

DIETHER HOPF

Το Ενιαίο Σχολείο — Εμπειρίες από την Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας

I. Εισαγωγή

Εάν ένας Γερμανός επιχειρήσει να μιλήσει στην Ελλάδα για το Ενιαίο Σχολείο, θα δώσει την εντύπωση ότι «κομίζει γλαύκα εις Αθήνας»· κι αυτό γιατί η πρώτη και η δεύτερη βαθμίδα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλ. το Γυμνάσιο και το Λύκειο, στην πραγματικότητα είναι Ενιαία Σχολεία με τόσο έντονα τα διακριτικά τους γνωρίσματα, που ένας Γερμανός ο οποίος ασχολείται με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δύσκολα θα μπορούσε να φαντασθεί.

Παρ' όλα αυτά επιχειρώντας να αναφέρω ορισμένες εμπειρίες που έχουμε με τα Ενιαία Σχολεία στην ΟΔΓ τις τελευταίες δύο δεκαετίες, θα ήθελα να περιορισθώ σε εκείνες μόνον τις απόψεις που κατά τη γνώμη μου είναι ενδιαφέρουσες για τον προγραμματισμό και σχεδιασμό του Ενιαίου Σχολείου στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα οι απόψεις αυτές αφορούν το σημαντικό θέμα της ενισχυμένης διαφοροποίησης του σχολείου και της διδασκαλίας.

Δεν θα ήθελα να αναφερθώ εκτενέστερα στη δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος (μια σύντομη περιγραφή περιέχεται στον πίνακα I). Πρόκειται για μια —από άποψη δομής— συγκεντρωτική διάρθρωση με τρεις επιμέρους τύπους σχολείων (Γυμνάσιο, Πρακτικό Σχολείο, Κύριο Σχολείο), στην οποία το Ενιαίο Σχολείο παίζει ποσοτικά μόνον έναν περιορισμένο ρόλο. Και όμως η αναγνώριση της αξίας του Ενιαίου Σχολείου στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι από τις αρχές της δεκαετίας του '60 ιδιαίτερα μεγάλη και δεν έχει καμιά σχέση με τον περιορισμένο αριθμό των Ενιαίων Σχολείων. Αυτή η από πλευρά εκπαιδευτικής πολιτικής σπουδαιότητα του θεσμού του Ενιαίου Σχολείου αναγνωρίζεται από την πλούσια βιβλιογραφία που αναφέρεται στο θέμα αυτό και η οποία περιλαμβάνει ένα πλήθος προτάσεων και απόψεων. Σε κάποιον που δεν έχει άμεση σχέση με τα πράγματα δημιουργείται η εντύπωση ότι δεν υπάρχει στα γερμανικά σχολεία της υπαίθρου σχεδόν τίποτε πιο σπουδαίο από το Ενιαίο Σχολείο.

Είναι σχετικά εύκολο να σχηματίσει κανείς μια σαφή εικόνα για σχεδόν όλες τις απόψεις και τις παραλλαγές του Ενιαίου Σχολείου στην ΟΔΓ. Θα ήθελα όμως να περιορισθώ μόνο σε ένα μικρό μέρος των συζητήσεων και των εμπειρικών δεδομένων που έχουμε στη διάθεσή μας. Αυτό δεν το κάνω μόνον εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου, αλλά κυρίως γιατί ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας δεν αφορά άμεσα την Ελλάδα, επειδή πραγματεύεται προβλήματα της γερμανικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και μάλιστα τέτοια που προέρχονται από τον ανταγωνισμό μεταξύ των Ενιαίων Σχολείων και των παραδοσιακών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδιαφέρουσες είναι εργασίες και έρευνες που αφορούν τη σχολική ζωή των Ενιαίων Σχολείων και ιδιαίτερα την οργάνωση της διδασκαλίας. Επειδή στην ΟΔΓ υπάρχουν πολλές μορφές-τύποι και ερευνητικά μοντέλα του Ενιαίου Σχολείου —τελικά πρόκειται για 11 κρατίδια που έχουν και προσπαθούν να διατηρήσουν τη δική τους πολιτιστική παράδοση, πράγμα το οποίο αποτελεί σίγουρα πλεονέκτημα για την έρευνα, επειδή με αυτό τον τρόπο έχει κανείς τη δυνατότητα να παρατηρήσει τις αντιδράσεις που προκαλεί ένα μοντέλο κάτω από τις καθημερινές συνθήκες— υπάρχει αντίστοιχα και ένα ευρύ σύνολο περιγραφικών ή αναλυτικών εκθέσεων σχετικά με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται και λειτουργούν πολλές μορφές-τύποι του Ενιαίου Σχολείου. Από αυτές τις εκθέσεις θα προσπαθήσω να αναφέρω και να εμβαθύνω μόνο σε αυτές που κατά τη γνώμη μου θα μπορούσαν να αποβούν χρήσιμες για την Ελλάδα.

II. Επιχειρήματα

Πριν μιλήσω για τις ουσιαστικότερες εμπειρίες με την εσωτερική οργάνωση των Ενιαίων Σχολείων στη Γερμανία, θα ήθελα να αναφερθώ σύντομα σε τρία επιχειρήματα που έπαιξαν βασικό ρόλο στη συζήτηση κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες και για τα οποία υπάρχουν πολλές εμπειρικές έρευνες. Προς το παρόν τα επιχειρήματα αυτά είναι —όσο μπορώ να κρίνω— μόνον περιορισμένης σημασίας για την Ελλάδα, όμως μπορούμε να κάνουμε την πρόβλεψη ότι θα αποκτήσουν μεγάλη αξία από τη στιγμή που το Γυμνάσιο και το Λύκειο θα διαφοροποιηθούν ακόμα περισσότερο, και μάλιστα εάν διαφοροποιηθούν κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο.

1. Ήδη ανέφερα ότι υπάρχει ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στη γενικότερη αναγνώριση του Ενιαίου Σχολείου από τη γερμανική κοινωνία και στην από τα πράγματα ποιοτική σημασία του μέσα στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βασική αιτία αυτού του χάσματος είναι το γεγονός ότι η σύλληψη του Ενιαίου Σχολείου θέτει σε αμφισβήτηση τους παραδοσιακούς σχολικούς τύπους. Εδώ και από πολλές γενιές γίνεται σε μας μια πρόωρη επιλογή των μαθητών, δηλ. μόλις περατώσουν το Δημοτικό

·Σχολείο: κατά κανόνα αποφασίζεται αν ο δεκάχρονος μαθητής θα επισκεφθεί αργότερα μια Ανώτατη Σχολή ή όχι. Και ακριβώς αυτή η πρόωρη και με υψηλό ποσοστό σφαλμάτων διοχέτευση των μαθητών σε ποιοτικά διαφορετική βαθμίδα ήταν ένα από τα βασικά επιχειρήματα για την εφαρμογή του Ενιαίου Σχολείου.

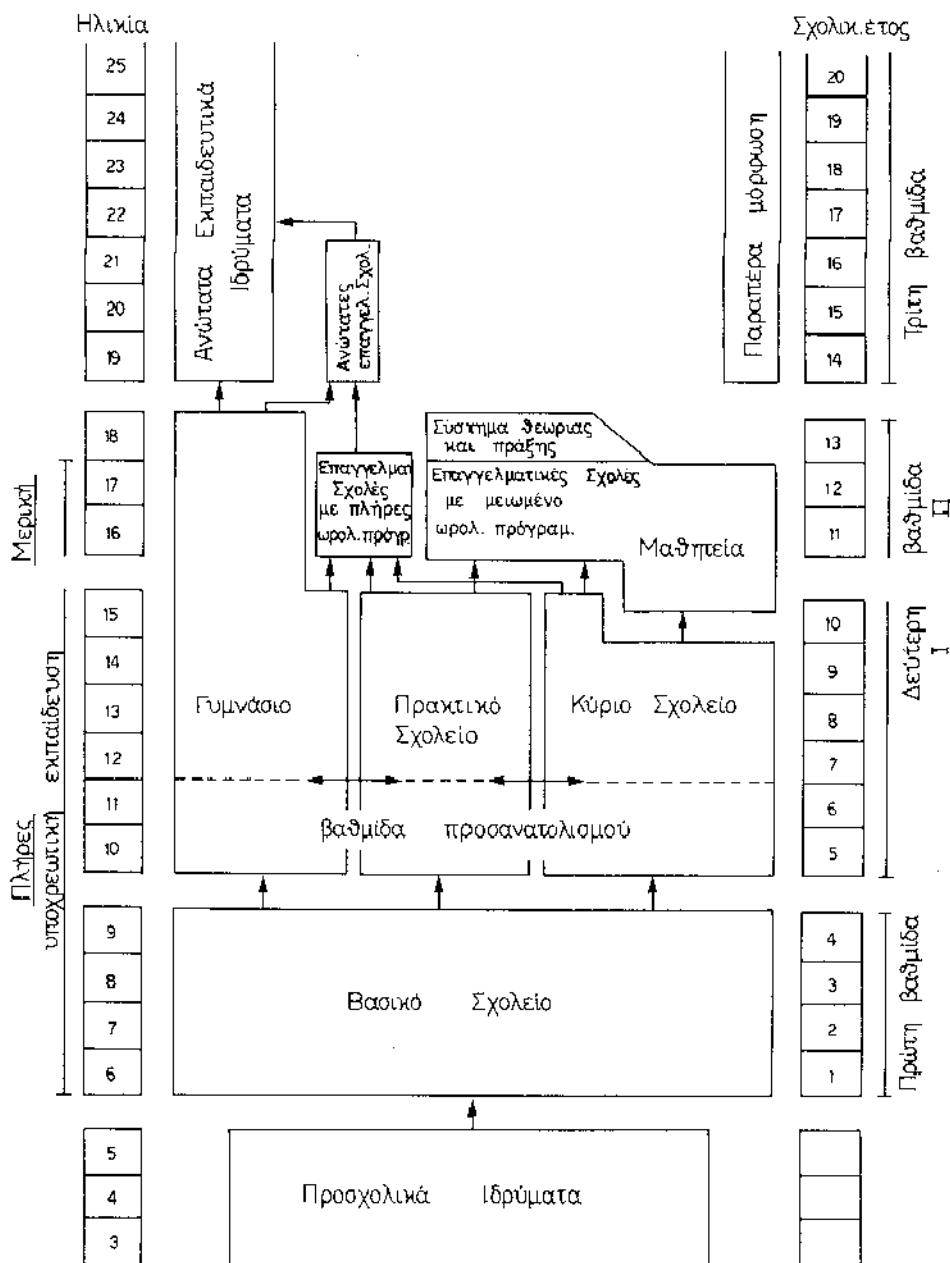
Αξιοσημείωτο είναι ότι το Ενιαίο Σχολείο αποφεύγει χάρη στη δομή του τη μορφή της επιλογής που περιγράψαμε, αλλά στη θέση της τοποθετεί άλλους εσωσχολικούς μηχανισμούς επιλογής που μοιάζουν τόσο και περισσότερο με την επιλογή του παραδοσιακού σχολικού συστήματος, όσο περισσότερο μοιάζουν οι ομαδοποιήσεις μέσα στο Ενιαίο Σχολείο με την παραδοσιακή ομαδοποίηση των διαφόρων σχολικών τύπων. Ακόμα πρέπει να αναφέρουμε ότι μια νέα μορφή επιλογής αποκτά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα στο Ενιαίο Σχολείο, που επίσης καθορίζει αποφασιστικά τη σχολική και επαγγελματική εξέλιξη του κάθε μαθητή: Η ομαδοποίηση με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα (με τη μορφή μαθημάτων κατ' επιλογή ή υποχρεωτικών κατ' επιλογή). Εάν π.χ. ένας μαθητής της 7ης τάξης (βλ. πίνακα 1) επιλέξει αντί της δεύτερης ξένης γλώσσας το μάθημα προετοιμασίας για ανάληψη εργασίας (μάθημα σχετικό με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό), τότε είναι σίγουρο ότι θα συναντήσει μεγάλες δυσκολίες, αν θελήσει να ακολουθήσει τη δεύτερη βαθμίδα (το Γυμνάσιο) που οδηγεί στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Το παράδειγμα που αναφέραμε είναι πολύ χτυπητό: οι επιλεκτικοί μηχανισμοί μέσω των ΑΠ μέσα σε ένα σχολείο που διαφοροποιεί τους μαθητές είναι πολύ πολύπλοκοι και δύσκολα μπορεί κανείς να τους διακρίνει, είναι όμως πολύ αποτελεσματικοί.

2. Ένα άλλο επιχείρημα το ίδιο σπουδαίο και που σχετίζεται με το πρώτο για την εφαρμογή του Ενιαίου Σχολείου στην ΟΔΓ είναι η ισότητα των μορφωτικών ευκαιριών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που επισκέπονται το Κύριο Σχολείο προέρχονταν από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που επισκέπτονταν το Γυμνάσιο προέρχονταν από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα: αυτά ισχύουν και σήμερα ακόμα. Ο πίνακας 2 (Κοινωνικό στρώμα και επίσκεψη του σχολείου) παρουσιάζει τα πράγματα σαφέστερα.

Αυτή η σχέση μεταξύ κοινωνικού στρώματος και μορφωτικών ευκαιριών έχει υποχωρήσει σημαντικά στα Ενιαία Σχολεία της ΟΔΓ. Πρέπει βέβαια να σημειώσει κανείς ότι μπορεί να εμφανισθεί και στα Ενιαία Σχολεία και μάλιστα σε τόσο μεγαλύτερο βαθμό, όσο περισσότερες ομοιότητες παρουσιάζει η διαφοροποίηση μέσα σε ένα Ενιαίο Σχολείο με την παραδοσιακή διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων. Κάτι τέτοιο παρατηρείται και σε μορφές διαφοροποίησης όπως το Streaming, όπου ο διαχωρισμός των μαθητών γίνεται με βάση τις γενικές τους ικανότητες (κριτήριο επιλογής ο δείκτης νοημοσύνης) και όχι με βάση τις επιδόσεις τους σε έναν κλάδο.

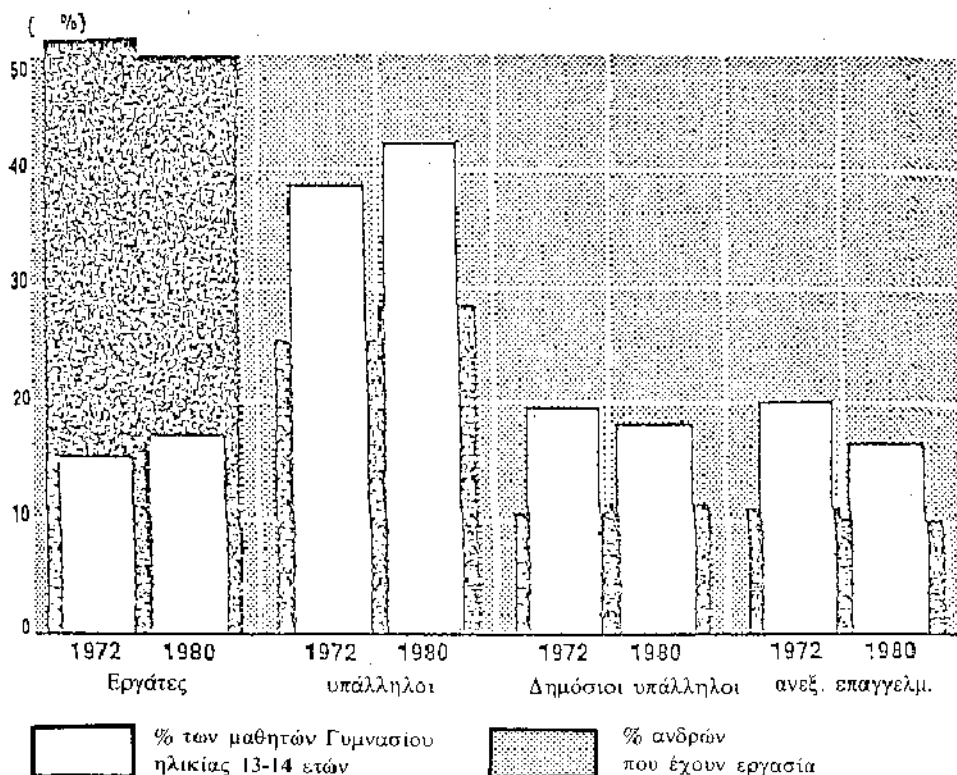
ΠΙΝΑΚΑΣ Ι

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας.



ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Μαθητές Γυμνασίου ηλικίας 13-14 ετών σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα (1972 και 1980)
(Ινστιτούτο Max-Planck για Εμπειρική Έρευνα).



Υπογραμμίζω αυτό το φαινόμενο, που είναι συνηθισμένο στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών, ότι δηλ. η κοινωνική επιλογή μέσω των γενικότερων μορφών (άσχετων με τον κλάδο) διαφοροποίησης μπορεί να καταλήξει σε πρόβλημα και στα Ενιαία Σχολεία, επειδή, όπως φαίνεται, κάτι τέτοιο θα ίσχυε και για την Ελλάδα, εάν κανείς εφαρμόζε ανάλογα μέτρα διαφοροποίησης. Το αποτέλεσμα θα ήταν μια βαθιά μεταβολή στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που μέχρι τώρα έχει καταφέρει να αποφύγει με έναν πολύ εντυπωσιακό τρόπο την κοινωνική επιλογή. Κι αυτό γιατί, αν δεν κάνω λάθος, οι ανομοιότητες σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες για μόρφωση στην Ελλάδα εμφανίζονται στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια δεν υπάρχουν ανάλογες έρευνες που να ασχολούνται με το θέμα ποιοι

είναι οι μαθητές που δεν επισκέπτονται το Λύκειο ή που το εγκαταλείπουν πρόωρα. Αλλά κι αν προέκυπτε από ανάλογες έρευνες ότι στην Ελλάδα γίνεται μια αυτοεπιλογή μέσω των κοινωνικών στρωμάτων, δεν αλλοιώνεται το πολύ εντυπωσιακό γεγονός ότι η ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από άποψη δομής αποτελεί έναν από τα πράγματα δημοκρατικό, μη επιλεκτικό θεσμό. Η Ελλάδα δεν θα είχε να κερδίσει τίποτε από την κατάσταση που ισχύει στη Γερμανία σχετικά με την αντιμετώπιση της ανισότητας των μορφωτικών ευκαιριών μέσω του Ενιαίου Σχολείου. Μάλλον κάτι τέτοιο θα έπρεπε να γίνει αντίστροφα, κι εμείς να ωφεληθούμε από τις ελληνικές εμπειρίες.

3. Ένα άλλο σπουδαίο επιχείρημα —που διατυπώθηκε μεταπολεμικά— ήταν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για τη διεύρυνση των μορφωτικών δυνατοτήτων, δηλ. ήταν μια προσπάθεια για την κινητοποίηση και χρησιμοποίηση των αποθεμάτων πνευματικού προικισμού που μέχρι τότε παραμελούνταν. Τότε πέρασε και ο όρος «καθολική χωριατοπούλα από εργατική οικογένεια» που δίνει τις διαστάσεις της μειονεκτικής θέσης (θρησκεία, κοινωνικό στρώμα, φύλο, περιοχή) με τη μορφή ενός τύπου. Με την εντατική και ευρεία ανάπτυξη όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και με τις έντονες μεταβολές που δημιουργήθηκαν στον μορφωτικό προσανατολισμό σε μεγάλα τμήματα του λαού, δεν ισχύουν πια οι περισσότεροι συντελεστές της μειονεκτικής θέσης ορισμένων ατόμων απέναντι στο σχολείο. Οι διαφορές σχετικά με τον τόπο προέλευσης ήταν ιδιαίτερα δύσκολο να αντιμετωπισθούν· νομίζω ότι αυτό είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει και τη συζήτηση για το Ενιαίο Σχολείο στην Ελλάδα. Έχουν παραμείνει στην πραγματικότητα, όπως προαναφέραμε, οι άνισες ευκαιρίες στη μόρφωση, που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση των μαθητών.

III. Οργάνωση της διδασκαλίας

Μιλώντας πολύ γενικά, μπορούμε να πούμε ότι οι υφιστάμενες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας στα γερμανικά Ενιαία Σχολεία είναι τέσσερις:

1. *Διαφοροποίηση των επιδόσεων στους διάφορους τύπους σχολείων.* Ένας καθορισμένος τύπος Ενιαίων Σχολείων στα οποία υπάρχει συνεργασία των διαφόρων σχολικών τύπων και στα οποία εντάσσονται και το Κύριο Σχολείο και το Πρακτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, κάνουν πιο συγκεκριμένο το μοντέλο αυτό. Δεν θα ήθελα να αναφερθώ εκτενέστερα σ' αυτό το θέμα, αλλά θα ήθελα να σημειώσω ότι ένα τέτοιο σύστημα είναι σε μερικά σημεία πιο ευέλικτο και δίνει μεγαλύτερες δυνατότητες για την προσαρμογή και τον συγχρωτισμό των ΑΠ από ό,τι τα επιλεκτικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία λειτουργούν και εργάζονται ανεξάρτητα.

Σε αυτή τη μορφή οργάνωσης ανήκει και η γενικότερη διαφοροποίηση

της επίδοσης με κριτήριο το δείκτη νοημοσύνης (streaming). Αν και αυτή η μορφή οργάνωσης εφαρμόζεται μέσα στο ίδιο σχολείο, αντιστοιχεί τόσο λίγο στις απόψεις που επικράτησαν σχετικά με τους παράγοντες πνευματικού προικισμού και επίδοσης των παιδιών, ώστε δεν γίνεται σχεδόν καθόλου χρήση αυτής της μορφής ομαδοποίησης. Σχετικά με αυτό το θέμα αποδείχθηκε πολύ χρήσιμο το γεγονός ότι έγκαιρα αποκομίσαμε γνώσεις από τις εμπειρίες άλλων χωρών, ιδιαίτερα της Αγγλίας.

2. Το πιο διαδεδομένο μοντέλο της οργάνωσης της διδασκαλίας στα Ενιαία Σχολεία είναι της διαφοροποίησης με βάση την επίδοση σε μαθήματα (setting). Σχετικά με αυτήν τη μορφή μιλάμε για σύστημα κορμού-επιλογής και εννοούμε μια ομαδοποίηση μεμονωμένων μαθημάτων σε 2, 3 ή 4 βαθμίδες επίδοσης, ενώ παράλληλα τα υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονται από κοινού σε όλους τους μαθητές. Η διαφοροποίηση εκτείνεται ανάλογα με το κρατίδιο και το σχολείο, από δύο μέχρι 9 μαθήματα, που σημαίνει από 25%-80% των ωρών διδασκαλίας, σε 2-4 βαθμίδες επίδοσης.

Από τη μια πλευρά μια διαφοροποίηση μεγάλου βαθμού αντιστοιχεί σε αυτά που γνωρίζουμε σχετικά με τις διαφορετικές προτιμήσεις, κλίσεις και επιδόσεις των μαθητών. Από την άλλη πλευρά προκύπτει το πρόβλημα του βαθμιαίου διαχωρισμού/διάλυσης της κοινωνικής ομάδας/συνόλου μέσα στην οποία μάθαινε μέχρι τώρα ο μαθητής, πράγμα που ήταν δικαιολογημένο από πολλές απόψεις.

Αντί της κοινής αίθουσας διδασκαλίας έχουμε τώρα επιμέρους αίθουσες που αλλάζουν συνεχώς, αφού οι εκπαιδευτικοί δέχονται σε αυτές διαφορετικές κάθε φορά ομάδες. Με αυτό τον τρόπο φθάσαμε γρήγορα στο σημείο στο οποίο απαιτούνται παιδαγωγικές αποφάσεις, δηλ. το πρόβλημα της προτεραιότητας μεταξύ παιδαγωγικών σκοπών που ανταγωνίζονται μεταξύ τους και της προσπάθειας για αύξηση των επιδόσεων από το ένα μέρος και της κοινωνικής μάθησης (μάθησης μέσα στην ομάδα) από το άλλο.

Με τη διαφοροποίηση των μαθητών με βάση τις επιδόσεις τους σε ορισμένους κλάδους συνδέονται αρκετά προβλήματα, από τα οποία θα ήθελα να υπογραμμίσω τα δύο σπουδαιότερα. Για να μπορέσουν οι μαθητές να παρακολουθήσουν το σωστό τμήμα επιλογής (κουρς) ανάλογα με τις διαφορετικές μεταξύ τους επιδόσεις, πρέπει να είναι καθορισμένα και σαφή τα όρια κάθε τμήματος. Αυτό προϋποθέτει ότι πρέπει να γίνει ένας ακριβής καθορισμός του ΑΠ. Κάτι τέτοιο φαίνεται καθαρά στα σχολεία που κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα στις λεγόμενες βασικές και στις πρόσθετες γνώσεις. Κάθε τμήμα επίδοσης επεξεργάζεται τις βασικές γνώσεις —το κατώτατο μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό— δηλ. ασχολείται με τα θεμελιώδη στοιχεία του κάθε μαθήματος, τα οποία ουσιαστικά αξιολογούνται με εξετάσεις στα μέσα του έτους, ενώ οι πρόσθετες γνώσεις περιλαμβάνουν πρόσθετα περιεχόμενα και στόχους.

Υπάρχουν και τμήματα ανόδου/προπαρασκευαστικά, που διευκολύνουν την ένταξη σε ένα υψηλότερο τμήμα/κourς. Η άλλη σημαντική άποψη είναι η διαγνωστική πλευρά της ομαδοποίησης σε τμήματα επίδοσης. Κι αυτό, γιατί κάθε μισό χρόνο πρέπει να γίνουν εξετάσεις κοινές για όλους τους μαθητές, δηλ. εξετάσεις που να αναφέρονται/αξιολογούν τις βασικές γνώσεις και οι οποίες επιτρέπουν να τοποθετούνται οι μαθητές σε μια σειρά ανάλογα με τις επιδόσεις τους σε κάθε μάθημα, έτσι ώστε να μπορεί να γίνει και η κατάταξή τους σε τμήματα επίδοσης ή ακόμα και μια ίσως αλλαγή τμήματος που κρίνεται αναγκαία. Σε αυτό το σημείο προκύπτουν —όπως και στην περίπτωση της αξιολόγησης για τα αποδεικτικά ή απολυτήρια— μεγάλα προβλήματα, τα οποία θα άξιζε να μας απασχολήσουν, αλλά που δυστυχώς ξεπερνούν τα όρια και περιθώρια αυτής της εργασίας.

3. Ένα μοντέλο οργάνωσης του Ενιαίου Σχολείου, που δεν είναι το πιο διαδεδομένο, αλλά που πιστεύω ότι είναι μια από τις πιο ενδιαφέρουσες λύσεις του προβλήματος της διαφοροποίησης, που θα επηρεάσουν την κατάσταση στο μέλλον, είναι το λεγόμενο Μοντέλο των μικρών ομάδων. Το μοντέλο αυτό είναι κατάλληλο για την αντιμετώπιση του συχνά πολύ μεγάλου αριθμού μαθητών στα Ενιαία Σχολεία (βέβαια όχι μόνο σε αυτά) και των προβλημάτων που απορρέουν από αυτόν. Αφετηρία για την ανάπτυξη του μοντέλου αποτέλεσαν τα μειονεκτήματα της διαφοροποίησης των επιδόσεων, τα οποία αναφέραμε, καθώς και η μη ικανοποιητική εσωτερική συνοχή των μικρών ομάδων μάθησης, η οποία προέκυπτε από αυτά τα μειονεκτήματα.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του Μοντέλου των μικρών ομάδων (βλ. πίνακα 3) είναι: Η μεγάλη ομάδα με 60 μέχρι 30 μαθητές, αποτελεί επί αρκετά χρόνια μια βασική παιδαγωγική ενότητα (τάξη), δηλ. ένα μικρό σχολείο μέσα στο μεγάλο. Έξι μέχρι εννέα εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε αυτήν στις τρεις βασικές ομάδες από 20-30 μαθητές, στις οποίες πάλι ανά έξι μαθητές μαθαίνουν από κοινού (ομάδες τραπέζιού). Η ομάδα των συντονιστών που παρακολουθούν τόσο τις βασικές ομάδες, όσο και τις επιμέρους ομάδες, δεν ανήκει στα αναγκαία βασικά στοιχεία του μοντέλου αυτού.

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει αφιερώνοντας το μεγαλύτερο χρόνο για το μάθημά του στις τρεις βασικές ομάδες. Η ομάδα των εκπαιδευτικών διαθέτει μεγάλη αυτονομία, αφού π.χ. ανεξάρτητα κανονίζει το πρόγραμμα και αποφασίζει για το ποιος θα διδάξει. Με αυτό τον τρόπο μπορεί κανείς εύκολα να εφαρμόσει σχέδια/Projekts άσχετα με συγκεκριμένους κλάδους, όπως ειδική παρακολούθηση και προώθηση μικρών ομάδων. Γενικά προκύπτουν συνθήκες μάθησης, οι οποίες διαχωρίζονται αποφασιστικά —και νομίζω κατά τρόπο θετικό— από αυτές του συστήματος τμημάτων επίδοσης κατά μάθημα, το οποίο διακρίνουν συνεχείς μεταβολές και ανακατατάξεις σχετικά με τις αίθουσες και τις ομαδοποιήσεις των μαθητών. Ίσως ένα μειονέκτημα

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

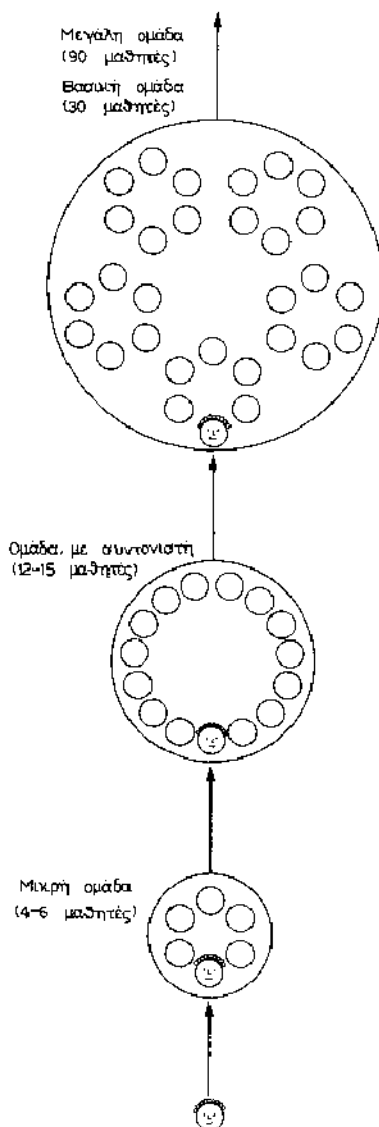
Το μοντέλο των μικρών ομάδων.

Τρεις βασικές ομάδες (τάξεις) αποτελούν μια μεγάλη ομάδα (90 μαθητές), την οποία αναλαμβάνει μια ομάδα εκπαιδευτικών. Τόσο ο σχεδιασμός όσο και η οργάνωση της διδασκαλίας αφορούν αυτήν τη μεγάλη ομάδα μαθητών.

Μια βασική ομάδα (τάξη) αποτελείται από το πολύ 30 μαθητές που χωρίζονται σε 5-6 μικρότερες ομάδες. Τη βασική ομάδα αναλαμβάνει κατά κανόνα ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζοντας διάφορες μορφές εργασίας, π.χ. ομαδική, εταιρική ή ατομική εργασία. Πολλές φορές συμμετέχει στη διδασκαλία κι ένας δεύτερος εκπαιδευτικός για την παρακολούθησή και υποβοήθηση ορισμένων μαθητών ή και των μικρότερων ομάδων.

Η Ομάδα με συντονιστή αποτελείται από 2-3 μικρές ομάδες που αναφέραμε. Την Ομάδα αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός (συντονιστής), ο οποίος ασχολείται με ερωτήσεις και προβλήματα των μαθητών σχετικά με το μάθημα ή και τον ελεύθερο χρόνο τους. Ο συντονιστής βοηθάει, συμβουλεύει και συζητάει με τους μαθητές, δίνει ερεθίσματα για τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου, π.χ. παίζει με την ομάδα του στο θέατρο — φυσικά και η ομάδα αναλαμβάνει από κοινού να παίξει διάφορους ρόλους.

Μετά από μερικές εβδομάδες γνωριμίας ανήκει κάθε μαθητής σε μια σταθερή ομάδα εργασίας, που αποτελείται από 4-6 μαθητές. Οι μαθητές μιας τέτοιας μικρής ομάδας (ομάδας τραπέζιού) κάθονται και εργάζονται γύρω από ένα κοινό-ομαδικό τραπέζι, έχουν ειδικό χώρο με το υλικό εργασίας, ο οποίος βρίσκεται κοντά στο τραπέζι τους. Μέσα σε αυτή την ομάδα αισθάνονται ότι βρίσκονται σπίτι τους. Αυτές τις ομάδες τραπέζιού αναλαμβάνει και παρακολουθεί μερικές φορές και ένας δεύτερος εκπαιδευτικός.



να είναι ο μικρός αριθμός των ειδικών εκπαιδευτικών για κάθε κλάδο, επειδή δεν είναι δυνατό να διδαχθούν όλα τα μαθήματα από εκπαιδευτικούς με τις ανάλογες γνώσεις. Μέχρι τώρα όμως δεν αποδείχθηκε ότι κάτι τέτοιο μπορεί να έχει βαριές αρνητικές επιπτώσεις.

4. Στα Ενιαία Σχολεία συνεχίζουν να παίζουν τα ενδιαφέροντα/η διαφοροποίηση με βάση την προτίμηση μαθημάτων έναν πιο καθοριστικό ρόλο από ό,τι σε άλλους σχολικούς τύπους. Ιδιαίτερο γνώρισμα των Ενιαίων Σχολείων είναι ο λεγόμενος τομέας μαθημάτων υποχρεωτικών κατ' επιλογή, που γίνεται χρήση του σε ευρεία κλίμακα, δηλ. περίπου για το 20%-25% της διδασκαλίας (με μεγάλες διαφορές μεταξύ των σχολείων). Πάντα στην 7η τάξη (αντίστοιχη της Α' Γυμνασίου) υπάρχει τουλάχιστον μια δεύτερη ξένη γλώσσα όπως και το μάθημα Επαγγελματικός Προσανατολισμός και επιπλέον συχνά Φυσιογνωσία/Μαθηματικά, μαθήματα από τον τομέα της Μουσικής ή/και της Κοινωνιολογίας.

Για την έμμεση, αλλά αποτελεσματική επιλεκτική λειτουργία των μαθημάτων επιλογής, μιλήσαμε ήδη. Αλλά σε αυτό το σημείο, όπως και σε πολλά άλλα, παίζει καθοριστικό ρόλο για την επιλογή των μαθημάτων το απολυτήριο που προσπαθεί κανείς να πάρει. Είναι αναμφίβολο ότι π.χ. το μάθημα της Μουσικής επιλέγεται από αυτούς που θέλουν να πάρουν απολυτήριο μόνον όταν η βαρύτητά του κατά τις τελικές εξετάσεις δεν είναι κατώτερη π.χ. των Μαθηματικών.

IV. Κυριότερες εμπειρίες και προοπτικές

Επιτρέψτε μου, τελειώνοντας, να σας παρουσιάσω ορισμένα βασικά σημεία των μέχρι τώρα εμπειριών μας με τα Ενιαία Σχολεία κι ακόμα να προσπαθήσω να σας εκθέσω ορισμένες προοπτικές που διανοίγονται και που νομίζω ότι έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα.

1. Η έντονη διαφοροποίηση που γινόταν μέχρι τώρα με βάση τη σχολική επίδοση υποχωρεί και τη θέση της παίρνει μια άλλη μορφή διαφοροποίησης, που αφορά λιγότερες βαθμίδες επίδοσης και λιγότερα μαθήματα.

Όπως φαίνεται, είναι δυνατό να γίνεται το μάθημα με σχετικά ετερογενείς ομάδες, χωρίς κάτι τέτοιο να έχει δυσμενή αποτελέσματα για τη μάθηση. Για την Ελλάδα αυτό σημαίνει ότι η διατήρηση της διδασκαλίας σε κατ' αρχήν ετερογενείς τάξεις φαίνεται να είναι αρκετά δικαιολογημένη, πάντως θα ακούσε μια διαφοροποίηση σε δύο ή το πολύ τρεις διαφορετικές ομάδες επίδοσης σε ορισμένα μαθήματα, ώστε να μπορέσει κανείς να ανταποκριθεί στο διαφορετικό επίπεδο των παιδιών. Πρέπει να προσθέσουμε ότι αυτό ισχύει μόνο με την προϋπόθεση ότι θα εξακολουθούν να υφίστανται οι μέθοδοι και η οργάνωση της διδασκαλίας στην παραδοσιακή τους μορφή.

Όσο περισσότερο δίνεται βάρος στην εσωτερική διαφοροποίηση, τόσο περισσότερο υποχωρεί η ανάγκη για εξωτερική διαφοροποίηση, δηλ. και για διαφοροποίηση κατά μαθήματα επίδοσης. Βέβαια στην περίπτωση αυτή προσκρούουμε στο πρόβλημα της επιφόρτισης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν εργάστηκαν μέχρι τώρα με εσωτερική διαφοροποίηση —όπως δείχνουν τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών της ερευνητικής ομάδας του κ. Ξωχέλλη— σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί των πέντε μαθημάτων που ερευνήθηκαν τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο αντιμετώπιζαν τέτοιο πρόβλημα. Η αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού θα πρέπει να απασχολήσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία θα πρέπει να έχει άμεση σχέση με την πράξη.

2. Η διάλυση της συνοχής της τάξης με μεγάλη εξωτερική διαφοροποίηση έχει δυσμενείς συνέπειες και για μαθητές και για εκπαιδευτικούς. Τα Ενιαία Σχολεία είναι τις πιο πολλές φορές μεγάλα ή ίσως πολύ μεγάλα σχολεία με 800 μέχρι πάνω από 2.000 μαθητές. Όπου κανείς παρασύρθηκε από τις τεράστιες δυνατότητες που είχε και επιχείρησε να διαφοροποιήσει με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα ή και με διάφορους συνδυασμούς μαθημάτων, εξαφανίσθηκαν και οι σταθερές ομάδες αναφοράς για τον κάθε μαθητή χωριστά, δηλ. οι ομάδες μέσα στις οποίες αισθανόταν άνετα. Οι αρνητικές συνέπειες τόσο για την απόκτηση γνώσεων όσο και για την ετοιμότητα του μαθητή να μάθει μέσα σε μια τάξη στην οποία ήταν κοινωνικά απομονωμένος και δεν είχε καμιά συναισθηματική κάλυψη θα πρέπει να είναι αρκετά γνωστές.

Υπάρχουν μέχρι τώρα τρεις δυνατότητες για την αντιμετώπιση του προβλήματος: α) Η θεσμοποίηση μικρών σχολείων, με τα οποία μπορεί κανείς να έχει άμεση επαφή και εποπτεία μέσα στα σχολεία, σύμφωνα με το παράδειγμα-Μοντέλο των μικρών ομάδων που ανέφερα. β) Σε αυτό το σημείο πρόκειται για τις μελλοντικές προοπτικές, δηλ. τη θεσμοποίηση μικρών Ενιαίων Σχολείων, που δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερα από ένα κατά μέσο όρο παραδοσιακό σχολείο. Προς αυτή την κατεύθυνση πάρα πολύ ενδιαφέρουσες είναι οι εξελίξεις στο Saarland, όπου κατά την ίδρυση νέων σχολείων —τις πιο πολλές φορές σε απομακρυσμένες περιοχές στις οποίες δεν υπάρχουν πια αρκετά παιδιά για να αποτελέσουν ένα Κύριο Σχολείο, ένα Πρακτικό Σχολείο και ένα Γυμνάσιο— προσανατολίζονται σταθερά με βάση τις εμπειρίες από το Μοντέλο των μικρών ομάδων. Σε παρένθεση ας σημειώσουμε ότι η εξέλιξη του Ενιαίου Σχολείου στο Saarland είναι ενδιαφέρουσα και από την άποψη ότι με τη νέα κυβέρνηση η σχολική μεταρρύθμιση δεν καθορίζεται από πάνω (από τον πολιτικό παράγοντα), αλλά μέσω πληροφοριών και επιμορφωτικών ταξιδιών των εκπαιδευτικών και των εκπροσώπων της κοινότητας τα νέα σχολεία καθιερώνονται σε Ενιαία μόνο κατόπιν αίτησης των σχετικών περιοχών· ίσως η μεγάλη ζήτηση σχολείων

να είναι συνέπεια αυτής της δημοκρατικής διαδικασίας.

Γίνονται πειραματικές εφαρμογές νέων μέσων, αλλά ακόμα χωρίς σύστημα και συχνά χωρίς ένα γενικότερο παιδαγωγικό υπόβαθρο. Μια τέτοια κατάσταση σύντομα θα αλλάξει, γιατί σε αυτό τον τομέα υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες για εξατομίκευση της μάθησης που βέβαια μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο με βάση ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που θα πρέπει να έχουμε σκεφθεί με κάθε λεπτομέρεια, ώστε να αποφύγουμε ουσιαστικές αρνητικές παρενέργειες. Ιδιαίτερα, σε περιπτώσεις όπως η Ελλάδα, όπου από το ένα μέρος έχει κανείς τη δυνατότητα να αποφύγει σφάλματα που έκαναν άλλα κράτη και από το άλλο μέρος μπορεί κανείς να προσπαθήσει να ανακαλύψει εντελώς νέες λύσεις, προσφέρεται η μάθηση με *Compuier* (που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη), όπως αυτή εφαρμόζεται εδώ και λίγο χρόνο με τη βοήθεια συσκευών που εξασφαλίζουν άμεση επαφή, συνεργασία και επικοινωνία με αυτόν που τις χειρίζεται και που από οικονομική άποψη είναι δυνατή. Εάν εφαρμοσθεί κατάλληλα μπορεί να συνδυάσει μια μεγάλου βαθμού διαφοροποίηση, και μάλιστα προσφέροντας περιεχόμενα απαιτήσεων, με τα πλεονεκτήματα της κοινωνικής μάθησης, μέσα σε μια σταθερή ομάδα μάθησης, τα οποία είναι και τα κύρια χαρακτηριστικά του Μοντέλου των μικρών ομάδων που περιγράψαμε.

3. Από άποψη ΑΠ στα Ενιαία Σχολεία τηρήθηκε ο παραδοσιακός κατάλογος περιεχομένων —για κάτι τέτοιο αποφασιστικό ρόλο παίζουν εξάλλου οι τελικές εξετάσεις— αλλά έχουν τώρα οι μαθητές μεγάλες δυνατότητες επιλογής. Κατ' αρχήν κάτι τέτοιο είναι μια αναμφισβήτητη θετική εξέλιξη, επειδή οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν κάτι ανάλογο με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, και επειδή καταβάλλεται προσπάθεια να επιτευχθούν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης, αφού ο κάθε μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να μαθαίνει με βάση ένα ορισμένο-περιορισμένο κατάλογο περιεχομένων (ο οποίος μάλιστα στο μεταξύ τίθεται υπό αμφισβήτηση).

Ο κίνδυνος κατά τη διαφοροποίηση/επιλογή των μαθημάτων βρίσκεται στην διαφορετική τους αξία για την παραπέρα σχολική και επαγγελματική εξέλιξη, πράγμα το οποίο οδηγεί σε ένα κοινωνικό διαχειρισμό των μαθητών, τον οποίο δύσκολα μπορεί να διακρίνει κανείς, αλλά που όμως οδηγεί σε πολύ αρνητικά αποτελέσματα.

Στην Ελλάδα δεν ισχύει κάτι τέτοιο για το Γυμνάσιο και σχεδόν καθόλου για το Λύκειο. Νομίζω όμως ότι και στην Ελλάδα θα έχει κανείς τα ίδια αποτελέσματα όπως σε εμάς ή σε άλλες χώρες, εάν η σχολική οργάνωση αλλάξει με βάση τη διαφοροποίηση κατά μάθημα και κατά επίδοση. Κι αυτό γιατί στα Ιδρύματα, στα οποία στην Ελλάδα υπάρχει δυνατότητα επιλογής κλάδων και στα οποία γίνεται η επιλογή μεταξύ των μαθητών με βάση τη σχολική επίδοση, δηλ. στα ΑΕΙ, συναντούμε επίσης τον κοινωνικό

διαχωρισμό των φοιτητών, που μας είναι τόσο οικείος στη Γερμανία.

4. Πολύ στενά, και μάλιστα πολύ στενότερα από ό,τι φαντάζεται κανείς, συνδέεται το ερώτημα το σχετικό με το ΑΠ με το ερώτημα το σχετικό με την Παιδαγωγική Διαγνωστική. Δεν υπάρχει κανένα πιο αποτελεσματικό μέσο που να μας κατευθύνει, τόσο για το περιεχόμενο που θα διδάξουμε, όσο και για τις σταθερές της σχολικής μάθησης που θα προσπαθήσουμε να φθάσουμε, από ό,τι η αξιολόγηση των επιδόσεων. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει μόνο για τις γενικότερες εξετάσεις επιλογής, όπως αυτές που γνωρίζετε, δηλ. τις «Πανελλήνιες» ή τις «Γενικές εξετάσεις» αλλά και με τις πολλές επιμέρους αξιολογήσεις που γίνονται κάθε μέρα στο σχολείο. Στα Ενιαία Σχολεία μας οι εξετάσεις που γίνονται κάθε μισό χρόνο και που δεν αφορούν μια ορισμένη σχολική χρονιά —για τις οποίες μιλήσαμε προηγουμένως— αποδείχθηκαν ότι είναι μια πολύ αμφισβητήσιμη μέθοδος για την ομαδοποίηση ή την αλλαγή ομάδας των μαθητών με διαφορετικές σταθερές επιδόσεις, επειδή αυτή η μέθοδος αναγκαστικά απαιτεί να μαθαίνουν οι μαθητές με όμοια βήματα κατά τη διδασκαλία κι ακόμα απαιτεί να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των περιεχομένων, πράγματα τα οποία κρίνουν πολλοί ως μη παραδεκτά/ανυπόφορα μέτρα. Οι δυνατότητες που έχουμε για μια τέτοια μορφή διάγνωσης έχουν τύχει ικανοποιητικής επεξεργασίας και εφαρμόζονται π.χ. σε σχέση με το Μοντέλο των μικρών ομάδων. Αυτό το παράδειγμα μας δίνει να καταλάβουμε ότι σε μια σχολική μεταρρύθμιση πρέπει να ληφθούν υπόψη όλα τα στοιχεία —ΑΠ, Οργάνωση διδασκαλίας, αξιολόγηση επιδόσεων και ακόμα βέβαια η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κ.λπ.— γιατί διαφορετικά πολύ εύκολα θα αμφισβητήσει κανείς τα αποτελέσματα μιας επιμέρους αλλαγής ακόμη κι αν αυτή είναι ορθή. Αυτή πάντως είναι η εμπειρία μας από τη μεταρρύθμιση του Ενιαίου Σχολείου, ότι νεωτερισμοί, τόσο από άποψη ΑΠ όσο και από άποψη μεθοδολογίας, και τους οποίους μάλιστα σκεφθήκαμε τόσο καλά, παραμένουν χωρίς αποτέλεσμα, εάν κατά την εφαρμογή τους δεν συνοδεύονται από μια αξιολόγηση επιδόσεων που να έχει άμεση σχέση με αυτούς και εάν δεν εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι να έχουν επιμορφωθεί. Πρέπει να υπογραμμίσουμε σε αυτό το σημείο ότι από την αρχή και παράλληλα με τη σχολική μεταρρύθμιση —πρέπει να εφαρμόζεται μια επιστημονική αξιολόγησή της, η οποία θα βοηθήσει αποτελεσματικά στον έγκαιρο εντοπισμό τυχόν σφαλμάτων.

5. Μιλώντας στη Γερμανία για τις αναρίθμητες και τόσο σπουδαίες ιδέες που επιβάλλουν τη θεσμοποίηση των Ενιαίων Σχολείων και τονίζοντας τις πολιτικά διϋστάμενες απόψεις, ξεχάστηκαν οι εκπαιδευτικοί που θα πρέπει να διδάξουν στο νέο σχολείο. Όπως το περιμέναμε, κατά τα πρώτα χρόνια της εφαρμογής των Ενιαίων Σχολείων έκαναν αίτηση για να εργασθούν στα Ενιαία Σχολεία κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί και μάλιστα

αρχάριοι. Κάτι τέτοιο είχε το πλεονέκτημα ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά σώματα αποτελούνταν από ανθρώπους που έβλεπαν θετικά τους νεωτερισμούς και τους πειραματισμούς, αλλά και που μπορούσαν να αναλάβουν πολλές υποχρεώσεις από το ένα μέρος, αλλά από το άλλο σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα παρουσίασαν συμπτώματα κόπωσης, που δεν θα παρουσιάζονταν, εάν ένας ορισμένος αριθμός παλιότερων και δοκιμασμένων εκπαιδευτικών πρόσφερε την πείρα του για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινής πράξης στο σχολείο. Θα έφθανα να πω ότι κανείς πρέπει να παραιτηθεί από σημαντικά στοιχεία της μεταρρύθμισης ενός σχολείου, όσο χρόνο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να την πραγματοποιήσουν στην σχολική πράξη. Για παράδειγμα, για πολλούς Γερμανούς εκπαιδευτικούς αποτελεί μεγάλη επιβάρυνση να διδάσκουν σε μη ομοιογενείς τάξεις (δηλ. όχι πλέον σε μαθητές Γυμνασίου ή σε μαθητές του Κύριου Σχολείου). Σε μια τέτοια περίπτωση θα ήταν λογικό να προβαίνει κανείς σε επιπλέον διαφοροποιήσεις ανάλογα με το βαθμό επίδοσης, π.χ. στη Φυσική, μέχρις ότου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι σε θέση και έτοιμοι να διδάσκουν σε τάξεις μικτών επιδόσεων· κι αυτό επειδή θα έχουν εμπειρίες με άλλες μεθόδους (μέθοδο σχεδίου-Projekt, ευέλικτες ομαδοποιήσεις κ.λπ.).

6. Τελειώνοντας θα ήθελα να υπογραμμίσω ένα σημαντικό στοιχείο από τη μέχρι τώρα πείρα μας, ότι κανείς δεν πρέπει να φορτώνει ένα μεταρρυθμιστικό σχολείο με νεωτερισμούς, αλλά να περιορίζεται, τουλάχιστον προσωρινά, σε ορισμένα βασικά στοιχεία. Φυσικά θα πρέπει αυτοί οι νεωτερισμοί να εντάσσονται σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο, έτσι ώστε οι νεωτερισμοί που θα εναρμονίζονται στη συνέχεια να εναρμονίζονται με αυτούς που μέχρι τώρα εφαρμόστηκαν. Στη Γερμανία κάναμε μια σειρά από τέτοια λάθη και επί πολύ χρόνο τρέφαμε υπερβολικές ελπίδες ότι το Ενιαίο Σχολείο θα μπορούσε —όπως λέμε— με την πρώτη να εξαφανίσει αμέσως όλες τις αδυναμίες του παραδοσιακού σχολείου. Ένα πολύ αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι η ιδέα, παράλληλα με όλους τους άλλους νεωτερισμούς στα πλαίσια του Ενιαίου Σχολείου, να συνδυάσουμε γενική και επαγγελματική μόρφωση. Ένας προσεκτικός και βαθμιαίος νεωτερισμός με βάση ένα σαφές και γενικά αποδεκτό πλαίσιο είναι στον τομέα της σχολικής μεταρρύθμισης κατά τη γνώμη μου ο πιο σίγουρος δρόμος, ώστε να κρατήσουμε τους κινδύνους για τους μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς σε χαμηλά επίπεδα και να μπορούμε να τους ελέγχουμε και ακόμα να συμβάλλουμε σε μια διαρκή διαδικασία μεταβολής, στην οποία θα συμμετέχουν κι αυτοί οι ίδιοι για τους οποίους ουσιαστικά πρόκειται.

Μετάφραση του γερμανικού κειμένου στην Ελληνική:
Γιάννης Βρεττός

Βιβλιογραφία (επιλογή)

- Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler. Reinbek bei Hamburg, 1984.
- Baumert, Jürgen, in Zusammenarbeit mit Raschert, Jürgen: Gesamtschule. In: Skiba, E.-G., Wulf, Chr., und Wünsche, K. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 8, Stuttgart 1983, s. 228-269.
- Brandt, Horst, und Schlömerkemper, Jörg: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts im Team-Kleingruppen-Modell. In: Z.f.Päd., 1985, Nr. 2, s. 201-219.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Modellversuche mit Gesamtschulen. Auswertungsbericht der Projektgruppe Gesamtschulen. Buhl/Baden, 1982.
- Diederich, Jürgen, und Wulf, Christoph, unter Mitarbeit von U. Diederich: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Paderborn 1979 (Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I, Bd. 1).
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969.
- Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (GGG) (Hg.): Das Team-Kleingruppen-Modell. Hamburg 1979 (Arbeitsmaterialien, Nr. 2).
- Hopf, Diether: Differenzierung in der Schule. 2. Aufl. Stuttgart 1976, Griechische Übersetzung, Thessaloniki, 1982.
- Hopf, Diether: Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim 1984.
- Kilz, Hans Werner (Hg.): Gesamtschule. Modell oder Reformruine? Reinbek bei Hamburg, 1980.
- Lambiri-Dimaki, Jane: Social Stratification in Greece 1962-1982. Athens 1983.
- Polydorides, Georgia K.: Equality of Opportunity in the Greek Higher Education System; The Impact of Reform Policies. In: Comparative Education Review 22, 1978, 1, s. 80-93.
- Roeder, Peter Martin, und Treumann, Klaus: Dimensionen der Schulleistung. Stuttgart 1974.
- Rolff, Hans-Günter: Brennpunkt Gesamtschule. (Studentexte Fernuniversität). München 1979.
- Schorb, Alfons Otto (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung 1971-1976. Stuttgart 1977 (Schriftenreihe des Staatsinstituts für Bildungsforschung und Bildungsplanung München).

- Tillmann, Klaus-Jürgen, u.a.: Kooperative Gesamtschule. Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim und Basel 1979.
- Xochellis, Panaiotis, Frangou, Angeliki, Ikonomou, Petros, und Barbas, Alekos: Unterrichtsorganisation und Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II des griechischen Schulwesens. Abschlußbericht eines empirischen Forschungsprojektes an die Stiftung Volkswagenwerk. Thessaloniki 1985 (mimeo).