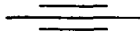


A megszilárdulás és a szervezet mennyiségi és minőségi fejlődése feltételezi tagjai szervezettel történő értelmi, érzelmi, akarati és cselekvési azonosulását, a közösséghez tartozás kalodaszindrómától mentes felemelő érzését.

Pluralista gyermekszerveződések felé haladunk, de még nagyon az út elején tartunk. A magyar gyermekszervezeti élet az átmenet korát éli, valószínűleg a dilemmák megfogalmazása, továbbgondolása a megújuló és megszülető egyesülések előnyére válik, megnyugtató feloldásuk azonban csak a gyakorlati megvalósulás újabb és újabb dilemmákat is rejtegető folyamatában képzelhető el.

#### JEGYZETEK

- [1] L. Szabó János: Valóságos gyermekmozgalmak felé. Ifjúsági Szemle 1989/5.
- [2] Micheller Magdolna: A magyar gyermekmozgalom mai dilemmái. Módszertani Közlemények 1990/3.
- [3] Vö.: Horváth Lajos: Cserkészet és/vagy úttörőmozgalom? (1944—1948). Honismeret 1989/6.
- [4] A gyermekegyesületek feloszlásának módjáról l. Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1948. szeptember 23-i rendeletét. Hírvivő 1989/1. (A Gyermekszervezet Történeti Múzeum időszakos tájékoztatója.) A rendelet nem vonatkozott a hitbuzgalmi gyermekegyesületekre, azok 1949-ben lettek elsorvasztva.
- [5] L. az Úttörővezető 1989. évi számait, valamint a cserkészet újjászületése körül kialakult perpatvarokról a napi sajtó 1989. évi cikkeit.
- [6] L. bővebben: Bartosné Márfa Anna—Horváth Lajos—Molnár Sándor: Gyermekmozgalmak, gyermekszervezetek. Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest, 1985. (Szerk. Horváth Lajos.)
- [7] Pl. a cserkészekről, ill. úttörőkről l. Gergely Ferenc: A magyar cserkészet története 1910—1948. Göncöl Kiadó, Bp., 1989., ill. Gondolatok az úttörőmozgalom 43 évének történeti értékeléséhez. (Háttéranyag az Úttörővezetők X. Országos Konferenciájához, 1989.)



KISS JULIANNA  
Pécs

## Együtt könnyebb

Érzem, hogy korszerűtlennek fog tűnni, amit mondani akarok. Vagy még inkább: nem felel meg a „korszellem”-nek. Újságból, rádióból, televízióból a *verseny*, a *versengés* szinte egyértelműen a mai magyar valóság fő motívumaként emelkedik ki a gazdaság és a politika terén egyaránt.

A múlt hibáinak megszüntetését, a szebb jövőt — némileg joggal, de kissé talán mégiscsak naivan — egyre többen a politikai pluralizmusban versengő pártoktól és a piacgazdaságban versengő vállalkozóktól várják.

Mindez az iskolákra is úgy hat, hogy sokak szemében a „modern iskola” is azon ismerszik meg, hogy benne mindenki mindenki ellen küzd, hogy bebizonyítsa, ő a legkiválóbb. A végcél a minél nagyobb *egyéni* teljesítmény, s ennek legfőbb eszköze a jutalmazással-kitüntetéssel serkentett verseny.

A „szocialista iskola” sokat hangoztatott, kötelezően eszményi célul kitűzött, „közösségi szelleme” csak elvéve valósult meg, és így az együttműködés, a kooperatív tanulás fogalma diszkreditálta magát anélkül, hogy valóban bizonyíthatta volna hasznosságát.

Természetesen tudom, hogy az „osztályközösség” hangoztatása és a „ne puszkázz!”, „ne segíts!”, „a magad dolgával törődj!” valósága között a kooperatív ta-

nulás számos őszinte és éppen ezért sikeres hazai megvalósulásáról is beszélhetnénk — Varga Tamás „komplex matematikatanulási kísérlet”-étől Winkler Márta „Iskola-példá”-ján át Benda Kálmán kiscsoportos tanítási módszeréig, hogy csupán néhányat emeljek ki önkényesen —; ezek azonban inkább csak a szabályt erősítő kivételek maradtak. A szabály pedig az, hogy iskoláinkban az idő nagy részében vagy „frontális tanulás” folyik, vagy „egyéni munka”. Az együttműködő kiscsoportos foglalkozás alig ismert.

A továbbiakban — mielőtt ismertetném egy kooperációs képességet fejlesztő gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataimat — elsősorban a Johnson testvérek „Együtt és egyedül tanulni” (Learning together and alone. Prentice-Hall, 1987) című könyve alapján igyekszem érzékeltetni, hogyan látják az együttműködő tanulás esélyeit Amerikában.

### *Történelmi gyökerek*

A kooperatív tanulás eszméje valójában ősrégi. A *Talmud* világosan kimondja: ahhoz, hogy megtanuljunk valamit, tanulótársra van szükségünk. Az 1. évszázadban *Quintilianus* kimondta, hogy egymás tanításából sokat tanulhatnak a tanulók. Hasonló véleményt hangoztatott *Comenius* is a XVII. században. *Dewey* híres projekt-módszereinek lényeges részét alkották a kooperatív csoportok.

Napjaink kooperatív tanulásmozgalma elsősorban Kurt *Lewin*, majd az ő nyomán Morton *Deutsch* kutatásaiból indult ki. Bár a kooperatív tanulás iránti érdeklődés világszerte növekvőben van, szinte mindenütt csupán a töredékeit használják ki a benne rejlő lehetőségeknek.

### *Nem a verseny ellen*

A tanulók közötti interakciók jellege elsősorban attól függ, hogyan strukturáljuk a tevékenységeket:

1. A *versenyszerű* tevékenységek során a tanulók egymás ellen dolgozva, egymás legyőzésével érhetik el céljukat. Ez természetesen csak néhányuknak sikerülhet. Ezt tükrözi például a híres *normális* eloszlást („harang alakú görbét”) követő osztályozás, mely arra ösztönözhet, hogy gyorsabban és jobban teljesíthessenek a társaiknál.

Ilyenkor a tanulók között függőség van. A legtöbb tanuló az iskolát elsősorban „versenyistállónak” érzi, s vagy keményen dolgozik, hogy jobb legyen a többinél, vagy feladja, mert nem lát esélyt arra, hogy győzzön.

2. *Egyéni tanulás*. Viszonylag ritkább, hogy a tanulóknak egy előre megállapított *standardot* kell elérniük, s ezért *egymástól függetlenül*, a saját sebességükkel dolgozhatnak.

Ilyenkor a tanulók úgy látják, hogy a saját céljaik elérése nincs kapcsolatban a többiek munkájával, és így többnyire nem is figyelnek egymásra.

3. A *kooperatív* tanulás során a tanulók együtt dolgoznak közös céljuk elérése érdekében. A tanulók között *pozitív kölcsönös függés* alakul ki; akkor és csak akkor érhetik el céljukat, ha a kiscsoport minden tagja eléri célját.

A kooperatív kiscsoport-mozgalom célja nem az, hogy kiszorítsa a versenyszerű és az individuális tanulást az iskolákból, hanem az, hogy a tanárnak választási lehetőséget nyújtson, hogy a célokhoz és a körülményeknek megfelelő tevékenység-strukturát alakíthasson.

## A kooperatív tanulás főbb elemei

A kooperatív tanulás többeknek mindössze annyit jelent, hogy megengedik, hogy a tanulók csoportosan dolgozzanak, vagy éppen, hogy beszélgessenek, miközben a feladataikat végzik. A kooperatív tanulás azonban ennél lényegesen több. A következő négy alapvető feltétel szükséges hozzá:

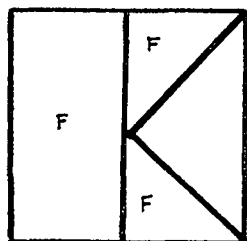
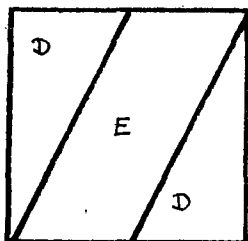
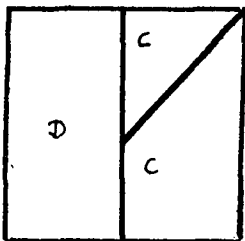
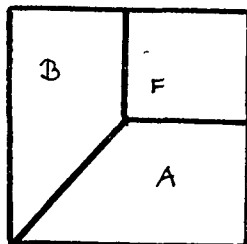
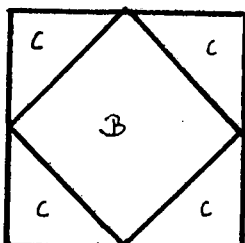
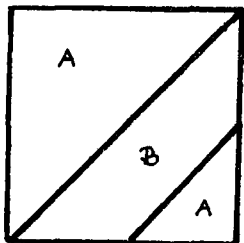
1. *Pozitív kölcsönös függés.* A tanulóknak érezniük kell, hogy „egy hajóban eveznek”. Ezt el lehet érni a közös *cél* kialakításával, a *munka* megosztásával, az *anyag* vagy *információforrás* megosztásával és a közös *jutalom* kilátásba helyezésével.

2. *Közös cselekvés.* A verbális interakciók, a közös cselekvés alakíthatják ki a tanulók között a pozitív kölcsönös függés érzetét.

3. *Egyéni felelősség* az anyag elsajátításáért. Minden csoporttag felelős a saját eredményéért. A tanulási szituáció célja, hogy maximalizálja minden egyes tanuló teljesítményét. Időről időre fel kell mérni, hogy ki hol tart, éppen azért, hogy a tanulók segíthessenek egymásnak.

4. *Az interperszonális és kiscsoport-képességek* megfelelő szintű használata. Az együttműködés képességét — mint minden más képességet — gyakorlással fejleszteni kell: a tanulók számára megfelelő tevékenységeket kell biztosítani, melyek során fokozatosan egyre jobban képesek lesznek együttműködni egymással, és motiválni kell őket arra, hogy használják is az így elsajátított képességüket. Lehetőséget kell biztosítani a számukra, hogy elemezzék az együttműködés során elkövetett hibákat, hogy egyre hatékonyabbá váljék a munkakapcsolatuk.

A következőkben egyetlen olyan játékos gyakorlatot ismertetek — amely jól érzékelteti a kooperációs készségben mutatkozó hiányosságokat, és egyben a fejlesztésre is alkalmas — abban a reményben, hogy felkelti a többi gyakorlat iránt is az érdeklődést.



A négyzeteket lehetőleg egyik felén színes keménypapírból készítsük el, 200 mm oldalhosszúsággal. A hátoldalukra rajzoljuk fel a fenti ábrát, majd a vonalak mentén vágjuk szét. Vegyünk 6 megfelelő méretű borítékot, s írjuk rájuk az A, B, C, D, E és F betűket, majd a kivágott részeket rakjuk a nekik megfelelő borítékba.

Ezt a játékot a *Graves* házaspártól tanultam 1987 nyarán a kaliforniai tengerparton. A Graves házaspár a kooperatív tanulási formák ismert kutatói és propagátorai, és ezt a játékot is a csoportos problémamegoldás fejlesztésére, a csapat kialakulásának elősegítésére szokták felhasználni óvodásoknál, iskolásoknál és felnőtteknél egyaránt.

Persze az ötlet nem egészen új: már a régi kínaiak is ismerték a *darabokra vágott négyzet összerakásából* konstruálható játékokat. Itt azonban a sajátos cél a kooperáció szükségességének felismerése sajátos megvalósítási módot igényel.

A játék lényege a következő: hatan ülnek egy asztal körül. Mindenki kap egy borítékot, melyben négyzetek töredékei találhatók. Bár az *egyes* borítékok tartalmából nem rakható ki egy-egy négyzet, de a hat boríték tartalmából *együttesen* hat egyforma négyzet állítható össze. A játékosok nem beszélhetnek, és csupán egyetlen módon kommunikálhatnak egymással: odanyújthatnak egy négyzettöredéket valamelyik játékosársuknak. (Ezt többször is megtehetik.) A játéknak akkor van vége, ha *mindenkinek* sikerült maga előtt kirakni egy négyzetet.

Egy nagy lakótelepi iskolában tanítottam, amikor ezt a játékot először kipróbáltam gyerekekkel. Véletlenül abba a hatodik osztályba vittem be első alkalommal ezt a játékot, amelyik osztályt a kollégáim az „iskola rém”-nek nevezték. Az osztályfőnökök állandóan váltották egymást, és szinte minden tanár fegyelmezési problémákról panaszkodott. A tanulók közül elég sokan tanulószobások voltak annak ellenére, hogy ennyi idős korukra már saját maguk is be tudták volna osztani a délutáni idejüket. Elmondtam nekik, hogy egy új játékot szeretnék velük kipróbálni, ha van kedvük hozzá. Az osztály többsége lelkesen fogadta az ajánlatomat, de amikor a szabályokat ismertettem, lelohadt a lelkesedésük. Arról panaszkodtak, hogy ők nagyon rosszak matematikából, és különben is „utálják a matekot”, ezért nem tudnának jól játszani. Szerencsére sikerült megnyugtatnom őket, hogy nem a matematikai tudásukra vagyok kíváncsi, és ilyenfajta tudásra nem is lesz szükségük. Gyorsan az osztály közepére tettünk három padot (csendben, hogy már előre gyakoroljuk a hallgatást, és mert az igazgatói irodával szemben volt a termünk). A padokat körbeülték a játékosok, mi többiek pedig körbeálltuk őket, hogy lássuk, mit csinálnak. A játék alatt többször figyelmeztettem a gyerekeket — mind a játékosokat, mind a megfigyelőket —, hogy a legfontosabb szabály a hallgatás, mert bizony többen és többször úgy érezték, hogy meg kell szólalniuk. Már majdnem lemondtam arról, hogy elkészülnek a négyzetekkel, amikor a huszadik percben ott volt a hat összerakott négyzet az asztalon, és éljenzésben törtek ki. Számomra még csak ezután következett a legizgalmasabb rész: *megbeszélni* a játékot. Minden játékos mondhatott néhány mondatot arról, hogy milyen érzései voltak játék közben. Volt, aki azt mondta el, hogy mennyire zavarták a megfigyelők megjegyzései, volt, aki azt, hogy mennyire örült, amikor kirakott egy négyzetet maga előtt, de aztán hamarosan rájött, hogy ez milyen csalóka érzés, hiszen a többiek nem tudtak a saját darabkáikkal mit kezdeni, így neki újból szét kellett szednie a négyzetét, és továbbadnia a részeit. Egy kislány azt mondta, hogy milyen rossz érzés *utoljára* kirakni a négyzetet, annak ellenére, hogy ebben a játékban nincs se vesztes, se győztes, hiszen csak *együtt* oldhatják meg a feladatot. Egy fiú azt mondta el, milyen nehéz így szavak nélkül megérteni egymást, mert ő például hiába nézte a szomszédját, hogy adjon neki egy darabot, a szomszéd nem értette meg, hogy mit akart. A megfigyelő gyerekek többsége arról számolt be, hogy sajnálják, hogy nem ők játszottak, és ők előbb ki tudták volna rakni a négyzeteket.

Mindezenek felbátorodva bevittem a játékot a „saját” ötödik osztályomba, ahol hagytam, hogy a gyerekek három csoportot (csapatot) alakítsanak. Az egyik cso-

portba azok ültek, akik jónak érezték magukat *matematikából*, a másikba azok a *lányok*, akik *szívesen* végeznek *együtt* valamilyen tevékenységet, a harmadikba pedig a *szívesen együtt dolgozó fiúk* kerültek. Az eredmény meglepő volt. Legelsőnek — 10 perc alatt — a szívesen együtt dolgozó lányok készültek el. Aztán kis különbséggel — 12 perces teljesítménnyel — a fiúk következtek, és végül a legtöbb időt felhasználva (mintegy 20 percet) az ún. „jó képességű” (vagy inkább jó tanulmányi eredményű) gyerekek készültek el. Nagyon élveztem a megbeszéléseinket, ahol a gyerekek azt próbálták boncolgatni, hogy vajon miért így alakult a sorrend.

### *Befejezésül*

Bár sokak számára úgy tűnhet, hogy a világ a szociáldarwinizmusnak megfelelő dzsungel, ahol az „ember az embernek farkasa”, ahol „csak a legkiválóbbak maradnak életben”, a társadalom alapvetően a kooperációra épül, s a nem megfelelő versengés, a kooperációra való képtelenség komoly károkat okozhat. Az életben a kooperáció az erdő, s a versengés és az individuális tevékenység csak fák benne. Fel kellene ismernünk, hogy kooperáció és az ehhez szükséges képességek kialakítása nélkül iskoláink és az egész társadalom fejlődése is lehetetlenné válik.

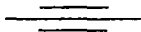
### IRODALOM

Aronson, E. és mtsai: The jigsaw classroom. Sage, Beverly Hills, CA., 1978.

Graves, N.—Graves, T.: Broken squares. Kézirat.

Johnson, D. W.—Johnson, R. T.: Learning together and alone (Cooperative, competitive and individualistic learning). Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975, 1978.

Slavin, R.: Cooperative learning. Longman, New York, 1983.



TAKÁCS GÁBOR  
Budapest

## Gondolatok, példák a differenciált képességfejlesztésről

Elitképzést vagy esélyegyenlőséget? Napjaink pedagógiai közgondolkodásának egyik fontos kérdése.

A „vagy” szócskát a köznyelvben általában kizáró értelemben használjuk, míg például a matematikusok logikai „vagy”-nak tekintve következetesen megengedő értelemben használják. Nyilván az volna a legkényelmesebb, ha engedném, hogy írássom indító kérdését az olvasók egyszerűen szónoki, esetleg szerzői fogásnak tekintsék, és nem adnék konkrét választ. Erre azonban aligha számíthatok. Meg tán nem is tartom tisztességes eljárásnak. Több évtizedes pedagógiai tapasztalataim alakította meggyőződéseim szerint az igazság valahol középen van, a „vagy” szócskát megengedő értelemben javaslom használni. Bár tudom, az arany középút keresése meg lehetőségen divatja múlt eljárás.

A téma iránt érdeklődők még bizonyára emlékeznek az Élet és Irodalom hasábjain 1984 tavaszán és nyarán lezajlott vitára, illetve ezt követően 1985/86-ban a Pedagógiai Szemle másfél évig tartó pedagógiai vitájára a tehetségnevelésről. [1] Napjainkban is aktuális a téma. Most már a Népszabadság hasábjain, több százezer