

Europaskolen · Europäische Schule · Ευρωπαϊκό Σχολείο
European School
Ecole Européenne · Scuola Europea · European School



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

Europaskolen · Europäische Schule · Εύρωπαϊκό Σχολείο
European School
Ecole Européenne · Scuola Europea · Europese School

PÆDAGOGISK BULLETIN
PÆDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ
PEDAGOGICAL BULLETIN
BULLETIN PEDAGOGIQUE
BOLLETTINO PEDAGOGICO
PEDAGOGISCH TIJDSCHRIFT

N° 85

FEBRUAR
FEBRUAR
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ
FEBRUARY
FEVRIER
FEBBRAIO
FEBRUARI

1984

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

Die Pädagogische Zeitschrift erscheint vier- bis fünfmal jährlich. Manuskripte können über die örtlichen Korrespondenten eingesandt werden. Damit das Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Sprachen gewahrt bleibt, **sollten** die Artikel nicht länger als 6 Schreibmaschinenseiten sein.

Den Kollegen, die nicht mehr an den Europäischen Schulen tätig sind, sei mitgeteilt, daß sie weiterhin kostenlos die Pädagogische Zeitschrift beziehen können. Sie brauchen lediglich beim Sekretariat des Obersten Rates der Europäischen Schulen, Rue de la Loi 200, 1049 Brüssel, einen entsprechenden Antrag stellen und angeben, an welche Anschrift diese Veröffentlichung geschickt werden soll.

The Pedagogical Bulletin appears four or five times a year. Manuscripts may be submitted via local agents. For the sake of maintaining a balance among the various languages, it is **requested** that articles should not exceed six pages of typescript.

Colleagues leaving the European Schools are advised that they may continue to receive the "Pedagogical Bulletin" free of charge. They need only forward a request to the Board of Governors of the European Schools, rue de la Loi 200, 1049 Brussels and state the address to which the publication should be forwarded.

Le bulletin pédagogique paraît quatre à cinq fois par an. Les manuscrits peuvent être transmis par l'intermédiaire des correspondants locaux.

Pour l'équilibre des différentes langues, il est **souhaité** que les articles n'excèdent pas six pages dactylographiées.

Les enseignants qui quittent les Ecoles européennes sont informés qu'ils pourront continuer après leur départ à bénéficier de l'abonnement gratuit au Bulletin pédagogique. Il leur appartient d'en faire la demande auprès du Secrétariat des Ecoles européennes, rue de la Loi 200, 1049 BRUXELLES.

INHOLDSFORTEGNELSE - INHALT - ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ
INDEX - SOMMAIRE - INDICE - INHOUD

SCUOLA E PROFESSIONALITÀ IN UNA CIVILTÀ DI MASSA (Luca Sorrentino - Varese)	6
VIEWS OF EUROPE (Antonia Wright)	9
Bemerkungen über den reformierten Philosophie - Lehrplan (Zusammenfassung des in der pädagogischen Zeitschrift N° 84 erschienenen Artikels in englischer Sprache (C.R. Burn - München).	15
<i>Ἡ Διδασκαλία τῶν ἐλληνικῶν σάν Μητρικῆσ</i> <i>Καθηγήτρια Ευρωπαϊκῶν Βρυξελλῶν I</i>	16
The Teaching of Greek as Mother Tongue in the Greek Section (E. Danalis - Panagiotou - Bruxelles I)	29
TWEETALIGHEID : EEN ONDERZOEK BIJ LEERLINGEN (B. Vermeulen - Mol)	38
Bilinguisme : Une enquête faite auprès des élèves (B. Vermeulen - Traduction H. Spagnol - Mol)	45
A VOS CARNETS : UN AUXILIAIRE INFORMATIQUE DANS L'ATTRIBUTION DES NOTES (G. Dispaux - Varese)	49
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (19. und 20. Mai 1983)	I
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (19 and 20 May 1983)	I
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (19 et 20 mai 1983)	I
- Lehrplan für den Vertiefungskurs Geschichte und Geographie in der 6. und 7. Klasse.	I
- Mathematics courses in the "cycle d'orientation" 6th and 7th years.	V
- Programme d'Economie pour les 6ème et 7ème années	XVII
- Programme de Sociologie pour les 6ème et 7ème années.	XXVII
- Kunsterziehung für die Klassen 4 bis 7	XXIX
- Music Programme for years IV - VII.	XLI
TAGUNG DES OBERSTEN RATES (8. und 9. Dezember 1983)	XLVII
MEETING OF THE BOARD OF GOVERNORS (8 and 9 December 1983)	XLVII
REUNION DU CONSEIL SUPERIEUR (8 et 9 décembre 1983)	XLVII
- Ergänzung des Lehrplans Mathematik für das 6. und 7. Sekundarschuljahr.	XLVII
- Complément au programme de Mathématique des 6ème et 7ème années de l'école secondaire	IL
- Programme de Physique des 6ème et 7ème années (cours à option)	LI
- Programme de Chimie des 6ème et 7ème années (cours à option)	LV

- Programme de Biologie pour les 6ème et 7ème années (cours à option) et programme de sciences de la nature (Biologie) pour les 6ème et 7ème années (cours obligatoires)	LVII
- Musikunterricht (Primarschule) Teil I.	LXI
- Musikunterricht (Primarschule) Teil II.	CVII
- Programme for Irish III.	CXXV
- Programme de l'option d'approfondissement en français, première langue étrangère.	CXXVII
- Nursery education	CXXIX
- Ernennung von drei Mitgliedern des Inspektionsausschusses	CXLVII
- Appointment of three members of the Board of Inspectors	CXLVII
- Nomination de trois membres du Conseil d'inspection	CIL
- Ernennung des Vorsitzenden der Prüfungsausschüsse für die Europäische Reifeprüfung	CLI
- Appointment of the Chairman of the Examination Boards of the European Baccalaureate	CLI
- Nomination du Président des Jurys du Baccalauréat européen	CLI
- Résolution du Parlement européen sur les Ecoles européennes	CLIII

BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DEN SEKUNDARSCHULBEREICH über das Schuljahr 1982-83	57
REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (SECONDARY) for the 1982-83 school year.	64
RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DU CYCLE SECONDAIRE pour l'année scolaire 1982-83	71
BERICHT DES VORSITZENDEN DES INSPEKTIONSAUSSCHUSSES FÜR DIE GRUNDSCHULE UND DEN KINDERGARTEN über das Schuljahr 1982-83	78
REPORT BY THE CHAIRMAN OF THE BOARD OF INSPECTORS (PRIMARY AND KINDERGARTEN) on the 1982-83 school year	85
RAPPORT DU PRESIDENT DU CONSEIL D'INSPECTION DES CYCLES PRIMAIRE ET MATERNEL pour l'année scolaire 1982-83	91
FORMATION CONTINUEE DES ENSEIGNANTS - Seminario sul' educazione musicale ed artistica - Scuola europea di Varese (5 - 6 - 7 - 8 luglio 1983)	97
NEUES AUS DEN SCHULEN NEWS FROM THE SCHOOLS NOUVELLES DES ECOLES - Bruxelles I - Beratung	100
- Pastoral Care	109
- Guidance	117
PERSONALIA - Scuola europea di Varese	126
- In Memoriam : Wiebe Laan	127

SCUOLA E PROFESSIONALITÀ IN UNA CIVILTÀ DI MASSA

Un sistema democratico garantisce e promuove la titolarità di alcuni diritti connotati alla persona nell'esercizio del suo sviluppo integrale.

Tra i diritti riconosciuti alla persona quello all'istruzione è sicuramente il più fondato nella coscienza civile di una nazione.

La scuola così in un'epoca democratica è il luogo dove si impartisce una istruzione di massa e una educazione collettiva alle regole della vita comunitaria.

Essa è certamente una palestra di civiltà, nel senso che consegue delle finalità politiche provvedendo sia alla formazione di un tipo uomo integrato nella cultura del proprio tempo sia alla trasmissione di quelle nozioni tecniche in virtù delle quali l'interesse economico personale corrisponde a un potenziamento dell'impegno civile.

L'istruzione è, quindi, secondaria alla educazione e non è accertata la loro coincidenza all'interno di un piano pedagogico universale.

L'antichità ha tenuto ben presente la distinzione tra arti meccaniche e scienza e solo in un'epoca più recente l'educazione alle cose e l'educazione alla città sono confluiti in un unico sistema pedagogico, soprattutto a causa della reciproca integrazione tra il livello economico e quello politico nella visione moderna dello Stato.

In un sistema sociale in equilibrio il livello di formazione personale e quello di competenza professionale si integrano vicendevolmente.

L'ideale retorico borghese, infatti è quello del "vir bonus sciendi peritus" in virtù del quale il grado di perfezionamento morale è deciso sulla base delle conoscenze tecniche dimostrate nell'esercizio della professione.

Tale referenza della virtù morale alla prestazione professionale è indicata anche dal mutamento semantico impiegato per connotarla.

L'aggettivo "bravo" viene adoperato per indicare più che una perizia tecnica; esso denota anche un ordine morale.

L'estensione della istruzione ai ceti medi, (sempre più numerosi in una società differenziata), privati di mezzi di sussistenza autonomi ha comportato la "laicizzazione" della conoscenza nel senso che essa è stata sempre più utilizzata come fonte di reddito alternativo a quello derivante dall'esercizio delle arti meccaniche e più di esse remunerativa.

Finché la distinzione tra arti e professioni liberali è stata mantenuta, i titoli e i diplomi ufficiali hanno garantito un impiego adeguato al livello di conoscenza acquisito.

Con la professionalizzazione delle arti e dei mestieri, unitamente a una maggiore richiesta di servizi, la scuola non riesce più a proporsi come mediazione istituzionale tra il momento dell'apprendimento di alcune nozioni e quello della loro successiva utilizzazione economica.

L'espansione della domanda di istruzione, per il fatto stesso di costituire una richiesta di tipo economico, ha sottoposto i titolari della stessa alla legge del mercato.

Questo è avvenuto anche per una mistificazione ideologica facente capo a una teoria dello sfruttamento della conoscenza secondo la quale basta impossessarsi di alcune conoscenze ufficialmente riconosciute per aver titoli a reclamare una condizione privilegiata di "status".

Che questo sia potuto accadere in un particolare stadio del progresso della scienza all'interno delle istituzioni non è una assicurazione che le istituzioni abbiano statutariamente il compito di creare dei "rentier".

La scuola assicura gli strumenti idonei per l'insegnamento e per l'apprendimento di alcune nozioni scientifiche ufficializzate, non può provvedere a garantire una utilizzazione delle stesse sul piano economico.

La scienza, inoltre, è costituita da una serie di attività di ricerche non tutte riconducibili a un parametro economico.

Il privilegio accordato alle discipline di più immediata utilizzazione (anche per la maggior richiesta di servizi specifici) mal si accorda con i principi di fondazione della cultura come istituzione.

L'istituzionalizzazione della scienza è stata consentita per provvedere a fornire tutti quegli strumenti della ricerca necessari al suo sviluppo; secondariamente e solo per una particolare contingenza storica è stata deputata a presiedere alla trasmissione di alcune nozioni considerate dalla coscienza civile come particolarmente necessarie per la formazione umana e politica del cittadino.

Nella scuola di tipo tradizionale la disciplina e la selettività erano funzionali piuttosto che al sistema di cui essa era una emanazione (questo discorso è generalissimo e quindi banale) alla necessità di assicurare la competenza specifica degli studi intrapresi, tale che a chiunque ne facesse richiesta potesse essere assicurato un livello di conoscenze oggettivo e adeguato relativo a una o più branche del sapere.

La massificazione scolastica ha sconvolto tale equilibrio tra la domanda di servizio e la corrispondente prestazione dello stesso.

La preoccupazione delle legioni di giovani che richiedono alle istituzioni più spesso un riconoscimento ufficiale del loro diritto ad inserirsi nel mondo del lavoro, anche con pregiudizio della loro qualificazione personale, induce a riflettere su un orientamento politico generale che rischia di vanificare le intenzioni stesse con cui tale meccanismo è stato avviato.

La necessità di prolungare per un periodo indeterminato di anni il tempo della scolarità, unitamente al fatto che il possesso di un documento di studio ufficiale non consente automaticamente l'inserimento nel mondo del lavoro produce all'interno del sistema sociale un nuovo principio di selezione.

Ciò capita sia per gli squilibri del mercato, sia perché esso tende a riequilibrarsi su base economica più che culturale introducendo quelle varianti tecniche efficaci a una diminuzione dei costi.

Tale selezione avviene su base economica. Dal momento che un curriculum scolastico è inutilizzabile (*res omnium res nullius*) per accedere a uno status sociale, la scuola sarà disertata dai più a vantaggio di quelle famiglie di nuovi arricchiti che potranno consentire ai loro rampolli una sontuosità economica che li liberi da ogni occupazione professionale e consenta loro di dedicarsi completamente agli studi.

Fratanto l'istituzione scolastica si è sdoppiata, soprattutto a livello superiore; al livello più basso essa è deputata alla certificazione di frequenze, a quello più alto a quella della ricerca.

Non a tutti è consentito l'apprendimento delle tecniche anche più semplici delle loro professioni, l'arte si tramanda in circoli ristretti e alcune pratiche tradizionalmente più comuni diventano un segreto professionale che non è dato di imparare nelle sedi istituzionali costituite per esse.

Una semplice palatomia, una anestesia, un semplice calcolo per costruzioni in cemento armato finiranno per non essere più imparate a scuola, sarà il segreto di alcuni maestri della professione che lo tramanderanno ai loro figli, ai loro conoscenti i quali lo custodiranno gelosamente per difendersi dalla concorrenza delle file immense di postulanti alla stessa cosa.

La conoscenza diventerà corporativa, elitaria e classista. Il Medio Evo è prossimo venturo.

Luca SORRENTINO
(Varese)

VIEWS OF EUROPE

A summary of a study recently made by Antonia Wright (former European School pupil) at the University of East Anglia, Norwich, U.K.

The peoples of Europe have alle evolved from two, and sometimes three, of the same races : Nordic, Mediterranean and Alpine. From these mixtures, countries have been formed and nationalities have grown, building on the ideals and traditions held in common and accumulated over time. But, meanwhile, frontiers have also been created, often generating dislike and even hatred between nationalities.

As nobody can really know or completely understand any one nation, even his own, people are very likely to make generalisations when talking about nationalities. There is often very little direct experience, the majority of the information being passed on from family, friends, television, films, schools, etc., but it is from such limited sources that broad generalisations are made, exaggerating physical features and cultural characteristics and establishing stereotypes that are often simplistic, inaccurate and even unkind.

Thus stereotypes are maps in our heads which we believe to represent reality but which may not necessarily be reality. It is because these mental schemata are usually incomplete and biased that they give those who hold them a false reference point for perceiving and reacting to new incidences. This can be and often is the basis for prejudice, that most people, even the most sophisticated, fail to recognize in themselves or others.

Racial feelings are not inherent in man's nature, but are a product of society. A child's images are developed from an early age, and strongly influenced by its environment. It is the influence of pre-adult education that was the subject matter of the study here summarized and it was examined by comparing the views of Europe held by pupils from three different educational systems : British, Belgian and "European".

Data for identification was obtained by means of a questionnaire distributed to sixth formers in the three educational types, involving two main questions chosen to represent "views of Europe" : the identification of national stereotypes and attitudes towards a single European nationality. Ordinary schools within a national educational system were chosen where the subjects taught are centred around the home country (history, geography, etc.) and in which most of the pupils have had little contact with other nationalities (except possibly during holidays abroad). The choice of Belgian and English schools of this type was made to allow a comparison between them. The Belgian educational system, like other continental systems, differs from the British in that it has articulated detailed national policies about what children should learn and in many cases how they should learn it. In place of a wide range of "O" and "A" level subjects from which pupils make a personal but limited selection, pupils in Belgian Secondary Schools have a choice of five sections, which emphasise certain subjects, but a wide range of subjects continues to be studied up until the final examinations.

The chosen Belgian schools were situated in Brussels where all French speaking pupils are obliged to learn Flemish throughout their education (and vice versa). Belgian pupils thus leave school with a wider range of knowledge and choice for further study than their British counterparts.

The European School of Brussels (which is similar to the other European Schools in Europe) was chosen in contrast because of its education from a European view point but without a European bias, and its encouragement to the mixing of nationalities and learning of foreign languages. The final examination is of the traditional continental style but compromises between the different national patterns.

The questionnaire consisted of five questions, the first three of which required short answers designed to identify the respondents' basic situation (sex, nationality, numbers of countries lived in). The fourth question was of a much longer type designed to identify the national stereotypes. Respondents were asked to characterize five nationalities (Belgians, British, French, Italians and Germans) by choosing one adjective from each of six ranges of adjectives (each of which contained opposites and varying intermediate positions) that they believe to be representative of the nationality in question. For example, the respondent has the choice of describing a given nationality as either "very generous", "generous", "neither", "miserly" or "very miserly". A similar choice is then required for characteristics within the following parameters: "very pleasant" to "very unpleasant"; "very well organised" to "very disorganised"; "very romantic" to "very realistic"; "very broadminded" to "very narrowminded". The wording of the question to some degree implies that a people is capable of being described in one or a few words and so may evoke from the compliant respondent an answer that can be classified as a stereotype, but the intelligent respondent will be aware that the "neither" option allows an escape route for those who feel the test to be too rigid or unfair.

The last question asked the respondents whether they felt a single European nationality was a good idea and gave the following choice of replies: "strongly agree", "agree", "uncertain", "disagree", "strongly disagree". This shows how respondents view the notion of a United Europe and also gives an indirect indicator of how important they feel national identity to be.

Out of a total of 123 respondents from British schools, 77 were from private schools and 33 had lived abroad. There were very few pupils who were not British. From the Belgian schools there were 71 completed questionnaires, 18 of which were filled in by pupils who had lived abroad. 112 completed questionnaires were obtained from the European school but unfortunately the distribution of nationalities was not very even - 39 Italians, 23 Germans, 12 Danish, 9 Belgians, the rest being divided in small numbers between various other nationalities.

The questionnaire gave the possibility for a large amount of different comparisons to be made but it was unfortunately not possible to cover all these and thus a certain selection was necessary.

To identify the stereotypes, chi-square tests were used at the 0.05 significance level for each range of adjectives so that it could be ascertained whether the distribution of results could be the product of a finite cause or was merely chance.

As can be seen in table I, the results have shown that British pupils tend to make more stereotypes than the other two "groups". A greater proportion of British pupils described themselves as "generous", "realistic", "progressive" and "broadminded" (they also generally described other nationalities favourably) than Bel-

gian and European School pupils, while a greater proportion of the latter described the British as "miserly", "backward" and "narrowminded". Belgian pupils, on the other hand, produced considerably fewer stereotypes. These included only one stereotype of themselves and others were often not very favourable and were in proportionately less complimentary terms than those chosen by the other groups. An average of 43.2 % of Belgian pupils did not believe the Belgians to possess any of the proposed alternative characteristics, compared to their average of 24.9 % for other nationalities. This substantial difference in percentages would clearly be a fruitful field for further study.

It is interesting to note that certain stereotypes have appeared in all of the three types of educational institutions. The example of a stereotype of the Germans illustrates how strong some of these are, for which 87.5 % of British, 87.9 % of Belgian, and 92.1 % of European School pupils described them as "organised". Other particularly strong common stereotypes were of the Italians as "romantic" and "disorganised", and of the Germans as "progressive". The frequency of some nationalities to be stereotyped in the same way suggests that these stereotypes may be international.

The prevalence of complimentary over derogatory terms is a useful index of friendliness between nations. By analysing the adjectives chosen to describe nationalities, a friendliness score was obtained. For each range of adjectives +2 to -2 points may be given depending on whether the chosen adjective is favourable or not. Overall average scores of friendliness towards all the nationalities, including (in the case of the British and Belgian pupils) their own, showed British pupils to be the most friendly with an average of +2.04 (+1.78 excluding friendliness towards themselves), followed by +1.33 for European School pupils and +0.98 for Belgian pupils (+1.17 excluding friendliness towards themselves).

It is extremely interesting to note that the first, second and fourth highest friendliness scores are those of Belgian, British and European School pupils towards the Germans. In contrast with the findings of other studies, it was found that although contact with one or more other nationalities from living abroad does seem to make pupils more critical of their own people, it does not necessarily seem to make them more friendly towards others.

It seems important to look not only at the answers given to the questionnaire but also how it has been answered; that is to say, the way in which characteristics were chosen, the use of the "neither" category as an escape route and any comments that were written on the questionnaire in reference to the questions.

Out of the 123 British pupils who completed the questionnaire, there was only one respondent who answered "neither" throughout the fourth question and thus refused to generalise. No British respondent made any comment referring to this question. Of the 71 Belgian pupils, five refused to generalise. One other Belgian respondent remarked that not all members of a nationality possess the same characteristics, although he continued to complete the question in the normal fashion. Out of the 117 European School pupils, five refused to generalise, while a further three pointed out the difficulties of generalising but still completed the question. There were, however, many comments from European School pupils, some of which are worth noting: one particular pupil who had been at the European School for 11 years wrote:

"I cannot give a general opinion on certain ethnic groups or nationalities. I have known many people of different nationalities and have had positive and negative experiences which have nothing to do with their nationalities".

Another pupil who had been at the European School for 13 years wrote:

"It is unreasonable to ask pupils of the European School, who are supposed to be broadminded, to commit themselves to rigid notions of other nationalities".

Another type of response of a very different kind was for the respondent to choose very favourable adjectives to describe his/her own nationality but unfavourable characteristics for other nationalities. Of the British pupils, one pupil chose all the very favourable adjectives to describe the British and all the very unfavourable adjectives for other nationalities. A further two British pupils chose very favourable adjectives to describe the British but otherwise completed the questionnaire normally. The latter was also the case for one Belgian pupil.

There does seem to be a certain objection towards generalising by European School and Belgian pupils that is hardly apparent with British pupils. Both Belgian and European School pupils are encouraged to learn other languages, European School pupils more so than Belgian pupils, although as already noted, French speaking Belgian pupils are obliged to learn Flemish throughout their education. This is probably more intensive than language teaching in British schools. Although the languages may not be known absolutely fluently they may nevertheless have some influence on pupils' attitudes.

Several studies made by other researchers have found bilingual children, when compared to monolingual children, to show definite advantages concerning "cognitive flexibility", "creativity" and "divergent thought" which might explain the greater objection towards generalising. Another important factor may be the effects of contact with other nationalities. European School pupils can hardly avoid such contacts but Belgian pupils also have more contact with other nationalities than the British who live on an island physically separated from the European mainland. Brussels is the capital city of a small country where two languages are widely spoken and which is surrounded by four other countries, the city itself having a population of which one person in four is not of Belgian nationality.

Analysis of various nationalities' attitudes towards a single European nationality can assist the identification of nationalistic tendencies. Replies to the fifth question showed (see table II) a large number of British pupils to choose the "strongly disagree" category (47.1 %), producing a total of 76.9 % who either disagreed or strongly disagreed, while only 8.2 % were for or strongly for a single nationality. Belgian pupils produced a more even distribution of responses with 47.9 % for or strongly for and 30.4 % against or strongly against. European School pupils were at the other extreme with 61.1 % of pupils agreeing (25.9 % of whom were strongly for) and 26.9 % disagreeing. In contrast to the results of the previous question, the fact of having lived abroad appeared to have no influence on these results.

Answers to the question concerning a single nationality are of importance not only because they reflect feelings of nationalism but also because they are one of the major determinants of the functioning of the E.E.C. It is only by the breakdown of national barriers that a United Europe can really be formed. The tendencies of these groups, particularly that of the European School, would appear to be an effect of their environment, in which education plays a vital role, but historical factors may also be important. Belgium, for example, has been extensively dominated or interfered with by other nationalities in the past. Also, not only has Belgium been in the E.E.C. for longer than Britain, but it has also been part of Benelux since 1947 which could be considered as one of the first steps towards a United Europe.

Britain has a very different history. When the E.E.C. began, the British government's attitude was against joining. Britain was still thought of as a world power,

one of the "Big Three" sharing a special relationship with the U.S.A. and still possessing an empire, together with close ties with the Dominions. Her traditional policy towards Europe has been one of non-involvement, opting for intervention only when events on the Continent appeared to threaten Britain's interest.

It seems extremely important that the nationals of a given country should not only view other nationalities impartially but also that they should recognize the weaknesses as well as the strengths of their own nation. Both of these attitudes may often be lacking where there is a strong feeling of national identity. Nationalism does not appear to be inherent in man's nature but rather to be a product of artificial stimulation of our society designed to attain prestige, often by means of distinguishing a particular nation from its neighbours. The person who merely accepts insistent selfpraise at the national level may come to the belief that his/her nation is "better" than another and base his actions accordingly.

No nation can nowadays be independent of the rest of the world, and nations can only benefit from peaceful relationships. One way which people can get along better together is by ridding themselves of harmful ideas of others and of feelings of superiority. Children are an obvious focus of attention in this respect as their ideas are so influenced by their environment : a child may absorb a stereotype before he even realizes what a nation or people is. The education of children ought therefore not to include information that is slanted or even prejudiced, but should "draw out" pupils' ideas on these topics rather than "pump them in".

As all nations are nowadays dependent on each other, the breaking down of nationalities and mixing of traditions, cultures and science can only improve and produce a more varied way of life. A European nationality may not be a perfect solution since it may eventually produce European nationalism but it is at least one step towards a United World. As it is at present, stereotypes constitute a factor from which hostility may more easily be developed, and may affect perception, thought, judgement and action. As Sydney Brooks (1916) said : "Nationality, there is the enemy"

N.B. Due to the small size of the sample and its spread, further study would be necessary to enable firm conclusions to be drawn from the trends noted above.

Antonia WRIGHT

TABLE I

BRITISH, BELGIAN AND EUROPEAN SCHOOL PUPILS' STEREOTYPES OF THE BELGIANS, BRITISH, FRENCH, ITALIANS AND GERMANS.

	<i>British Pupils' views of</i>	<i>Belgian Pupils' views of</i>	<i>European School Pupils' view of</i>
BELGIANS	generous* pleasant well organised realistic* progressive	realistic*	pleasant disorganised realistic* narrowminded
BRITISH	generous pleasant organised progressive broadminded	pleasant organised	pleasant organised
FRENCH	pleasant romantic progressive broadminded	progressive	pleasant romantic progressive*
ITALIANS	generous pleasant disorganised romantic backward	pleasant disorganised romantic backward narrowminded	generous pleasant disorganised romantic broadminded
GERMANS	generous pleasant organised realistic progressive broadminded	generous pleasant organised realistic progressive* broadminded	pleasant organised realistic progressive

* For these adjectives the highest proportion of respondents chose "neither" in question five, but for the remaining variables there was a significant difference.

TABLE II

DISTRIBUTION OF RESPONSES OF BRITISH, BELGIAN AND EUROPEAN SCHOOL PUPILS TO THE QUESTION "DO YOU FEEL THAT A SINGLE EUROPEAN NATIONALITY IS A GOOD IDEA ?" (%)

	<i>Strongly agree</i>	<i>Agree</i>	<i>Uncertain</i>	<i>Disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>
British Pupils	2.4 %	5.8 %	14.9 %	29.8 %	47.1 %
Belgian Pupils	17.4 %	30.5 %	21.7 %	11.6 %	18.8 %
European School Pupils	25.9 %	35.2 %	12.0 %	19.5 %	7.4 %

Bemerkungen über den reformierten Philosophie - Lehrplan

(Zusammenfassung des in der Pädagogischen Zeitschrift Nr. 84 erschienenen Artikels in englischer Sprache)

Die folgenden Beobachtungen bezüglich des neuen Philosophie-Lehrplans, in diesem Fall in einen klassischen Dialog eingebettet, entstanden aus einem leichten Anflug von Frustration, plötzlich mit einem Lehrplan konfrontiert zu sein, der zum Zeitpunkt der Planung von weiteren Verbesserungsvorschlägen profitiert hätte. Seitdem jedoch dieser dem Münchener Philosophie-Lehrkörper als "fait accompli" vorgestellt wurde, hoffe ich, daß meine persönlichen Beobachtungen, auch noch zu diesem späten Zeitpunkt, als konstruktiv angesehen werden:

1. Anthropologie verbunden mit Psychologie werden unangemessen betont. Es gibt wenig Rechtfertigung, gerade diese beiden Fächer im Vergleich mit anderen soziologischen Fächern auszuwählen, als ob sie einen besonderen Wert für das Philosophie-Studium darstellen.
2. Wenn Philosophie als Unterrichtsfach eine eigene, besondere Identität haben sollte, dann darf sie nicht lediglich als Synthese und Aufhellung der anderen Fächer betrachtet werden.
3. Im neuen Lehrplan wird Epistemologie (Erkenntnistheorie) als Philosophie der wissenschaftlichen Methoden betrachtet, was jedoch ein eindeutiges Mißverständnis des Begriffes ist. Dies ist schade, da Epistemologie, als Studium aller Erkenntnisse, - gleichgültig ob relative, absolute, instinktive oder erlernte - ein grundsätzlicher Teil der philosophischen Analyse ist. Jedoch sollte diese unglückliche Mißinterpretation nicht den Wert der Wissenschafts-Philosophie selbst unterminieren.
4. Die wirklich bedeutenden philosophischen Themen scheinen vorwiegend für den Vertiefungskurs reserviert zu sein. Dies bedeutet, daß die Mehrzahl der Schüler die Gelegenheit versäumen, mit den grundsätzlichen Aspekten der philosophischen Disziplin in Berührung zu kommen.

C.R. BURN
(München)

Ἡ Διδασκαλία τῶν ἑλληνικῶν σάν Μητρικῆς
Γλώσσας στά Ἑυρωπαϊκά Σχολεῖα

I. Τά Ἑλληνικά Γυμνασιακά Τμήματα τῶν Ἑυρωπαϊκῶν Σχολείων λειτούργησαν γιά πρώτη φορά τό 1981-82.

Στό διάστημα ἀπό τό 1981 μέχρι σήμερα, ἡ ἑλληνική διδάχτηκε γιά πρώτη φορά σάν μητρική γλώσσα στά σχολεῖα αὐτά.

Ἔτσι δημιουργήθηκε ἕνας συνεχῆς προβληματισμός γιά τόν καλύτερο τρόπο ἐκπαίδευσης τῶν μαθητῶν. Στόν προβληματισμό αὐτό, δύο εἶναι οἱ βασικοί παράγοντες ποῦ διαμορφώνουν τήν ὅλη καί τόν τρόπο διδασκαλίας, ἀπ' ἑνός μὲν τό ἐθνικό σύστημα καί ἀπ' ἑτέρου ἡ μακροχρόνια παράδοση τοῦ σχολείου.

Σκοπόστῆς ἐργασίας αὐτῆς εἶναι νά δείξει πῶς μεθοδεύτηκε ἡ προσπάθεια γιά ἐπίτευξη τοῦ διπλοῦ αὐτοῦ στόχου ὥστε νά ἀποτελέσει μιὰ βάση γιά τήν τελική διαμόρφωση.

I. Γενικὲς παρατηρήσεις-Διαπιστώσεις-Σημεία

Ὅπως ἀναφέρθηκε πῶς πάνω στόχος διδασκαλίας εἶναι διττός: α. Ἡ ἀνά πᾶσα στιγμή ἐνωμάτωση τοῦ μαθητῆ στό ἐθνικό σύστημα καί β. Ἡ ἐπίτευξη ὑψηλοῦ ἐπιπέδου γνώσεων γιά τήν ἀπόκτηση τοῦ Βακ.

Ἐπὶ αὐτές τίς συνθήκες, μέχρι καί τήν 5η τάξη, (1η Λυκείου τοῦ Ἑθνικοῦ συστήματος) παρακολουθεῖται καί ἐφαρμόζεται κατά τό μᾶλλον ἢ ἴστων τό ἐθνικό πρόγραμμα. Παράλληλα ἀπό τήν 5η τάξη καί ἐξῆς, προσβλέπουμε σταθερά πλέον (αὐτό γίνεται βέβαια ἤδη καί ἀπό πολύ νωρίτερα) καί πρὸς τό Βακ.

Στήν Ἑκτη καί Ἑβδομή τάξη τό βᾶρος τῆς διδασκαλίας πέφτει στό πρόγραμμα τοῦ Σχολείου, αὐτό καθ' αὐτό, μέ καθαρό πλέον στόχο τό Βακ.

Εἶναι πιθανό βέβαια ὁ στόχος αὐτός νά ἐπικαλύπτει τίς ἀνάγκες τοῦ ἐθνικοῦ συστήματος σέ πολλά θέματα.

Πῶς ἀναλυτικά θά μπορούσαμε νά σημειώσουμε τά ἐξῆς :

./.

Μέ στόχο ἀπ' ἑνός μὲν τήν σέ ὑψηλό σημεῖο καλλιέργεια τῆς γλώσσας καί τήν γνώση τῆς πολιτιστικῆς καί Λογοτεχνικῆς μας παράδοσης, ἀπ' ἑτέρου δέ τήν σέ μεγάλη ἔκταση ἄσκηση στόν προφορικό καί γραπτό λόγο, γιά τήν ἀνταπόκριση στίς πολύ ὑψηλοῦ ἐπιπέδου ἐξετάσεις γιά τήν ἀπόκτηση τοῦ Ἑυρωπαϊκοῦ Διπλώματος θά πρέπει :

1) Οἱ τέσσερες πρώτες τάξεις νά προχωροῦν μέ γοργότατο ρυθμό καί σέ μεγάλη ἔκταση στά ἀντίστοιχα διδακτικά βιβλία τῆς Ἑλλάδας εἰς τρόπον ὥστε αὐτά νά ὀλοκληρῶνται : Παράρτημα

2) Οἱ μαθητές νά ἐθισθοῦν ἀπό πολύ γρήγορα στήν μελέτη-Ἀνάλυση καί Παρουσίαση ὀλόκληρων ἔργων τῆς Νέας Ἑλληνικῆς Λογοτεχνίας --

Ἀπό τίς πρώτες τάξεις κάθε μαθητῆς ἢ ὀμάδα μαθητῶν θά πρέπει νά ἐπιλέγει καί νά παρουσιάζει δύο ἢ τρία τό ὀλιγότερο ἔργα τῆς Νέας Ἑλληνικῆς Λογοτεχνίας στή διάρκεια ἑνός σχολικοῦ ἔτους, ἐπὶ πλέον τῆς ἄλλης ἐργασίας --

Οἱ μαθητές θά πρέπει επίσης Βαθμηδόν καί ἀπό πολύ νωρίτερα (2α καί 3η τό ἀργότερο τάξη) νά συνηθίσουν νά δουλεύουν α. μέ ἕνα διάγραμμα Ἱστορίας τῆς Νέας Ἑλλην. Λογοτεχνίας β. μέ ἕνα διάγραμμα τῆν κυριότερων λογοτεχνικῶν ρευμάτων στήν Ἑυρώπη καί στήν Ἑλλάδα ἀντίστοιχα. γ. Νά κατανοήσουν σαφῶς τίς διαφορές ἀνάμεσα στά διάφορα εἶδη τοῦ πεζοῦ λόγου (Διήγημα, Μυθιστόρημα, Νουβέλα, Δοκίμιο κλπ.) --

Ἀπό τήν Γ' τάξη κι' ἐξῆς ὅλοι οἱ μαθητές θά πρέπει νά ἐργάζονται πάνω σέ ὀλόκληρα τά ἐπιλεγμένα ἔργα τῶν

./.

κυριότερων αντιπροσώπων Κάθε Λογοτεχνικής Σχολής (όπως αυτές προβλέπεται να διδαχθούν από τό πρόγραμμα και παράλληλα να δίνονται οι ερμηνευτικές γραμμές και τὰ θέματα πάνω στα όποια οι μαθητές θά δουλέψουν.-

Πρέπει δέ οι πραγματείες τῶν μαθητῶν νά εἶναι ἔτοιμες μέσα σέ διάστημα 1-2 μηνῶν και νά παρουσιάζονται και συζητούνται στήν τάξη.-

Στίς τέσσερες πρώτες τάξεις ἡ ἐπεξεργασία τοῦ Λογοτεχνικοῦ ἔργου θά πρέπει νά περνᾷ ἀπό τὰ στάδια ἑνός φιλολογικοῦ σχολιασμοῦ, πού θά βοηθεῖ τόν μαθητή νά δεῖ τούς προβληματισμούς πού θέτει ὁ συγγραφέας, πώς δραματοποιεῖται μιᾷ ἐξέλιξη ἡ δημιουργεῖται μιᾷ φανταστική πλοκή, πού τὰ συνδετικά της στοιχεῖα προέρχονται ἀπό τίς πραγματικές κοινωνικές δομές, ἀπό πραγματικές πεποιθήσεις, ἀπό πραγματικά προβλήματα, τὰ όποια ἐκφράζονται μ' ἕνα τρόπο διαφορετικό μέσα ἀπό τήν πρωτότυπη δημιουργική φαντασία του συγγραφέα, και μέ πολλές και διαφορετικές, κατά περιόδους, τεχνικές καθώς και, πολλές φορές, μέ διαφορετική αἰσθητική ἀντίληψη.

Τέλος θά πρέπει νά γίνεται και Γραμματολογική ἔνταξη τοῦ ἔργου.-

Στίς τρεῖς τελευταῖες τάξεις ὁ φιλολογικός σχολιασμός⁺¹ θά πρέπει νά γίνεται ὅπως και πῶς πάνω ἀλλά μέ μεγαλύτερη ἔμφαση στήν ἐρμηνεία, σέ μεγαλύτερο πλάτος και ἔκταση. Καλό εἶναι ἀκόμα, ἐδῶ νά γίνεται και μιᾷ σύνδεση τοῦ ἔργου

⁺¹ Βλέπε κ' : Δ.Ν. Μαρωνίτη. Πρῶτα φιλολογικά προλεγόμενα, στό "Ἄξιον ἔστί τοῦ Ἐλύτη, Περιοδ. Ἐποχές. Σεπτέμβριος 1965 φ. 12

μέ τὰ σημαντικά πολιτικά - ιστορικά, κοινωνικά γεγονότα τῆς ἐποχῆς του στήν Ἑλλάδα και στήν Εὐρώπη ἡ μέ τίς ιδεολογικές και φιλοσοφικές ἀντιλήψεις ἀντίστοιχα.-

Οἱ μαθητές τῶν τριῶν τελευταίων τάξεων θά πρέπει ἐπίσης, νά δουλεύουν παράλληλα μέ τή Λογοτεχνία και στό μή Λογοτεχνικό δοκίμιο - φιλολογικό, φιλοσοφικό κλπ. μέ στόχο πάλι τίς ἐπιλογές για τίς ἐξετάσεις τοῦ Εὐρωπαϊκοῦ διπλώματος.

Θά πρέπει νά μελετοῦν Δοκίμιο σέ μεγάλη ἔκταση και παράλληλα νά γράφουν δοκιμακές ἐργασίες (πραγματείες - *εργασίες*) πάνω σέ ποικίλα θέματα.-

4.- Ὅπως προκύπτει και ἀπό τὰ πάρα πάνω, δέν θά πρέπει νά διατίθεται ὁ πολῦτιμος διδακτικός χρόνος μέσα στήν τάξη για γράψιμο Ἐκθεσης, πρό πάντων στίς μεγάλες τάξεις, παρά μόνο σέ πολύ σπάνιες περιπτώσεις.-

Ἡ μέ προετοιμασία και ἀνάλογη βιβλιογραφία παρουσίαση ἑνός θέματος, ὀλόκληρά και τεκμηριωμένα ἐνδείκνυται περισσότερο και εἶναι πῶς ἀποτελεσματική.-

5. Ἀπό τήν 5η τάξη και ἐξῆς (6η, 7η) . Εἶναι ἀπόλυτα σημαντικό και πρέπει νά τηρηθεῖ ὁ ἐξῆς κανόνας :

Τα ἀντιστοιχα Ἑλληνικά διδακτικά βιβλία των Νέων Ἑλληνικῶν πρέπει νά χρησιμοποιηθοῦν και νά ακολουθηθοῦν μόνο σαν οδηγός, σαν δείκτης, και για τον δέσκαλο και για τους μαθητές. Ἀλλά ἡ διδασκαλία της Νέας Ἑλλ. Λογοτεχνίας πρέπει νά γίνει σε μεγάλη ἔκταση και βάθος, ἔτσι πρέπει 1. οι κύριοι εκπρόσωποι κάθε σχολῆς και τα σημαντικότερα ἔργα κάθε περιόδου νά μελετηθοῦν ολόκληρα και ὄχι σε ἀποσπάσματα, ὅπως τα ἔχουν τα Ἑλλ. διδακτικά βιβλία (π.χ. ἀπό τον Παλαμά πρέπει νά διδαχθεῖ ὀλόκληρος ὁ "Δωδεκάλογος του Γύφτου" ἡ Φλογέρα του Βασιλιά" και " ὁ τάφος" 2. Οἱ μαθητές πρέπει νά γράφουν Ἑρμηνευτικές πραγματείες πάνω σε αὐτά τα ἔργα και 3. πρέπει οι μαθητές νά μελετήσουν τίς πῶς σημαντικές κριτικές ἡ ἐρμηνευτικές ἐργασίες που ἔχουν γραφεῖ πάνω στα πῶς πάνω ἔργα.

Ὅλη ἡ πῶς πάνω σε βάθος μελέτη πρέπει νά γίνει ἀπόλυτα συστηματικά, για νά φθάσουν οι μαθητές το πῶς υψηλό ἐπίπεδο γνώσης της Ἑλλ. Λογοτεχνίας, το ὁποῖο εἶναι ἀπολύτως ἀπαραίτητο για τίς ἐξετάσεις του ΒΑC.

II Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση)

I... 'Από τής πέντε ή τέσσερις διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως για τήν διδασκαλία τής μητρικής γλώσσας, θά πρέπει νά διατίθεται μία ώρα τήν εβδομάδα, καί τά επτά χρόνια, για τήν διδασκαλία τής αρχαίας 'Ελληνικής Γραμματείας από μετάφραση, για τούς εξής λόγους:

1ον.- Θά άντιλαμβάνονται καλύτερα οί μαθητές τήν συνέχεια τής πολιτιστικής μας παράδοσης καί ζωής υπό τόν 'Αρχαίο 'Ελληνικό κόσμο καί πολιτισμό πρός τόν Νέο, κυρίως

αυτοί που δέν θά παίρνουν σάν μάθημα επίλογής (option)
τά αρχαία 'Ελληνικά από τό πρωτότυπο.-

2ον.- Καλλιεργείται ή γλώσσα, ή σκέψη καί ή κρίση, ως γνωστόν, μέ τά μεγάλα κλασσικά έργα.-

3ον.- Θά βοηθοῦνται αντίστοιχα στό μάθημα τής φιλοσοφίας καί θά ασκοῦνται στό γράψιμο, Δοκιμίου, πού εἶναι μέσα στίς ἐπιλογές τους για τίς ἐξετάσεις για τό Εὐρωπαϊκό Δίπλωμα.

II.- 'Η ἐπιλογή τῶν κειμένων ἔγινε, καί καλό εἶναι νά γίνεται, μέ βάση τά διδασκόμενα στήν 'Ελλάδα, στήν ἀντίστοιχη τάξη, από τό πρωτότυπο.-

III.- Τά ἴδια κείμενα μποροῦν νά διδάσκονται καί από τό πρωτότυπο παράλληλα στούς μαθητές πού ἔχουν πάρει τά 'Αρχαία 'Ελληνικά σάν μάθημα ἐπιλογής (option):-

III ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ για τα "cours d'approfondissement"

"μαθήματα εμβαθύνσεως" στην Μητρική Γλώσσα (στην 6η και 7η τάξη)

α. Ποικίλα κινήματα στην Ευρώπη και τα παράλληλά τους στην Ελλάδα, (π.χ. Νατουραλισμός, ρεαλισμός, ρομαντισμός, συμβολισμός, υπερρεαλισμός κλπ.), σε μεγάλη έκταση κι βάθος, (Κυριότεροι εκπρόσωποι Ευρώπη - Ελλάδα).

β. Το θέατρο τα τελευταία 40 χρόνια στην Ευρώπη και Ελλάδα (παράλληλα) π.χ. Το θέατρο του παράλογου κλπ.

γ. Το Μυδιστόρημα τα τελευταία 30 χρόνια - Ευρώπη-Ελλάδα - παράλληλα - Νουβέλες Φαντασίας κλπ.

δ. Θέματα (π.χ. η επιφυλλίδα, η σάτυρα, το θέατρο) στον αιώνα μας στην Ελλάδα.

ε. Διαφορετικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις λογοτεχνικού κειμένου (π.χ. ερμηνεία κατά την άποψη του φορμαλιστή κατά την άποψη της ψυχανάλυσης, του διαλεκτικού υλισμού κλπ.)

στ. Η Ιστορία και η εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας

1. Διαχρονικά (με έμφαση την εξέλιξη από το Βυζάντιο προς την Ν. Ελλην. γλώσσα)

2. Σύγχρονικά, σε διαφορετικά επίπεδα (π.χ. η γλώσσα της λογοτεχνίας των μαζικών μέσων επικοινωνίας, της νεότητας, της δικαιοσύνης, της δημοσιογραφίας, της επιστήμης κλπ.)

ζ. Συγκριτική Λογοτεχνία (Ευρωπαϊκή)

IV Ένα σχέδιο προγράμματος για την διδασκαλία της Μητρικής γλώσσας στο Ελληνικό Τμήμα

(όπως έχει ήδη κατά το πλεόστον εφαρμοσθεί)

Πρώτη Τάξη

I. Αρχαία Ελληνική Γραμματεία από μετάφραση :

α. Ηρόδοτος: (από το σχολικό βιβλίο της 1ης Γυμνασίου). Πρέπει να διδαχθεί όλο ή τουλάχιστον μέχρι το 7ο βιβλίο.

β. Λουκιανός: (Αποπτάσματα)

II. Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα :

Μαθήματα, κατ'επιλογή, από το σχολικό βιβλίο της Στ' τάξης του Δημοτικού.

2. Από το "Ανθολόγιο" για τα παιδιά της Στ' τάξης του Δημοτικού. (Το μεγαλύτερο μέρος.)

3. Από το βιβλίο των Νέων Ελληνικών για την 1η τάξη του Γυμνασίου.

4. Μελέτη - Ανάλυση έργων Παιδικής Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας

III. Γραμματική

α. Η καταγωγή των λέξεων

β. Η έννοια των λέξεων

γ. Τα μέρη του λόγου. γ' Στίχη

δ. Τα άρθρα

ε. Ονόματα ουσιαστικά

στ. Επβετα

ζ. Βαθμοί του επιθέτου

η. Ανόματα επιβετα

θ.

Ρήμο-Γενικά περί ρήματος - Φωνές, Διαθέσεις,

Εγκλίσεις - Χρόνοι. Βοηθητικά Ρήματα

1. Οι δύο συζυγίες των ρημάτων (και οι δύο φωνές να διδαχθούν)

1α. Γραπτές ασκήσεις

Παραγωγή - Λύνειν.

IV. Έκφραση

α. Προφορικές ασκήσεις

β. Γραπτές ασκήσεις : 1. Εκθέσεις 2. Εργασίες πάνω στην Ν. Ελληνική Λογοτεχνία. β. Ερμηνευτικές Εργασίες

στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία

ΔΕΥΤΕΡΑ ΤΑΞΗ

I. Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση)

α. Όμηρος : Οδύσσεια (τα α, β, γ, δ, ε, ζ, η, θ, λ (στ. 50-225) π, σ, φ

(από 244 - μέχρι το τέλος) χ, ψ.

Τα υπόλοιπα περιληπτικά -

β. Ξενοφώντα : "Ανάβαση του Κύρου"

όλο το β και γ βιβλίο : χαρακτηριστικά κεφάλαια από τα βιβλία Δ, Ε, Σ, Ζ.

II. Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα

α. Από το βιβλίο των Ν. Ελληνικών της 1ης Τάξης του Γυμνασίου (το υπόλοιπο δ, τι έμεινε από την προηγούμενη χρονιά). (Ολοκλήρωση του)

β. Από το βιβλίο Ν. Ελληνικών της 2ας τάξης Γυμνασίου.

γ. Μελέτη - Ανάλυση έργων Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας

III. Γραμματική

α. Ρήματα (Ολοκλήρωση του κεφαλαίου, Συστηματική εξέταση π.χ. σχηματισμός αοριστου χωρίς το σ, παθητικός αοριστος, ανόματα ρήματα κλπ)

β. Αντανάμιτες γ. Αριθμητικά δ. Άκλιτα μέρη του λόγου -

πρές ασκήσεις.

Παραγωγή - Λύνειν.

IV. Συντακτικό

α. Δομή του λόγου : περίοδος, ημιπερίοδος

β. Υποκείμενο γ. Μεταβατικά - Αμεταβητα ρήματα

δ. Αντικείμενο, Μονόπρωτα, Δίπρωτα, *Άμεσο, έμμεσο

ε. Κατηγορούμενο στ. Επιθετικός προσδιορισμός

ζ. Κατηγορηματικός προσδιορισμός

η. Εγκλίσεις - Απαρέμφατο - Μετοχή

θ. Ενεργητική - Παθητική Φωνή

V. Έκφραση

α. Προφορικές ασκήσεις

β. Γραπτές Εργασίες 1. Σε κείμενα της Νέας Ελλ. Λογοτεχνίας 2. Εκθέσεις.

3. Ερμηνευτικές Εργασίες πάνω στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία
3η Τάξη

I. Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (από μετάφραση)

α. Όμηρος "Ιλιάδα" (Α, Β, Γ, Δ, Ε, Ζ, Η, Θ, Κ, Λ, Μ (σ. 1-289) Ν, Σ (σ. 368 - 816) Τ, Χ, Ψ, Ω. Τα υπόλοιπα περιληπτικά -

β. Πλούταρχου "Βίοι Παράλληλοι"

Σολων, Θεμιστοκλής, Περικλής (να διδαχθούν ολοκληρωί οι βίοι, όπως στο σχολ. βιβλίο)

γ. Ρητορική 1. Λυσίας "Κατά Ερατοσθένους"
(Να διασχεθελ ολόκληρος).

2. Ισοκράτης "Πανηγυρικός" (αποσπάσματα)

II. Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία

- α. Από το βιβλίο των Ν. Ελλ. της Β Γυμνασίου (να ολοκληρωθελ)
- β. Από το βιβλίο της Γ. Γυμνασίου
- γ. Ένα Διάγραμμα ιστορίας της Ν. Ελλ. Λογοτεχνίας
- δ. Μελέτη - Ανάλυση έργων Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας

III. Γραμματική

- α. Προθέσεις
- β. Ποικίλες ασκήσεις εμπέδωσης σε όλα τα κεφάλαια της Γραμματικής.

IV. Συντακτικό

- α. Κύριες και β. Δευτερεύουσες Προτάσεις
- γ. Όλα τα είδη των Δευτερευουσών Προτάσεων

V. Έκφραση

- α. Προφορικές ασκήσεις
- β. Γραπτές εργασίες 1. Στα κείμενα της Ν. Ελλ. Λογοτεχνίας 2. Εκθέσεις.
- 3. Ερμηνευτικές Εργασίες πάνω στην Αρχαία Ελληνική Γραμματική
4η Τάξη

I. Αρχαία Ελληνική Γραμματική (από μετάφραση)

- α. Πλάτωνος "Κριταν" (ολόκληρο, όπως στο σχολικό βιβλίο)
- γ. "Ιφιγένεια η εν Ταύροις" (ολόκληρο.)
- δ. Θουκυδίδη "Ιστορία" (7ον βιβλίο) ολόκληρο
- ε. Λυρική ποίηση: Διδασκαλία των χαρακτηριστικότερων ποιημάτων
(κατ' επιλογή)

II. Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα

- α. Περιγραφή Ιστορίας της Νέας Ελλ. Λογοτεχν. (Περσδοσι - σχολές)
- β. Περιγραφή των κυριότερων θεμάτων της λογοτεχνίας στην Ευρώπη - Ελλάδα
αυτί είδη: κλασικισμός, ρεαλισμός, συμβολισμός κλπ)
- γ. Από το βιβλίο των Ν. Ελλ. Γ. Τάξης Γυμνασίου (ολοκλήρωση)
- δ. Μελέτη - Ανάλυση έργων Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας

III. Συντακτικό

- α. Υποθετικές προτάσεις β. Ευθύς λόγος
- γ. Πλάγιος λόγος δ. ασκήσεις

IV.

IV. Διάγραμμα ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας

V. Έκφραση

- α. Προφορικές ασκήσεις β. Γραπτές ασκήσεις
- 1. Πάνω σε κείμενα Ν. Ελλ. Λογοτεχνίας
- 2. Εκθέσεις
- 3. Ερμηνευτικές Εργασίες πάνω στην Αρχαία Ελληνική Γραμματική

ΤΑΞΗ 5^η

I. Αρχαία Ελληνική Γραμματική από μετάφραση (Μέτρα εβδομαδιαίως)

- α. Σοφοκλή "Αντιγόνη" Η } ολόκληρο το έργο, που θα επιλεγεί
- β. Σοφοκλή "Οιδίποδας Τύραννος" } καί
- γ. Πλάτωνος "Πολιτεία" (επιλεγμένα κεφάλαια)

II. Νέα Ελληνική Λογοτεχνία

- α. Ιστορία της Ν. Ελλ. Λογοτεχνίας
- β. Ρεύματα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα (Ρομαντισμός, Κλασικισμός, Ρεαλισμός)
- γ. Διάφορα είδη πεζού λόγου (μυθιστόρημα, διήγημα, νουβέλα, επιφυλλίδα, χρονογράφημα, ευθυμογράφημα, δοκίμιο κ.λ.π.)
- δ. Με βάση (αόηγδ) το βιβλίο των Ν. Ελλ. της 1ης Λυκείου

I. Δημοτικά τραγούδια (Συστηματικά καὶ αὐτὸ βῆθος)

Καταγωγή-Γέννηση 'Εξέλιξη του Δημοτικού τραγουδιού
Δοκίμια Νέων Ἑλλήνων ποιητῶν καὶ συγγραφέων περὶ αὐτοῦ

A. Παραλογές

- B. Τραγούδια τοῦ Διγενῆ
- Γ. Τραγούδια γιὰ τὴν Κων/λη

2. Ἡ Σχολὴ τῆς Κρήτης (1453-1669) *(1)

3. Διαφωτισμός 4. Ἀπομνημονεύματα

5. Ἑπτανησιακὴ Σχολή

α. Ποίηση. Οἱ κύριοι ἀντιπρόσωποι τῆς σχολῆς νὰ διδαχθοῦν ἐλόγληρα καὶ ὄχι ἀποσπασματικά - (ὅπως ἀναφέρθηκε καὶ πρὶς πᾶνω)

β. Πεζὸς λόγος:

Λασκαράτος	}	Ὀλόκληροι
Σολωμὸς		
Πολυλάς		

γ. Θέατρο:

"Χάσης" τοῦ Δ. Γκουζελῆ	}	Ὀλόκληρα
"Ὁ βασιλικὸς" τοῦ Μάτεση		

(Ζάκυνθος)

6. Κριτικὴ: Μέχρι τὶς ἀρχές τοῦ 20 αἰώνα (Λογοτεχνική-Φιλολογική-Φιλοσοφική κλπ.)

7. Θέατρο: Μέχρι τὶς ἀρχές τοῦ 20 αἰώνα

Ἀθήνα ; Γ. Λασσάνη "Ἡ Ἑλλάς καὶ ὁ ἕνας" (νὰ διδαχθεῖ τό ἕνα ἀπὸ τὰ δύο)
Ζαμπέλιος "Τιμολέων"

8. Δημοσιογραφική Λογοτεχνία μέχρι τὶς ἀρχές τοῦ 20 αἰώνα

α. Χρονικὸ β. Σάτυρα γ. Κριτικὴ δ. δοκίμιο ε. Ἐπιφυλλίδα

III. Γραπτὴ ἄσκηση:

- Πραγματεῖες 1. πᾶνω σὲ λογοτεχνικά θέματα 1 ἔρμηνευτικὴς Ἔργασίες πᾶνω στὴν ἀρχ. ἑλλην. γραμ.
2. πᾶνω σὲ μὴ λογοτεχνικά θέματα (φιλοσοφικά, κοινωνικά, ἱστορικά, πολιτικά, προβλήματα σύγχρονης ζωῆς)

IV. Μελέτη-Ἀνάλυση-παρουσίαση ἔργων καὶ δοκιμίων γιὰ τὶς πρὸ πᾶνω σχολές

*1. Οἱ κυριότεροι ἐκπρόσωποι ἐλόγληροι

Ἐρωτόκριτος	}
Θυσία τοῦ Ἀβραάμ	
Ἐρωφίλη	

ἢ τὰ ἐξ

I. Ἀρχαῖα Ἑλληνική Γραμματεία (ἀπὸ μετάφραση)

- α. Αἴσχϋλου "Προμηθεὸς δεσμώτης"
- β. Ἀριστοτέλη "Ἠθικά Νικομάχεια" (ἐπιλεγμένα κεφάλαια)

II. Νέα Ἑλληνική Γλώσσα καὶ Λογοτεχνία

Μέ βάση - ὁδηγὸ - τό βιβλίο Ν. Ἑλλ. τῆς Βας Λυκειῦ

A. Φαναριῶτες καὶ Ῥομαντισμὸς τῆς Ἀθήνας

B. Γλωσσικὸ πρόβλημα. (ἱστορία-ἐξέλιξη-χαρακτηριστικά)

1. Οἱ τρὶς μεγάλοι τῆς καθαρῆς

- α. Ἐμ. Ροῦθης: Νὰ διδαχθοῦν ἀποσπάσματα ἀπὸ τὴν "Πάπισσα Ἰωάννα"

./.

β. Γ. Βιζυηνός: Νὰ διδαχθοῦν "Τὸ ἡμάρτημα τῆς μητρὸς μου" "Ποιὸς ἦτο ὁ φονεὺς τοῦ ἐδελφοῦ μου", "τὸ μόνον τῆς ζωῆς μου ταξίδιον"

γ. A. Παπαδιαμάντης: Νὰ διδαχθοῦν ὅσο τό δυνατόν περισσότερα

2. Δημοτικισμός

Χαρακτηριστικά του. Κύριοι ἐκπρόσωποι. Δοκίμια περὶ γλώσσας

Νὰ διδαχθεῖ τό "Ταξίδι" τοῦ Γ. Ψυχᾶρη ἐλόγληρο

Γ. ΝΕΑ ΑΘΗΝΑΙΚΗ ΣΧΟΛΗ (Χαρακτηριστικά)

4. Ποίηση: Τὰ ἔργα τῶν κυρίων ἐκπροσώπων ἐλόγληρα

2. Πεζὸς λόγος, Ἀναπτυξη τοῦ μυθιστορήματος, Ποικίλα εἶδη :

Ρεαλιστικὸ, ἡθογραφικὸ, Κοινωνικὸ, Ἑλληνοκεντρικὸ:

Νὰ διδαχθοῦν ἐλόγληρα τὰ ἀντιπροσωπευτικότερα ἔργα τοῦ κάθε εἴδους.

Δ. Κριτικὴ, Πραγματεῖα, Θέατρο, Δημοσιογραφικὴ Λογοτεχνία τὰ πρῶτα 30-40 χρόνια τοῦ 20 αἰώνα.

III. Γραπτὴ Ἔργασία:

Πραγματεῖες 1. πᾶνω σὲ θέματα Ν. Ἑλληνικῆς Λογοτεχνίας

2. πᾶνω σὲ θέματα μὴ Λογοτεχνικά: (φιλοσοφικά, κοινωνικά, ἱστορικά, πολιτικά, προβλήματα τῆς σύγχρονης ζωῆς κλπ.)

3. Μελέτη-Ἀνάλυση παρουσίαση ἔργων καὶ δοκιμίων γιὰ τὶς πρὸ πᾶνω σχολές

4. Ἐρμηνευτικὴς Ἔργασίες στὴν Ἀρχ. Ἑλλ. Γραμματεία

ΤΑΞΗ Ζ'

I. Ἀρχαῖα Ἑλλην. Γραμματεία (ἀπὸ μετάφραση)

α. Θουκυδίδη "Ἐπιτάφιος" ἢ

β. Πλάτωνα "Πρωταγόρας" (ἐπιλεγμένα ἀποσπάσματα)

II. Νέα Ἑλληνική Λογοτεχνία

1. Μεσοπόλεμος 1922-1930

Ποίηση - Πεζογραφία

2. Ἡ γενιὰ τοῦ '30 μέχρι τό 1945

α. Ποίηση: Οἱ μεγάλοι Ποιητῆς

Σεφέρης, Ἐλύτης, Ρίτσος κλπ. νὰ διδαχθοῦν ἐλόγληρο

β. Πεζογραφία

3. Κριτικὴ-Δοκίμια-Πραγματεῖα-Θέατρο, Δημοσιογρ. Λογοτ. τὰ πρῶτα 30-40 χρόνια τοῦ 20 αἰώνα (νὰ συμπληρωθεῖ ὅ,τι δέν διδάχθηκε στὴν Στ')

2. Ἡ Λογοτεχνία μετὰ τὸν Δεύτερο Πάγκοσμιο Πόλεμο

./.

Από το 1945 μέχρι σήμερα

- A. Τα κύρια χαρακτηριστικά της Μεταπολεμικής λογοτεχνίας
α. Ποίηση, β. Πεζός λόγος, γ. Κριτική-δοκίμια-Πραγματεία-θέατρο-
Δημοσιογρ. Λογοτ. (χρονικό, επιφυλλίδα, εύθυμογράφημα κλπ. από
το 1940 μέχρι σήμερα.

III. Μη λογοτεχνικό δοκίμιο (κατά την διάρκεια του 20 ου αιώνα)

- α. Δοκίμια περί γλώσσας
β. Φιλοσοφικά δοκίμια
γ. Κοινωνιολογικά δοκίμια
δ. Ιστορικά δοκίμια
ε. Φιλολογικά δοκίμια

IV. Γραπτή Άσκηση :

Πραγματείες 1. πάνω σε θέματα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας

2. πάνω σε μη λογοτεχνικά θέματα:

: Φιλοσοφικά, κοινωνικά, ιστορικά, προβλήματα της σύγχρονης

ζωής κλπ.)

3. Μελέτη-Ανάλυση-Παρουσίαση έργων και δοκιμίων για τις πιο πάνω σχολές.
4. Ερμηνευτικές Έργασίες πάνω στην Αρχαία ελληνική Γραμματεία

Κλείνοντας το πρώτο μέρος αυτής της εργασίας θα θέλαμε να παρατηρήσουμε
ότι για την πραγμάτωση όποιουδήποτε προγράμματος χρειάζεται ο συνεχής μόχθος,
ο αγώνας και η αγωνία του δασκάλου.

Βρυξέλλες 25.9.83

Η Συντάξασα

E. Δανάη - Παναγιώτου

Καθηγήτρια Ευρωπαϊκού Σχολείου Βρυξελλών I

THE TEACHING OF GREEK AS MOTHER TONGUE IN THE GREEK SECTION

The Greek Section of the European School came into being at the beginning of the Academic Year 1981-1982 and from then on, we started teaching Greek as mother tongue in the E.S. Brussels I.

Since then we have investigated better ways of adapting the basic material at our disposal, so that we might come up with a comprehensive programme for the section.

In compiling this programme, the main factors which we took into account were the long tradition of the European Schools, the corresponding programmes of the other sections and the requirements for the BAC. In this context we also had to keep in mind our own national system because of the necessity for the pupils returning home to re-enter the national system without any great difficulty.

In drawing up this programme, the main difficulties we faced were (a) Harmonisation with the other sections especially in the teaching of literature. In the E.S. an in-depth study is made of literature. This is not so in our national system therefore we had no traditional structure on which to build this part of the programme.

The programme in the first four classes in the national system consists of - Ancient Greek Literature from translation. Language and Literature.

In an effort to solve these problems we came up with the following solutions :

The First Four Classes

I. The Teaching of Literature

Here we based our teaching on the Greek school books - which were studied in great detail. At the same time we gave

- An outline of the history of GK literature
- The different literary movements in Europe and the corresponding ones in Greece
- We studied the novel, short-story, plays - how they were related - and how they differed greatly
- The pupils had to study one entire long poem of great merit, and two or three novels or plays. Then at the end of the school year they were required to take an exam in these areas.

In this way, we hope to give the students a wider knowledge of the beauty and tradition of their own language from which they are totally alienated here in Brussels.

We also hoped to lay the foundations for a wider study of literature in the higher classes.

2. As far as the rest of the programme was concerned we based it, more or less on the national system, with slight alterations where necessary.

The Last 3 Classes (5, 6, 7)

The situation here was more difficult because in order to stay with the tradition of the European School, an in-depth study of literature was necessary, and there is no corresponding study done in Greece. Therefore we had no material on which to base our programme.

The solution we offered to this difficulty were as follows :

a) As a guide, we took the Greek school books. We chose a one-volume anthology and did an intensive study of Modern Greek Literature, examining the style, interpreting ideas, judging style, etc.

b) A study was made of the most important novels, short-stories, plays and poetry of various literary movements. This were studied as a whole and not just extracts. Some novels or poems, representing a special style or a special writing school in Greek Literature - again to be studied as a whole not in extracts.

A study was then made of the most important essays of interpretation written on these writings. They were then put into their historical context and into the context of Greek literature. Finally the students were required to write analytical essays on them.

2. We examined now deeply and thoroughly

a) the history of Greek literature
the different literary movements in Europe - Romanticism, Realism, Classicism, Symbolism, Surrealism, and their counterparts in Greece.

The evolution of the Greek language and its historical development through the literary texts and through the various writing schools.

II. Language teaching

In the first 4 classes, great emphasis was placed on grammar and syntax and also some was given in the form of essays on ancient Greek literature or modern Greek literature, which were related to a specific literary or non-literary text.

b)

In the 2nd cycle, language teaching was done mostly through class discussion and essays - these being usually based on a literary or non literary text.

The standard of language demanded here is much higher. Points taken into account were :

expression, development of ideas,
various styles of writings
narrative, analytical, etc.

III. Finally, we taught non-literary texts and essays were written on current events, social problems, philosophical ideas, political views, art, music, and the mass-media.

OUTLINE OF THE MOTHER TONGUE PROGRAMME IN THE GREEK SECTION (As it has been taught in all classes except the 5th year)

FIRST YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation :

Herodotus : (from the Greek School - book for the 1st year secondary (This school book is comprised of 8 books out of which at least 7 must be taught).

II. Modern Greek Literature and Language :

(three books are to be taught during the school year)

1. Selected lessons from the Greek textbook for the sixth Primary.
2. The "Anthologium" for the sixth year classes Primary (is to be taught to the fullest).
3. From the school book for the first year secondary (expected to be taught to the fullest).

III. Grammar

- a. the origin of words
- b. the meaning of words
- c. the parts of speech
- d. the articles
- e. the nouns
- f. the adjectives
- g. the degrees of the adjectives
- h. irregular adjectives
- i. verbs - voices - moods - auxiliary verbs
- j. verbs : the two conjugations (categories)
- k. written exercises.

IV. Expression :

- a. oral exercises
- b. written exercises :
 1. Compositions
 2. Written works on the texts of Modern Greek Literature.

SECOND YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation :

- a. Homer : *Odyssey* (the a, b, γ, d, E, J, n, θ, ρ) (verses 50 - 225)
ττ, 6, ς .. (from 244 - up to the end) x , γ, all the other letters should be given in summary.
- b. Xenophon "*Expedition kyri*"
Books B, Γ (the entire book); characteristic chapters of the books Δ, E, Σ, and Ζ.

II. Modern Greek Literature and Language :

(The following books are to be taught fully)

- a. The greek school-books for the first secondary (should be continued from the place where the teacher has left off the previous year)
- b. The school-book for the second year (must be taught to the fullest).

III. Grammar

- a. verbs (the whole chapter systematically) - past tenses without σ , irregular verbs, etc.
- b. pronouns (all types)
- c. numerical adjectives
- d. the parts of speech which have no declension (adverbs, particles, exclamations and conjunctions)
- e. punctuation
- f. written exercises.

IV. Syntax

- a. construction of speech : period, semi-colon
- b. subject
- c. transitive - intransitive verbs
- d. object : direct and indirect-object
- e. predicate f. adjectival adjunct g. predicatory adjunct.
- f. the meaning of Indicative - subjunctive - and imperative.
- g. the meaning of tenses
- h. infinitive - participle
- i. the meaning of active and passive voice.

V. Expression

- a. oral exercises
- b. written work
 1. on the texts of Modern Greek literature
 2. compositions

THIRD YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation :

- a. Homer's *Iliad* (A, B, , D, E, Z, H, O, K, M (verses 1 - 289) , , (verses 368 - 816) T, X, , O, (the rest of the poem to be taught in a summary form)
- b. *Plutarchi "Vitae"* :
Solon, Themistocles - Pericles : (the entire school-book must be taught)
- c. Rhetoric : *Lysias "Contra Eratosthenem"* (the entire book must be taught)

II. Modern Greek Literature and Language

- a. the school-book for the second year secondary (should be continued from previous year)

- b. the school-book for the third year secondary (should be taught to the fullest)
- c. a diagram on a short history of Modern Greek Literature will be covered.

III. Grammar

- a. prepositions
- b. various exercises covering all the chapters of grammar.

IV. Syntax

- a. independent (main) sentences
- b. dependent clauses
- c. all kinds of dependent clauses

Expression

- a. oral exercises
- b. written
 1. works on the texts of Modern Greek Literature, and
 2. compositions

FOURTH YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation :

- a. Plato's "*Grito*" (the whole school-book should be taught)
- b. Plato's "*Apology*" (the entire school-book should be taught)
- c. "*Iphigenia in Tarsis*" (the entire school-book should be taught)
- d. Thucydides "*History*", (the seventh book only)
- e. Lyrics (selected poems)

II. Modern Greek Literature and Language :

- a. An outline of history of Modern Greek Literature (Periods- Schools of thought)
- b. An outline of the main movements in Literature (e.g. Romanticism, Classicism, realism, symbolism, surrealism, etc.) in Europe and their parallels in Greece.
- c. the school-book for the third year of gymnasium.

III. Syntax

- a. conditional sentences
- b. direct speech
- c. indirect speech
- d. exercises

IV. An outline of the History of the Greek Language

V. Expression

- a. oral exercises
- b. written exercises
 1. on the modern Greek Literature
 2. compositions

IMPORTANT NOTE :

From the Fifth year on (including the 6th and 7th years) it is extremely important for the corresponding school-books on Greek Literature to be considered as guides *ONLY* for the teachers and the pupils. However, each writing school's particular works must be studied thoroughly - no extracts)

(for example : the most important works of K. PALAMAS must be studied entirely, the "Dodecalogos" (the whole poem must be covered) and not just extracts, as they are found in the school-books)

- c. many critical essays should be written on these works, and
- d. the pupils must study the most important critical essays written on these poems, novels, plays, etc.

All the above-mentioned should be covered very thoroughly and must be accomplished so as to reach the very high level of knowledge in Modern Greek Literature, which is absolutely necessary for the Baccalaureate.

FIFTH YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation : (one hour weekly)

- a. Sophocles "Antigone" or
- b. Sophocles "Oedipous the king"
- c. Plato's "Politeia" (selected chapters (one hour weekly))

II. Modern Greek Literature

- a. history of Greek Literature
(an outline of the various schools from the beginning of Modern Greek Literature to present time)
- b. movements in Europe and Greece
- c. different kinds of prose
(novels, essays, plays, chronicles, satires, etc.)
- d. according to the Greek school-book (which should be followed only as a guide) for the First Year Lyceum, is comprised of :
 1. A. folk songs - B. Folk songs of Digenis Arvites - C. Mourning Songs for Constantinople.
 2. The school of Crete (1453-1669)
(the theater of Crete)
 3. The enlightenment
 4. Commentaries
 5. The school of Solomos "Heptanisiaki Scholi"
 - a. Poetry : (the main poets and their works should be taught as thoroughly as possible).

- b. Prose : Laskaratos
Solomos
Polylas

c. Plays : D. Gouzeli : "The Chasis". Matesi : "The Vasilikos"

6. Essays (literary or non literary)
up to the beginning of the 20th Century.
7. Theater (up to the beginning of the 20th century)
Athens
Lassanis "Greece and the one" one of the two to be taught
Zabelios "Timoleom"
8. Literature of the Press
 - a. chronicles
 - b. satires
(up to the beginning of the 20th century)

III. Essay writing : on various subjects

Literary and non-literary.

SIXTH YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation :

- a. Aeschylus "Prometheus" Selected Chapters
- b. Aristotele's "Morals"

II. Modern Greek Literature

According to the school-book for the Second Year of Lyceum : should be remembered to be used just as a guide and is comprised of :

- a. Fanaviotes and Romanticism
- b. Modern School of Athens
 1. Demoticism (main - characteristic works)
 2. Poetry
 3. Prose - novel (romance)
Various kinds of novels
 - a. realistic novels
 - b. folklore novels
 - c. novels based on Society
 - d. novels, where the main idea is "Greece"
- c. Essays - critiques - theater - literature of the press the first 30-40 years of the 20th century.
 1. Essays -
 - a. social, philosophical, political, historical, classical essay
 - b. literary essay
 2. Critiques
 - a. literary
 - b. on various subjects
 3. Theatre
 4. Journalistic literature : chronicle, satire, essay, critique.

III. Essay writing

Literary and non-literary

SEVENTH YEAR

I. Ancient Greek Literature from translation :

- a. Thucydides "Epitaphios" or
- b. Platonis "Protagoras" (selected chapters)

II. Modern Greek Literature

The school-book for the third year of lyceum (should be remembered to be used just as a guide)

1. Between the two wars 1922-1930
Poetry and Prose
2. The Generation of 1930 up to 1945 and
 - a. Poetry
the eminent poets : Seferis, Elytis, Pitsou etc. to be taught in its entirety and not in extracts.
 - b. Prose (the eminent writers)
3. Critique, essays, theater, literature of the press which have already been covered in the Sixth year (are to be continued where they were left off.)
4. The literature after the Second World War (from 1945 up to today)
 - a. The main characteristics of the post-war literature
Poetry - Prose - Essay - Critique - Theater - Literature of the press.

III. Non literary essays (during the 20th century)

- a. linguistic essays
- b. philosophical
- c. sociological
- d. essays on classics
- e. essays on history

IV. Essay Writing

Literary and non literary.

Some proposals for the "cours d'approfondissement" in Mother tongue (6th year and 7th year classes).

- a. Various movements in Europe and Greece (e.g. Naturalism, Realism, Symbolism, etc.) studied thoroughly.
- b. Theater the last 40 years in Europe and Greece (theater of irrational etc.)
- c. Novel- romance the last 40 years (Europe and Greece). (fantasy novels, etc.)
- d. Themes (e.g. the theater through the 20th century, the chronicle, the satyr, etc.)
- e. Different approaches to a text, from the point of view of :
 1. psychoanalysis,
 2. historicism,
 3. dialectic materialism, etc.

f. The history and evolution of the Greek language :

1. through time
2. language of today in different aspects. (e.g. the language of literature, of mass media, of youth, of justice, of the press, of science, etc.)

The Teacher,

E. DANALIS-PANAGIOTOU

TWEETALIGHEID :

Een onderzoek bij leerlingen, die onderwijs krijgen in een andere taal naar het niveau van het technisch en begrijpend lezen en de woordenschat

In ons vorige artikel hebben wij enige studies op het gebied van tweetaligheid de revue laten passeren.

Alle vormen van immersion-programma's leidden tot betere resultaten in het Frans dan de conventionele tweede taalprogramma's.

Dit gold zowel voor het technisch en begrijpend lezen als het spreken, de spelling en de woordenschat. Leerlingen, die het vroege totale immersion programma volgden, bereikten aan het eind van de lagere school soms hetzelfde niveau als leerlingen met het Frans als moedertaal. De groepen waren zowel qua intelligentie als socio-economische status goed vergelijkbaar. Aanvankelijk bleven de leerlingen achter in het Engels. Na de introductie van het Engels in het lesprogramma werd de opgelopen achterstand snel ingelopen. Uit het onderzoek blijkt dat de "basisvaardigheden" voor o.a. het lezen gemakkelijk transfereerbaar zijn naar een andere taal. Soms scoorden leerlingen uit de immersion programma's zelfs beter in het Engels dan de leerlingen, die alleen onderwezen werden in het Engels. De resultaten aan het eind van de lagere school in het Engels voor de immersion kinderen waren nooit significant slechter dan die van de controlegroepen. Het tijdstip van invoering van het lezen bleek van weinig belang.

Uitgaande van deze resultaten uit het literatuuronderzoek hebben wij hypothesen opgesteld voor drie groepen leerlingen nl.

- Leerlingen, die alleen onderwijs krijgen in de moedertaal;
- Leerlingen, die onderwijs krijgen in de moedertaal maar aanvullend onderwezen worden in een andere taal;
- Leerlingen, die onderwezen worden in een andere taal dan hun moedertaal maar aanvullend les krijgen in hun moedertaal.

Onze hypothesen luiden :

1. Er is geen significant verschil tussen deze drie groepen in Nederlandse woordenschat.
2. Er is geen significant verschil in het technisch lezen tussen deze drie groepen.
3. Er is geen significant verschil in het begrijpend lezen tussen deze drie groepen.

Om de hypothesen te toetsen werden testen afgenomen op drie scholen nl. het Lycée International in St. Germain-en-Laye, de Europese School in Mol en de Nederlandse school "De Ontmoeting" in Eindhoven.

Alle leerlingen van het Lycée International worden, ongeacht hun moedertaal,

onderwezen in het Frans. Eén morgen en één middag per week volgen ze in de eigen taalafdeling de lessen in hun moedertaal.

Op de Europese School worden de leerlingen overwegend onderwezen in hun moedertaal. Ze volgen daarbij nog lessen in een tweede taal.

De kinderen van de Nederlandse school worden alleen onderwezen in het Nederlands. Deze groep fungeert als controlegroep.

De testen werden afgenomen in het vierde, vijfde en zesde leerjaar van de lagere school. Het zesde leerjaar van de Nederlandse school komt overeen met de eerste klas middelbare school in Mol en St. Germain-en-Laye.

Aantal geteste leerlingen per school/per klas

Klas	Lycée Int.			Europese School			"De Ontmoeting"		
	4	5	6	4	5	6	4	5	6
Begrijpend lezen	8	16	17	18	20	21	22	30	26
Technisch lezen	8	17	20	19	19	20	22	30	26
Woordenschat	8	16	20	18	20	23	23	30	25

Factoren zoals de socio-economische status van de leerlingen, intelligentie, leer-moeilijkheden e.d. kunnen de testuitslagen beïnvloeden.

Het milieu waaruit kinderen afkomstig zijn is van cruciaal belang voor hun taalontwikkeling. Onderzoekers als Bernstein, Kohnstamm, van Calcar, Labov e.v.a. hebben daarop reeds gewezen. Daarom hebben we er bij de keuze van de scholen naar gestreefd dat de leerlingen dezelfde socio-economische status hebben. De vaders van de meeste leerlingen hebben minimaal een H.B.O. opleiding.

Om de variabele intelligentie onder controle te kunnen houden hebben wij bij alle leerlingen de subtests 3 en 8 uit het "Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung (P.S.B.) afgenomen. De P.S.B. 3 is geschikt voor het meten van denkvaardigheid (reasoning). In de P.S.B. 8 moeten de leerlingen structuren in een achtergrond trachten te ontdekken. In beide tests speelt de taalfactor een te verwaarlozen rol. Leerlingen met leer-moeilijkheden en zittenblijvers werden niet getest.

Om de woordenschat te testen werd gebruik gemaakt van de "Woordenschat-test" van P.J.J. Stijnen. De test bestaat uit 61 items voor klas 4 en 5 en 62 items voor klas 6. In elk item moet een woord worden vervangen. Aan de hand van multiple-choice vragen kiezen de leerlingen een woord dat dezelfde betekenis moet hebben als het te vervangen woord. De score wordt bepaald door het aantal goed gemaakte items.

De "Eén-minuut test" van B. Brus werd gebruikt om de technische leesvaardigheid te testen. Het aantal correct gelezen woorden in één minuut vormt de score. De woorden hangen niet met elkaar samen.

In de vierde en vijfde klas werd gebruik gemaakt van de toetsen voor begrijpend lezen M4 en M5 van het Cito. Hierbij moeten de leerlingen 25 multiple choice vragen beantwoorden aan de hand van stukjes tekst. Het betreft hier zowel reproductie-, als conclusie- en samenvattingsvragen. In de eerste klas middelbaar onderwijs werd gebruik gemaakt van de Ankertoets E en wel de items 1 tot en met 15 en 30 tot en met 45. Ankertoets E is ook een uitgave van het Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling).

De tests werden afgenomen in februari 1983 op alle scholen.

We hebben op de gegevens een variantieanalyse toegepast.

In zowel de vierde als de vijfde klassen waren de verschillen op de PSB 3 en PSB 8 niet significant. We mogen aannemen dat de klassen niet alleen qua socio-economische status maar ook qua intelligentie goed met elkaar vergelijkbaar zijn.

In de zesde klas respectievelijk de eerste klassen middelbaar onderwijs waren de verschillen op de PSB 3 significant maar op de PSB 8 niet. We hebben de resultaten van beide tests samen genomen. De verschillen waren toen niet significant.

We nemen aan, dat, op basis van deze vergelijking, deze groepen qua intelligentie niet van elkaar verschillen.

RESULTATEN VAN DE VIERDE KLASSEN

	Eindhoven	n	Mol	n	Parijs	n	F-ratio	df.
<i>Technisch lezen</i>								
Klas gem.	70,91	22	70,16	19	65,38	8	0,80	2/46
SD	12,09		11,45		12,05			
Jongens gem.	68,44	9	69,33	12	61,80	5	0,78	2/23
SD	12,96		12,69		10,13			
Meisjes gem.	72,62	13	71,57	7	71,33	3	0,03	2/20
SD	11,67		9,73		14,74			
<i>Begrijpend lezen</i>								
Klas gem.	18,64	22	19,61	18	20,38	8	0,81	2/45
SD	3,85		4,15		2,77			
Jongens gem.	19,44	9	20,27	11	19,40	5	0,17	2/22
SD	3,91		3,85		2,88			
Meisjes gem.	18,08	13	18,57	7	22,00	3	1,66	2/20
SD	3,86		4,69		2			
<i>Woordenschat</i>								
Klas gem.	41,17	23	42,44	18	41,25	8	0,10	2/46
SD	11,23		7,46		7,83			
Jongens gem.	40,22	9	43,45	11	39,60	5	0,35	2/22
SD	13,97		7,26		9,81			
Meisjes gem.	41,79	14	40,86	7	44	3	0,16	2/21
SD	9,6		8,07		2			
<i>PSB 3</i>								
Klas gem.	20,61	23	20,63	19	23,50	8	2,74	2/47
SD	4,09		3,08		2,56			
<i>PSB 8</i>								
Klas gem.	20,73	22	21,11	19	24,28	8	2,05	2/46
SD	4,68		4,79		5,93			

RESULTATEN VAN DE VIJFDE KLASSEN

	Eindhoven	n	Mol	n	Parijs	n	F-ratio	df.
<i>Technisch lezen</i>								
Klas gem.	80,80	30	73,42	19	70,18	17	4,13*	2/63
SD	14,30		12,37		11,56			
Jongens gem.	81,94	16	74,18	11	71,14	7	2,45	2/31
SD	12,94		13,53		10,45			
Meisjes gem.	79,50	14	72,38	8	69,50	10	1,65	2/29
SD	16,12		11,39		12,79			
<i>Begrijpend lezen</i>								
Klas gem.	16,80	30	17,30	20	19,69	16	3,67*	2/63
SD	3		4,70		3,07			
Jongens gem.	17,13	16	17,27	11	21,80	5	3,91*	2/29
SD	2,90		5,26		1,64			
Meisjes gem.	16,43	14	17,33	9	18,73	11	1,37	2/31
SD	3,18		4,24		3,13			
<i>Woordenschat</i>								
Klas gem.	42,40	30	41,95	20	35,63	16	3,23*	2/63
SD	9,41		7,98		10,47			
Jongens gem.	44,56	16	43,36	11	42,00	5	0,22	2/29
SD	9,32		8,20		7			
Meisjes gem.	39,93	14	40,22	9	32,73	11	2,25	2/31
SD	9,22		7,81		10,73			
<i>PSB 3</i>								
Klas gem.	22,67	30	21,90	20	20,50	16	1,36	2/63
SD	4,85		4,09		3,79			
<i>PSB 8</i>								
Klas gem.	22,13	30	23,90	20	21,36	17	0,95	2/64
SD	6,51		5,60		4,96			

* significant $p < 0,05$

RESULTATEN VAN DE ZESDE KLASSEN

	Eindhoven	n	Mol	n	Parijs	n	F-ratio	df.
<i>Technisch lezen</i>								
Klas gem.	88,12	26	85,50	20	71,95	20	11,34*	2/63
SD	11,10		13,02		11,98			
Jongens gem.	89,36	14	81,86	7	73,18	11	4,69*	2/29
SD	11,89		14,92		13,64			
Meisjes gem.	86,67	12	87,46	13	70,44	9	7,74	2/31
SD	10,43		12,05		10,17			
<i>Begrijpend lezen</i>								
Klas gem.	18,62	26	18,90	21	18,59	17	0,03*	2/61
SD	4,66		4,30		3,74			
Jongens gem.	18,67	15	18,89	9	18,89	9	0,01*	2/30
SD	4,86		5,30		3,72			
Meisjes gem.	18,55	11	18,92	12	18,25	8	0,07	
SD	4,59		3,63		3,99			
<i>Woordenschat</i>								
Klas gem.	43,40	25	45,48	23	37,75	20	5,01*	2/65
SD	7,50		8,41		8,88			
Jongens gem.	45,00	14	46,90	10	40,80	10	1,80	2/31
SD	7,63		7,20		7,24			
Meisjes gem.	41,36	11	44,38	13	34,70	10	3,51*	2/31
SD	7,16		9,38		9,67			
<i>PSB 3</i>								
Klas gem.	24,07	26	25,95	20	22,84	19	3,45*	2/62
SD	4,08		3,39		3,58			
<i>PSB 8</i>								
Klas gem.	21,69	26	23,95	21	24,44	18	1,60	2/62
SD	6,14		5,88		4,34			
<i>PSB 3 + PSB 8</i>								
Klas gem.	22,89	52	24,93	41	23,62	37	2,07	2/131
SD	5,30		4,88		4,00			

* significant $p < 0,05$

In de tabellen vinden we de resultaten van het Lycée International in de kolom "Parijs".

De resultaten van het technisch lezen van de vierde klassen liggen ruim boven het gemiddelde van de testnormen. De verschillen in de scores zijn niet significant. De jongens scoren lager dan de meisjes terwijl in de vijfde klassen de jongens hoger scoren.

In het vijfde leerjaar zijn de verschillen wel significant ($p < 0,05$).

Zowel de school uit Mol als die uit Parijs blijven achter. De scores van beide scholen liggen tussen het 50e en 60e percentiel, terwijl Eindhoven scoort tussen het 70e en 80e percentiel.

In het zesde leerjaar zijn de verschillen in het technisch lezen ook significant. Eindhoven en Mol presteren bijna even goed. Parijs blijft echter verder achter. In vergelijking met de testnormen scoort Parijs tussen het 30e en 40e percentiel terwijl de beide andere scholen scoren tussen het 70e en 80e percentiel. De gemiddelde scores liggen dan ook ver uit elkaar nl. 85,50 - 71,95.

In het technisch lezen behaalt Parijs altijd de laagste score, terwijl in het begrijpend lezen in alle leerjaren de hoogste score wordt behaald.

De verschillen zijn alleen in de vijfde klassen significant ($p < 0,05$).

In de andere leerjaren liggen de gemiddelde scores dicht bij elkaar.

Het Lycée International behaalt lagere resultaten in de woordenschattest. De verschillen zijn in de vijfde en zesde klas significant.

De scores liggen, vergeleken met de testnormen ver boven het gemiddelde voor de school uit Mol en Eindhoven.

Ons onderzoek werd ingesteld om na te gaan of er een significant verschil bestond in de beheersing van bepaalde aspecten van de moedertaal met name het technisch en begrijpend lezen en de woordenschat. Bij de hypothesen wordt er van uitgegaan dat er geen significant verschil bestaat tussen de drie onderzochte groepen op deze aspecten.

In het technisch lezen zijn er geen verschillen te constateren in de vierde klassen. De groep uit Parijs blijft achter bij de beide andere groepen maar scoort hoger in het begrijpend lezen. De groep is klein ($n = 8$), dus we moeten voorzichtig zijn met de conclusies.

In het vijfde leerjaar verschillen de resultaten, zowel in het technisch als het begrijpend lezen, significant van elkaar. De groep uit Parijs scoort significant lager in het technisch lezen maar significant hoger in het begrijpend lezen.

Bij analyse van de gegevens naar geslacht constateren we dat de jongens iets beter scoren dan de meisjes.

In het zesde leerjaar zijn de verschillen in technische leesvaardigheid nog significant. De groep uit Parijs blijft verder achter bij de beide andere groepen. Dit geldt zowel voor de jongens als meisjes als voor de gehele groep. De resultaten in het begrijpend lezen zijn even goed als die van de andere klassen. Voor deze verschillen zijn diverse oorzaken aan te wijzen. Het taalonderwijs wordt in de Franse school op een andere wijze gegeven dan in Nederland. Het leren lezen op de school in Parijs geschiedt niet aan de hand van doorleesboekjes zoals bij ons, maar men gebruikt stukjes tekst. In elke les wordt ruimschoots aandacht geschonken aan de analyse van deze tekst. Hierbij maken de kinderen al vanaf de eerste leerjaren samenvattingen. In onze Nederlandse doorleesboekjes ligt de nadruk meer op de technische leesvaardigheid terwijl in Parijs de nadruk ligt op de analyse van de teksten.

De leerlingen in Parijs hebben minder onderwijs in het Nederlands dan de leerlingen uit beide andere scholen. In de Nederlandse lessen ligt de nadruk

vooral op het mondeling taalgebruik. De technische leesvaardigheid krijgt, gezien de beperkte tijd, minder aandacht. Bij nadere analyse van zowel het technisch als het begrijpend lezen, blijken er tussen de school uit Eindhoven en Mol geen significante verschillen te bestaan. Het onderwijs in een tweede taal in Mol blijkt dus geen negatieve invloed te hebben op het niveau van het technisch en het begrijpend lezen.

De verschillen tussen de drie groepen in woordenschat zijn in de vijfde en zesde klassen significant. Bij nadere analyse blijkt de Parijse groep significant achter te blijven bij de beide andere groepen. Tussen de school van Mol en Eindhoven zijn de verschillen niet significant.

De eerder genoemde verschillen in de onderwijsmethode van het Nederlands zijn ook van invloed op de prestaties in de woordenschattests. De eisen, die door het Franse onderwijs op het Lycée International worden gesteld, zijn hoog. De leerlingen komen aan het lezen van Nederlandse jeugdboeken nauwelijks toe, ondanks de stimulans, die er van de ouders en leerkrachten uitgaat. De leerlingen uit de hogere leerjaren, die vaak al jaren in Frankrijk wonen, kiezen steeds meer voor de grotere Franse cultuur, omdat hiervan een sterkere aantrekkingskracht uitgaat dan van de Nederlandse. Door de leerlingen onderling wordt heel dikwijls Frans gesproken. In kranten, televisieprogramma's, theater, sportclubs enz. is het Frans de voertaal. Nederlands wordt er vrijwel alleen gesproken tijdens de lessen en met de ouders. Waarschijnlijk komt het Nederlands, dus ook de woordenschat, door deze factoren in de verdrukking.

Onze hypothesen zijn voornamelijk gebaseerd op de gegevens uit de Canadese immersion programma's. In deze programma's wordt meestal vanaf het tweede en derde leerjaar een steeds ruimere plaats ingeruimd voor de moedertaal, het Engels. In de hogere leerjaren wordt ongeveer 50 % van het onderwijs in het Frans en de andere 50 % in het Engels gegeven.

De immersion leerlingen hebben, in tegenstelling tot onze onderzoeksgroepen in Parijs, meer mogelijkheden hun moedertaal te ontwikkelen. Ze bereiken dan ook een hoger niveau in de moedertaal. Zou in Parijs meer tijd kunnen worden besteed aan de moedertaal dan zouden de significante verschillen, die nu bestaan, waarschijnlijk worden weggewerkt.

De hypothese, dat er geen significant verschil is in de beheersing van het begrijpend lezen, is te handhaven. De verschillen in zowel het technisch lezen als de woordenschat tussen de drie scholen zijn significant. We moeten deze hypothesen verwerpen. Wel merken we op dat de verschillen op de laatste twee aspecten tussen de school uit Eindhoven en Mol niet significant zijn. Voor de Europese School menen we te mogen stellen dat het onderwijs in een tweede taal de onderzochte aspecten van het Nederlands niet negatief beïnvloedt.

B. VERMEULEN
(Mol)

BILINGUISME :

Une enquête faite auprès des élèves qui reçoivent un enseignement dans une langue étrangère : Etude du niveau de la technique et de la compréhension en lecture ainsi que de la connaissance du vocabulaire

Dans notre précédent article nous avons passé en revue quelques aspects et études concernant le bilinguisme.

Toutes les formes de programmes d'immersion conduisent à de meilleurs résultats en français que le programme conventionnel de 2e langue.

Ceci se vérifiait aussi bien en lecture qu'en langage, orthographe et vocabulaire. Les élèves qui, très tôt, ont subi l'immersion totale, atteignaient parfois à la fin du cycle primaire le même niveau que ceux de Français langue maternelle. Les groupes étant du point de vue intelligence et niveau social facilement comparables. Au début les élèves ont du retard en anglais. Mais après l'introduction de la lecture, ils rattrapent vite leur retard. De l'examen il ressort que "les facilités de base" pour la lecture peuvent être transférées sans difficultés à une autre langue.

Parfois les élèves du programme de l'immersion réussissent mieux en anglais que les élèves n'ayant cours qu'en anglais. Les résultats en anglais à la fin du primaire n'ont jamais été notablement inférieurs à ceux du groupe de contrôle. Le moment choisi pour l'introduction de la lecture semble avoir peu d'importance.

En partant de ces résultats trouvés dans des livres spécialisés nous avons établi des hypothèses pour trois groupes d'élèves néerlandais.

- élèves qui ont cours uniquement en langue maternelle
- élèves qui ont cours en néerlandais mais suivent également des cours en une autre langue
- élèves qui ont cours en une autre langue que leur langue maternelle mais ont des cours complémentaires en leur propre langue.

Nous avons émis ces hypothèses :

- Il n'y a pas de différence significative entre ces trois groupes en vocabulaire;
- Il n'y a pas de différence significative dans la technique de la lecture;
- Il n'y a pas de différence significative dans la compréhension des textes.

Pour démontrer ces hypothèses, des tests ont été faits dans trois écoles : le Lycée International de St. Germain-en-Laye, l'Ecole européenne à Mol, l'école "De Ontmoeting" à Eindhoven.

Tous les élèves du Lycée International, peu importe leur langue maternelle, suivent les cours en français. Une matinée et un après-midi par semaine, les cours

leur sont donnés en langue maternelle. A l'Ecole européenne, les élèves suivent, avant tout, les cours en langue maternelle mais ont également quelques cours en deuxième langue.

Les élèves de l'école néerlandaise ne suivent que les cours en néerlandais. Ce groupe sert de groupe de contrôle.

Les tests ont été subis par les élèves de 4e, 5e, 6e primaire. La 6e néerlandaise correspondant à la 1e secondaire à Mol et St. Germain.

Nombre d'élèves testés par école/par classe :

Classe	Lycée Internat.			Ecole Européenne			De Ontmoeting		
	4	5	6	4	5	6	4	5	6
Compréhension des textes	8	16	17	18	20	21	22	30	26
Technique de la lecture	8	17	20	19	19	20	22	30	26
Vocabulaire	8	16	20	18	20	23	23	30	25

Les facteurs tels que milieu social, intelligence, difficultés d'apprentissage peuvent influencer les résultats des tests. Le milieu joue une importance capitale dans l'évolution de la langue. Des recherches ont été faites par Bernstein, Kohnstamm, van Calcar, Labov etc. Aussi avons-nous veillé, dans le choix des écoles, à avoir à faire à des élèves d'un milieu social identique. Les pères de la plupart de ces enfants ont fait des études au-delà du secondaire.

Pour pouvoir contrôler la variabilité de l'intelligence nous avons soumis tous les élèves aux subtests 3 et 8 du "Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung" (P.S.B.).

Le P.S.B. 3 est conçu pour mesurer la capacité de penser (reasoning). Dans le P.S.B. 8 les élèves sont amenés à découvrir des structures situées à l'arrière-plan. Dans les deux tests, le facteur langue ne joue qu'un rôle négligeable. Les élèves présentant des difficultés d'apprentissage et les redoublants ne sont pas testés. Le test en vocabulaire se base sur le "Woordenschatstest" de P.J.J. Stijnen. Le test se compose de 61 items pour les classes 4 et 5 et de 62 items pour la classe 6. Dans chaque item il faut remplacer un mot. A l'aide de questions "multiple choice" les élèves choisissent un mot ayant le même sens que le mot à remplacer. Le nombre de réponses justes donne le score.

Le minute-test de B. Brus sert à tester la lecture du point de vue technique. Le nombre de mots lus correctement détermine le score. Les mots sont indépendants les uns des autres.

En 4e et 5e il est fait usage des tests pour la compréhension de la lecture M4 et M5 de Cito. Là les élèves doivent répondre à 25 questions multiple choice à l'aide d'extraits de textes. Il s'agit ici de questions de "reproduction, conclusions ou résumé".

En 1e secondaire on fait usage du Ankertoets E et des items 1 à 15 inclus et 30 à 45 inclus. Ankertoets E est également édité chez Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling).

Les tests ont été faits en février 83 dans les 3 écoles. Nous avons adapté une analyse des variations des données.

En 4e et en 5e les différences au PSB 3 et PSB 8 étaient insignifiantes. Nous admettons que, tant sur le plan social que le plan intelligence les classes sont bien comparables.

En 6e (1e secondaire) il y a eu des différences au PSB 3 mais pas au PSB 8. En combinant les résultats des 2 tests, les différences s'estompent. De cette façon, nous admettons que ces 2 groupes ne présentent pas de différences sur le plan intelligence.

Dans les tableaux nous trouvons les résultats du Lycée International dans la colonne "Parijs".

Les résultats en technique de la lecture en 4e année se situent largement au dessus de la moyenne. Les différences dans les scores ne sont pas significatives. Si les scores des garçons sont inférieurs à ceux des filles en 4e, c'est l'inverse que l'on note en 5e.

En 5e des différences significatives sont à noter : ($p < 0,05$).

Aussi bien l'école de Mol que celle de Paris n'atteignant que 50 à 60 %, alors que Eindhoven obtient de 70 à 80 %.

Des différences également en 6e. Si Eindhoven et Mol obtiennent de bons résultats (70 à 80 %), Paris vient loin derrière avec 30 à 40 %. De grosses différences entre les moyennes : 85,50 - 71,95.

Dans la technique de la lecture Paris a partout obtenu le score le plus bas, par contre, en compréhension le score le plus élevé dans toutes les années.

Les différences significatives se remarquent seulement en 5e ($p < 0,05$). Dans les autres années les moyennes se suivent de très près. Le Lycée International obtient des résultats faibles en vocabulaire. Des différences significatives en 5e et 6e.

Les scores sont, en comparaison des normes, loin au-dessus de la moyenne pour les écoles de Mol et d'Eindhoven.

Notre enquête se poursuit dans le but de voir s'il y avait une différence significative dans la maîtrise de certains aspects de la langue maternelle entre autres technique et compréhension de la lecture et vocabulaire.

Nous partions de l'hypothèse qu'il n'y avait pas de différence significative entre les trois groupes sous ce rapport.

En 4e il n'y a pas de différences à constater en ce qui concerne la technique de la lecture. Le groupe de Paris reste à l'arrière, mais vient en tête quand il s'agit de la compréhension. Ce groupe étant petit ($n = 8$) il faut tirer les conclusions avec prudence.

En 5e les résultats diffèrent, en technique et en compréhension de la lecture. Le groupe de Paris obtient des scores significatifs plus faibles en technique, mais significatifs plus élevés en compréhension. En analysant les données on constate que les garçons réussissent mieux que les filles.

En 6e les différences sont encore significatives dans la facilité de la lecture proprement dite. Le groupe de Paris reste derrière les deux autres groupes, ceci aussi bien pour les garçons et les filles que pour tout le groupe. Les résultats pour la compréhension sont aussi bons que ceux des autres classes.

Les différences s'expliquent pour diverses raisons.

L'enseignement de la langue se fait d'une autre manière en France qu'aux Pays-Bas. L'apprentissage de la lecture à l'école de Paris ne se fait pas en lisant des livrets comme chez nous, mais on utilise de petits textes. A chaque leçon, une bonne partie du temps, est consacré à l'analyse de ce texte. Les enfants font des résumés dès la 1^e année. Au Pays-Bas l'accent est mis sur le déchiffrement alors qu'à Paris c'est l'analyse qui prime.

Les élèves de Paris ont moins de cours en néerlandais que ceux des deux autres écoles. Pendant la leçon de néerlandais l'accent est mis sur l'oral. Il reste moins de temps pour les acquisitions techniques. En analysant de plus près,

aussi bien le côté technique que la compréhension, il n'y a pas de différences marquantes entre Mol et Eindhoven.

L'enseignement d'une deuxième langue semble donc ne pas avoir d'influence négative sur la technique et la compréhension de la lecture.

En vocabulaire, en 5e et 6e, les différences entre les trois groupes sont significatives. En examinant de plus près, le groupe de Paris reste loin derrière les deux autres, peu de différences entre Mol et Eindhoven.

Les différences de méthode d'enseignement du néerlandais citées plus haut, ont également une influence sur le bagage en vocabulaire. Les exigences de l'enseignement français au Lycée International sont grandes. Les élèves ne parviennent que, petit à petit, à la lecture de livres néerlandais, malgré les stimulants émanant des parents et enseignants. Les élèves des classes supérieures, qui habitent en France depuis longtemps, se penchent de plus en plus vers la culture française, qui présente pour eux plus d'attraits que la culture néerlandaise. Le français est même souvent parlé parmi les élèves. Le français est la langue de presse, de la télévision, du théâtre, des clubs de sports etc.

Le néerlandais est uniquement parlé pendant les leçons et avec les parents. Sans doute à cause de tous ces facteurs, le néerlandais, naturellement le vocabulaire, ne peut s'épanouir.

Nos hypothèses sont surtout basées sur les données des programmes d'immersion canadiens. Dans ce programme, une place de plus en plus grande est laissée à partir de la 2e et 3e année, à la langue maternelle, l'anglais. Dans les classes supérieures environ 50 % des cours sont donnés en français et 50 % en anglais. Les élèves "immergés" ont, à l'inverse de notre groupe de Paris, plus de temps pour leur langue maternelle et de ce fait, parviennent à de meilleurs résultats.

Si à Paris on pouvait consacrer plus de temps à la langue maternelle, les différences notables qui existent maintenant, disparaîtraient sans doute.

L'hypothèse, qu'il n'y a pas de différences significatives dans la maîtrise de la compréhension de la lecture est à retenir. Les différences, aussi bien en ce qui concerne la technique de la lecture que le vocabulaire sont significatives entre les trois groupes.

Nous devons donc rejeter ces hypothèses.

Nous remarquons toutefois que les différences sur les deux derniers aspects entre les écoles de Mol et d'Eindhoven ne sont pas significatives. Pour l'Ecole européenne nous pouvons affirmer que l'enseignement en une deuxième langue n'influence pas négativement les aspects du néerlandais qui viennent d'être examinés.

Bert VERMEULEN
(traduction : H. Spagnol)

A VOS CARNETS...

UN AUXILIAIRE INFORMATIQUE DANS L'ATTRIBUTION DES NOTES

Irrésistiblement, l'outil informatique prend place dans nos écoles. Avec la diminution du coût des machines et les performances toujours plus grandes des systèmes domestiques ("home computers"), de nombreux enseignants se sont décidés à passer le Rubicon et à introduire chez eux l'invention du siècle.

En dehors des vastes programmes "clé sur porte" que l'on trouve sur le marché (traitement de texte, traitement de fichiers, programmes de calcul), il est souhaitable que les enseignants imaginent des outils plus spécifiques qui les aideront à résoudre des problèmes ponctuels de leur labeur quotidien.

Le court programme que je propose ici peut rendre plus facile le délicat problème de l'attribution des notes qui sanctionnent les résultats d'une épreuve à questions fermées. Soulignons donc qu'il n'est pas adapté aux compositions dont les réponses ne peuvent être prévues par le professeur : dissertations, rédactions, épreuves de créativité artistique, etc. Par contre, il simplifiera la vie de tous ceux qui ont à dépouiller des dictées, des épreuves de vocabulaire, des tests mathématiques, des questions de sciences naturelles ou de sciences humaines, etc.

Le programme tient bien entendu compte de la subjectivité irréductible de toute activité évaluatrice. Pour l'utiliser, nous corrigerons un tas de copies en renonçant d'emblée à l'idée d'attribuer des **points** par réponse correcte ou incorrecte. Nous nous contenterons, pendant la correction, de marquer les erreurs.

Libre à chacun, bien entendu, de considérer qu'une erreur d'un élève est trois fois plus grave qu'une autre et d'introduire ainsi dans notre correction une hiérarchie qui s'étend des fautes vénielles aux péchés mortels. Le but est seulement l'obtention d'un score "brut" lié aux erreurs commises que l'on ne se souciera à aucun moment de ramener à une note sur dix ou à un pourcentage. Un élève obtiendra par exemple un score d'erreur 18, un autre 3, un autre 35 et ainsi de suite.

Rassemblez quelques copies et faites un essai. Le programme commence par une page de titre (photo 1) et vous demande de choisir entre la lecture des instructions (1) et le début (2). Si vous introduisez "1", votre appareil fera défiler la page d'instructions (photo 2). Le choix "2" vous conduira à préciser le titre de votre test et la date (photo 3). Vous pouvez maintenant nourrir la machine des données proprement dites.

Introduisez le nom d'un élève suivi d'un score brut représentatif des erreurs qu'il a commises. Vous effectuerez cette opération dans l'ordre aléatoire de votre

liasse de copies. Lorsque vous aurez terminé d'entrer ces données dans la machine, vous frapperez "XX" (photo 4) en lieu et place du nom d'un élève, ce qui déclenchera un moment d'intense réflexion électronique au terme duquel votre ordinateur fera apparaître la liste des élèves ainsi que leurs scores bruts **dans l'ordre de leurs performances**, du meilleur au plus faible. (Si votre classe compte plus de 22 élèves vous devrez "tourner la page" en appuyant sur "return"). (Photo 5)

A la fin de cette liste, l'écran vous rappelle le nom de l'élève ayant le meilleur score et vous demande quelle note sur dix vous désirez lui attribuer. Supposons que votre meilleur élément ait fait trois erreurs et que vous désiriez lui attribuer la note 9.5/10. (Ceci ne veut bien entendu nullement dire que vous estimiez qu'une erreur "vaut" un demi point divisé par trois ! Une pareille conception sacrifierait à un dogme que je dénoncerai dans un prochain article.)

Dès que vous l'avez informé de votre volonté, la machine vous pose une autre question : quelle note allez-vous attribuer à l'élève le moins bon. Supposons qu'un élève peu inspiré ait commis 35 erreurs et que vous décidiez de lui attribuer la note "4/10". Appuyez sur "return" et... à vos carnets de notes.

Cette fois, le programme vous restitue la liste des élèves **par ordre alphabétique** accompagnée des scores bruts et des notes sur dix calculées par interpolation linéaire entre les notes extrêmes (photo 6). Enfin, **last but not least**, l'écran vous informe de la moyenne du nombre d'erreurs ainsi que de la moyenne de la classe exprimée en notes sur dix.

Ceci vous permet de "corriger votre tir". Par exemple, si la moyenne de la classe est trop basse, cela veut probablement dire que votre test était trop difficile et cela vous incitera soit à relever la note du meilleur élève, soit à montrer plus d'indulgence pour le moins bon (ou les deux).

Vous pourrez également reprendre les copies des cas extrêmes et vous demander en conscience ce que "cela vaut". Si, au contraire, vous êtes satisfait de la moyenne de la classe, il n'y a plus qu'à recopier, à moins, bien sûr, que vous ne disposiez d'une imprimante et que vous ayez donné l'instruction qui vous livre une copie sur papier des résultats.

Comme vous le constaterez, la machine ne se substitue pas à votre jugement souverain. Elle en serait bien incapable. Cependant, elle donne aux élèves ayant des scores intermédiaires un sentiment de justice dont ils vous seront reconnaissants.

Pour les passionnés, donnons un coup d'œil au "listing" du programme. (Ceux qui n'auraient pas la patience de recopier ces lignes pourraient obtenir une diskette contenant le programme en m'écrivant...)

G. DISPAUX
(Varese)

PROGRAMME : RESULTATS D'UN TEST

REMARQUES : Le programme ci-dessous, écrit en applesoft, a été testé sur un Apple IIe disposant de 64K de mémoire vive. Sur ce modèle, il permet de traiter les résultats d'une classe de 40 élèves. Je pense qu'il convient à n'importe quelle machine pourvue d'au moins 48K.

On suppose que l'imprimante est connectée au "slot" 1 et que l'écran est à 40 colonnes. Si vous ne possédez pas d'imprimante, il convient de supprimer les lignes 1010 à 1040 et la ligne 1240.

Pour faire tourner le programme sur un écran à 80 colonnes, remplacer PR£0 par PR£3. L'instruction "POKE 36", est propre à l'applesoft et peut être remplacée par "HTAB" dans les autres dialectes du basic.

Les lignes 30000 et suivantes contiennent le texte des instructions. L'intervalle avant la fermeture des guillemets est obligatoire pour la gestion de l'écran.

Bon amusement !

```

5      TEXT : HOME
6      V = 5 : T$ = "RESULTATS D'UN TEST" : GOSUB 9000:V = 10:T$ =
      "COPYRIGHT GILBERT DISPAUX" : GOSUB 9000
20     V = 12 : T$ = "ECOLE EUROPEENNE DE VARESE" : GOSUB 9000
30     PRINT : PRINT : PRINT "INSTRUCTIONS (1)" : PRINT "DEBUT (2)" :
      INPUT R
35     IF R = 1 THEN GOTO 50000 : IF R = 2 GOTO 40
40     CLEAR
50     TEXT : HOME
60     V = 5:T$ = "NOM DU TEST" : GOSUB 9000
70     VTAB 7 : POKE 36,H : INVERSE : PRINT " " : INPUT TX$
80     V = 10:T$ = "DATE DU TEST" : GOSUB 9000
90     VTAB 12: POKE 36,H: INVERSE : PRINT " " : INPUT DT$:
      NORMAL : PRINT
100    DIM A$ (40): DIM B$ (80,40)
110    DIM A (40): DIM B (80,40): DIM Y (80)
180    :
190    REM : ENTREE DES DONNES.
200    FOR J = 1 TO 40
210    N = N + 1
220    INPUT "IDENTIFICATEUR ?"; A$ (N)
230    IF A$ (N) = "XX" THEN GOTO 240
235    INPUT "SCORE ?"; A(N): GOTO 245
240    J = 40
245    NEXT
250    :
270    REM CLASSEMENT PAR NOMBRE DECROISSANT DES ERREURS
280    N = N - 1:S = 0
290    FOR C = 1 TO N
295    H = 0
300    FOR J = 1 TO N
320    IF A(C) < A (J) THEN 350

```

```

330 GOTO 360
350 H = H + 1
360 NEXT J
380 :
390 B$(H,C) = A$(C) : B(H,C) = A(C)
410 NEXT C
490 :
500 REM IMPRESSION SUR ECRAN PAR ERREURS DECROISSANTES
510 FOR H = (N - 1) TO 0 STEP - 1
520 FOR C = 1 TO N
530 IF B$(H,C) < > A$(C) GOTO 600
535 PS = PS + 1 : L = L + 1
540 PRINT PS;". ";B$(H,C);: POKE 36,30: PRINT B(H,C)
550 IF PS = 1 THEN MAX = B(H,C):MAX$ = B$(H,C)
560 IF PS = N THEN MIN = B(H,C):MIN$ = B$(H,C)
570 IF L > 22 THEN 590
580 GOTO 600
590 INPUT "POUR CONTINUER, RETURN !";R$:L = 0
600 NEXT : NEXT : PRINT : PRINT
690 :
700 REM INTRODUCTION DES CRITERES
720 PRINT "L'ELEVE";: INVERSE : PRINT MAX$: NORMAL : PRINT
    "A ETE LE MEILLEUR AVEC ";MAX;" ERREUR (S).": PRINT : PRINT
730 INPUT "QUELLE NOTE VOULEZ-VOUS LUI ATTRIBUER ?"; MX
740 PRINT : PRINT : PRINT "L'ELEVE";: INVERSE : PRINT MIN$:
    NORMAL : PRINT "A ETE LE MOINS BON AVEC"; MIN;" ERREURS."
    : PRINT : PRINT
750 INPUT "QUELLE NOTE VOULEZ-VOUS LUI ATTRIBUER ? ";MN
770 REM CALCUL DES COEFFICIENTS
780 X1 = (MN - MX) / (MIN - MAX)
790 X2 = MX - (MAX * X1)
800 :
850 REM CLASSEMENT ALPHABETIQUE
860 FOR C = 1 TO N
870 H = N
880 FOR J = 1 TO N
890 IF A$(C) < A$(J) THEN 950
900 H = H + 1
950 NEXT
960 B$(H,C) = A$(C):B(H,C) = A(C)
970 Y(H) = B(H,C) * X1 + X2
980 Y(H) = INT (Y(H) * 100 + .5) / 100
1000 NEXT C
1005 :
1010 REM ROUTINE D'IMPRESSION
1020 INPUT "IMPRESSION SUR PAPIER ? (Y/N)";R$
1025 HOME
1030 IF R$ < > "Y" THEN GOTO 1050
1040 PR# I
1045 REM MISE EN ORDRE ALPHABETIQUE
1050 V = 1:T$ = TX$ + "" + DT$: GOSUB 9000: PRINT

```

```

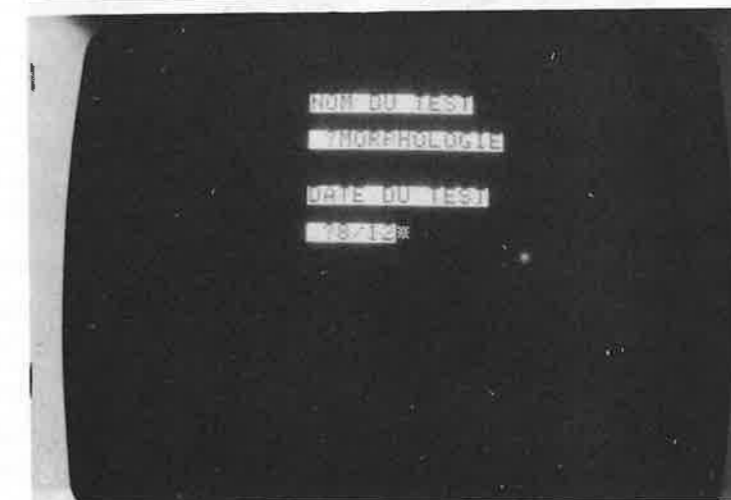
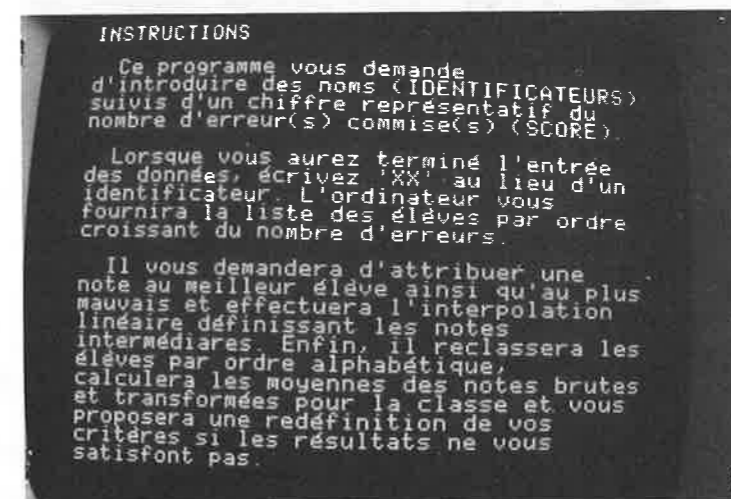
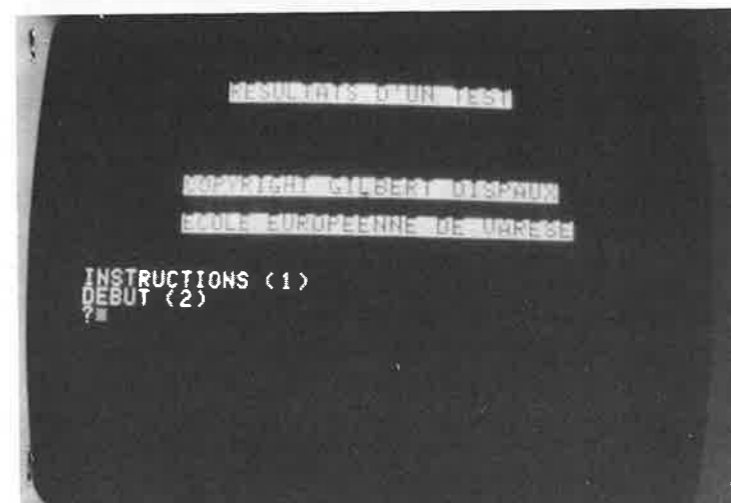
1055 PRINT "NOM";: POKE 36,15: PRINT "SCORE";:POKE 36,30:
    PRINT "NOTE"
1060 PRINT : PRINT :S = 0:SM = 0
1070 FOR H = N TO N + N
1080 FOR C = 1 TO N
1090 IF B$(H,C) < > A$(C) GOTO 1200
1100 PRINT B$(H,C),B(H,C),Y(H)
1110 S = S + B(H,C):L = L + 1:SM = SM + Y(H)
1115 IF R$ = "Y" GOTO 1200
1120 IF L > 22 THEN 1140
1130 GOTO 1200
1140 INPUT "Pour continuer, RETURN"; RP$
1150 L = 0
1200 NEXT : NEXT
1205 REM CALCUL DES MOYENNES
1210 M1 = INT (S / N * 100 + .5) / 100
1220 M2 = INT (SM / N * 100 + .5) / 100
1230 PRINT : PRINT : PRINT "MOY.": POKE 36,15: PRINT M1;:
    POKE 36,30: PRINT M2
1240 L = 0: PR# 0
1250 PRINT : PRINT "VOULEZ-VOUS CHANGER LES CRITERES": PRINT
    "D'EVALUATION ? (Y/N)"
1260 INPUT R$
1270 IF R$ = "Y" THEN GOTO 700
1280 END
9000 REM SUBROUTINE DE TITRE
9001 REM T$ = CHAINE DU TITRE
9002 H = 20 - LEN (T$) / 2
9003 VTAB V
9004 POKE 36,H
9005 INVERSE
9006 PRINT T$
9007 NORMAL
9008 RETURN
30000 DATA "INSTRUCTIONS"
30010 DATA "PRINT"
30020 DATA "Ce programme vous demande d'introduire des noms
    (IDENTIFICATEURS) suivis d'un chiffre représentatif du nombre
    d'erreur(s) commise(s) (SCORE).
30030 DATA "PRINT"
30040 DATA "Lorsque vous aurez terminé l'entrée des données, écrivez
    "XX" au lieu d'un identificateur."
30050 DATA "L'ordinateur vous fournira la liste des élèves par ordre crois-
    sant du nombre d'erreurs."
30060 DATA "PRINT"
30070 DATA "Il vous demandera d'attribuer une note au meilleur élève
    ainsi qu'au plus mauvais et effectuera l'interpolation linéaire dé-
    finissant les notes intermédiaires."
30080 DATA "Enfin, il reclassera les élèves par ordre alphabétique, calcu-
    lera les moyennes des notes brutes et transformées"
30090 DATA "pour la classe et vous proposera une redéfinition de vos
    critères si les résultats ne vous satisfont pas."

```

```

30095 DATA "PRINT"
30100 DATA "Pour continuer, appuyez sur "RETURN".
35000 DATA "END"
50000 CLEAR
50001 REM EDITION DE L'ECRAN D'INSTRUCTIONS
50010 TC = 40
50100 READ A$
50110 IF A$ = "END" THEN PRINT TE$; INPUT R$; GOTO 30
50120 IF A$ = "PRINT" THEN PRINT TE$:TE$ = "": PRINT : GOTO 50100
50130 A$ = TE$ + A$
50140 Y = 0
50150 TE$ = LEFT$ (A$, TC - Y)
50160 IF LEN (TE$) = LEN (A$) THEN GOTO 50100
50170 IF RIGHT$ (TE$,1) = "" THEN GOTO 50200
50180 Y = Y + 1
50190 GOTO 50150
50200 PRINT LEFT$ (TE$, TC - 1)
50210 T = LEN (A$) - LEN (TE$)
50220 IF T = 0 THEN GOTO 50100
50230 A$ = RIGHT$ (A$,T)
50240 GOTO 50140
50250 RETURN

```



SCORE ?2
IDENTIFICATEUR ?ALBERT
SCORE ?24
IDENTIFICATEUR ?MOREL
SCORE ?9
IDENTIFICATEUR ?TOPITSCH
SCORE ?3
IDENTIFICATEUR ?LORENZEN
SCORE ?8
IDENTIFICATEUR ?DUCROT
SCORE ?8
IDENTIFICATEUR ?EYSENCK
SCORE ?16
IDENTIFICATEUR ?BRODY
SCORE ?11
IDENTIFICATEUR ?THUILLIER
SCORE ?18
IDENTIFICATEUR ?KARLINS
SCORE ?14
IDENTIFICATEUR ?ABELSON
SCORE ?13
IDENTIFICATEUR ?HOLTER
SCORE ?5
IDENTIFICATEUR ?*

4

SCORE ?5
IDENTIFICATEUR ?XX
1. SCHATUEN
2. TOPITSCH
3. HOLTER
4. WEDDLE
5. LORENZEN
6. DUCROT
7. MOREL
8. BRODY
9. OLERON
10. ABELSON
11. KARLINS
12. EYSENCK
13. THUILLIER
14. ALBERT

Y/N 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
4 0 0 1 4 1 1 1

L'ELEVE ~~XXXXXXXX~~
A ETE LE MEILLEUR AVEC 2 ERREUR(S).

QUELLE NOTE VOULEZ-VOUS LUI ATTRIBUER?
?*

5

NOM	SCORE	NOTE
ABELSON	13	
ALBERT	24	75
BRODY	11	
DUCROT	8	44
EYSENCK	16	44
HOLTER	5	44
KARLINS	14	44
LORENZEN	8	44
MOREL	9	44
OLERON	2	44
SCHATUEN	2	44
THUILLIER	8	44
TOPITSCH	9	44
WEDDLE	8	44
MOY.	10.71	6.53

VOULEZ-VOUS CHANGER LES CRITERES
D'EVALUATION? (Y/N)
?*

6