

Egy németországi tanulmányút tapasztalatai

Ez év késő tavaszán egy pedagógusokból, kutatókból és felsőoktatási szakemberekből álló tíztagú csoport vágott neki egy rozoga buszon Németországnak, hogy alig több, mint egy hét alatt öt Gesamtschulét látogasson meg Észak-Rajna-Vesztfáliában.

A csoport tagjait közös vállalkozás fűzi össze: mintegy hat-hét éve együtt munkálkodnak egy hazai Gesamtschule-típusú iskola modelljének kifejlesztésén. A *Tizenkét Osztályos Komplex Iskoláról* (TOKI) van szó, amelynek alapdokumentumait: koncepcióját, tantárgyi rendszerét, tanterveit, működésének főbb paramétereit és számos tankönyvét e kis busz utasai dolgozták (és dolgozzák) ki az Országos Közoktatási Intézet talaján szervezett kutató-fejlesztő munka keretében. Kíváncsiságuk, amellyel az útnak ne kívágtak, nagyon is konkrét kérdések irányában hegyeződött ki. Érthető módon elsősorban azok a kérdések érdekelték őket, amelyekre saját tapasztalataikból még nem volt, nem lehetett válaszuk, illetve azok a szakmai problémák, amelyekkel éppen küszködnek, no meg azok az ütközőpontok, amelyeken leginkább konfrontálódtak a hagyományos, szelektív iskolákban kialakult gyakorlattal és nézetekkel.

Ebből az utalásból már sejteni lehet, hogy a busz utasai egy *nem szelektív* – angol eredetije után szerte a világon –, *komprehenzív*nek nevezett iskolatípus hazai kialakítása ügyében „utaznak”. A *Gesamtschule* pedig éppen ilyen iskola: az angol *comprehensive school* német változata.

Azzal kell hát kezdenem ezt a félig-meddig úti beszámolót, félig-meddig szakmai tudósítást, hogy röviden leírom a Gesamtschule főbb jellemzőit, mert aligha volna reális arra számítanom, hogy ez az iskolatípus kellően széles körben ismert idehaza.*

A Gesamtschule tehát *komprehenzív iskola*, amely Németországban a mindmáig uralkodó háromágú iskolarendszerbe ékeződik be, mint annak tagadása. Ezt a rendszert az jellemzi, hogy a mindenki számára közös 4 évfolyamos elemi (*Grundschule*) után a tanulók három irányba osztoznak: a leggyengébben teljesítők az ún. *Hauptschuléba* mennek, a gyakorlati (felsőfokú végzettséget nem igénylő) pályára készülők az ún. *Realschuléba*, míg a diplomák várományosai, többnyire az elit rétegek gyermekei a *Gymnasiumokba*. A Gesamtschule ennek a háromágú iskolarendszernek a felváltását tűzte ki célul, abból az alapvető pedagógiai-pszichológiai és humanitárius meggyőződésből, hogy tízéves korban nem lehet eldönteni a gyerekek jövőendő életpályáját, és hogy származásától, életkörülményeitől függetlenül minden gyereknek meg kell adni az esélyt arra, hogy megszerezhesse a képességeinek megfelelő legmagasabb iskolai végzettséget. Célkitűzéseinek és filozófiájának kulcsszavai: *esélyegyenlőség, szociális integráció, individualizált képességfejlesztés*. A Gesamtschule felvételi és értékelési rendszere nem ismeri a szelekciót: a kiválogatást és a kiszűrést. Felvállalja mindhárom iskolatípus funkcióit, amit csak azáltal tehet meg, hogy belül erősen *differenciált*: alkalmazkodik a tanulók érdeklődéséhez, teljesítőképeségükhöz és eltérő tanulási ütemükhöz.

A Gesamtschulének nem sikerült felszámolniuk a háromágú, szelektív iskolarendszert Németországban. Sikerült vi-

* Az érdeklődők szíves figyelmébe ajánlok a témával foglalkozó néhány írást: *Hortobágyi Katalin: A nyugatnémet Gesamtschule Nevelésmódot és Iskolakutatás*, 1983. 4. sz.; *Hortobágyi Katalin: Hol tart ma a nyugatnémet Gesamtschule*. Köznevelés, 1985. 34. sz., 6-7. p.; *Hortobágyi Katalin: Gesamtschule tegnap és ma. Egy progresszív iskola sorsa az NSZK-ban*. Ifjúsági Szemle, 1989. 2. sz., 83-90. p.; *Ratzki, Arne: Gesamtschulen Németországban*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 12. sz., 17-22. p.; *Loránd Ferenc: A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 10. sz., 11-27. p.; *Wenzler, Ingrid: Differenciálási formák a Gesamtschulében*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 10. sz., 28-35. p.

szont egy negyedik, törvényileg elismert iskolatípusként beépülniük a rendszerbe. Számuk növekvőben van, ma 900 és 1000 között mozog. Ez ugyan országosan az iskoláknak mintegy a 3%-át teszi ki, de egyes tartományokban (pl. Hessen, Brandenburg) csaknem kizárólagos a jelenlétük, az általunk felkeresett Észak-Rajna-Vesztfáliában 16%-os, Berlinben pedig 30%-os.

Számunkra különösen az a körülmény avatja a Gesamtschulékát meghatározó tapasztalat-forrássá, hogy egy alapvetően szelektív iskolarendszer kereteiben működnek, és hogy – hasonlóan az *egységes iskola* hazai megteremtésének eszmei hátteréhez – épp a szelektivitás okozta társadalmi igazságtalanság kiküszöbölése a fő céljuk. Ezúttal azonban az utazás célja nem az volt, hogy a Gesamtschulék háttérében álló oktatáspolitikai célkitűzéseket és érvrendszereket ismerjük meg mélyebben és aktuálisabb hangsúlyaik mentén, mint ahogy ezeket az irodalomból már volt módunk megismerni, hanem az, hogy megbizonyosodhassunk

arról, hogy néhány iskola gyakorlatában miként valósulnak meg a már ismert és számunkra rendkívül rokonszenves oktatáspolitikai és pedagógiai elvek.

A Tizenkét Szakályos Komplex Iskola kifejlesztését szakmailag irányító-segítő szakembergárda abba a problémába ütközött, hogy a fejlesztő iskolák egyikében-másikában a komprehenzivitás néhány sarkalatos követelménye, amelyet ezen iskolák nevelői *elvi*ekben már nemcsak elfogadtak, hanem alkalmasint kellő harciasággal képviseltek is, néhány szakmai kérdésen zátonyra futni látszott. Ezek a kérdések elsősorban a buktatás problémája körül csoportosultak. Mit csináljanak azokkal a tanulókkal, akik nem teljesítet-

ték a továbbhaladáshoz szükséges feltételeket? A kérdésfelvetés azonnal visszatért az érintettek gondolkodását a szelektív iskola klasszikus kérdésfelvetéséhez: *megbuktassák-e* őket vagy se? S ha nem, akkor mégis mit lehet kezdeni velük? S valóban jó-e a meg nem buktatottaknak, hogy ilyen „humánusan” jártak el velük? Vagy: milyen elvek alapján töltsék be az iskola körzetébe tartozó gyerekek felvétele után szabadon maradó helyeket? Tartssanak-e felvételi vizsgákat, s ha ez ellentmond a komprehenzivitásnak, akkor mégis hogyan döntsék el, hogy kit vegyenek fel és kit utasítsanak el?

Fontossá vált tehát, hogy tanulmányozni lehessen egy olyan, több évtizedes múlttal rendelkező pedagógiai rendszert, amely működésének teljességével: szervezeti kereteivel, tantárgyrendszerével, metodikájával, értékelési rendjével stb. ad választ a fentiekben felmerült és azokhoz hasonló, a szelektivitás elkerülésére vonatkozó kérdésekre.

Fontossá vált tehát, hogy tanulmányozni lehessen egy olyan, több évtizedes múlttal rendelkező pedagógiai rendszert, amely működésének teljességével: szervezeti kereteivel, tantárgyrendszerével, metodikájával, értékelési rendjével stb. ad választ a fentiekben felmerült és azokhoz hasonló, a szelektivitás elkerülésére vonatkozó kérdésekre.

Az közismert volt a csoport minden tagja előtt, hogy a tanulóknak a különféle típusú *iskolák közötti* elosztását – tehát a szelekcióra épülő rendszert – csak olyan iskolákkal lehet elkerülni, amelyek a *saját falaikon belül* nyújtják azt a képzési kínálatot, amelyet a szelektív rendszer az eltérő iskolatípusokkal nyújt. Ezért a csoport a Gesamtschulék esetében is mindenekelőtt a *belső differenciálás* konkrét megvalósulási formáit kívánta tanulmányozni. A csoport érdeklődésének másik súlyponti kérdése a gyerekek *felvételére* vonatkozott. Konkrétan: hogyan kerül el a Gesamtschule egyfelől azt, hogy kizárólag az ún. hátrányos helyzetű és ezzel együtt alacsonyabb tanulmányi teljesítményt nyújtó gyerekek iskolájává válják,

másfelől viszont azt, hogy színvonal-emelkedésével elitizálódás járjon.

Meglehetősen pragmatikus érdeklődéssel indultunk el tehát. Ehhez képest viszont olyan átfogó, mélyreható benyomásokkal tértünk haza, amelyek jelentőségükben túlmutattak eredetileg megfogalmazott kérdéseinken. Benyomásaink alapján megértettük, hogy a Gesamtschule számára egyetlen megingathatatlan működési alapfeltétel létezik: *a szelekció kiküszöbölése*. Arról győződöttünk meg, hogy minden részletmegoldás következetesen erre irányul; hogy az iskolai gyakorlat valamennyi összetevője, tényezője – a tanítás tartalmától, szervezeti kereteitől, módszereitől kezdve az egyéni bánásmód, valamint a tanulói és tanári kooperáció számos változatán át – valamennyi általunk meglátogatott iskolában következetesen azt a célt szolgálja, hogy a Gesamtschule *minden gyerek iskolájaként* lehessen eredményes, hogy benne minden tehetség kifejlődhessék, minden hátrány ledolgozódhassék, minden személyes sors törődő bánásmódban részesülhessen. A szóban forgó iskolák mindegyikének egyéni arculata volt, jószerivel nem láttunk két iskolában azonos megoldást az azonos problémákra, de mindegyik iskolának *azonos volt a „levegője”*: áradt belőle a gyermekcentrikusság, a pedagógusokból pedig valami természetes, magától értődő humanizmus, illetve egyfajta gondolkodás- és látásmód, amellyel kapcsolatban szinte nem is értenék, hogy miért tűnt oly különlegesnek a számunkra.

Mit jelent a gyakorlatban, hogy a Gesamtschule „mindenki iskolája” (eine Schule für Alle)?

Ennek különböző változatait különböző hangsúlyokkal láttuk megvalósulni az egyes iskolákban.

Beszámolóinkat a düsseldorfi Hulda Pankok Gesamtschule példájával kezdjük. Az iskola Düsseldorf egyik külvárosában helyezkedik el. 1988-ban alakult. Az épületben azelőtt gimnázium működött. A tanulók létszáma 820, akikkel 62 pedagógus foglalkozik. Az iskola – mint a legtöbb Gesamtschule – az 5. évfolyamtól indul és a

10. évfolyamig tart, de a 11–13. évfolyamon gimnáziumi felső tagozatot is működtet, ahova átlagosan a gyerekek 50%-a nyer felvételt. Az iskola jóhírért az is bizonyítja, hogy a mostani iskolaévben az induló 5. évfolyam 120 férőhelyére 188 jelentkező volt.

Ezzel elérkeztünk az első kérdéshez: hogyan választották ki a 188 jelentkező közül a 120 felvehető tanulót?

A gyerekek összetételét illetően az iskola szigorú paramétereket állapított meg. Ezek a következők:

a) Pozitív diszkriminációt kell megvalósítani az idegen – főleg török – vendégmunkások gyerekeinek felvételét illetően. Ez úgy történik, hogy az iskolában a külföldi származásúak mindenkor lakossági részarányának kétszerese számára biztosítanak helyet. Jelenleg az iskola vonzáskörzetében a lakosság 17%-a vendégmunkások, illetve külföldi származású betelepültek aránya, ezért a beiskolázható gyerekek 35%-a külföldi.

b) A lányok beiskolázási egyenjogúságának biztosítása érdekében a fiúk-lányok arányát 50-50%-ban állapították meg.

c) A teljesítmény heterogenitásának biztosítása érdekében a jelentkezőket bizonyítványuk alapján három kategóriába osztják: kitűnő, illetve jó tanulók; közepesek; gyenge eredményűek. A 120 férőhelyre egyenlő arányban vesznek fel mindhárom kategóriából és mindegyik kategóriában érvényesítik az a) és a b) pontban rögzítetteket, azaz mindhárom kategóriában kell lennie 35% külföldinek és 50% lánynak.

A fentiekből következik, hogy a vállalt heterogenitás biztosítása érdekében a legmagasabb tanulmányi kategóriába tartozó gyereket is elutasítanak. (Még egyszer felhívjuk a figyelmet arra, hogy a 10. osztályt követően a tanulók 50%-a nyert felvételt a gimnáziumi felső tagozatba, holott a beiskolázottaknak csak 1/3-a kerülhetett ki a jobb tanulók kategóriájából. Nem indokolatlan az a következtetés, hogy mindennek előtt ennek a felvételi rendszernek és természetesen az iskola oktatómunkájának köszönhető, hogy a felvétel pillanatában esélyteleneknek mondhatók 17%-a felküzdhette magát a gimnáziumba való belépést biztosító színvonalra.)

A Berlin Kreuzberg kerületében (hagyományosan török vendégmunkások lakta kerület) lévő Hector Peterson Gesamtschulében az a szabály, hogy a tanulók 50%-ának töröknek kell lennie, illetve, a férőhelyek 50%-át török tanulók számára kell biztosítani.

A Köln külvárosában, Holweidében lévő óriási méretű Gesamtschulében (2000 tanuló és 300 tanár iskolája ez) ragadt meg bennünket talán leginkább a „mindenki iskolája” elvnek az az 1986-tól kísérletként bevezetett megvalósulása, miszerint *szellemi és testi fogyatékos gyerekeket is* bevonnak a képzésbe és az osztályközösségekbe. A tanulók 5%-a, azaz mintegy 100 gyerek tartozik ebbe a kategóriába. Minden tanulócsoportba arányosan kerülnek fogyatékosok, de egy tanulócsoportban három ilyen gyereknél nem lehet több. Az osztályok létszáma általában harminc. Minden fogyatékos tanuló kettőnek számít, ahol tehát 3 fogyatékos gyerek van, ott 24 fő az osztály létszáma. Ezekben az osztályokban a szaktanár mellett minden tanórán gyógypedagógus vagy szociálpedagógus is tevékenykedik, aki nem kizárólag a fogyatékos gyerekekkel foglalkozik, hanem az egész gyerekcsoportot segíti abban, hogy a fogyatékosok integrálása sikeres legyen.

A tanárok öntudatosan, mondhatni lelkesen beszéltek arról, hogy az integráció eme formájának milyen nagy nevelő ereje van, méghozzá nemcsak a fogyatékosok szempontjából. Felhívták a figyelmet arra, hogy ez az együttnevelődés és együttélés szolidaritásra tanít, a másság elfogadására. Valóban, megható volt látnunk, amint egészséges gyerekek tolokocsis társaikkal szagultoztak a folyosón, vagy azokat a szellemi fogyatékosokat, akik az iskolai büfében teljesítettek szolgálatot, netán azt a szellemi fogyatékos fiatalembert, aki az iskolának abban a sajátos funkciójú nagy terében, ahol az egyes osztályok a számukra kijelölt helyen és az iskola által rendelkezésükre bocsátott anyagokból kuckókat, kis házikókat építhettek maguknak, a szerszámok kiadását-visszavételét intézte és egyben ő volt az ügyeletes is, aki a rendért felelt.

Fogyatékosokkal – éppúgy, mint külföldiekkel – mindenütt találkoztunk, ez általános gyakorlat a Gesamtschulékban.

A gondoskodás szép példáját láttuk a most kiépülő duisburgi Gesamtschulében is, ahol az igazgató büszkén mutatta a lépcsőkorráltra szerelt, a mozgáskorlátozottak szintek közötti közlekedését lehetővé tevő elektromos liftet, amelyet szponzorok adományából szereltetett be.

A differenciálás – a Gesamtschule létezési módja

A sokféleségből szükségszerűen következik a differenciálás, mint ezeknek az iskoláknak az alapvető ismérve. A differenciálás ugyanis annak eszköze, hogy minden gyerek megtalálja a neki megfelelő, a fejlődéséhez és érdeklődéséhez igazodó képzési utakat, illetve a neki való pedagógiai bánásmódot, törődésben részesüljön. De hogy a differenciálás ne vezessen a gyerekeknek a különféle kategóriák szerinti csoportokba történő visszafordíthatatlan szétválasztásához, olyan formáit vajdta ki ennek a Gesamtschule, amelyek rugalmasak, átjárhatók, alkalmazkodnak a gyerekek menet közbeni fejlődéséhez, érdeklődésük menet közbeni változásához, illetve ahhoz a körülményhez, hogy egy-egy gyerek más-más területen lehet fejlett és kevésbé fejlett, tehetséges és kevésbé tehetséges.

A Gesamtschulékban is van *külső* és *belső* differenciálás. Az utóbbi évtized gyakorlata szerint a differenciálás a heterogén összetételű osztályokon belüli differenciálási formák (a *belső differenciálás*) felé tolódott el (csoportmunka, párosmunka, individuális feladatmegoldás). Az ún. *külső differenciálás* – ami teljesítményszint szerinti csoportba sorolást jelent – a Gesamtschulékban nem válhat az állandó osztályba sorolás alapjává.

A Gesamtschulékban is Németország-szerte lehetőség van teljesítményszint szerinti csoportok alakulására a matematikában és az idegen nyelvben a 6. és a 7. évfolyamon, majd a későbbi évfolyamokon az anyanyelvben és a természettudományos

tárgyakban úgy, hogy általában két párhuzamos osztályból három vagy több csoport alakuljon. Észak-Rajna-Vesztfáliában azonban túlléptek a külső differenciálásnak ezen az alapmodelljén. Itt először is az 5. és a 6. évfolyamon egyáltalán nem engedélyeznek csoportbontással járó ún. külső differenciálást – amit a *nevelés felé való eltolódásként* értékelnek –, a 7. évfolyamtól felfelé pedig két teljesítményszint szerint alakulhatnak csoportok matematikából, angolból, a 9. osztálytól németből és a többnyire integrált természettudományi tárgyból is. *Emelt szinten* ez heti 6 órában, *alapszinten* heti 3 órában való tanulást jelent. Megtudtuk, hogy a természettudományos tárgyakban a Gesamtschulék nem akartak belemenni ebbe a csoportbontásos differenciálásba, de a CDU nyomására kénytelenek voltak engedni.

Nemcsak a teljesítmény szerinti, hanem az *érdeklődés* szerinti differenciálás is kötelező érvénnyel beépült a tanulmányi rendbe. A 7. osztálytól kezdve lép életbe az ún. „kötelezően választható tartomány” (Wahlpflichtbereich), amelyen belül három tantárgy, illetve tantárgycsoport közül lehet választani. Ezek: a munka világa (Arbeitslehre), az integrált természettudomány és a második idegen nyelv. Ez utóbbi általában a francia, de az idegen származású gyerekek saját anyanyelvüket (ez többnyire a török) is választhatják. Újabb választási kötelezettség lép életbe a 9. évfolyamon, amikor is a következő tantárgyak közül kell egyet választani: második idegen nyelv (azok számára, akik a 7. évfolyamon nem ezt választották), harmadik idegen nyelv, integrált természettudomány, irodalom, a munka világa, neveléstudomány, sport, művészet, vizuális kommunikáció, informatika és pályaorientáció azok számára, akik nem tanulnak tovább felsőfokon, illetve a 10. osztály elvégzése után szakmát akarnak tanulni (a pályaorientáció keretében: önismeret, döntéshozatali kompetencia megszerzése, számítástechnikai ismeretek, különféle hivatások-foglalkozások megismerése, stb.). A kötelezően választható tárgyak – heti három, illetve négy órában – egyenrangúak a nem

választható tárgyakkal, a későbbiekben ezekből is lehet érettségit tenni.

A kötelezően választható tárgyakon kívül főleg az 5. és a 6. évfolyamon a szabadon választható tárgyak, illetve tevékenységek széles kínálata várja a diákokat. A meglátogatott iskolákban ilyen kínálattal találkoztunk: „Végy részt az iskola-tó létesítésében!”, különféle hangszeres és vokális zenei kurzusok, akvarisztika, fazekas munkák, akrobatika, bűvészet (a kölni iskolában láthattuk amint az iskola cirkuszcsoportjának néhány tagja éppen a tűznyelést gyakorolta), különféle sport- és bar-kácstevékenységek stb.

A *belső differenciálásnak* nemcsak változatos formáival, hanem különféle aspektusaival is találkozhattunk. Alapelvként fogalmazódott meg, hogy a tanár dolga a különböző változatok biztosítása, a diákoké pedig, hogy válasszanak az egyes lehetőségek között.

Düsseldorfban például az iskola igazgatónöjétől megtudtuk, hogy náluk a differenciálás kiterjedhet a különböző „megközelítési módokra”, azaz arra, hogy egy-egy követelményt milyen tevékenységeken keresztül kíván vagy tud valaki megoldani (könyvből, munkalapok segítségével, szerepjátékkal, különféle médiák beiktatásával stb.); továbbá a követelmények *típusára és jellegére*, illetve a teljesítésükhöz nyújtott *segítségre*, amin egyrészt az értendő, hogy a tanulók fejlettségi szintjéhez és gondolkodási kultúrájához igazodva a követelmények lehetnek absztraktabbak vagy konkrétabbak, egyszerűbbek vagy összetettebbek. A jobbak a nehezebb, elvontabb és összetettebb feladatokat kapják, míg a közepek több egymáshoz hasonló feladatot kapnak, a gyengébbek viszont több tanári segítséget a megoldáshoz. A differenciálás másik aspektusa az *időre* vonatkozik: ugyanazon feladat teljesítéséhez a lassabban haladók több, a gyorsabbak kevesebb időt kapnak. Újabb szempont az *érdeklődés* szerinti differenciálás: a tanulóknak bizonyos keretek között módjuk van a tananyag egy részét a saját *érdeklődésüknek* megfelelően összeállítani.

A duisburgi és a berlini iskolában a tanulócsoportok állandó, heterogén összetételű, ún. *asztalcsoporthok*ra oszlanak. A feladatmegoldások zöme ezekben a csoportokban kooperatív módon történik.

Kivétel nélkül mindenütt találkoztunk az ún. „*szabad munkával*”, amelyre általában heti 5 órát szánnak az órarendben. A gyerekek ezen idő alatt az erre kijelölt tárgyak köréből saját választásuk szerinti témákkal foglalkozhatnak. Ők tervezhetik meg, hogy milyen részkérdésekre bontják a témát, milyen tevékenységekkel óhajtják azt feldolgozni és milyen munkaeszközöket igényelnek hozzá. Erre vonatkozóan minden tanuló hozzászólás-érvényű munkalapot állít ki, amely a téma feldolgozására vonatkozó időtervet is tartalmaz. A kölni iskolában láttuk, hogy egy fiatal tanárnő felügyelete mellett mintegy 25 gyerek dolgozott egy három helyiségből álló komplexumban, ahol mindegyiküknek megvolt a maga doboza, amelyben a félkész munkát ki-ki elhelyezhette és ahonnan a következő alkalommal elővehette. Itt mindenféle eszköz a rendelkezésükre állt: könyvek, grafikai eszközök, szerszámok, de még telefonvonal is, ha vállalt feladatukhoz netán gyárból, üzemből, hivatalokból volt szükségük információkra, illetve ha a vállalásaik között a témához kapcsolódó interjú készítése is szerepelt. Minden gyerek mással foglalkozott, és az egymásba kapcsolódó termekben, amelyeket nem lehetett egyetlen „felvigyázói” tekintettel átfogni, a legnagyobb fegyelemmel folyt a munka. Mindenkit lekötött, amit csinált, és mindenki türelemmel kivárta, hogy a tanárnőtől kérdezhesen, ha szükségét érezte ennek.

A kics csoportos modell

Ezzel a tanulás szervezési formával – amelynek „óshazája” az általunk is meglátogatott köln-holweide-i Gesamtschule volt – mi elsősorban a berlini Hector Peterson Gesamtschuléban ismerkedtünk.

Ennek a szervezeti rendszernek két alapvető szerepe van. Az egyik az, hogy a rendszerint nagy létszámú Gesamt-

schulékon belül átlátható, bensőséges kapcsolatok, személyes felelősségi rendszerek kiépítésére alkalmas közösségeket teremtsen, másrészt, hogy gyakorlati keretet adjon a diákok és a tanárok közötti szociális integrációnak és a kooperációnak.

A kics csoportos szervezés lényege az, hogy az iskolai osztályokat egymással szoros együttműködő csoportokba osztják. Egy csoportba három osztály tartozik. Ezek az iskolaépületen belül is viszonylag elkülönülnek egymástól, a berlini iskolában például az összetartozó három osztály egymás mellett volt és egy közös használatú társalgószertérbe nyílt. A három osztályt a nevelőtestületből alakult 6-9 fős tanári csoport tanítja, amely lehetőleg egész iskolai pályafutásuk során végig kíséri a tanulókat. Ezek a tanári csoportok nagyfokú autonómiával rendelkeznek, ami lehetővé teszi, hogy alkalmazkodjanak az osztályaikba járó gyerekek sajátos igényeihez. Ezért a kics csoportos munkát a differenciálás egyik kitüntetett megoldásaként tartják számon. A tanári csoport autonómiája lehetővé teszi, hogy a központi tanterv adta keretek között maguk állítsák össze osztályaik curriculumát (tantervét), maguk készítsék el tantárgyfelosztásukat, maguk döntsenek a tanárok terheléséről, maguk gazdálkodhassanak a költségvetésből a részükre kiutalt pénzből, maguk gondoskodjanak a helyettesítéséről stb.

A kics csoportos szervezés lehetővé teszi a tanulói csoportmunkának és a nagyobb egységekben való munkának a célszerű, rugalmas váltakozását. A heterogén összetételű osztály az az alapközösség, amelyen belül a tulajdonképpeni tananyag-feldolgozás az állandó, ugyancsak heterogén összetételű kics csoportokban valósul meg. A kics csoportokon belüli kooperatív munkaszervezésnek itt különös jelentőséget ad a nagyszámú külföldi diák, akik így nem különülhetnek el, hanem minden feladatot német osztálytársaikkal, csoporttársaikkal együtt oldanak meg.

Annak érdekében, hogy az egyes csoportok ne különüljenek el egymástól, illetve ne szigetelődjenek el, s hogy az iskola megőrizhesse egységét és sajátos arcula-

tát, minden tanári csoport szóvivője útján tart kapcsolatot az iskolavezetéssel, illetve a többi csoporttal.

Az értékelésről

A látogató csoport tagjai – mint erre bevezetőmben már utaltam – különös érdeklődéssel hallgatták a Gesamtschulékban megvalósuló értékelési rendszerről szóló beszámolókat, és számos kérdést tettek fel e témakörben.

Az értékelést sehol sem kezelik adminisztratív aktusként. Minden iskolában szerves részét képezi a nevelési-oktatási rendszernek, s a Gesamtschulék egész pedagógiai ethosza tükröződik benne. Ahol jártunk, mindenütt rámutattak arra, hogy az értékelés nem vonatkozhat pusztán a folyamat végi eredményre, hanem mindig az egész folyamatra kell vonatkoznia. Az értékelés nem az osztályra (évfolyamra) szabott mértékek szerint folyik, hanem egyénekre szabott követelményekhez, illetve vállalásokhoz igazodik. Általános gyakorlat, hogy az iskola és a diák bizonyos időközönként szerződést köt egymással, amelyben a diák vállalást tesz mind magatartására, mind tanulmányi előrehaladására vonatkozóan. Ezek a szerződések képezik az értékelés alapját.

Az értékelés tehát nem minősítés, hanem véleménynyilvánítás egy folyamatról. Ennek megfelelően a domináns forma a szöveges értékelés. A szöveges értékelésbe beleértendő a gyerek önértékelése is, formája pedig a jegyzőkönyv, az ún. „protokoll”, amely tartalmazza a gyerek értékelését is saját teljesítményeiről, illetve előrehaladásáról, és amelyet nem egyszerűen átadnak a szülőnek, hanem a gyerek jelenlétében megbeszéljük vele.

A 6. évfolyamtól kezdve a szöveges értékelést numerikus értékelés egészíti ki, amelynek változatos formái és skálái vannak. A numerikus osztályzatok is általában három teljesítménytípust értékel-

nek: a szóbeli, az írásbeli és a gyakorlati teljesítményt.

Az 5–8. osztályokban nincs buktatás. A buktatásról a minket tájékoztatók általában elítélően nyilatkoztak, mint elsősorban a tanári kudarc vagy tehetetlenség tanúbizonyságáról. Az egyik iskola igazgatója tréfás-komolyan jegyezte meg: „Ha elveszük a pedagógusoktól a szelektálás lehetőségét, rögtön jó ötleteik támadnak, csak segíteni kell őket abban, hogy ezeket meg is valósíthassák.” A buktatás elkerüléséhez természetesen elsősorban a már említett differenciálási formákon és az egyéni törődésen keresztül vezet az út. Ennek ellenére előfordulnak gyenge vagy éppen séggel elégtelen teljesítmények, részletjelölések. Ezek a rendszerben bukás, osztályismétlés nélkül korrigálhatók. Ha például egy gyerek az osztályzatát jelentősen befolyásoló témazáró dolgozatot elégtelenre ír meg, akkor bizonyos gyakorlás és rákésztetés után megismételheti azt, de két jeggyel jobb dolgozatot kell írnia ahhoz, hogy egy jegyet javíthasson. Ezt nevezik „a második lehetőség elvének”. Kivételes esetekben a Gesamtschulékban is javasolják egy-egy gyereknek az osztályismétlést, ami azonban csak a szülő beleegyezésével történhet.

Talán mindabból, amit itt röviden leírtam nyilvánvaló az olvasó számára, hogy a Gesamtschule egy pedagógiailag nagyon tudatosan megszerkesztett, átgondolt rendszer, amelyben minden azt szolgálja, hogy a gyerekek mindegyike megkapja azt a pedagógiai gondoskodást, amelyre szüksége van. Hogy a gyerekek közötti különbségek – legyenek ezek etnikai, osztályhelyzetbeli vagy családi, de akár veleszületett egészségi állapotbeli eredetűek – ne válhassanak az iskolán belül előnyök vagy hátrányok forrásává. Ezt tisztán és tömören érzékelhetjük kivétel nélkül minden iskolában, amelyet meglátogattunk. Elgondolkodtató és erőt adó élmény volt.

Hortobágyi Katalin