

TERVEZÉSHEZ KAPCSOLÓDÓ KUTATÁSOK 90.

Témavezető: Kozma Tamás

utolsó
11121

WOLFGANG MITTER

A KOMPREHENZIV ISKOLA KONCEPCIÓJA ÉS MEGVALÓSULÁSA

EURÓPÁBAN

Kézirat

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET, 1984. AUGUSZTUS

Szerkesztette: Kozma Tamás

Készült: az Oktatókutató Intézet nyomdájában

Példányszám: **A00**

ISSN 0230-7189

ELŐSZÓ

Wolfgang Mitter professzor, a frankfurti Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung összehasonlító osztályának vezetője 1984 márciusában járt Magyarországon, az Oktatáskutató Intézet oktatástervezési osztályának vendégeként. Előzetesen arra kértük föl, hogy tartson előadást és konzultációt a közös középiskolák nyugatnémet tapasztalatairól; ő azonban egyuttal nemzetközi kitekintésre is vállalkozott, amikor a Gesamtschule egyfajta szakmai mérlegét megvonta. Előadása és az azt követő konzultáció tanulságos volt a középfoku oktatás fejlesztéséről folyó hazai viták szempontjából is. Ezért az alábbiakban közreadjuk az előadás teljes írott szövegét angol nyelvű eredetijében és magyar fordításban. /fordító: Bánki Dezső/.

A szerkesztő

Wolfgang Mitter

Conception and reality of comprehensive schools in Europe

1. Introductory comments on definition problems

Let me begin by proposing some thoughts concerning the interrelation between "comprehensive school" and "integration". First, the horizontal dimension comes into the picture. In most Western European countries the definition "comprehensive school" and the adequate definitions "Gesamtschule", "école unique" and "scuola media" comprise a secondary school. This fact is based on the assumption that primary schools have an "integrated" character - in Germany for example this has been true since the passing of the "Reichsgrundschule" /Primary School Act/ in 1920. Other countries, such as Spain and the Scandinavian countries, show a different structure by combining, lower secondary education and primary education in one comprehensive school system. In Sweden there is a nine-year "grundskola", the official English translation for this school is "comprehensive school".

The problem of "integration" is also relevant lower secondary education. The continuous integration efforts in Sweden /"gymnasieskola"/ and in Italy /"biennio"/ are good examples. "Integration" is also a topic where modern university policies are concerned. In the Federal Republic of Germany there are so-called "comprehensive universities"

Wolfgang Mitter

A komprehenziv iskola koncepciója és megvalósulása Európában

1. Bevezető megjegyzések néhány definíciós problémáról

Mondandómat hadd kezdjem néhány gondolat felvetésével a "komprehenziv iskola" és az "integráció" viszonyáról. Az elsőként felmerülő fogalom ebben az összefüggésben a horizontális dimenzió fogalma. A "komprehenziv iskola" meghatározás és a megfelelő "Gesatschule", "école unique" és "scuola media" definíciók a legtöbb nyugat-európai országban egyfajta középfoku iskolát jelentenek. Ez azon a feltevésen alapul, hogy az elemi iskoláknak egyfajta "integrált" jellege van - Németországban pl. ez a "Reichsgrundschule" /Elemi Oktatási Törvény/ 1920-as elfogadása óta van így. Más országok, pl. Spanyolország vagy a skandináv országok eltérőfajta strukturát mutatnak, mely az alsóbb középfoku és az elemi foku oktatást egyetlen komprehenziv iskola-rendszerben egyesíti. Svédországban egy 9 éves "grundskola" van, aminek a hivatalos angol fordítása "comprehesive school", komprehenziv iskola.

Az "integráció" problémája ugyancsak fontos az alsóbb középfoku oktatás számára. Jól példázzák ezt a folyamatos svéd /gymnasieskola/ és olasz /"brennio"/ integrációs törekvések. Az "integráció" témájával összefüggő kérdés a modern egyetemi oktatáspolitikák kérdése is. A Német Szövetségi Köztársaságban léteznek u.n. "komprehenziv egyetemek" /"Gesamthochschulen"/

/Gesamthochschulen/ as a relict of reformatory efforts that started their high goals ten years ago. The "polytechnics" of the British university system can be considered under the same aspect.

The vertical dimension on the other hand also raises problems in regards to interrelating "integration" and "comprehensive school". In the Federal Republic there are different types of comprehensive schools, i. e. "co-operative" and "integrated" comprehensive schools. Here the word "integration" implies a strict standardisation and concentration. In contrast, "integration" does not necessarily have to be restricted to structural standardisation, it could also give priority to the curriculum. Wilhelm von Humboldt talked about the unity and indivisibility of general /liberal/ education and thus developed the idea of a standard school /Einheitsschule/. However, he emphasised the standardisation of didactics and curricula and did not intend to send all children to the same type of school. Under a structural aspect, it could be enough when the school system is pervious.

Further variety is added to the definition problem by comparing the expressions used in different languages - dictionaries do not prove to be congruent in this respect. "Gesamtschule" and "école unique" have other implications than "comprehensive school". The name "people's school" /"folkeskole"/ for the ten-year school in Denmark is informative in a historic sense, in this the development from a class-oriented to a democratic school system is clearly

maradványaiként azon reformista törekvéseknek, amelyek 10 évvel ezelőtt tüzték ki magas céljaikat. Az angol egyetemi rendszerben a "polytechnics" hasonlóknak tekinthető.

Másfelől a vertikális dimenzió is vet fel problémákat az "integráció" és a "komprehenziv iskola" egymásra vonatkoztatásával. A Német Szövetségi Köztársaságban a komprehenziv iskola különböző típusai léteznek: "kooperatív" és "integrált" komprehenziv iskolák. Az "integráció" szó itt szigorú sztenderdizációt és koncentrációt foglal magában. Ezzel szemben az "integráció"-nak nem kell feltétlenül a strukturális sztenderdizációra korlátozódnia, hanem a tantervnek is elsőbbséget nyújthatna.

Wilhelm von Humboldt az általános /liberális/ oktatás egységéről és oszthatatlanságáról beszélt és így eljutott egy sztenderd iskola /Einheitsschule/ gondolatához. Ő azonban a didaktika és a tantervek sztenderdizálását hangsúlyozta, és nem akarta, hogy minden gyerek ugyanolyan iskolába járjon. Strukturális szempontból nézve elég lehetett, ha az iskolarendszeren belül lehet mozogni.

A definíciós problémát tovább bonyolítja a különböző nyelvekben használt kifejezések összehasonlítása - a szótárak nem egybehangzóak ebben a tekintetben. A "Gesamtschule" és az "école unique" mellékjelentései mások mint a "comprehensive-school"-éi. A tízéves dán iskola elnevezése - "népiskola" /"folkeskole"/ - történeti értelemben informatív, világosan kifejeződik benne az osztályorientált iskolarendszertől a demokratikus iskolarendszerhez vezető fejlődési út.

expressed.

These few examples may have shown that interpreting definitions simultaneously is explaining ideas. I intend to make the topic more precise by concentrating on "comprehensive schools". However, I do not wish to dismiss completely the aspect of "integration" - with its wider scope of definition and practice - I will refer to this aspect later.

2. Some history and geography in connection with comprehensive schools

The comprehensive school is a "school of lower secondary education" for all children, i. e. for children of all social backgrounds, with different talents and interests. In tracing back the long history of conceptions finally leading to modern comprehensive schools, we can refer to Amos Comenius whose concept of a uniquely organised education system was based on theological considerations. In 1792, Antoine de Condorcet presented a plan for "national education" to the French National Assembly - right in the middle of the French Revolution; the ideological importance of this plan is obvious. With Condorcet the conception of a comprehensive school has been introduced to the agenda of pedagogic models and education policies.

The realisation of the comprehensive school as an institution is far beyond its trial stage too. It is noteworthy that this school type was introduced in the USA and the Soviet Union at the same time: in the USA this was done

A megadott példákból bizonyára kitűnik, hogy a definíciók értelmezése egyidejűleg gondolatok kifejtését is jelenti. Szeretném pontosabbá tenni a témát és a "komprehenzív iskolák"-ra koncentrálni. Nem akarom azonban a - tágabb definícióju és szélesebb alkalmazásu - "integráció" aspektusát teljesen kihagyni: a későbbiekben utalni fogok rá.

2. Történelmi és földrajzi összefüggések a komprehenzív iskolákkal kapcsolatban

A komprehenzív iskola "alsóbb középfoku oktatást végző iskola" minden gyermek számára, vagyis mindenféle társadalmi háttérű, különböző tehetségű és különböző érdeklődésű gyerekek számára. Végül a modern komprehenzív iskolákhoz vezető elképzelések hosszú történetét vizsgálva Amos Comeniusra utalhatunk, akinek az egységesen szervezett oktatási rendszerről alkotott elképzelése teológiai elveken alapult. 1792-ben Antoine de Condorcet ismertette a Francia Nemzetgyűlés előtt egy "nemzeti oktatás" tervét - a francia forradalom kellős közepén; a terv ideológiai fontossága nyilvánvaló, Condorcet-val a komprehenzív iskola koncepciója elfoglalta állandó helyét a pedagógiai modellek és oktatási irányvonalak célkitűzései között.

A komprehenzív iskolának mint intézménynek a megvalósítása rég tul van már a próbaszakaszon is. Figyelemreméltó, hogy ezt az iskolatípust az USA-ban és a Szovjetunióban ugyanabban az időben vezették be: az USA-ban ez a "progresszív oktatás" folyamán valósult meg, amely a pedagógiai reformmozgalom amerikai

in the course of "progressive education" which is the American version of the pedagogic reform movement, and in Russia in 1918 as one of the first measures after the Russian Revolution in November 1917. After World War II a modified form of the Soviet "standard school" /edinaja škola/ was introduced into all countries in Eastern and Central Europe which were incorporated into the Socialist power system. In Western Europe the introduction of comprehensive schools was discussed and demanded in the time between the two World Wars, especially in Great Britain and Germany. After World War II, however, Sweden was the first country to finally initiate the development of the comprehensive school system.

At this point, let me explain the difference between the German formulations "Einheitsschule" /standard school/ and "Gesamtschule" /comprehensive school/. In the pedagogic discussion during the Republic of Weimar the term "Einheitsschule" was used by socialist as well as liberal reformers and still appeared in plans and discussions in West Germany after 1945¹. In the 60s, however, the term "Gesamtschule" popped up with an explicit definition against the term "Einheitsschule" which then gained a denounced "socialist" /in the sense of the GDR/ aspect. With the two contrasting terms, different definitions were brought into the comparison of the two Germanies, which refer to the different socio-philosophical and socio-political conditions of each school. In an international comparison, however, with the emphasis on structures, contents and methods, the situation gains more differentiation, and then the generic term "Gesamtschule" resp. the English

változata, Oroszországban pedig 1918-ban, az 1917-es Novemberi Forradalom utáni első intézkedések egyike volt. A II. világháboru után a szovjet "egységes iskola" /jegyinaja skola/ módosított változatát vezették be Kelet-Európa és Közép-Európa minden olyan országában, amelyek a szocialista hatalmi rendszer részeivé váltak. Nyugat-Európában a komprehenziv iskolák bevezetését követelték és meg is vitatták a két világháboru közötti időben, különösen Nagy-Britanniában és Németországban. A II. világháboru után azonban Svédország volt az az ország, amely végül ténylegesen kezdeményezte is a komprehenziv iskolarendszer kialakítását.

Ezen a ponton hadd magyarázzam meg a különbséget a német "Einheitsschule" /egységes iskola/ és "Gesamtschule" /komprehenziv iskola/ megfogalmazások között. A Weimar-i Köztársaság alatt lezajlott pedagógiai vitában az "Einheitsschule" kifejezését egyaránt használták szocialista és liberális teoretikusok, és megjelent tervekben és vitákban ez az 1945 utáni Nyugat-Németországban is.¹ A 60-as években azonban megjelent a "Gesamtschule" megjelölés és jelentését tekintve világosan elkülönült az "Einheitsschule" kifejezéstől, amely egyfajta szocialista színezetet nyert. A két terminus szembeállítását követően további különböző definíciókat vonultattak fel a két Németország összehasonlításához, melyek az egyes iskolák különböző társadalomfilozófiai és társadalompolitikai feltételeire vonatkoznak. Nemzetközi összehasonlításban azonban, ahol hangsúlyozottak a strukturák, a tartalmak és módszerek, a helyzet differenciáltabb megvilágításba kerül, s akkor a "Gesamtschule" általános terminus, illetve az angol megfelelő "comprehensive school" használata mindkét rendszerre nézve igazolható.

equivalent "comprehensive school" can be justified for both systems.

Let us take a look now at the current situation of the "comprehensive school" in an international comparison. To begin with, since 1945 all nations of the Socialist hemisphere in Eastern and Central Europe /including the German Democratic Republic/ introduced a standard school system. They all followed the Soviet example, but the individual systems show different structures due to the socio-economic conditions and the national cultural and educational heritage. Even the industrial nations outside Europe, mainly the USA, Canada and Japan, have comprehensive schools which are obligatory institutions of public secondary education. The same is true for most of the developing countries and countries with a progressing economic development. The 1971 great school reform in Brazil for example has been concentrated on establishing comprehensive schools². Problems arise in former French and British colonies because the élites of these countries often have extreme difficulties in breaking away from the old structured system, much more difficulties than the former "master countries" have in the development of their own educational systems.

The current situation in Western Europe on which we concentrate in the following, is based on three factors.

a/ Since 1962 comprehensive schools as mandatory institutions of lower secondary education have been introduced in nine countries. Great Britain is added where the comprehensive school competes with the traditional schools on a national level and where 85 % of all secondary students attend a compre-

Vessünk most egy pillantást a "komprehenziv iskola" jelenlegi helyzetére nemzetközi összehasonlításban. Először is: 1945 óta a kelet- és közép-európai szocialista félteke minden országa /a Német Demokratikus Köztársaságot is beleértve/ egységes iskolarendszert vezetett be. Mindannyian a szovjet példát követték, az egyes létrejött rendszerek azonban a társadalmi-gazdasági feltételeknek és a nemzetközi kulturális, ill. oktatási örökségeknek megfelelően különböző strukturákat mutatnak. Az Európán kívüli országokban is vannak komprehenziv iskolák, melyek a nyilvános középfokú oktatás kötelező intézményei, főként az USA-ban, Kanadában és Japánban. Ugyanez áll a legtöbb fejlődő országra és előrehaladó gazdasági fejlődésű országra. A nagy 1971-es brazil iskolareform pl. a komprehenziv iskolák létrehozására koncentrálódott.² Problematikusabbak a korábbi francia és angol gyarmatok, mivel ezen országok vezető rétegei gyakran csak rendkívül nehezen tudnak elszakadni a régi strukturált rendszertől, sokkal nagyobb nehézséget okoz ez nekik, mint az egykori anyaországoknak saját oktatási rendszerük fejlesztése.

A jelenlegi Nyugat-Európai helyzet, melyre a következőkben koncentrálni fogok, három tényezőn alapul.

a/ 1962. óta kilenc országban vezették be a komprehenziv iskolákat mint az alsóbb középfokú oktatás kötelező intézményeit. Ehhez hozzá lehet venni Nagy-Britanniát is, ahol a komprehenziv iskola országos szinten verseng a hagyományos iskolákkal és ahol a középfokú tanulók 85 %-a komprehenziv iskolába jár.³ Ezt azt jelenti, hogy a komprehenziv iskola a legtöbb

hensive school³. This means that in most Western European countries the comprehensive school has become the dominant school type of lower secondary education.

b/ In France and Greece the governmental changes of the past three years led to a stabilisation of comprehensive schools, since the present innovation plans aim at structural and curricular standardisation as well as internal school reformation⁴. Basically the same can be observed in Italy: the curriculum innovations at the "scuola media" /middle school/ were initiated in the late seventies. The development in Great Britain of the past 20 years is reflected by parliamentary and majority changes: the present conservative government has slowed down the comprehensive school expansion and supports the private schools more, whose significance as alternative and selective institutions must be considered in the international comparison. However, the educational development generally favoured comprehensive schools despite several changes of government. This is due to the fact that decisions on establishing new schools are made by the local education authorities and not by the central government.

c/ In the past 20 years comprehensive schools were introduced as experimental school models in the other Western European countries. Different parliamentary majorities and governments contributed to different views on comprehensive schools - they either pioneered extensive innovation procedures or were tolerated merely as unwanted competition for existing school structures. Different trends can be observed in the present situation. The development in the Netherlands is still

Nyugat-Európa-i országban az alsóbb középfoku oktatás domináns iskolatípusa lett.

b/ Franciaországban és Görögországban az elmúlt három év kormányváltásai a komprehenzív iskolák iskolák stabilizálódásához vezettek, mivel a jelenlegi ujitási tervek a struktúrális és tantervi sztendercizációt mint a belső iskolareformot célozzák.⁴ Alapvetően ugyanez figyelhető meg Olaszországban is: a "scuola media"-ban /középiskolában/ a hetvenes évek végén tantervi ujitásokat vezettek be. A legutóbbi 20 év fejlődése Nagy-Britanniában parlamentáris és többségi változásokban fejeződik ki: a jelenlegi konzervatív kormány lelassította a komprehenzív iskola terjeszkedését és jobban támogatja a magániskolákat. Ezeknek mint alternatív és szelektív intézményeknek a jelentőségét nemzetközi összehasonlításban kell mérlegelnünk. Azonban az oktatási rendszer fejlődésének iránya általánosságban kedvezett a komprehenzív iskoláknak, a számos kormányváltás ellenére is. Ez annak a ténynek tudható be, hogy az új iskolák létrehozásáról szóló döntéseket nem a központi kormány hozza, hanem a helyi oktatási hatóságok.

c/ Az elmúlt 20 évben a komprehenzív iskolákat kísérleti iskolamodellként vezették be a többi Nyugat-Európa-i országban. A különböző parlamenti többségek és kormányok a komprehenzív iskolával kapcsolatosan különböző nézetek kialakulását erősítették: a komprehenzív iskolákra egyszer úgy tekintettek, mint amelyek élenjárnak széleskörű ujitó eljárások bevezetésében,

continuing, Austria stopped its experimental programme, the same is true for most of the Länder of the Federal Republic, where comprehensive school experiments have come to an end or will do so in the near future.

In short, the spectrum in Western Europe is variegated yet open. This alone is reason enough for a comparative international discussion. Another reason beside the topicality is the experience reflected in empiric research work. Helmut Fend pointed out with good arguments that the evaluations of comprehensive school models in the Federal Republic of Germany - and in other countries - contributed strongly to the development of contents and methods. Not only the evaluation of comprehensive schools profited from the experience made, but deep insights into the functioning of the traditional school systems could be gathered as well⁵. The following remarks on the present problems of comprehensive schools are based on the results of recent research work. First I would like to deal with specific problems of the comprehensive school; later I will pick two criteria which in my opinion clearly define the relationship between comprehensive school and traditional school structures.

3. The Comprehensive school as a multifarious system

There is no such thing as t h e comprehensive school. Education researchers and experts realise this not only by looking through laws, innovation plans and research reports, but even more so by visiting schools under different political,

máskor mint a meglévő iskola-strukturák nemkívánatos konkurenciájára. A jelenlegi helyzetben különböző trendek figyelhetők meg. A hollandiai fejlődési folyamat továbbra is tart, Ausztria azonban leállította kísérleti programját, s ugyanez áll a Német Szövetségi Köztársaság legtöbb tartományára, ahol a komprehenzív iskolai kísérletek lezárultak, vagy a közeljövőben véget fognak érni.

Röviden, a Nyugat-Európa-i spektrum változatos, de nyitott. Már önmagában ez is kellőképpen indokol egy nemzetközi összehasonlító tárgyalást. További ok az időszerűségeen túl az empirikus kutatások tapasztalata. Helmut Fend nyomós érvekkel alátámasztva kimutatta, hogy a komprehenzív iskolamodellek értékelései a Német Szövetségi Köztársaságban - és más országokban - erősen házzájárultak a tartalom és a forma fejlődéséhez. A szerzett tapasztalatból nemcsak a komprehenzív iskolák értékelése profitált, hanem kellő mélységben feltárult a hagyományos iskolarendszerek működése is.⁵ Az itt következő megjegyzések a komprehenzív iskolák jelenlegi problémáiról az újabb kutatómunka eredményein alapulnak. Először a komprehenzív iskola specifikus problémáival szeretnék foglalkozni; később pedig kiragadok két kritériumot, melyek véleményem szerint világosan meghatározzák a komprehenzív iskola és a hagyományos iskolastrukturák viszonyát.

3. A komprehenzív iskola mint szerteágazó rendszer

Olyan dolog, hogy komprehenzív iskola: nem létezik.

Az oktatáskutatókat és oktatási szakembereket nem csak a törvények,

economic and social factors⁶. When examining national and regional comprehensive school system, it is necessary to study the examination criteria in order to get an objective comparison. In the following I point out the most important identification criteria⁷.

a/ In order to compare structural characteristics, the definition of primary education and lower secondary education has to be made clear. I already mentioned that in several school systems there are no clear boundaries between the structures of the two. However, even in those cases primary education offers more general subjects whereas more differentiation can be found in lower secondary education; in addition, there are teachers with different qualifications. Another significant factor is the duration of the established primary school, usually three to six years, and the presence of supporting and orientation courses. The transition from lower to higher secondary education is more obvious since up to now the end of the lower secondary education level has coincided with the completion of compulsory education⁸ everywhere. Differences only derive from varied durations of compulsory education.

Another important factor for a comparison is the position of the comprehensive school within the lower secondary education level. Internationally, there are examples where comprehensive schools are general mandatory schools of lower secondary education that are completely separated from the selective system. Other examples show the comprehensive school as an alternative, competing institution. In this

ujítási tervek és kutatási beszámolók áttanulmányozása győzi meg erről, hanem még ennél is inkább az, amikor felkeresik a különböző politikai, gazdasági és társadalmi feltételek között működő iskolákat.⁶ Az országos és regionális komprehenzív rendszer vizsgálatánál a vizsgálati kritériumok tanulmányozása szükséges ahhoz, hogy objektív összehasonlítást kapjunk. A következőkben kifejtem a legfontosabb azonosítási kritériumokat.

a/ A strukturális jellegzetességek összehasonlításához tisztázni kell az elemi oktatás és az alsóbb középfoku oktatás definícióját. Már említettem, hogy e kettő strukturái között számos iskolarendszerben nincsenek világos határok. Ilyen esetekben is igaz azonban, hogy az elemi oktatás általánosabb tárgyakat kínál, míg az alsóbb középfoku oktatásban több a differenciáció; ezen kívül különbözik a tanárok minősítése is. Másik fontos tényező a létrejött elemi iskola időtartama - rendszerint három-hat év - és a kiegészítő és orientáló kurzusok léte. Az alsóbb középfoku oktatásból a felsőbb középfoku oktatásba való átmenet észrevehetőbb, mivel az alsóbb középfoku oktatási szint vége ezideig mindenhol egybe-esett a kötelező oktatás⁸ befejezésével. Különbségek csak a kötelező oktatás különböző tartamából adódtak.

További fontos szempont az összehasonlítás számára a komprehenzív iskola helye az alsóbb középfoku oktatási szinten belül. Több országban van rá példa, hogy a komprehenzív iskolák az alsóbb középfoku oktatás olyan általános kötelező iskolái, amelyek teljesen elkülönülnek a szelektív rendszertől. De arra is van példa, hogy a komprehenzív iskola alternatív, másokkal

connection, private schools have to be reconsidered which, on one hand, preserve selective functions, and on the other hand have helped to develop and propagate comprehensive schools in many locations⁹.

Finally, inner and outer forms of differentiation have to be pointed out as decisive criteria, but I will get to that later.

b/ The development and realisation of comprehensive school systems have strongly been influenced by the structures of school administrations with all their general and specific educational policies reflecting the discrepancies between continuity and change. There were "innovations from above" in centralised systems with different party influences as for example in "conservative" France and "social-democratic" Sweden. Great Britain and Denmark on the other hand are good examples for the establishment of comprehensive schools on regional levels. Important variations are the education system of the Netherlands which is based on the different religious denominations and the federalistic structures of the Federal Republic of Germany and Switzerland.

An advantage of centralised administration forms "from above" is the more rapid and effective realisation of measures; however, these systems tend to petrification. Innovations in decentralised school systems on the other hand can be carried through more flexibility, offer the opportunity of individual variations and are more open to deficiency corrections, since these would not necessarily have to affect the school system all over the country.

versenyben álló intézmény. Ebben az összefüggésben újból meg kell vizsgálni a magániskolákat, melyek egyfelől fenntartják a szelektív funkciót, másfelől pedig számos helyen segítették a komprehenzív iskolák fejlesztését és propagálását.⁹

Végül rá kell mutatnunk, hogy a differenciáció belső és külső formái döntő kritériumok. Erre azonban a későbbiekben fogok kitérni.

b/ A komprehenzív iskolarendszerek kidolgozását és megvalósítását erősen befolyásolták az iskolairányítási strukturák a hozzájuk kapcsolódó általános és specifikus oktatási irányvonalakkal, melyek tükrözték a folyamatosság és a változás közötti aránytalanságokat. Voltak "felülről" jövő ujitások" különböző pártok befolyása alatt álló központosított rendszerekben mint pl. a "konzervatív" Franciaországban vagy a "szociáldemokrata" Svédországban. Másfelől Nagy-Britannia és Dánia jó példái a komprehenzív iskolák regionális szintű kialakításának. Jelentős változatnak számítanak a holland oktatási rendszerek, mely vallási felekezetek szerinti, és a Német Szövetségi Köztársaság és Svájc federalisztikus strukturái.

A "felülről" való, centralizált irányítási formák egyik előnye az intézkedések gyorsabb és hatékonyabb megvalósítása; hajlamosak azonban a megmerevedésre. Ezzel szemben a decentralizált iskolarendszerekben az ujitások rugalmasabban keresztülvihetők, azok lehetőséget nyújtanak az egyéni variációknak, s ily módon nyitottak az ujitások hibáinak korrigálása irányában, ugyanis az egyes ujitásokat nem kell szükségképpen az egész ország iskolarendszerére kiterjeszteni.

c/ The final form of comprehensive schools, and schools in general, strongly depends on the teachers' training. The teacher training systems in many countries seem to persist in traditional training towards a selective school system. Therefore reforms may be endangered solely because teachers are not trained to teach at comprehensive schools and are simply not capable to deal properly with status differences, lesson planning etc.

d/ Probably the most important identification criterion is set by the drafting and realisation of the curriculum, especially in consideration of introducing comprehensive schools. What is more important: demonstration of superiority over the traditional system and at the same time orientation on standards of curriculum and didactics of that system or the intention to set different pedagogic goals and realise them? Both ways play a role in the comprehensive school concepts that could be realised so far. Even hard core followers of "alternative methods" are often confronted with the "superiority argumentation" and have to make compromises in that direction - which are seldom favourable for the new school. This is especially true in taking over evidently or apparently successful achievement and examination standards.

Reformers have to deal with social and political conditions as well as the influence of specific national education traditions. The Greek school reform of 1976 is a good example for consideration of such traditions. At that time a standard school /"gymnasion"/ with comprehensive school character was created. The curriculum was based on the

c/ A komprehenziv iskolák, és általában az iskolák végleges arculata erősen függ a tanárok képzettségétől. A tanárképzés rendszerei számos országban úgy tűnik ragaszkodnak a hagyományos szelektív iskolarendszerre irányuló tanárképzéshez. Ezért a reformokat önmagában már az is veszélyeztetheti, hogy a tanárokat nem a komprehenziv iskolákban való tanításra képezik ki, s ezért azok egyszerűen nem képesek megfelelően kezelni a státuszkülönbségeket, az óratervezést.

d/ Valószínűleg a legfontosabb azonosítási kritérium a tanterv megtervezése és megvalósítása, különösen a komprehenziv iskolák bevezetésével kapcsolatosan. Még ennél is fontosabb: a hagyományos rendszerrel szembeni fölény bizonyítása, de egyuttal tantervi és didaktikai sztenderdjeinek követése vagy más pedagógiai célok kitűzésének és megvalósításának szándéka? Mindkét ut szerepet játszik azokban a komprehenziv iskolakoncepciókban, amelyeket eddig meg tudtak valósítani. Még az "alternatív módszerek" legszilárdabb hívei is gyakran kerülnek szembe a "felsőbbrendűség érvé"-vel és kénytelenek ilyenirányú kompromisszumokat kötni - melyek ritkán kedvezőek az iskola számára. Ez különösen igaz a nyilvánvalóan vagy látszólag sikeres teljesítmény és vizsgamércék átvételére.

A reformereknek egyaránt foglalkozniuk kell társadalmi és politikai feltételekkel, valamint a specifikus nemzeti oktatási hagyományok hatásával. Az 1976-os görög iskolareform jó példája az ilyen tradíciók figyelembevételének. Egy komprehenziv iskola-jellegű sztenderd iskolát /"gümnaszion"/ hoztak

traditional selective grammar schools which had 4 to 5 lessons per week of reading ancient Greek literature /although in modern Greek translations/¹⁰.

It is quite obvious that the absolute classification of school designations leads into a deadlock in the international comparison. This problem has to be considered also when two criteria which are important factors in the comprehensive school issue come into the picture: I am talking about educational achievement and the relationship between support and selection.

4. Educational achievement as an identification criterion

Much emphasis was placed on educational achievement as an identification and evaluation criterion in the comparison between structured and integrated systems. The results are by no means clear. Findings of research work by the "International Association for the Evaluation of Educational Achievement" /IEA/ which was carried through in the first half of the seventies showed that comprehensive schools came off not worse than selective schools¹¹. However, this statement has not remained uncontested. Generally it can be said that controversies arise because of a deficit in the methodological standard, even though progress in individual methods need to be appreciated. The still open research situation is even more coarsened by critics who are not familiar with methodology by limiting controversies to the inadmissible comparison "good - bad". It should not be surprising that by doing this, un-

létre. A tanterv a hagyományos szelektív gimnáziumokon alapult, amelyekben heti 4-5 órában ókori görög irodalmat olvastak /bár modern görög fordításban/.¹⁰

Nyilvánvaló, hogy az iskola - megjelölések abszolút osztályozása nemzetközi összehasonlításban zsákutcába vezet. Ezt a problémát figyelembe kell venni akkor is, amikor felmerül két kritérium, melyek fontos tényezők a komprehenzív iskola kérdésben: az oktatási teljesítményre és a támogatás és a szelekció közötti viszonyra gondolok.

4. Az oktatási teljesítmény mint azonosítási kritérium

Nagy hangsúllyal szerepelt az oktatási teljesítmény mint azonosítási és értékelési kritérium a strukturált és integrált rendszerek összehasonlításában. Az eredmények távolról sem egyértelműek. Az IEA /International Association for the Evalvation of Educational Achievement: Nemzetközi Szövetség az oktatási teljesítmény értékelésére/ által a 70-es évek első felében végzett kutatás eredményei azt mutatták, hogy a komprehenzív iskolák teljesítménye nem rosszabb a szelektív iskoláénál.¹¹ Ez az állítás azonban nem maradt megkérdőjelezetlen. Általánosságban azt mondhatni, hogy bár az egyes módszerek eredményeit el kell ismerni, a viták mégis a módszertani sztenderd hiányos volta körül keletkeznek. A kutatás továbbra is eldöntetlen kimenetelű helyzetét még durvábban egyszerűsítik le azok a metodológiában járatlan kritikusok, akik a vitát az elfogadhatatlan "jó-rossz" ellentétpár sémájának keretei közé próbálják szorítani.

attainable expectations are awakened in politicians and administration officials as well as in parents, teachers and pupils. Just take medicine as an example. We accept that kidney trouble can be remedied by surgery as well as through treatment with medication. The decision which method is finally applied depends on various factors such as the general condition of the actual patient.

Empiric studies on education of the past few years have repeatedly emphasised that the clarification of the following basic facts has to precede achievement comparisons¹².

a/ First of all the definition of "educational achievement" has to be made clear. The answer is relatively easy where success in basic qualifications especially the cultural techniques are concerned. The definition is more problematic when standards and curricula play a role. Usually assessments are measured against existing curricula and examination procedures. These, however, contain a lot of arbitrariness, historic fortuitousness and traditions. There are no "eternal" standards, and the definition of the term "general knowledge" immediately becomes problematic in international comparison when moving away from vague assumptions.

b/ The assessment problem has to be clarified especially when the school systems under comparison do not have any "objective" standards in form of centralised examinations. The school in Italy and the Federal Republic are close examples since they are comparatively autonomous institutions when it comes to educational goals, contents and methods.

It has not been possible to properly assess school types

Bizonyára nem meglepő, hogy ezzel aztán teljesíthetetlen elvárásokat keltenek politikusokban és végrehajtási tisztviselőkben csakugy mint szülőkből, tanárokból és tanulókból. A példa kedvéért vegyük az orvostudományt. Elfogadjuk, hogy a vesebaj műtéti beavatkozással is és gyógyszeres kezeléssel is orvosolható. A döntés, hogy végülis melyik módszert választjuk, számos tényező függvénye, mint pl. az adott beteg általános kondíciójaé.

Az elmúlt néhány év empirikus oktatáskutatásai ismételten hangsúlyozták, hogy a teljesítmény-összevetések előtt tisztázni kell a következő alapvető tényeket:¹²

a/ Mindenekelőtt az "oktatási teljesítmény" definícióját kell tisztázni. A válasz viszonylag könnyű ott, ahol alapvető kvalifikációk, különösen a kulturális technikák sikeres elsajátításáról van szó. Problematisabb a definiálás, amikor bevonjuk a sztenderdeket és a tantervet. Az értékeléseket általában a létező tantervekre és vizsgáztatási eljárásokra vonatkoztatva végzik. Ezek azonban számos önkényes mozzanatot, történetileg véletlen ill. hagyományból fakadó elemet tartalmaznak. Nincsenek "örök" mércék, és az "általános tudás" terminus definíciója egycsapásra problematikusává válik nemzetközi összehasonlításban, amikor elhagyjuk a homályos sejtések talaját.

b/ Az értékelés - problémát különösen akkor kell tisztázni, amikor az összehasonlított iskolarendszereknek nincsenek "objektív" mércéi központosított vizsgák formájában. Az olaszországi és a szövetségi köztársasági iskola jó példa erre, mivel az oktatási célok, tartalmak és módszerek terén mindkettő viszonylag autonóm intézmény.

by comparison of pupils' achievements because scrupulous individual studies would be necessary to clarify the two difficult preconditions mentioned above. This complex problem has to be regarded in connection with another difficulty. Achievement comparisons only show isolated results when they are not simultaneously examined with other evaluation areas such as:

a/ Educational objectives: I have already mentioned the correlation between educational objectives and pupils achievement in view of the various definitions of this term. Foreign language lessons are an often discussed example. It is a big difference if the traditional knowledge of formal rules and literature is emphasised or - as is the case in many comprehensive schools - the furtherance of communicative competence.

b/ Structuring of learning procedures: British, Dutch and Danish primary schools for example support creativity and the ability to express oneself a lot more than primary schools in the Federal Republic, France and Italy where selection is practised in secondary education. There are even differences within secondary education, especially in regards to selective examinations at the end of lower secondary education before entering the upper secondary education level.

c/ Composition of time tables: The effect must not be overestimated whether there are 3 or 5 weekly lessons of mathematics; however, such a difference certainly does play a role needs to be examined.

d/ The presence of supporting lessons in the comparison of all-day and half-day schools.

A tanulói teljesítmény összehasonlításán keresztül eddig nem bizonyult lehetségesnek különböző iskolatípusokat megfelelően kiértékelni, mivel részletekbe menő egyéni tanulmányok kellenének a fentebb említett két nehéz erőfeltétel tisztázásához. Ezt a komplex problémát egy másik nehézséggel való összefüggésben kell tekintenünk. A teljesítményösszehasonlítások csak elszigetelt eredményeket hoznak akkor, ha nem más értékelési területekkel egyidejűleg vizsgáljuk őket, mint például:

a/ Oktatási célkitűzések: említettem már az oktatási célkitűzések és a tanulói teljesítmények kölcsönviszonyát az utóbbi terminus különböző definícióival kapcsolatosan. Gyakran szóba kerülő példák az idegen nyelv-órák. Jelentős különbség, hogy a formális szabályok és az irodalom hagyományos ismeretére fektetik-e a hangsúlyt, avagy pedig - mint számos komprehenzív iskolában - a kommunikativ kompetencia előmozdítására.

b/ A tanulási folyamatok strukturálása: a brit, holland és dán elemi iskolák például sokkal inkább támogatják a kreativitást és az önkifejezés képességét, mint az elemi iskolák a Szövetségi Köztársaságban, Franciaországban és Olaszországban, ahol a szelekciót a középfoku oktatásban gyakorolják. Még a középfoku oktatáson belül is vannak különbségek, különösen az alsóbb középfoku oktatás végén, a felsőbb középfoku oktatási szintre való továbbmenetel előtt következő szelektív vizsgák tekintetében.

c/ Az órarendek összeállítása: nem szabad tulbecsülni annak hatását, hogy hetente 3 vagy 5 matematika óra van; mindazonáltal az ilyen különbség kétségkívül szerepet játszik, amelyet vizsgálni kell.

e/ Special attention must be paid to the presence of "new" subjects such as labour training /or: industrial arts/, polytechnics and economics. The same is true in reference to the structure of optional subjects as complementary or additional subjects in the overall curriculum.

f/ Finally I wish to point out the presence resp. the degree of support in social-affective abilities as expressed by the German word "soziales Lernen" /social learning/. This is not only referred to during lessons but even more so in the relationship of the school with its social environment.

I wish to point out how difficult it is to compare pupils achievement and how important it is to beware of lightminded conclusions in reference to the estimation of school types by combining the representations on "educational achievement" as identification and assessment criteria. The same is true for the second example of criteria: "support" and "selection".

5. Support and Selection in Comprehensive Schools

First some basic considerations on the definition problem: The relationship between support and selection is to be understood as discrepancy which cannot be abolished within the framework of a n y educational and social system in which - notwithstanding political and ideological differences - division of labour, decision making and accomplishing tasks are the basic conditions for personal and social existence. This discrepancy leads to two major factors each of which in

d/ Kisegítő órák léte az egésznapos és félnapos iskolák összehasonlításában.

e/ Különösen figyelmet kell szentelni olyan "új" tárgyak jelenlétének mint pl. a munka-oktatás /vagy kézműiparágak/, politechnika és közgazdaságtan. Ugyanez a helyzet az általános tantervhez hozzátartozó, vagy ahhoz járulékos szabadon választható tárgyak szerkezetével.

f/ Végezetül szeretném felhívni a figyelmet a német "soziales Lernen" szó /szociális tanulás/ által kifejezett szociális-affektív képességek támogatásának jelenlétére ill. fokára. Erre nem csak az órák alatt utalnak, hanem még inkább az iskolának társadalmi környezetével való viszonyában.

Az oktatási teljesítmény reprezentációinak mint azonosítási és értékelési kritériumoknak a kombinálásával szeretném kimutatni, hogy milyen nehéz is a tanulói teljesítmények összehasonlítása, és hogy milyen fontos, hogy óvakodjunk az elhamarkodott következtetések levonásától az iskolatípusok értékelésével kapcsolatosan. Ugyanez vonatkozik a másik két kritériumra: a "támogatás"-ra és a "szelekció"-ra.

5. Támogatás és szelekció a komprehenzív iskolákban

Először is néhány alapfontosságú megjegyzés a definíciós problémáról: a támogatás és a szelekció viszonyát olyan diszkrepanciaként kell felfognunk, mely nem szüntethető meg olyan társadalomban - politikai és ideológiai különbségektől függetlenül - melyben a munkamegosztás, a döntéshozatal és a

turn is the basis of two theses:

The first factor refers to the individual and purports

a/ that humans are capable of developing and are therefore supportable,

b/ that humans are unequal due to their biological and social life conditions and therefore they can only be supported within their individual life situation, which, however, must not be understood statically.

The second factor refers to society and purports

a/ that the survival and development of making can only be realised in an organisation of divided labour, no matter how distinct the disposition of individuals and groups may be for the correlations of functions. A selection based on effectiveness of social /not just economic!/ procedures is necessary, even if there is a wide disposition basis.

b/ The principles of human dignity and quality of living demand that selection is based as much as possible on fairness.

These two couples of theses imply that support refers to individuals and selection to society. This comparison makes affinities obvious: the inevitable interrelation of the theses couples in brought forth by the concurrence of social and personal existence, thus saying that both is necessary: support and selection.

The first conclusion drawn from this sentence is that no school can avoid its selective function, unless this task is transferred to other social institutions. Lately some theories on the separation of education and employment

feladatteljesítés jelentik a személyes és a társadalmi létezés alapvető feltételeit. Ez a diszkrepancia két igen fontos tényezőhöz vezet, melyekből viszont két-két tétel eredeztethető:

Az első tényező az egyénnel kapcsolatos és úgy fogalmazható meg, hogy

- a/ az emberek képesek a fejlődésre és ezért támogathatók;
- b/ az emberek biológiai és társadalmi életfeltételeik következtében egyenlőtlenek és ezért csak egyedi élethelyzeteiken belül támogathatók, ezt azonban nem szabad statikusan felfogni.

A második tényező a társadalommal kapcsolatos és úgy fogalmazható meg, hogy

- a/ a tökéletesedés továbbélése és fejlődése csak a munkamegosztás szervezetében valósítható meg, függetlenül attól, hogy mennyire eltérő lehet az egyes egyének és csoportok hajlandósága a funkciók kölcsönviszonyára. Egy, a szociális /nem csak gazdasági!/ eljárások hatékonyságán alapuló szelekció szükséges még akkor is, ha a hajlandóságok spektruma széles;

- b/ Az emberi méltóság és életminőség elvei azt követelik, hogy a szelekció, amennyire lehet, tisztességes alapokon nyugodjék.

Ez a két tézis azt implikálja, hogy a támogatás egyéneikkel, a szelekció pedig a társadalommal kapcsolatos. Ez az összehasonlítás nyilvánvalóvá teszi az affinitásokat: a tézisek elkerülhetetlen egymásravezetése a társadalmi és az egyéni létezés

systems have come into the picture. Certain tendencies in this direction are effective, which is shown in industrial countries whenever companies disregard school certificates and administer their own selection mechanisms. External examination systems, on the other hand, such as in Great Britain, are no real examples for this separation since the schools participate - at least indirectly - by coordinating their lessons with the examinations and by making teachers available as internal or external examiners.

When acknowledging the necessity of selection, this does not automatically imply a pre-decision on priorities in regards to support and selection as important functions of the educational system. Historical situations certainly play a decisive role when this question is considered. Economic deficiencies as well as natural catastrophes and wars had vast influences on life in the past, therefore selection played an accentuated role at schools.

However, competent critics such as the authors of the report "No limits to learning" by the Club of Rome, plead for the priority of pupil support due to humanitarian considerations as well as the insight that highly industrialised societies can "afford" to acknowledge the priority of support without disclaiming selection¹³.

According to these prominent critics, student support as a contribution to "anticipative learning" reached a far quality than that of earlier times. A l l individuals - pupils in our case - are entitled to support: pupils with slow and medium progress abilities as well as good progress

egybeeséséből fakad, s ily módon azt mondják ki, hogy mindkettő szükséges: a támogatás is és a szelekció is.

Ebből a mondatból az első következtetés az, hogy egyetlen iskola sem kerülheti el szelektív funkcióját, hacsak nem ruházza át ezt a feladatot más társadalmi intézményekre. A közelmúltban néhány elmélet jelent meg az oktatási és a munkáltatási rendszerek elkülönüléséről. Bizonyos tendenciák ebben az irányban hatékonyak, ami ipari országokban nyilvánul meg, amikor egy vállalat nem veszi tekintetbe az iskolai bizonyítványokat és saját szelekciós mechanizmusait alkalmazza. A külső vizsgáztatási rendszerek ezzel szemben - mint a Nagy-Britannia-i - nem igazán példái ennek az elkülönülésnek, mivel az iskolák - legalábbis közvetve - ebben részt vesznek, amennyiben óráikat összehangolják a vizsgákkal és belső vagy külső vizsgáztatói minőségben tanáraikat rendelkezésre bocsátják.

Amikor elismerjük a szelekció szükségességét, ebből nem következik automatikusan egy előzetes döntés az oktatási rendszer fontos funkcióival: a támogatással és a szelekcióval kapcsolatos prioritásokról. A történelmi helyzetek kétségkívül döntő szerepet játszanak ennek a kérdésnek a tárgyalásánál. A gazdaság hiányosságai, csakugy mint a természeti katasztrófák és háborúk, tetemesen befolyásolták az életet, ezért a szelekció kiemelt szerepet játszott az iskolákban.

Azonban olyan hozzáértők mint pl. a Club of Rome által irt "No limits to learning" /Ne korlátozzuk a tanulást/ c. jelentés szerzői is a tanulók támogatásának elsődlegességét

abilities /including the "exceptionally talented ones"/.

The next question in our considerations refers to the organisation of support and selection which makes us directly return to the theme "comprehensive schools and integration".

There are two basic types of organisation:

a/ segregation according to the principle which governed the parallel of selective and non-selective schools for centuries,

b/ the countertype which can be described best by the term "integration". The constitutional contributions of all "integrating" elements are essential for differentiating between "integration" and "assimilation". The term "integration" emphasises the principle of concentration, combination and standardisation. The mentioned accentuations of this principle form into graduated structures of "integrated systems" which are expressed in these forms: easy translations between different school types, adjustment of learning objectives and curricula in all age groups of all school types, combination of individual types in "school centres" and - with advancing integration - the establishment of "co-operative comprehensive schools". Under the present circumstances, "integrated comprehensive schools" are the most advanced form of integrated systems. They in turn are graded in a milder form, i. e. outer differentiation, and in a strict form, i. e. inner differentiation.

Within the last few decades, internal differentiation on all levels of integration has been developed and supported as a means of flexible lesson arrangement and pupil mobilisation.

szorgalmazták humanitárius meggondolásokból is, és arra a belátásra hivatkozva is, hogy az iparilag fejlett országok "megengedhetik" maguknak, hogy elismerjék a támogatás elsődlegességét anélkül, hogy a szelekciót el kellene utasítaniok.¹³

E kiemelkedő kritikusok szerint a tanulók támogatása mint az "anticipatív tanulás"-hoz való hozzájárulás sokkal jobb minőséget ért el, mint korábbi időkben. Minden egyén - jelen esetben: tanuló - jogosult a támogatásra: a lassu és közepes fejlődésre képesek csakugy mint a gyorsan fejlődni tudók /beleértve a "kivételesen tehetségesek"-et/.

Gondolatmenetünk következő kérdése a támogatás és a szelekció megszervezésével kapcsolatos, s ez közvetlenül visszavezet minket a "komprehenzív iskolák és integráció" témához.

A szervezésnek két alapvető típusa van:

a/ szegregáció azon elv szerint, amely a szelektív és nemszelektív iskolák párhuzamát évszázadokon keresztül meghatározta;

b/ az az ellentípus, mely legjobban az "integráció" kifejezéssel írható le. Az összes "integráló" elem alkotó hozzájárulása lényeges ahhoz, hogy elkülönítsük az "integráció"-t és az "asszimiláció"-t. Az "integráció" terminus a koncentráció, a kombináció és a sztenderdizáció elvét hangsúlyozza. Ezen elv említett kiemelései "integrált rendszerek" fokozatos strukturáit alkotják, melyek ezekben a formákban vannak kifejezve: különböző iskolatípusok közötti könnyű lefordíthatóság, minden iskolatípus minden korcsoportjában a tanulási célok és a tantervek hozzáhangolása az iskolatípushoz és korcsoport-hoz, egyedi

In the international comparison, the preference of "mixed ability grouping" over homogenous grouping has become more and more obvious.

We now raise a vital question: Which schools can provide better pupil support - schools of integrated or schools of segregated systems? In my answer I will concentrate on the vast majority of pupil population and disregard the specific problems of handicapped¹⁴ and exceptionally talented¹⁵ pupils.

The international comparison does not provide any general rules due to the complexity of individual factors. The Rutter report and other research studies¹⁶ have found that in this connection the individual school with all its qualities and deficiencies plays a significant role. Generally, the research situation implies an uncontested preference of integrated systems as compared to traditional segregated systems. Furthermore, existing comprehensive schools are considered to be worthy of support and development even in cases where deficiencies in the concrete formation are criticised, where the common subject and learning disposition for the vast majority of one age group is considered as being too big, and where controversies exist on achievement standards, curriculum and teaching style.

I keep these facts in mind when changing from the explanation of comparative analysis to final remarks of the following theses and argumentations.

tipusok "iskolaközpontok"-ban való kombinálása, és - az integráció előrehaladásával - "kooperatív komprehenzív iskolák" létrehozása. A jelenlegi körülmények között az "integrált komprehenzív iskolák" jelentik az integrált rendszerek legfejlettebb formáját. Ezek viszont enyhébben vannak fokozatosítva - azaz külső differenciáció - és szigorú formában - belső differenciáció,

Az utóbbi pár évtizedben a belső differenciációt az integráció minden szintjén fejlesztették és támogatták mint a rugalmas órarend-kialakítás és a tanulók mobilizálásának eszközt. Nemzetközi összehasonlításban mind nyilvánvalóbbá vált a "vegyes képességű csoportosítás" előnyben részesítése a homogén csoportosítással szemben.

Most pedig felvetünk egy életbevágó kérdést: mely iskolák képesek a tanulóknak jobb támogatást nyújtani: az integrált, vagy a szegregált rendszerek iskolái?

Válaszomban a tanulótömegek hatalmas többségére fogok korlátozódni, nem véve tekintetbe a hátráltatott¹⁴ ill. a kivételesen tehetséges¹⁵ tanulókat.

A nemzetközi összehasonlítás az egyéni tényezők összetettségéből kifolyólag nem nyújt általános szabályokat. A Rutter-jelentés és más kutatási tanulmányok¹⁶ azt találták, hogy ebben az összefüggésben jelentős szerepet játszik összes kvalitásával és hiányosságával az egyes iskola. A kutatás általános állása a hagyományos szegregált rendszerekkel szembeállított integrált rendszerek nem is vitatott preferálását tükrözi. Ezen túl a létező komprehenzív iskolákat támogatásra és fejlesztésre érdemesnek

6. Final remarks: Theses and argumentations on the evaluation of comprehensive schools

6.1. The comprehensive school is an institution which in the past two decades has succeeded in most Western European countries as an exclusive, dominant and at least competing - with the schools of the traditional system - school type of lower secondary education. The comprehensive school has been accepted, certainly not by all, but by most citizens of these countries, although reservations and resistance were sometimes very strong. This historic experience verifies that comprehensive schools can be realised as a school type of lower secondary education for the vast majority of the age groups in question, in successfully preparing pupils for further educational careers as well as vocational training.

6.2. Primarily, school reforms are political decisions which are based on socio-philosophical ideals and pragmatic expectations of economic and social character. In reference to our topic, this thesis is illustrated when related to the priority between support and selection in the education system. Although the responsible politicians basically acknowledge both principles of school education and their inevitable interrelation, it is their decision and responsibility to choose, which of the two principles is to be emphasised more in laws, decrees and practical measures. Examination procedures play a decisive role in this respect. In everyday politics this priority conflict expresses itself by e i t h e r emphasising selection of

találják, még olyan esetekben is, ahol bírálják a konkrét formáció hibáit, ahol a közös tárgyat és a tanulásra való hajlandóságot egy korcsoport tulnyomó többsége számára túl nagyknak ítélik, és ahol továbbra is vitatottak a teljesítmény-mércék, a tanterv és a tanítási stílus.

Mindezeket a tényeket szem előtt tartva szeretnék most az összehasonlító elemzés kifejtéséről továbbmenni befejező megjegyzéseimhez a következő tézisekről és érvelésekről.

6. Befejező megjegyzések: tézisek és érvelések a komprehenzív iskolák értékeléséről

6.1 A komprehenzív iskola olyan intézmény, mely az elmúlt két évtizedben a legtöbb Nyugat-Európa-i országban sikerrel jutott mint az alsóbb középfokú oktatás kizárólagos, domináns de legalábbis - a hagyományos rendszerű iskolákkal - versengő iskolatípusa. A komprehenzív iskolát ezen országok polgárainak ha nem is összessége, de legtöbbször elfogadta, bár olykor nagyon erősek voltak a fenntartások és az ellenállás. Ez a történelmi tapasztalat igazolja azt az elképzelést, hogy a komprehenzív iskolák mint az alsóbb középfokú oktatás iskolatípusa a szóbanforgó korcsoportok nagy többsége számára megvalósíthatók, amennyiben sikeresen előkészítik a tanulókat mind a továbbtanulásra, mind pedig a szakmai képzettség megszerzésére.

6.2. Az iskolareformok elsődlegesen politikai döntések, melyek társadalomfilozófiai ideálok és gazdasági valamint társadalmi jellegű pragmatikus elvárások talaján jönnek létre.

students with good progress or emphasising the support of weak students.

6.3. Long-term perspectives as well as widespread consent by the population are important factors for the success of school reforms. Reforms usually influence the total school education of children and adolescents and at least part of their vocational training thus directly influencing the lives and life styles of entire families. Therefore these reforms had their strongest influence in countries where a large majority of citizens accepted - though passively - the establishment of comprehensive schools.

6.4. The development in Sweden has shown, that educational and social research cannot replace political decisions but long-term, well-prepared experimental models with complementary research help to bring about the widespread consent of the population. On the other hand, the situation in Great Britain has made obvious that this can also be supported by local and regional initiatives.

6.5. There is no school system which can harmonise advantages and disadvantages. The citizen of a democratic nation can expect an education policy which aims at converging the support measures for pupils with fast, medium and weak progress abilities. The international comparison leaves open, if separate schools are needed for exceptionally talented and handicapped pupils - the two "poles" of pupils population - although

Jelenlegi témánkon akkor tudjuk ezt a tételt illusztrálni, ha a támogatás és a szelekció oktatási rendszeren belüli elsődlegességének kérdésére vonatkoztatjuk. Bár a felelősségteljes politikusok alapvetően elismerik az iskolai oktatás mindkét elvét és kölcsönviszonyukat, az ő döntésük és az ő felelősségük választani, a két elv közül melyik lesz az az egy, amelyet a törvények, rendeletek és gyakorlati irányelvek hangsúlyoznak. A vizsgáztatási eljárások döntő szerepet játszanak ebben a vonatkozásban. A mindennapi politikában ez a prioritás körüli konfliktus vagy a jól haladó tanulók szelektálásának, vagy pedig a gyengék támogatásának hangsúlyozásában fejeződik ki.

6.3 A hosszutávú perspektívák és a népesség széleskörű jóváhagyása fontos tényezők az iskolareformok sikerességének. A reformok rendszerint kihatnak a gyermekek és felnőttek egész iskolai oktatására és legalább részben szakmai képzésükre, s ily módon közvetlenül befolyásolják egész családok életét és életstílusát. Ezért ezek a reformok olyan országokban fejtették ki a legerősebb hatást, ahol a polgárok nagy többsége - ha csak passzívan is - elfogadta a komprehenzív iskolák létrehozását.

6.4 A svédországi fejlődés megmutatta, hogy az oktatási és társadalmi kutatás nem helyettesítheti a politikai döntéseket, de a kutatással kiegészített jól előkészített kísérleti modellek segítik a népesség széleskörű jóváhagyásának megszerzését. Másfelől a Nagy-Britannia-i helyzet nyilvánvalóvá tette, hogy ezt helyi és regionális iniciatívák is támogathatják.

respective integration tendencies can be observed in Italy and Sweden. In this connection, it must be mentioned that the selective private schools of Great Britain, France, the USA and other countries as well as the special schools for exceptionally talented pupils in the Soviet Union and Eastern Europe are no longer the same as the grammar schools in the Federal Republic of Germany and Austria, which have turned into educational mass institutions. Their former exclusive function aiming at the preparation for university attendance has been more and more complemented by the function of preparing pupils for vocational training and occupation¹⁷.

6.6. Findings and interpretations on the insufficient support of fast progressing students in comprehensive schools need to be taken seriously¹⁸. Contentions, that comprehensive schools were progress reducing institutions in the general comparison with selective schools, could not be kept up to a large extent. In those cases, the fact had been disregarded that the standards of comparison had been chosen incorrectly. It is, namely, not possible to compare findings on progress in comprehensive schools comprising almost all age group populations of lower secondary education with grammar schools and their partial age groups.

In comparative educational literature the following argumentation is brought forth in favour of comprehensive schools in comparison to traditionally structured secondary schools:

a/ Children from lower social classes are supported

6.5 Nincsen olyan iskolarendszer, amely az előnyök megtartása mellett ki tudná küszöbölni a hátrányokat. Egy demokratikus nemzet polgára olyan oktatáspolitikára számíthat, amelynek célja a gyorsan, közepesen és gyengén haladó tanulóknak nyújtandó támogatás konvergenciája. A nemzetközi összehasonlítás nem tudja eldönteni, hogy szükség van-e külön iskolákra a különösen tehetségesek és a hátráltatott tanulók - a "tanulói népeesség két pólusa" - számára, bár ilyen integrációs tendenciák megfigyelhetők Svédországban és Olaszországban. Meg kell említeni ebben az összefüggésben, hogy a szelektív magániskolák Nagy-Britanniában, Franciaországban, az USA-ban és más országokban, valamint a kivételesen tehetséges tanulók iskolái a Szovjetunióban és Kelet-Európában már nem ugyanolyanok mint a Német Szövetségi Köztársaság és Ausztria gimnáziumai, amelyek oktatási tömegintézményekké alakultak át. Korábbi, kizárólag az egyetemi bejutásra irányuló funkciójukat fokozatosan egyre inkább kiegészítette a szakmai továbbképzésre és munkábaállásra való képzés funkciója.¹⁷

6.6 Komolyan kell vennünk az arról szóló beszámolókat és interpretációkat, hogy a komprehenzív iskolákban a gyorsan haladó tanulók nem találhatnak támogatásra.¹⁸ Az olyan állításokat, hogy a komprehenzív iskolák a szelektív iskolákkal való általános összehasonlításban a tanulmányi haladást csökkentő intézmények lennének, nem nagyon lehetett fenntartani. Az érintett esetekben nem vették figyelembe azt a tényt, hogy az összehasonlításban alkalmazott mércék helytelenül voltak megválasztva.

more and reach higher educational levels.

b/ School courses and decisions on regards to professional careers are open for a longer period of time thus leaving a greater chance for adolescents to participate in decisions which are important for their future.

c/ The variety of curriculum provisions satisfies individual talents and interests better. This sentence has an accentuated significance for regions with a relatively low pupil population - an important problem in an epoch of low birth rates.

d/ The Rutter report and many other empiric studies prove that socio-affective abilities and willingness are supported more effectively in comprehensive schools. "Social learning" in pupil groups of different social, religious, ethnic and cultural backgrounds is a special aspect in this argumentation.

As I see it, much may be said in favour of comprehensive schools, especially in regions with low pupil population, where maintaining structured systems keeps the danger of a reducing quality for lower secondary education in its entirety. Usually, pupils of non-selective schools are effected in reference to class frequency, equipment, facilities etc. This evaluation implies the possibility to establish comprehensive schools as a competing school type or experimental school wherever parents and local authorities wish to do so.

As an educationist, I do not wish to answer the additional question on the value of comprehensive schools as compared to the mentioned "moderated" forms of integration in

Nem lehet ugyanis az alsóbb középfoku oktatás minden korcsoportját átfogó komprehenziv iskolákban elért tanulmányi előrehaladásról szóló tényeket gimnáziumokkal és azok részleges korcsoportjaival összehasonlítani.

Az oktatásról szóló összehasonlító munkák a következő érveket hozzák fel a komprehenziv iskolák védelmében a hagyományosan strukturált középiskolákkal szemben:

a/ Az alacsonyabb társadalmi osztályokból származó gyermekek nagyobb támogatásban részesülnek, s így magasabb oktatási szinteket érnek el.

b/ Az iskolai kurzusok és a szakmai pályákkal kapcsolatos döntések hosszabb időre nyitva maradnak, s ily módon nagyobb esélyt adnak a serdülőkoruaknak a jövőjük szempontjából fontos döntésekben való részvételre.

c/ A tantervi kínálat változatossága jobban kielégíti az egyéni talentumot és érdeklődést. Ennek a kijelentésnek különös jelentősége van olyan területekre vonatkoztatva, ahol viszonylag kevés a tanuló - fontos probléma ez az alacsony születési arányszámok korszakában.

d/ A Rutter-jelentés és sok más empirikus tanulmány bizonyossága szerint a szocio-effektív képességeket és készségeket jobban támogatják a komprehenziv iskolák. A különböző társadalmi, vallási, etnikai és a "szociális tanulás" kulturális háttérű tanulócsoporthoz specális aspektusa ennek az érvelésnek.

Ahogy én látom, a komprehenziv iskolák mellett sokmindent lehet felhozni, különösen az alacsony tanuló-népességű területek vonatkozásában, ahol a strukturált rendszerek fenntartása

the education system, since the present empiric findings in reference to socio-economic conditions, national traditions and individual expectations do not allow any definite conclusions. I do not consider this restraint is being inconsistent with the thesis that I think the argumentations in favour of the comprehensive school are plausible and stimulating. In this connection, the historic experience has to be considered, that school reforms fail or cause social discord if they are not carried by a vast majority of the affected population. The reasons for this were pointed out earlier. To acknowledge this experience is not ignoring the possibility of a change in opinions of majorities provided the change is caused by critical rationality and pedagogic engagement.

Despite this open problematic question I wish to end with the thesis that integration of school types within a horizontal level, in our case secondary education. I, is a decisive pedagogic task in democratic societies. The "system comparisons" of the past decade have informed us on different integration efforts and have shown that a l l forms of "integrated systems" can learn from each other.

azzal a veszéllyel jár, hogy a teljes alsóbb középfoku oktatás minősége romlik. Rendszerint a nem-szelektív iskolák tanulói vannak érintve az óragyakoriság, a felszerelés, a létesítmények stb. szempontjából. Ebből az értékelésből következik annak a lehetősége, hogy a régivel vetélkedő vagy kísérleti iskolatípusként komprehenzív iskolákat hozzanak létre, ahol csak a szülők és a helyi hatóságok úgy kívánják.

Mint oktatási szakember nem akarok választ adni arra a további kérdésre, hogy a komprehenzív iskolák értéke az oktatási integráció említett "moderált" formáival való összevetésben, mivel a jelenlegi empirikus adatok a társadalmi-gazdasági viszonyokról, nemzeti hagyományokról, és egyéni elvárásokról nem tesznek lehetővé semmilyen határozott következtetést. Ugy gondolom, az ettől való tartózkodás nem összeegyeztethetetlen azzal az általam vallott tétellel, mely szerint a komprehenzív iskola mellett felhozott érvelések helytállónak látszanak és gondolatébresztőek. Ebben az összefüggésben fontolóra kell venni azt a történelmi tapasztalatot, hogy az iskolareformok kudarcot vallanak, vagy társadalmi nyugtalansághoz vezetnek akkor, ha nem tudják maguk mögött az érintett népesség számottevő többségét. Ennek okaira korábban már utaltam. Ennek a tapasztalatnak az elismerése nem jelenti, hogy figyelmen kívül hagynánk a többségek véleményének lehetséges megváltozását, feltéve, ha ezt a változást kritikus racionalitás és pedagógiai elkötelezettség hozza létre.

Eme nyitott, problematikus kérdés ellenére szeretném azzal a tétellel zárni mondandómat, hogy az iskolatípusok integrációja egy, horizontális szinten belül, esetünkben az alsóbb középfokú oktatáson belül, fontos pedagógiai feladata a demokratikus társadalomnak. Az elmúlt évtized "rendszerösszehasonlításai" különböző integrációs erőfeszítésekről informáltak és megmutatták, hogy az "integrált rendszerek" minden fajtája tanulhat a másiktól.

Annotations

- 1 Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weilheim und Basel: Beltz 1982, S. 23-34 - Keim, W. /ed./: Sekundarstufe I. Modelle - Probleme - Perspektiven. Königstein Ts.: Scriptor 1978, S. 59-67 - Mitter, W.: Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland und die allgemeinbildende polytechnische Oberschule der DDR - Kriterion für einen Vergleich /Skizze/. In: Baumann, U., Lenhard, V. und Zimmermann, A. /ed/: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Akad. Verlagsgemeinschaft 1981, pp. 51-63 - Mitter, W.: Wandel und Kontinuität im Bildungswesen der beiden deutschen Staaten. In: Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag. Bad Homburg v.d.H.: Gehlen 1983, pp. 153-170.
- 2 Lenhard, R.: Das brasilianische Bildungswesen. Grundlagen - Tendenzen - Probleme. Weinheim und Basel: Beltz 1978, pp. 203-221., 232- 246.
- 3 Cf. DES Report on Education: The Growth of Comprehensive Education. No. 87, March 1977, London.
- 4 With regard to France cf Legrand, L.: Pour un collège démocratique. Rapport au Ministre de l'Education nationale. Paris: La documentation française 1983.
- 5 Cf. Fend a.a.O., p. 483.
- 6 The author refers to his own comprehensive school visits in Finland, France, Great Britain, Italy and the Netherlands as well as in Eastern European countries.
- 7 Cf. Mitter, W.: Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 29/1977/6, pp. 259-262. - Thomas, H.: Gesamtschule - Schule Europas. In: Die deutsche Schule, 70/1978/10, pp. 620-623 - Mitter, W.: Gesamtschulen im internationalen Vergleich. Versuch einer Bestimmung von Vergleichskriterien. In: Die deutsche Schule, 72/1980/4, pp. 243-252.
- 8 In the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic complete compulsory education ends at the age of 18. The last 2 to 3 years are often completed in form of part-time school attendance parallel to an apprenticeship or job training.
- 9 As regards the Federal Republic, one has to mention in particular the "Freie Waldorfschulen" Cf. Lindenberg, Ch.: Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells. Reinbek: Rowohlt 1975 /rororo-Sachbuch 6904/.

JEGYZETEK

- 1 Fend, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs /Az összesített iskola összehasonlításban. Az összesített iskola kísérlet eredményeinek mérlege/. Weinheim und Basel: Beltz 1982, pp. 23-24. - Keim, W. /ed./: Sekundarstufe I. Modelle, Probleme, Perspektiven /Az alsóbb középfokú oktatás: modellek, problémák, perspektívák/. Königstein Ts.: Scriptor 1978, pp. 59-67. - Mitter, W.: Gesamtschulen in der Bundesrepublik Deutschland und die allgemeinbildende polytechnische Oberschule der DDR - Kriterium für einen Vergleich, Skizze /Az összesített iskolák a Németországi Szövetségi Köztársaságban és az NDK általánosan képző politechnikai főiskolája - Kritérium egy összevetéshez - vázlatok/, in: Baumann, U., Lenhard V. és Zimmermann. A /ed./: Vergleichende Erziehungswissenschaft /Összehasonlító neveléstudomány/. Wiesbaden, Akademische Verlagsgemeinschaft 1981, pp. 51-63. - Mitter, W.: Wandel und Kontinuität im Bildungswesen der beiden deutschen Staaten /Változás és kontinuitás a két Németország oktatásügyében/, in: Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag, Bad Homburg v.d.H.: Gehlen 1983, pp. 153-170.
- 2 Lenhard, R.: Das brasilianische Bildungswesen. Grundlagen-Tendenzen, Probleme /A brazil oktatásügy - alapok, tendenciák, problémák/, Weinheim und Basel: Beltz 1978, pp. 203-221.
- 3 V.ö. DES Report on Education: The Growth of Comprehensive Education /DES oktatási jelentés: a komprehenzív oktatás fejlődése/ No. 87, March 1977. London.
- 4 Franciaországgal kapcsolatban L. Legrand-é: Pour un college démocratique. Rapport au Ministre de l'Education nationale A demokratikus gimnáziumért: jelentés a nemzeti oktatási miniszternek/. Paris: La documentation française, 1983.
- 5 V.ö. Fend, p. 483.
- 6 A szerző forrása komprehenzív iskolákban tett látogatásai Finnországban, Franciaországban, Nagy-Britanniában, Olaszországban, Hollandiában és Kelet-európai országokban.
- 7 V.ö. Mitter, W.: Sekundarstufe I im internationalen Vergleich /Az alsóbb középfokú oktatás nemzetközi összevetésben/. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 29/1977/6, pp. 259-262.

- 10 Kelpanides, M.: Schulsystem und Volksbildung. In: Grothusen, K. D. /ed./: Südosteuropa-Handbuch, /vol./ 3: Griechenland. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980, pp. 54-121.
- 11 Husén, T.: Implications of the IEA findings for the philosophy of comprehensive education. In: Purves, A.C. and Levine, D.U. /ed./: Educational Policy and International Assessment. Berkely: McCutchan 1975, pp. 117-143.
- 12 Fend, vid. above, pp. 483-507 - Haenisch, H. and Lukesch, H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich. München/Wien/Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1980.
- 13 Botkin, J. W., Elmandjra, M. and Malitza, M.: No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report from the Club of Rome. Oxford: Pergamon Press 1979.
- 14 Cf. Sonderschulen oder integrierte Erziehung? Two articles by W. I. Lubovski und N. Söder. In: UNESCO-Kurrier, 22/1981/6, pp. 16-23.
- 15 Cf. Urban, K.: Hochbegabte Kinder - eine Herausforderung? In: Bildung und Erziehung, 33/1980/6, pp. 526-535 - Bartenwerfer, H.: Hochbegabung, ein bildungspolitisches Problem? In: Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag. Bad Homburg v.d.H.: Gehlen 1983, pp. 407-419.
- 16 Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. and Ouston, J.: Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and their Effects on Children. London: Open Books 1979.
- 17 This double function makes the relationship between grammar school /or similar/ graduation and university admittance more and more problematic. In the Federal Republic this is reflected in the discussions on the separation of the two procedures, initiated by the Minister of Education for Lower Saxony, Georg-Bernd Oschatz and the President of the Westdeutsche Rektor-konferenz, Theodor Berchem, summer 1983.
- 18 Cf. the controversy: Wottawa, H.: Die Leistungsfähigkeit der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen - eine kritische Betrachtung der empirischen Ergebnisse. In: Bildung und Erziehung 33/1980/3, pp. 239-251 - Fend, H.: Stellungnahme zum Aufsatz von Wottawa, pp. 252-262.

- 8 A Német Szövetségi Köztársaságban és a Német Demokratikus Köztársaságban a teljes kötelező oktatás 18 éves korig tart. Az utolsó két-három évet gyakran olyan formában végzik el a tanulók, hogy részleges iskolalátogatás mellett szakmai vagy tanoncképzésen vesznek részt.
- 9 A Német Szövetségi Köztársasággal kapcsolatban megemlítendő különösen "szabad Waldorf-iskolák", V.ö. Lindenberg, Ch.: Waldorfschulen: anstfrei lernen, selbstbewusst handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells. Reinbek: Rowolt 1975 /rororo - Sachbuch 6904/ Waldorf-iskolák: félelem nélküli tanulás, öntudatos cselekvés. Egy félreismert iskolamodell gyakorlata/.
- 10 Kelpanides, M.: Schulsystem und Volksbildung /Iskolarendszer és népoktatás/. In: Grothusen, K.D /ed./: Südosteuropa-Handbuch, /vol./ 3: Griechenland. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980, pp. 54-121.
- 11 Husén, T.: Implications of the IEA Findings for the Philosophy of Comprehensive Education /Az IEA kutatási eredmények implikációi a komprehenzív oktatás elmélete számára/. In.: Purves, A.C. and Levine, D.U. /ed./: Educational Policy and International Assessment /Oktatáspolitikai és nemzetközi értékelés/. Berkeley: McCutchan 1975, pp. 117-143.
- 12 Fend, vld. fent, pp. 483-507 - Haenisch, H. és Lukesch H.: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich /Jobb-e az összesített iskola? Összesített iskolák és a tagolt iskolarendszer iskolái teljesítményük szempontjából összehasonlítva/. Münckhen /Wien/ Baltimore: Urban und Schwarzenberg 1980.
- 13 Botkin, J.W., Elmandjra, M. és Malitza, M.: No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. A Report from the Club of Rome /Ne korlátozzuk a tanulást. Az emberi hiány áthidalása. A Club of Rome jelentése / Oxford: Pergamon Press 1979.
- 14 Vö. Sonderschulen oder integrierte Erziehung? /Külön iskolák vagy integrált oktatás?/ W.I.Lubowski és N.Söder két cikke. In: UNESCO-Kurier, 22/1981/6, pp. 16-23.
- 15 V.ö. Urban, K.: Hochbegabte Kinder - eine Herausforderung? /Kivételes tehetségű tanulók - kihívás?/ In: Bildung und Erziehung, 33/1980/6, pp. 526-535. - Bartenwerfer, H.: Hochbegabung, ein bildungspolitisches Problem? /A kivételes tehetség: oktatáspolitikai probléma?/ In: Festschrift für Erwin Stein zum 80. Geburtstag. Bad Homburg v.d.H.: Gehlen 1983, pp. 407-419.

- 16 Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. és Ouston, J.: Fifteen Thousan Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children /Tizenötezer óra. A középiskolák és hatásuk a gyerekekre/. London: Open Books 1979.
- 17 Ez a kettős funkció egyre inkább problematikussá teszi a gimnáziumi /vagy hasonló/ végzettség és az egyetemi felvétel viszonyát. A Német Szövetségi Köztársaságban ez a két eljárás elkülönítéséről folyó vitákban tükröződik, melyet Alsó-Szászország Oktatásügyi Minisztere, Georg-Bernd Oschatz és a Westdeutsche Rektorkonferenz elnöke, Theodor Berchem indítottak el 1983. nyarán.
- 18 V.ö. a vita anyagát: Wottawa, H.: Die Leistungsfähigkeir der nordrhein-westphalischen Gesamtschulen - eine kritische Betrachtung der empirischen Ergebnisse /Az észak-rajna-wesztfáliai összesített iskolák teljesítőképessége - az empirikus eredmények kritikus áttekintése/. In: Bildung und Erziehung 33/1980/3, pp. 239-251 - Fend, H.: Stellungnahme zum Aufsatz von Wottawa /Állásfoglalás Wottawa tanulmányához/., pp. 252-262.