Der Zwischenbericht, den der Vorsitzende des Reformausschusses, Herr POLLENTIER, am 29. August 1980 vorgelegt hat, kann zwangsläufig nur eine kurze Übersicht über die Zeit vom 1. Januar 1980 bis zum 30. Juni 1980 vermitteln.

Ich möchte meinen Kollegen nachdrücklich empfehlen, die Schule Brüssel I zu besuchen, um Einblick in die laufenden Arbeiten zu nehmen und das Sachwissen der Lehrkräfte, die Fortschritte der Schüler, die Ansichten der Klassenlehrer und der Schulleitung selbst zu beurteilen, damit sie sich eine klare und fachliche Meinung über den Wert des Versuchs und den Förderunterricht bilden können.

Außerdem möchte ich die Eltern der Kinder, die Förderunterricht erhalten, nachdrücklich bitten, die Reaktionen der Kinder auf die Arbeit und Schule sowie ihre schulischen Fortschritte in dem betreffenden Fach sorgfältig zu überwachen und darüber Bericht zu erstatten.

Des weiteren richte ich an die Klassenlehrer der Kinder, die am Förderunterricht teilnehmen, die Bitte, die Fortschritte der Kinder in den betreffenden Fächern streng zu überwachen und jede Verbesserung im allgemeinen Verhalten des Kindes usw. sorgfältig zu notieren.

Wenn nicht alle Beteiligten das Experiment gewissenhaft weiterführen, dann werden sie nicht in der Lage sein, den Kindern wirklich zu helfen, und dabei ist gerade der Wunsch, den Kindern zu helfen, die eigentliche Grundlage des gesamten Projektes.

(iii) **Künftige Tätigkeitsbereiche**

Leibeserziehung und Sport,
Personalakten der Schüler,
Handarbeit,
Hausaufgaben und Nutzung der Freizeit,
Sexualerziehung,
Elternmitwirkung,
Differenzierung und Individualisation,
Probezeit für Lehrkräfte,
usw.

V. KINDERGARTEN

Obgleich der Kindergarten natürlich integrierter Bestandteil der Reformarbeit ist und die allererste Arbeitsgruppe für die Arbeit im Kindergarten eingesetzt wurde, ist dieser wichtige Abschnitt der schulischen Laufbahn der Kinder aufgrund der Sachzwänge in den späteren Jahren und der Tätigkeit in anderen Bereichen vorläufig ausgeklammert worden.

Ein Großteil der künftigen Schwierigkeiten und Probleme eines Schülers können bereits im Kindergarten festgestellt werden, und durch eine bewußte Beobachtung, Ermittlung und Beurteilung der Klassenlehrer, der Lehrer für den Förderunterricht und anderer Fachleute können diese Schwierigkeiten weitgehend im Rahmen eines guten Klassenunterrichts in Verbindung mit speziellem Förderunterricht behoben werden. Ich würde es begrüßen, wenn sich der Reformausschuß wieder sobald wie möglich intensiv mit dem Kindergarten befassen würde.

VI. INTEGRATION

Wenngleich in diesem Bereich seit der Erstellung des *«Berichts über den Übergang von der Grundschule zur Höheren Schule an den Europäischen Schulen»* vor einigen Jahren erhebliche Fortschritte erzielt wurden, so meine ich doch, daß zwischen den beiden Reformgruppen keine ausreichenden Kontakte bestehen. Des weiteren bin ich davon überzeugt, daß der vorgeschlagene Besuchs-austausch und die gemeinsamen Sitzungen für Lehrkräfte der fünften Grundschulklasse und des ersten Jahres der Beobachtungsstufe nicht häufig genug organisiert werden, um die Integration tatsächlich zu fördern.

Der Pädagogische Ausschuß beschloß im Oktober 1979, eine gemeinsame Arbeitsgruppe für die Grundschule und die Höhere Schule einzusetzen, um eine Harmonisierung der Beurteilungssysteme in der Grundschule und der Beobachtungsstufe zu prüfen; die Direktoren wurden gebeten, einen Bericht über die Initiativen zu erstellen, die an ihren Schulen getroffen wurden, um eine stärkere Verbindung zwischen der Grundschule und der Höheren Schule zu fördern.

Ein weiterer positiver Aspekt ist, daß Lehrkräfte der Grundschule in der Beobachtungsstufe unterrichten; die dürfte dazu beitragen, etwaige Lücken zwischen den Anforderungen der Beobachtungsstufe und dem Leistungsniveau der letzten Grundschulklasse zu überbrücken.

Falls tatsächlich der Eindruck besteht, es gebe zwischen den beiden Stufen in bezug auf die Ziele oder das Leistungsniveau irgendwelche Lücken, dann ist es meiner Ansicht nach Aufgabe der einzelnen Schule und der beiden Reformausschüsse, dieses Problem eingehend zu untersuchen und Abhilfen vorzuschlagen.

VII. EUROPÄISCHES BEWUSSTSEIN

Die Lektüre der Berichte der Direktoren über die Stärkung des europäischen Bewußtseins im Unterricht und den außerschulischen Aktivitäten der Europäischen Schulen war äußerst interessant und ermutigend. Solche Berichte sollten künftig in die Berichte der Direktoren zu Beginn des Schuljahres einbezogen werden; dies dürfte zusammen mit der Einbeziehung des europäischen Gedankens in den Lehrplan das europäische Bewußtsein entscheidend fördern. Ein anderer Aspekt — dessen Bedeutung mir als ein Ergebnis der sehr erfolgreichen Besuche der Lehrkräfte für den Förderunterricht in Antwerpen, den Niederlanden und dem Vereinigten Königreich während des ersten Teils ihrer Ausbildung, aus denen sie großen Nutzen gezogen haben, sehr eindrucksvoll zur Kenntnis gebracht wurde — ist der Besuch von Lehrkräften in europäischen Zentren, Städten und Ländern außerhalb ihres derzeitigen Aufenthaltslandes. Sie kommen mit neuer Kraft, neuen Ideen und neuer Begeisterung an ihre Schulen zurück, wovon diese entscheidend profitieren. Es ist nämlich sehr selten, daß ein begeisterter Lehrer sein Wissen und seine Begeisterung nicht mit seinen Schülern teilt; daher sollte der Reformausschuß sorgfältig prüfen, wie den Lehrkräften der Besuch von Bildungsstätten in anderen europäischen Ländern ermöglicht werden kann.

VIII. IRISCHUNTERRICHT

Ich bin dem Pädagogischen Ausschuß und dem Obersten Rat sehr dankbar dafür, daß sie den irischen Kindern in den Kindergartenabteilungen der Europäischen Schulen das Erlernen der irischen Sprache — der ersten ihrer beiden Landessprachen — in der Primarstufe I und II ermöglicht haben. In Irland beginnt die Unterweisung dieser Sprache im ersten Kindergartenjahr.

IX. DAS CULHAM-PROBLEM

Obgleich ich weiß, wie schwierig diese Frage zu lösen ist, bin ich doch sehr enttäuscht darüber, daß in den letzten Monaten sehr wenig — wenn überhaupt — getan wurde, um die finanziellen Schwierigkeiten zu mildern, unter denen das Personal dieser neuen und sehr fortschrittlichen Europäischen Schule leidet.

X. AUFGABE DER INSPEKTOREN

Aus meiner persönlichen Erfahrung an den Europäischen Schulen weiß ich, daß es nicht möglich ist, der Inspektion und der Tätigkeit an den Schulen ausreichend Zeit zu widmen; ich bin daher überzeugt, daß umfangreiche Bemühungen unternommen werden müssen, um die Inspektoren in Zukunft in stärkerem Masse von ihren nationalen Pflichten zu entbinden, damit sie ihre Aufgaben an den Europäischen Schulen in bestmöglicher Weise erfüllen können.

XI. SCHLUSSBETRACHTUNGEN

Zurückblickend stelle ich fest, daß das vergangene Jahr ein Jahr des Wandels, der harten Arbeit und vor allem ein Jahr des Erfolges war. Dieser Erfolg ist das Ergebnis einer harmonischen Zusammenarbeit zwischen dem Obersten Rat, dem Pädagogischen Ausschuß, der Elternvereinigung, dem Verwaltungs- und Finanzausschuß und sonstiger Stellen, denen ich allen meinen aufrichtigen Dank aussprechen möchte. Ich hege die größte Bewunderung für die Tätigkeit der Direktoren, der stellvertretenden Direktoren und der Lehrkräfte an den Europäischen Schulen, und es war mir eine große Freude, mit ihnen zusammenarbeiten. Ohne die verständige Hilfe der Herren SCHMIT und HEUMANN sowie ihrer Mitarbeiter könnten die Europäischen Schulen wohl kaum funktionieren; sie verdienen dafür unseren Dank. Der Reformausschuß — und seine verschiedenen Mitglieder im Laufe der Jahre — hat sich durch harte Arbeit, Hingabe und Engagement für die begonnene Aufgabe große Verdienste erworben, die von allen Beteiligten an den Europäischen Schulen anerkannt werden müssen. Es war für mich eine Ehre und eine gern getane Arbeit, dem Ausschuß und den zahlreichen Arbeitsgruppen zu dienen. Ich habe aus meiner Mitwirkung an den Europäischen Schulen großen Gewinn gezogen. Sie sind meiner Ansicht nach die Vorhut des europäischen Schulwesens, und ihre Schüler sind die glücklichsten Kinder auf der Welt. Mögen sie dies lange bleiben!

Ich danke meinen Vorgängern im Amt des Vorsitzenden für ihre hervorragende Arbeit und die ausgezeichneten Berichte und gebe das Amt an meinen Nachfolger, Herrn AIMO (Italien) ab, dem ich ein erfülltes und erfolgreiches Amtsjahr wünsche.

Nicholas C. RICE

Report of the Board of Inspectors for Kindergartens and Primary Sections for the 1979-1980 School Year

I. INTRODUCTION

My year as president of the Board of Inspectors and the Teaching Committee came on the last of my eight years' service with the European Schools. It was for me personally a historic and an extremely satisfying year. I believe it marked an historic achievement for the European Schools also in that, for the first time in twentyfive years, a project which, perhaps, was a new approach to many teachers and administrators was given the green light to be researched in a positive manner. This break-through augurs well for the future and it highlights the enlightened and caring attitudes of all bodies involved in the running of the European Schools.

II. CHANGES

At the end of the 1978-79 school year, three Inspectors — Messrs STERGES (Luxembourg), COSTERS (Netherlands) and OTTOSEN (Denmark) — retired from the European Schools and were replaced by Messrs WIRTH (Luxembourg), BAAYENS (Netherlands) and GRANERUD (Denmark).

It was my great good fortune to collaborate in very close harmony in many areas of work with Messrs STERGES and COSTERS. Because of their deep personal commitment, their great knowledge of, and expertise in, European education and their warm and stimulating personalities, their departure from the European School scene was not only an immense loss to the European Schools but to me it was a great personal loss. Mr OTTOSEN, whose sojourn was a short one, also played his part very capably and pleasantly. On behalf of the Board of Inspectors, I wish all three success, good health and happiness in their own countries.

I welcome the successors of our departed colleagues. Already they have made a major impact and I wish them a long, happy and successful association with the European Schools.

I would like to join the many others who have paid tribute to Messrs SARDO and GOEDERT who are leaving the European Schools, and to wish them both, on behalf of the Teaching Committee, many fruitful years in their new spheres. We remember them both with affection, admiration and gratitude.

III. VISIT TO GERMANY

Through the indefatigable efforts and organizing ability of our colleague, Mr WÖRN, and through the generosity of the Foreign Office of the Federal Republic of Germany, the Inspectors of the Kindergarten and Primary Schools were taken on a tour of various schools and educational establishments in that country in October, 1979.

Mr COSTERS has elsewhere described the visit in his own inimitable fashion and here I will confine myself to recording our thanks and appreciation to Mr WÖRN and the German Foreign Office for affording us an insight — all too brief, alas — into the educational system of their country and for the unfailing assistance, kindness and courtesy which were accorded to us at all times during our visit. My own altogether too brief educational sojourn in the Federal Republic made me feel truly European.

IV. REFORM IN THE PRIMARY SCHOOL

Primary reform went on apace during the past school year. A tremendous amount of good, solid work was done and, in my opinion, progress was very satisfactory.

(i) Work completed

(a) The New Report Card

The Report Card comes into operation in September, 1980. It is precise in its objectives and should help greatly in stimulating analytical thinking. I am convinced that the two-year trial period, the careful work done by the Adjoints and the teachers in all of the European Schools, the work of parents' committees and that of the Reform and Teaching Committees will be found to be very worthwhile. A better profile of the child will be available to help both the parents and the child himself and the teachers will derive greater professional satisfaction from the expertise which will accrue to them from constant and careful use of the Report Card.

My own personal experience of compiling and examining profiles of children leads me to believe that the provision of a helpful Report Card is a demanding and time-consuming task, but the need for such a report and the advantages which will accrue to parents, teachers, pupils and Schools far outweigh the inconvenience involved in compiling the Report Card.

From my own personal experience again I feel that two distributions annually of a carefully and clearly compiled Report Card are greatly superior to three distributions which, because of the amount of preparation, care and constructive information which are required

in the writing of each card, might not allow sufficient time for deep reflection on the part of the teacher on the child's attributes and problems and might, in time, lead to forced repetition and a lack of in-depth perception in the reports of some teachers.

The exact dates of distribution will be agreed later.

Problems which may arise in the compiling of the New Report Card can best be resolved, and perhaps obviated, in in-service training courses.

In my view, a well-constructed, thoughtful Report Card will greatly strengthen parent-teacher-school links and will materially benefit the object of this whole exercise, i.e., the child.

(b) Environmental studies

I am very impressed by the guidelines laid down in the programme for this aspect of the curriculum. They offer tremendous possibilities to the interested and creative teacher to stimulate the pupils' observation, to fire their imagination and to enlarge their knowledge of, and their involvement in, the world in which they live and of which they are such an important part now and will be in the future. A great deal will be expected of the teachers. They will need to be creative, practical, knowledgeable and stimulating in their handling of environmental studies. Hence they must be afforded the time, training and stimulus to move forward. They must not be allowed to work in isolation — if this happens, creativity and enthusiasm will wither and die. All of the above factors must be taken into account in planning in-service courses.

(c) European Hours

I feel so strongly about the relevance and aptness of Mr RIBOTTON's presentation of this subject to the Reform Committee that I would like to quote it here. He says: «European Hours must create an atmosphere where children would be able to get to know each other freely, value each other, appreciate and help one another. To achieve this objective, the lessons must be freed of all systematic teaching, and music, art and physical education must, therefore, be put back into the regular timetable. No assessment should be carried out in European Hours. These lessons would not be deprived of their contents but of their «stress». Pupils must be motivated; they would work on a topic in order to build up an atmosphere. The theme chosen could, for example, be linked with the news or with what the children like doing. The length of the activities would depend on the theme chosen. One topic must be separated from another».

Great work was very often done in European Hours in the past and teachers deserve the best of praise for their efforts, but the new arrangement which comes into effect in September, 1980, should succeed in catering adequately for the subjects in question and at the same time further stimulate European awareness.

(d) Mathematics

Progress has been very great. The programme is being kept under constant scrutiny and Schools are happy. Mr FETTER has very adequately referred in his Report to the highly commendable progress made to date in this area of Reform.

(ii) Work in progress

(a) Mother tongue

Quite a number of pupils in the primary classes of the European Schools have, in my opinion, gross deficiencies in their language acquisition and experience. Combined with this is the fact that certain pupils are in sections which do not cater for their mother tongue while others, whose parents are of different nationalities, may quite often have two home languages. Many deficiencies in basic language structures, basic reading techniques and language comprehension have been brought to light in all language sections and are being remediated in the Remedial Teaching Experimental Project in Brussels I.

All of the above factors highlight the need for very careful investigation of, and research into, mother tongue problems and for the provision of suitable programmes of enrichment and language extension. The whole school and home environment of the child is involved.

I welcome the syllabus for Dutch prepared by Mr COSTERS' committee and that which is currently in process of production for Italian by Mr AIMO's committee. Both should greatly assist the expert teaching of these languages.

(b) Second language

The teaching of the second — or vehicular languages — has been the subject of deep debate during the past year. While it is admitted that a praise-worthy standard is being achieved at primary level in all three languages, certain problems exist and need to be resolved.

A Working Group has examined, and will continue to examine, common problems pertaining to the teaching of the three languages — problems of organization; teaching conditions; methodology;

teacher training; size and composition of classes; cours de rattrapage; when the teaching of the second language should commence; use and extension of the second language in European Hours, Environmental studies, etc.

As the second language is such a vital and fundamental factor in the basic structure of the European Schools, I can foresee much discussion and a great emphasis on in-service training in this area for many years to come.

(c) In-service training

A working Group has been established under the chairmanship of Mr FETTER, in collaboration with Mr WIRTH, the purpose of which is to furnish proposals for continuous in-service training for teachers. A coherent policy has been worked out which would take account of the needs of both the teachers and the Schools. Research is being carried out among teachers. Heads and Inspectors concerning the needs, expectations and organization of, and resources (both individual and corporate) for, in-service courses.

While much in-service training has already been done in all of the European Schools as the Reform gathers momentum, highly organized and carefully thought-out in-service training programmes will increasingly become a matter of necessity and urgency.

In my opinion, the work being taken in hand by this Working Group is among the most vital and urgent needs of the Schools, and I can see the need for a permanent Working Group to cater for in-service training of teachers while the work of the Reform Committee is in progress and, indeed, for a long period afterwards.

(d) Pupil motivation

A document has been approved by the Teaching Committee and published in the Bulletin. I feel that many practical examples for teachers will be necessary to complete this document.

(e) Music

The Working Group on Music have now met twice and preparation of a draft programme is in full swing. The composition of the Working Party, under the dedicated chairmanship of Mr KRÜGER, is a very exciting one — a melange of experts and highly capable and practical teachers. I expect great things to emanate from their corporate endeavours. My own deep, personal regret is that I can no longer work with them.

The views of the parents' associations with regard to specialist teaching of Music and the running of courses will, I am sure, receive careful consideration. Account will also be taken of what has been, and is being, done in Varese, Luxembourg, Brussels II and in other European Schools.

(f) Timetables

Mr FETTER in his Report for 1978-79 had suggested that the timetables of the Schools be examined in an attempt to reconcile administrative exigencies and teaching demands, especially in the handling of European Hours, Second Language and Ethics. This, I thought, was an excellent suggestion and, while changes have been effected and more satisfaction is expressed in the Schools, I still feel that this area will merit further scrutiny and rethinking in the light of the many changes which have taken place in recent years.

(g) Remedial teaching

The decision of the Board of Governors of the European Schools in December, 1979, to approve the Remedial Teaching Experiment was, in my opinion, a major step forward in European education. The various bodies concerned will all have a very important say in monitoring the project, and a systematic programme of work, supervision and inspection has been mapped out.

The interim report submitted by Mr POLLENTIER, chairman of the Reform Committee, on the 29th August, 1980, gives, of necessity, a brief account of the period 1st January, 1980, to 30th June, 1980.

I most earnestly and respectfully request my colleagues to visit Brussels I each to see, assess and examine there for himself the work in hand, the expertise of the teachers, the progress being made by the pupils, the views of the class teachers and the Direction of the School; in sum to get a clear, professional estimate of the worthwhileness of the experiment and of Remedial Teaching.

I also earnestly request the parents of the children in the care of the remedial teachers to carefully monitor and report the children's reaction to work and to school and their educational progress in the subject(s) covered.

I address my request also to the class teachers of the children receiving remedial teaching to closely monitor the children's progress in the aspects of their work in which they are receiving help, and to carefully note any improvement in the child's general behaviour, etc.

Unless all concerned very diligently stay with the experiment, they will not be able to really help the children, and is not the desire to help the children the very base on which this whole project is founded.

(iii) Work to be done

*Physical Education and Sport ;
Pupil's Personal File ;
Handwork ;
Homework and the Use of Leisure Time ;
Sex Education ;
Parent Participation ;
Differentiation and Individualization ;
Probationary Period for Teachers ;
etc., etc...*

V. KINDERGARTEN

While the Kindergarten, of course, forms an integral part of the work on Reform and, while the very first Working Group was formed to study the work done in the Kindergarten, in latter years pressure of events and of work in other areas necessitated this vital part of a pupil's school life being laid aside for the time being.

A great many of a pupil's future difficulties and problems can be brought to light in the Kindergarten and through enlightened observation, ascertainment and assessment by class teachers, remedial teachers and other experts most, if not all, of these difficulties can be remediated and dissipated by good class teaching allied to expert remedial teaching. I would like to see a return, as soon as possible, by the Reform Committee to an intensive study of the Kindergarten.

VI. INTEGRATION

While much progress has been made in this field since the compilation of the « Report on Transition from Primary to Secondary in the European Schools » some years ago, I feel that as yet there has not been sufficient contact between the two reform groups. Nor am I convinced that the proposed exchange of visits and meetings between fifth class primary and first-year observation period teachers is sufficiently frequent or organized to be of real integrated value and assistance.

In October, 1979, the Teaching Committee decided to form a joint primary/secondary working group to study the harmonization of marking systems in the primary and observation cycles, and Heads were requested to furnish a report on the initiatives which were taken in their Schools to further the greatest primary/secondary liaison.

Another positive point is that teachers from primary are teaching in the observation cycle and this should help greatly in bridging any gap between the requirements of the observation cycle and the levels of achievement of the top primary.

If it is genuinely felt that there are gaps between the two cycles — whether in aims or in achievement levels — then, in my opinion, it is up to each individual School and to the two reform committees to get down to a candid and honest study of the problem and work from there.

VII. EUROPEAN AWARENESS

The Heads' reports on the strengthening of European awareness in teaching and extra-curricular activities in the European Schools made very interesting and encouraging reading. Reports on these lines are to be included in the Heads' beginning-of-year reports from now and this, coupled with the introduction of the European idea into subject syllabuses, should further greatly stimulate European awareness. Another area — the importance of which was brought home to me very strikingly as a result of the Remedial Teachers' very successful visits to Antwerp, the Netherlands and the United Kingdom during the first part of their training and from which they benefited greatly — is that of teacher visits to centres, cities and countries in Europe outside the one in which they are currently domiciled. They return to their Schools with renewed vigour, vision and enthusiasm which will all rub off on their charges to the great benefit of the latter. Rarely, indeed, does an enthusiastic teacher fail to share his knowledge and enthusiasm with his pupils, and a process whereby teachers could be allowed to visit educational establishments in other European countries should be carefully studied by the Reform Committee.

VIII. THE TEACHING OF IRISH

I am very grateful to the Teaching Committee and the Board of Governors for granting permission to Irish children in the Kindergarten sections of the European Schools to learn the Irish language — the first of their two official languages — in Primary I and II. In Ireland, the teaching of this language begins in the first year of Kindergarten.

IX. THE CULHAM « PROBLEM »

While I am quite aware of the difficulties involved in this question, nevertheless I am very disappointed that very little — if any — progress has been made in recent months to alleviate the financial difficulties suffered by the staff in this new and very progressive European School.

X. FUNCTION OF INSPECTORS

Arising from my own experience in the European Schools and from my inability to devote the amount of time I would like to visiting and working in the Schools, I am convinced that very strenuous efforts will need to be made in the future to release Inspectors from more of their national duties in order to allow them to carry out their duties in the Schools in the best manner possible.

XI. FINAL OBSERVATIONS

Looking back, I feel that the past year was a year of changes, of hard work but, above all, it was a year of great achievement. This achievement is the result of harmonious co-operation between the Board of Governors, the Teaching Committee, the Parents' Associations, the C.A.F. and other bodies, to each and all of whom I pay tribute and thank sincerely. I have the greatest admiration for the work of the Heads, Adjoints and teachers in all of the European Schools and have enjoyed immensely working with them. Without the enlightened aid of Messrs SCHMIT and HEUMANN and their staffs, the European Schools could scarcely function and they deserve our very best thanks. The Reform Committee — and its various members over the years — by hard work, dedication and unstinting devotion to the task in hand is most deserving of the gratitude of everyone connected with the European Schools. It was for me an honour and a labour of love to serve on the Committee and on many of its Working Groups. I, myself, have gained tremendously from my association with the European Schools. I consider them to be in the very forefront of European education and the pupils are the luckiest children in the world. Long may they remain thus!

I thank my predecessors in the office of president for their sterling service and excellent reports, and I hand over to my successor, Mr AIMO (Italy), wishing him every satisfaction and success in his year of office.

N.C. RICE

Rapport du Conseil d'Inspection des Ecoles Maternelles et Primaires pour l'Année Scolaire 1979-1980

I. INTRODUCTION

J'ai été appelé à présider le Conseil d'inspection et le Comité pédagogique au cours de la dernière des huit années que j'ai passées au service des Ecoles européennes. Il s'est agi pour moi d'une année historique qui m'a apporté d'énormes satisfactions. Je pense qu'il s'est également agi d'un jalon important dans l'histoire des Ecoles européennes dans la mesure où, pour la première fois en 25 ans, le feu vert a été donné pour des recherches positives sur un projet qui constituait sans doute une approche nouvelle pour de nombreux membres du personnel enseignant et administratif. Cette percée décisive augure bien de l'avenir et souligne l'esprit d'ouverture et de dévouement dont sont animés tous les organes qui participent à la gestion des Ecoles européennes.

II. CHANGEMENTS

A la fin de l'année scolaire 1978-1979, trois Inspecteurs — MM. STERGES (Luxembourg), COSTERS (Pays-Bas) et HEIDE-OTTOSEN (Danemark) — ont quitté les Ecoles européennes et ont été remplacés par MM. WIRTH (Luxembourg), BAAYENS (Pays-Bas) et GRANERUD (Danemark).

J'ai eu le grand privilège de collaborer étroitement dans de nombreux domaines avec MM. STERGES et COSTERS. Du fait de leur engagement personnel profond, de leur grande connaissance de l'enseignement européen et de leur personnalité chaleureuse et dynamique, leur départ a représenté une perte immense non seulement pour les Ecoles européennes mais aussi pour moi personnellement. M. HEIDE-OTTOSEN dont le passage a été de courte durée, a également tenu son rôle de manière efficace et agréable. Au nom du Conseil d'inspection, je formule pour tous les trois des souhaits de réussite, de santé et de bonheur dans leur pays respectif.

Je souhaite la bienvenue à leurs successeurs. Ils ont déjà fait très forte impression et j'espère que leur association avec les Ecoles européennes sera longue, heureuse et fructueuse.

Je tiens à m'associer aux nombreuses personnes qui ont rendu hommage à MM. SARDO et GOEDERT, qui quittent les Ecoles européennes, pour leur souhaiter à tous deux, au nom du Comité pédagogique, de longues années de succès dans leurs nouvelles activités. Nous nous souviendrons d'eux avec amitié, admiration et gratitude.

III. VISITE EN ALLEMAGNE

Grâce aux efforts inlassables et aux talents d'organisateur de notre collègue M. WÖRN, et grâce à la générosité du Ministère des Affaires Etrangères de la République Fédérale d'Allemagne, les Inspecteurs des Ecoles maternelles et primaires ont eu la possibilité, en octobre 1979, de visiter plusieurs écoles et établissements d'enseignement de ce pays.

M. COSTERS a rendu compte de cette visite dans son style inimitable et je me contenterai ici de réitérer à M. WÖRN et au Ministère allemand des Affaires Etrangères nos remerciements pour cet aperçu — malheureusement trop bref — du système d'enseignement de leur pays et pour les prévenances, la gentillesse et la courtoisie qui nous ont été témoignées en permanence au cours de notre visite. Au cours du trop bref séjour pédagogique que j'ai moi-même effectué en République Fédérale d'Allemagne, je me suis senti véritablement européen.

IV. REFORME DE L'ECOLE PRIMAIRE

La réforme de l'école primaire a progressé rapidement au cours de l'année scolaire écoulée. Un travail considérable a été effectué avec sérieux et, selon moi, les progrès ont été très satisfaisants.

(i) Travaux réalisés

(a) *Le nouveau carnet scolaire*

Le nouveau carnet scolaire sera mis en application en septembre 1980. Il poursuit des objectifs précis et devrait grandement contribuer à stimuler la réflexion analytique. J'ai la conviction que la période probatoire de deux ans, le travail attentif des Adjoints et des enseignants dans toutes les Ecoles européennes, les travaux des comités de parents d'élèves et ceux du Comité de réforme et du Comité pédagogique se révéleront très profitables. Il sera possible d'établir un meilleur profil de chaque élève, ce qui sera utile aussi bien aux parents qu'aux enfants, et les enseignants trouveront une satisfaction professionnelle accrue dans les précieuses données que leur apportera une utilisation constante et attentive du carnet scolaire.

Ma propre expérience en ce qui concerne la détermination et l'étude du profil des élèves me porte à croire que l'établissement d'un carnet scolaire utile est une tâche exigeante, qui demande beaucoup de temps ; mais le caractère indispensable d'un tel carnet et les avantages qu'en retirent les parents, les enseignants, les élèves et les Ecoles font plus que compenser les difficultés causées par son établissement.

Ma propre expérience me porte en outre à croire qu'il est de loin préférable de distribuer chaque année deux carnets établis de manière claire et soignée plutôt que trois : en effet, la rédaction de chaque

carnet requiert une grande préparation, beaucoup de soins et de nombreuses données, et la distribution de trois carnets ne laisserait pas suffisamment de temps aux enseignants pour procéder à une analyse approfondie des qualités et des problèmes de chaque élève et conduirait, à la longue, à des redites inévitables et à un manque de profondeur dans les appréciations de certains enseignants.

La date exacte des deux distributions sera convenue ultérieurement.

La meilleure façon de résoudre, voire d'éviter les problèmes qui pourraient se poser lors de l'établissement du nouveau carnet scolaire consiste à organiser des stages de perfectionnement.

Selon moi, un carnet scolaire bien conçu renforcera sensiblement les liens parents-enseignants-école et sera directement profitable au principal intéressé, c'est-à-dire l'enfant.

(b) *Les activités d'éveil*

Je suis très impressionné par les orientations définies dans le programme concernant cet aspect des études. Elles offrent à l'enseignant créatif des possibilités extraordinaires de stimuler les facultés d'observation des élèves, d'enflammer leur imagination, d'élargir leur connaissance du monde dans lequel ils vivent et de développer leur sentiment d'appartenance à ce monde dont ils sont et seront un élément si important. Les enseignants auront beaucoup à faire. Ils devront avoir un esprit créateur, du sens pratique, des connaissances précises et être à même de stimuler les élèves. Pour cela, il faut leur donner le temps, la formation et les incitations dont ils ont besoin pour aller de l'avant. Il faut leur éviter de travailler de manière isolée — si c'est le cas, leur créativité et leur enthousiasme finiront par disparaître. Tous les facteurs susmentionnés doivent être pris en considération dans la planification de stages de formation.

(c) *Les heures européennes*

La pertinence des propos tenus à ce sujet par M. LIBOTTON devant le Comité de réforme m'a si vivement impressionné que j'aimerais les citer ici. Il a déclaré : « Les heures européennes doivent créer une ambiance qui donne aux élèves la possibilité de se librement connaître, de s'estimer, de s'apprécier et de s'entraider. Pour atteindre cet objectif il est nécessaire de libérer les heures européennes de tout enseignement systématique et de replacer dès lors l'éducation musicale, artistique et physique dans l'horaire des cours. Les maîtres ne devraient pas faire d'évaluation pour les heures européennes. Les périodes consacrées aux heures européennes ne devraient pas être sans contenu mais être sans « stress ». Il faut motiver l'élève, travailler sur un thème afin de créer une ambiance. Le thème choisi peut être

par exemple lié à l'actualité, à ce que les élèves aiment faire. La durée des activités dépend du thème. Les thèmes devront être différenciés ».

Dans le passé, du bon travail a très souvent été fait au cours des heures européennes, et il convient de complimenter les enseignants pour leurs efforts, mais le nouveau système qui entrera en vigueur en septembre 1980 devrait permettre de traiter de manière adéquate les sujets en question tout en stimulant encore la prise de conscience européenne.

(d) *Mathématique*

Les progrès ont été très importants. Le programme fait l'objet d'une révision permanente et les Ecoles en sont satisfaites. Dans son rapport, M. FETTER a évoqué en termes adéquats les progrès très louables réalisés jusqu'à présent dans ce domaine de la réforme.

(ii) *Travaux en cours*

(a) *Langue maternelle*

Un nombre considérable d'élèves des classes primaires des Ecoles européennes présentent, selon moi, de graves insuffisances dans l'acquisition et l'utilisation de leur propre langue. A cela vient s'ajouter le fait que certains élèves sont dans des sections qui ne dispensent pas d'enseignement dans leur langue maternelle, tandis que d'autres, dont le père et la mère sont de nationalité différente, parlent souvent deux langues à la maison. De nombreuses insuffisances dans les structures de base, dans les techniques de lecture et dans la compréhension de la langue ont été mises en lumière dans toutes les sections linguistiques et sont en voie d'être palliées dans le cadre du projet expérimental d'enseignement de soutien à Bruxelles I.

Tous les facteurs susmentionnés soulignent la nécessité d'effectuer des études et des recherches très attentives sur les problèmes posés par la langue maternelle et de concevoir des programmes appropriés d'enrichissement et d'approfondissement des connaissances linguistiques. Tout l'environnement scolaire et familial de l'enfant est concerné.

Je me réjouis que le comité de M. COSTERS ait préparé le programme pour le néerlandais et que le comité de M. AIMO fasse actuellement de même pour l'italien. Cela devrait grandement faciliter l'enseignement des langues en question.

(b) *Seconde langue*

L'enseignement des secondes langues — ou langues véhiculaires — a fait l'objet de discussions approfondies au cours de l'année écoulée.

S'il est généralement admis qu'un niveau très acceptable est atteint dans le primaire pour les trois langues, il subsiste néanmoins certains problèmes qu'il est indispensable de résoudre.

Un groupe de travail a examiné et continuera d'examiner les problèmes communs à l'enseignement des trois langues : problèmes d'organisation ; conditions d'enseignement ; méthodologie ; formation des enseignants ; dimension et composition des classes ; cours de rattrapage ; à quel moment il convient d'entreprendre l'enseignement de la seconde langue ; utilisation de la seconde langue pendant les heures européennes, dans les activités d'éveil, etc...

La seconde langue étant un élément vraiment vital et fondamental de la structure de base des Ecoles européennes, il est à prévoir que cette question fera pendant de nombreuses années l'objet de bien des discussions et qu'une grande importance sera attachée au perfectionnement dans ce domaine.

(c) *Formation continuée*

Un groupe de travail créé sous la présidence de M. FETTER, en collaboration avec M. WIRTH, a pour but de présenter des propositions de formation continuée des professeurs. Une politique cohérente tenant compte à la fois des professeurs et des Ecoles a été élaborée. Des recherches sont effectuées parmi les professeurs, chefs d'établissement et Inspecteurs concernant les besoins, les souhaits, l'organisation et les ressources (à la fois individuelles et globales) en matière de formation continuée.

Alors que beaucoup a déjà été fait en matière de formation continuée dans toutes les Ecoles européennes, au moment où la réforme se répand, des programmes de perfectionnement parfaitement organisés et soigneusement conçus deviennent de plus en plus nécessaires et urgents.

A mon avis, le travail entrepris par ce groupe de travail répond aux besoins les plus vitaux et les plus urgents des Ecoles, et je comprends la nécessité d'un groupe de travail permanent s'occupant de la formation continuée des professeurs pendant que se poursuit, et se poursuivra d'ailleurs longtemps encore, le travail du Comité de réforme.

(d) *Motivation des élèves*

Le Comité pédagogique a approuvé un document et il l'a publié dans le Bulletin. Je considère que de nombreux exemples pratiques seront nécessaires pour compléter ce document.

(e) *Musique*

Le groupe de travail musique s'est réuni deux fois et l'élaboration d'un projet de programme est en bonne voie. Le groupe de travail qui se réunit sous la présidence éclairée de M. KRÜGER, présente une composition intéressante ; il comprend à la fois des experts et des professeurs hautement compétents et efficaces. Leur association est prometteuse des plus beaux résultats. Personnellement, je regrette vraiment très vivement de ne plus pouvoir travailler avec eux.

Je suis persuadé par ailleurs que les avis des Associations de Parents concernant l'enseignement spécialisé de la musique et l'organisation des cours seront soigneusement pris en considération. Il sera tenu compte également du travail accompli à Varese, Luxembourg, à Bruxelles I et dans d'autres Ecoles européennes.

(f) *Horaires*

M. FETTER dans son rapport pour 1978-1979 avait proposé que les horaires des Ecoles soient réexaminés afin de concilier les exigences administratives et les impératifs pédagogiques, notamment en ce qui concerne les heures européennes, la seconde langue et l'éthique. J'avais trouvé que c'était là une excellente proposition et alors que des changements ont été effectués et que les intéressés expriment davantage de satisfaction dans les Ecoles, je continue à penser que ce problème mérite un nouvel examen à la lumière des nombreux changements intervenus au cours de ces dernières années.

(g) *Enseignement de soutien (Remedial teaching)*

Le Conseil supérieur des Ecoles européennes a décidé en décembre 1979 d'approuver l'expérience d'enseignement de soutien ; c'est à mon avis une étape décisive dans l'enseignement européen. Les différentes parties intéressées participeront toutes activement à la surveillance du projet et un programme systématique de travail, de contrôle et d'inspection a été établi.

Le rapport intérimaire présenté le 29 août 1980 par M. POLLENTIER, Président du Comité de réforme, rend brièvement compte de la période du 1er janvier 1980 au 30 juin 1980.

J'invite très respectueusement mes collègues à visiter Bruxelles I pour que chacun voie, apprécie et examine par lui-même le travail en cours, le savoir-faire des professeurs, les progrès réalisés par les élèves, l'avis des titulaires de classe et de la Direction de l'Ecole ; pour que chacun ait globalement une vue claire, professionnelle, de la valeur de l'expérience en cours et de l'enseignement de soutien.

Je demande aussi très sérieusement aux parents des enfants dont s'occupent les professeurs responsables de cet enseignement de soutien

de surveiller attentivement leurs enfants et d'établir des rapports sur leurs réactions vis-à-vis du travail et de l'Ecole ainsi que sur les progrès accomplis dans les branches concernées.

Je demande aux titulaires de classe des enfants qui bénéficient de cet enseignement de soutenir de surveiller étroitement les progrès des enfants dans les branches pour lesquelles ils reçoivent une aide, de noter soigneusement toute amélioration du comportement général des enfants, etc...

Si toutes les personnes concernées par l'expérience ne font pas preuve de la plus grande assiduité, elles ne réussiront pas à aider vraiment ces enfants alors que le désir de les aider est à la base même de toute l'entreprise.

(iii) Actions à mener

- éducation physique et sports ;
- dossiers personnels des élèves ;
- travail manuel ;
- travaux à domicile et utilisation des loisirs ;
- éducation sexuelle ;
- participation des parents ;
- différenciation et individualisation ;
- période probatoire de professeurs ;
- etc..., etc...

V. ECOLES MATERNELLES

Alors que l'école maternelle fait évidemment partie intégrante de l'objet de la réforme et que le premier groupe de travail a été constitué pour étudier le travail accompli à l'école maternelle, les événements de ces dernières années et le travail à accomplir dans d'autres domaines nous ont obligés à mettre entre parenthèses cette partie essentielle de la vie scolaire d'un élève.

Une grande partie des difficultés et des problèmes futurs d'un élève peuvent être mis en lumière à l'école maternelle et une observation lucide, l'attention et l'appréciation des titulaires de classes, des professeurs responsables de l'enseignement de soutien et d'autres experts permettent de remédier à la plupart de ces difficultés, sinon à toutes, grâce à un bon enseignement par classe et à un enseignement de soutien expérimenté. J'aimerais voir revenir dès que possible le Comité de réforme à une étude approfondie de l'école maternelle.

VI. INTEGRATION

Alors que bien des progrès ont été accomplis dans ce domaine depuis l'élaboration, il y a quelques années, du « *Rapport sur le passage du primaire au secondaire dans les Ecoles européennes* », je considère qu'il n'y a jusqu'à

présent pas eu suffisamment de contacts entre les deux groupes de réforme. Je ne suis pas non plus convaincu que les échanges de visites et les réunions proposées pour les enseignants de la 5ème année primaire et de la 1ère année du cycle d'observation soient suffisamment fréquents ou organisés pour avoir une réelle utilité.

En octobre 1979, le Comité pédagogique a décidé de constituer un groupe de travail primaire-secondaire mixte afin d'étudier l'harmonisation des systèmes de notation du primaire et du cycle d'observation et les Directeurs ont été invités à fournir un rapport sur les initiatives prises dans leur Ecole pour resserrer les contacts entre le primaire et le secondaire.

Autre aspect positif, les enseignants du primaire enseignent dans le cycle d'observation et cela devrait contribuer très nettement à combler le fossé existant entre les exigences du cycle d'observation et les niveaux de réalisation des dernières années du primaire.

Si l'on constate véritablement qu'il y a un fossé entre les deux cycles, qu'il s'agisse de leurs objectifs ou de leur niveau de réalisation, il appartient, à mon avis, à chaque Ecole prise séparément et aux deux Comités de réforme d'étudier simplement et honnêtement le problème et de travailler à partir des situations existantes.

VII. CONSCIENCE EUROPEENNE

Les rapports des Directeurs concernant le renforcement de la conscience européenne dans les cours et dans les activités hors-programmes des Ecoles européennes sont très intéressants et très encourageants. Des rapports de ce type doivent désormais être inclus dans les rapports établis par les Directeurs en début d'année et cette mesure, associée à l'introduction de l'idée européenne dans les programmes des différentes branches devrait stimuler la conscience européenne. Autre question dont l'importance m'a vraiment frappé à la suite des visites très fructueuses que les professeurs de l'enseignement de soutien ont effectuées à Anvers, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni au cours de la première période de leur formation, ainsi que les visites de professeurs à des centres, à des villes et à des pays d'Europe différents de leurs lieux d'affectation courants. Ils regagnent leurs Ecoles avec une ardeur, une vision et un enthousiasme renouvelés qui imprégneront leur travail, au grand bénéfice de ce dernier. En effet, il est rare qu'un enseignant enthousiaste ne réussisse pas à faire partager son savoir et son enthousiasme à ses élèves, et il conviendrait que le Comité de réforme étudie soigneusement un programme qui permettrait aux professeurs de visiter des établissements d'enseignement d'autres pays d'Europe.

VIII. ENSEIGNEMENT DE L'IRLANDAIS

Je sais gré au Comité pédagogique et au Conseil supérieur d'avoir autorisé les petits Irlandais des sections maternelles des Ecoles européennes à apprendre,

en première et en deuxième année primaire, l'Irlandais qui est la première de leurs deux langues officielles. En Irlande, l'enseignement de cette langue commence dès la première année de l'école maternelle.

IX. LE « PROBLEME » CULHAM

Bien que j'aie pleinement conscience des difficultés inhérentes à cette question, je suis néanmoins très déçu de constater que très peu de progrès — voire aucun — ont été accomplis au cours des derniers mois pour alléger les difficultés financières rencontrées par le personnel de cette Ecole européenne nouvelle et très progressiste.

X. FONCTION DES INSPECTEURS

Sur la base de l'expérience que j'ai acquise dans les Ecoles européennes, et étant donné l'incapacité dans laquelle je me trouve de consacrer aux visites et au travail dans les Ecoles le temps que je voudrais, je suis convaincu qu'il faudra à l'avenir tout mettre en œuvre pour débarrasser les Inspecteurs d'une partie plus importante de leurs tâches nationales afin de leur permettre de s'acquitter au mieux de leur mission dans les Ecoles dont ils ont la charge.

XI. REMARQUES FINALES

Si je regarde en arrière, je constate que l'année écoulée a été une année de changement, de travail intense mais surtout de grandes réalisations. Ces réalisations sont le résultat de la coopération harmonieuse entre le Conseil supérieur, le Comité pédagogique, les Associations de Parents, le Comité administratif et financier et d'autres organes que je tiens à saluer en bloc et à remercier sincèrement. J'ai la plus grande admiration pour le travail accompli par les Directeurs, leurs Adjoints et les enseignants de toutes les Ecoles européennes et j'ai pris un vif plaisir à travailler avec eux. Sans l'aide éclairée de MM. SCHMIT et HEUMANN et de leur personnel, les Ecoles européennes ne pourraient guère fonctionner et ces messieurs méritent toute notre gratitude. Le Comité pédagogique et les différentes personnes qui le composent au fil des années méritent eux aussi pour leur travail considérable, leur enthousiasme et le dévouement dont ils font preuve dans l'accomplissement de leur tâche la reconnaissance de chacun. Participer aux travaux du Comité et à un grand nombre de ses groupes de travail a été pour moi un honneur et aussi un plaisir. J'ai personnellement appris beaucoup de choses en m'occupant des Ecoles européennes. Je considère qu'elles sont à l'avant-garde de l'enseignement européen et que de tous les enfants du monde ce sont leurs élèves qui ont le plus de chance. Puisse-t-il en rester longtemps ainsi.

Je tiens enfin à remercier ceux qui m'ont précédé à la présidence pour leur aide efficace et pour leurs excellents rapports. Je cède aujourd'hui la place à mon successeur M. AIMO (Italie) en lui souhaitant une année riche en satisfaction et en succès.

N.C. RICE

Neues aus den Schulen News from the Schools Nouvelles des Ecoles

Field trip to Isola d'Elba - 11-17th may 1980

A group of 48 pupils from the European School, Varese, spent a week camping on Elba; the group comprised 2nd year English, and 4th year French and Italian pupils.

For all pupils, the experience of living together and cooperating for a week (in generally poor weather) was well worthwhile — a variety of activities were pursued. For the 2nd year pupils and some of the older ones who joined them voluntarily, however, there was an extra dimension to the week: a systematic study of some aspects of the Ecology of a Mediterranean island.

Preparation in the techniques of fieldwork was carried out in the two weeks prior to the trip, during Integrated Science and Social Science lessons. The pupils were able to use keys and other aids to identify flora and fauna; lay out and record quadrats, transects, belt transects and profiles under supervision; and read a map with some degree of confidence.

Despite the frequent rain during our week on the island, good use was made of the acquired skills. The typical climax vegetation (maquis) was studied, as well as other ecosystems resulting from man's interference — garigue, meadowland, and wasteground being recolonised. An attempt was made to integrate the diverse floras into one picture, by way of the pupils' preparing a simple vegetation map at a scale of 1:25000.

The pupils enjoyed their work, were interested and well motivated to work towards an understanding of what they saw. Some of the more able carried out leaf-area studies, trying to reconcile the conflicting needs of a plant in a dry (!) climate: maximum area for photosynthesis, but minimum area for water loss. Relations between total leaf area on a plant, plant size and leaf type were briefly explored, largely as a result of pupils' suggestions.

It is to be hoped that the same pupils will be able to follow up their Ecological studies by carrying out further work during another trip next year. Certainly, the benefit of a week such as this in integrating the use of various skills and diverse pieces of knowledge, making classroom and laboratory work come to life so vividly, greatly outweighs the efforts of organisation. The spirit of the Reform was well in evidence during the week.

E.R. FULTON
(Varese)

Camping

During one of the long weekends in June, we took the 3rd, 4th and 5th classes of the English Section for a three-day camp on Texel, one of the islands in the north of Holland. Our purpose was two-fold : a) to observe the children in an out-of-school situation, and b) to give an end of school-year break.

That the children enjoyed the experience of each other's company, playing, living, sleeping and eating together goes without saying. The results for us staff were also positive as we had the chance to refresh and enhance our understanding and awareness of our charges. Even in such a short time we witnessed much of their characters, their responses to domestic and homely situations and the way in which the group interacted. We were living close to each other and therefore gained more of an insight to the way they thought and played out their lives, both personally and in the group. It gave us that extra understanding which we were able to utilise later in the classroom. It was therefore worthwhile and a happy and rewarding experience for both pupil and teacher.

The planning was simple. The tenting and equipment were obtained from some parents and from our own personal stock and the cooking consisted of producing warm drinks to accompany sandwich meals and heating up some pre-prepared dishes. Our wives were very helpful in this respect and they indeed accompanied us on the camp as female leaders. Our own children, of necessity, also came with us and, despite their being younger than the main body of the children from school, were very quickly recognised as being part of the camp group. Camp duties for all and games, such as those found in the Scouting programmes, plus walks and beach games, camp fire and evening stories adequately provided a full programme, enjoyed by all and the success of the venture has encouraged us to try to arrange something similar next year.

Graham TOOKE - John RAY

(Bergen)

Das Zeltlager

Während eines der langen Wochenenden im Juni brachten wir die 3., 4. und 5. Klassen unserer englischen Abteilung zu einem dreitägigen Zeltlager nach Texel, einer der Inseln im Norden Hollands. Unsere Absicht war zweifach : a) die Kinder in einer außerschulischen Situation zu beobachten und b) um vor dem Schuljahresabschluß eine Erholungspause zu gewähren.

Daß die Kinder an der Gemeinschaft Freude hatten, am Zusammenleben, am gemeinsamen Spiel, Schlafen und Essen, versteht sich von selbst. Die Ergebnisse für uns Lehrer waren auch positiv, da wir die Gelegenheit hatten, das Verständnis für unsere Kinder zu erweitern und sie intensiver zu beobachten. Selbst in einer zu kurzen Zeit konnten wir viel erfahren über ihre Charaktere, ihr Verhalten in häuslichen Situationen und über die Art, in der die Gruppe zusammenarbeitete. Wir lebten dicht beieinander und gewannen deshalb mehr Einsicht in ihre Denk- und Lebensweise, sowohl persönlich als in der Gruppe. Es gab uns jenes besondere Verständnis, das wir später in der Klasse gebrauchen konnten. Daher zahlte sich die Mühe mit einer beglückenden und lohnenswerten Erfahrung aus für Schüler wie für Lehrer.

Die Planung war einfach. Zelte und Ausrüstung kamen von einigen Eltern und aus unserem persönlichen Besitz ; und die Küchenarbeit bestand aus der Herstellung von warmen Getränken zu Butterbrot und dem Aufwärmen von Fertiggerichten. Unsere Frauen halfen uns in dieser Hinsicht sehr, und sie haben uns wirklich ins Zeltlager begleitet als weibliche Gruppenleiter. Unsere eigenen Kinder kamen notwendigerweise auch mit und wurden sehr schnell als Mitglieder des Zeltlagers anerkannt, obwohl sie jünger waren als die meisten Kinder aus der Schule. Lagerdienst für alle und Spiele wie in Pfadfinderprogrammen, zusätzliche Spaziergänge, Spiele am Strand, Lagerfeuer und Abenteuergeschichten reichten aus, um ein volles Programm zu bieten, an dem alle ihre Freude hatten. Der Erfolg des Unternehmens hat uns ermutigt im nächsten Jahr zu versuchen, etwas Ähnliches zu organisieren.

Graham TOOKE - John RAY

(Bergen)

Du Camping

Au cours d'un des longs week-ends du mois de juin dernier, les classes de 3e, 4e et 5e de la section anglaise se sont rendues à Texel, une des îles au nord des Pays-Bas, pour y faire du camping. Cette activité poursuivait deux buts :

- observer les élèves dans une situation différente de celle de l'école ;
- faire plaisir aux élèves à la fin de l'année scolaire.

Il est évident qu'avoir l'occasion de jouer, manger, dormir, vivre ensemble a rencontré l'enthousiasme des élèves. Les résultats furent également positifs pour le groupe des professeurs qui a eu l'occasion d'approfondir, voire corriger sa connaissance de chaque élève.

Dans un temps pourtant court, nous avons pu juger de leur caractère, de leurs réponses à des situations de vie et des actions réciproques du groupe. Vivant près les uns des autres, nous avons mieux découvert leurs pensées et leur façon de vivre, choses que nous pourrions utiliser plus tard en classe.

Les efforts consentis, tant par les adultes que par les enfants, ont donc été récompensés.

L'organisation était pourtant simple. Les tentes avaient été empruntées aux parents ou aux professeurs, la cuisine se composait de boissons chaudes, de rations de sandwiches et de quelques repas déjà préparés à réchauffer sur place. Nos épouses nous avaient aidés pour ces préparatifs et elles nous ont accompagnés à Texel pour assurer une présence féminine. Nos propres enfants nous accompagnaient également et, malgré leur jeune âge, ont été très rapidement acceptés comme membres du groupe.

Les tâches relatives au camping, les jeux hérités du scoutisme, les promenades, les jeux de plage, un feu de camp et des histoires à la veillée ont fourni aux organisateurs les points essentiels d'un programme varié qui a beaucoup plu.

Le succès de l'entreprise nous incite à réaliser semblable activité au cours de l'année scolaire suivante.

Graham TOOKE - John RAY
(Bergen)

Kamperen

Tijdens één van de lange weekends in juni zijn we gaan kamperen met de 3e, 4e en vijfde klas van de Engelse sectie, op Texel, één van Hollands noordelijke eilanden. We wilden daarmee een 2-ledig doel bereiken, nl. :

- a) De kinderen leren kennen in een buitenschoolse situatie.
- b) Een mooie afsluiting van het schooljaar geven.

Het spreekt haast vanzelf dat de kinderen de ervaring van elkaars gezelschap, samen spelen, wonen, slapen en eten, erg leuk vonden. De resultaten waren voor ons, als leraren, ook erg positief omdat we de kans hadden een nieuwe kijk op onze leerlingen te krijgen en ze op een andere manier te leren begrijpen.

Zelfs in zo'n korte tijd kwamen we veel te weten over hun karakters, hun reacties op huishoudelijke en op huiselijke situaties, en over de manier waarop de groep op elkaar reageerde. We leefden « op elkaars lip » en daardoor kregen we meer inzicht op de manier waarop ze dachten en hun leven leidden, zowel persoonlijk als in de groep. Het gaf ons een beetje meer begrip, dat we later, in de klas, weer konden gebruiken. Daardoor was het allemaal de moeite waard, een gelukkige en belonende ervaring voor zowel leerling als leraar.

De voorbereiding was eenvoudig. De tenten en verdere uitrusting kwam van sommige ouders en van ons zelf. Het koken bestond uit het maken van warme dranken bij broodmaaltijden, en het opwarmen van van te voren bereide en ingevroren maaltijden. Onze vrouwen waren daarbij behulpzaam en zijn ook meegegaan naar het kamp als vrouwelijke leiding. Onze eigen kinderen moesten noodzakelijkerwijze ook mee, en hoewel ze veel jonger zijn dan de kinderen van School, werden ze al gauw erkend als deel van de kamp-groep.

Corvee voor allemaal en spelen, zoals bijv. gevonden worden in Scouting-programma's, wandelingen en strandspelen, kampvuur en avondverhalen, vormden bij elkaar een vol programma, waar iedereen plezier in had.

Het succes van deze onderneming heeft ons de moed gegeven iets dergelijks ook volgend jaar te organiseren.

Graham TOOKE - John RAY
(Bergen)

Personalia

NAISSANCE

Un garçon prénommé MATTEO est né le 30 décembre 1980 au foyer de Monsieur Rinaldo MORO, membre du Comité de rédaction du Bulletin pédagogique.

Le Comité adresse ses meilleurs vœux à l'enfant et ses félicitations aux parents.

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

Ansvaret for artiklerne er udelukkende forfatternes.

Für die unterschriebenen Artikel sind deren Autoren verantwortlich.

Responsibility for articles is taken solely by their authors.

Les articles signés engagent la seule responsabilité de leurs auteurs.

Gli autori assumono la piena responsabilità dei propri articoli.

De gesigneerde artikelen verschijnen onder verantwoordelijkheid van de auteur.