

minőségéről (az olvasó az iskolai önértékelésről szóló kiadvány egy fejezetének gazdagításaként is olvashatja e tanulmányt), vagy *Tárné Szép Teréz* írását a Terézvárosi Kereskedelmi Szakközépiskola és Szakmunkásképzőben alkalmazott EFQM-modellről.

Látható, hogy e kötetben már alig-alig esik szó az eredeti OKAIM-modellről, ellenben tágul a láthatár, s a horizont szélesedésével párhuzamosan nő az olvasó jártassága a minőségbiztosítás alapvető kérdéseiben. (Ugye, néhány éve alig hittük volna el, ha azt mondják nekünk, hogy egy pedagógus számára közvetlen napi jelentőséggel bírhat az Európai Minőségi Díj modellje, az EFQM?)

A sorozat harmadik kötete – melyre a korábbiakban már tettünk utalást – az ajánló bibliográfián túl mindössze két írást tartalmaz. Az egyik Farkas Lajosné munkája, mely visszanyúl a gyökerekig, s az OKAIM-modell leírását adja. Meglehet, talán helyesebb lenne úgy fogalmazni: általános jellegű tájékoztatót ad magáról a modellről. Kár, hogy ez az írás igen rövid, s csupán az OKAIM-modell bevezetésének szakaszairól szól, de nem tér ki például módszertani kérdésekre.

A második írás *Gyimesi Ilona* és Makai Katalin munkája, mely a Szigetcsépi Általános Iskola minőségbiztosítási modelljének kiépítését, annak lépéseit mutatja be. A tanulmány értékéből mit sem von le, hogy újraközlés (a Pest Megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézet 1999-ben már megjelentette egyszer), az pedig, hogy egy valós intézmény valós minőségbiztosítási folyamatáról tudósít, igazán érdekessé teszi. Az olvasó végigkövetheti az iskolai önértékelés folyamatát, megismerkedhet a SWOT-analízis elkészítésével, láthat minta-kérdőíveket, példákat statisztikai adatok grafikus feldolgozására, nem is keveset, a kiadvány módszertani útmutatásai pedig bármely minőségbiztosítási rendszer kialakítása során alkalmazhatóak.

A kiadványsorozat darabjai önmagukban is kerek képet adnak egy-egy felvállalt témáról, mégis érdemes a közöttük, a bennük közölt anyagok összefüggéseire is figyelni. Izgalmas polémia körvonalait rajzolja ki például az óvodai minőségbiztosításról szóló könyv (a sorozat második darabja), valamint a „Módszertani füzetek” második számában megjelent „Vitára szólító” (Trencsényi László írása), amely az óvodás korú gyermekek körében végzendő mérésekkel kapcsolatban fogalmazza meg a minőségbiztosítási rendszer kiépítése során felmerülő ellentmondásokat. Hasonló – bár a napi pedagógiai gyakorlatban látszólag kevésbé jelentős – kérdés a fenntartói minőségbiztosítás problémaköre is, mely szintén több füzetben is felbukkan.

Összességében elmondható e kiadványsorozat darabjairól, hogy sokszínűségükkel, a kérdések sokoldalú megközelítésével, szakmai színvonalukkal az utóbbi esztendő közoktatási-minőségbiztosítási szakmai kiadványainak élvonalába tartoznak.

Minőség és gyakorlat. Kiadványsorozat. OKKER Kiadó, Minőségbiztosítási munkacsoport, Bp, 1999–2001.

Tarcsa Zoltán

A láthatatlan tanmenet

Kooperatív tanulás, közösen formálható tanmenet, értékelés a diákok által, demokratikus tanulási formák, autonómia – jól hangzó és divatos fogalmak, de mit kezdhet velük a poroszos, nyelvtan-fordításos nyelvtanítási emlékekkel megterhelt, dolgozat- és vizsgacentrikus, gyakran fásult magyar tanerő, aki egyik teremből a másikba, egyik iskolából a másikba rohan napról napra? A *Breen* és *Littlejohn* szerkesztette, „Classroom Decision Making. Negotiation and process syllabuses in practice” című kötet tizenhat írása biztatást nyújthat: konkrét példákkal és tapasztalatokkal illusztrálja a közö-

sen formálható tanmenetek és a kooperatív tanulási formák létjogosultságát sokféle országban, a legkülönbözőbb korcsoportoknál, eltérő tanulási helyzetekben.

A szerzők nem csak az angolszász oktatás területéről írnak, hanem többek között magyar, spanyol, izraeli, pakisztáni tanítási helyzetekről is beszámolnak. Egytől egyig lelkesen ismertetnek kisebb-nagyobb sikerekkel végződő, kooperatív elemekkel építkező tanulási ciklusokat, ahol a tanmenet flexibilitása és a tanár-diák közötti folyamatos egyeztetés következtében az eredmények kimagaslóak voltak. A legtöbb szerző kiemeli azt a tényt, hogy a diákok így a saját érdeklődésüknek és igényeiknek megfelelően tanulhatnak, mely lehetővé teszi, hogy a mai világ kihívásaihoz igazodva, valódi élethelyzetekben is megállják majd helyüket. Kiemelik a kooperatív módszerek demokratikus értékeket közvetítő, közösségformáló voltát, valamint a diákok problémamegoldó képességének, kreativitásának és motivációjának fejlődését. A kötetben leírt történetek érdekesek, a módszerek többségükben innovatívak, az eredmények figyelemreméltóak. Csupán akkor támadhat az olvasónak némi hiányérzete, ha a cikkeket nem élménybeszámolóként, hanem kísérletként szemléli. Ilyen szemmel nézve az esetek problematikusabbak, hiszen az ok-okozati összefüggések nem egyértelműek, s az eredmények nem mindenhol látszanak bizonyítottnak.

Talán ebben gyökerezik a kooperatív tanulás és a közösen formálható tanmenet alapvető ellentmondása: ez a tanulási forma a gyakorlatban megvalósítható, de egzakt módon nem leírható, dinamikusan fejleszthető, de soha meg nem ismételtető, mindenkor alkalmazható, de másoknak nehezen tanítható. Egyszóval nem bizonyítható. Mindez nem von le semmit a kötet értékéből: a leírt projektek vélhetően minden egyes szerző számára nagy jelentőséggel bírtak tanítási gyakorlatukban, s emiatt olyan meggyőzőerővel hatnak, hogy az olvasó nem kételkedhet a leírtakban. Mivel a kooperatív tanuló olyan transzformatív pedagógiának kell tekintenünk, mely a tanulók kognitív, érzelmi és szociális készségeit egyaránt fejleszti, elsősorban hosszú távon lenne érdemes lemérni a tanulók fejlődését, amire a rövid tanulmányok többnyire nem is vállalkozhattak.

Annak tehát nehéz dolga van, aki a könyv elolvasása után hátradől karosszékében azal a céllal, hogy a saját osztálytermének realitására vonatkoztassa az olvasottakat, a kooperatív tanulás hozzávalóit receptté próbálva rendezni ilyesféléképpen: Végy hat-hét mázsa „jófej” diákok (sajnos a szerzők nem beszélnek a destruktív vagy éppen primitív diákok típusairól), egy osztálytermet, no meg egy tanárt, aki hisz abban, amit csinál. Olyat, aki szereti a váratlan helyzeteket, az esetleges káoszt, aki elviseli, hogy leszavazzák vagy valamiből teljes egészében kihagyják. Aki nem félti nimbuszát és katedráját. Végy hozzá egy támogató tanári kart és liberális szülőket. Kevergetés közben kialakul a tanulók közötti pozitív interdependencia, a kooperatív tanulás lényege. Ízesítsd meg mindezt némi autentikus tananyaggal, amit a diákok állítanak össze, olyan egyéni munkaformákkal, amit szintén a tanulók választanak, majd a végén öntsd ki a masszát egy nagy tálba, ahol az értékelést is a diákok végzik az általuk megszavazott kritériumrendszer alapján. Ízlés szerint hozzáadható egy kis „Study Buddy” csoport, vagyis a diákok otthon is kooperálhatnak, vagy éppen egy kis naplóírás, hogy a tanárnak mindig legyen feladata.

Ezt a receptet valóban nem érdemes feljegyezni. A közösen formálható tanmenet akkor lehet csak működőképes, ha akkor és úgy használják, amikor és ahogy az a tanulók céljainak megvalósításához hozzájárulhat. A kötet első részében általános és középiskolai kontextusba ágyazva jelenik meg a téma, a második részben a felsőoktatás, a harmadik részben pedig a tanárképzés keretein belül olvashatunk a tanulási helyzetekben fennálló döntésmechanismusokról. Valószínűleg ez utóbbi az a milió, ahol a közösen formálható tanmenetnek a legnagyobb létjogosultsága van, hiszen a tanulási helyzet dinamizmusát nem limitálja a tanár-diák korkülönbség, az erőviszonyok fitogtatása, az intézményi korlátozások vagy éppen a kamaszkorú tanulók kiszámíthatatlan viselkedése. Összehasonlítva az első két fejezet cikkeivel, ebben a részben találhatóak azok a látványos és

sokszor drámai kifejeletek, ahol a kezdetben erősen kételkedő tanárok a kurzus végére elfogadják a kooperatív tanulási formában rejlő értékeket, s ezáltal gyakran átalakul saját hozzáállásuk is a tanításhoz.

Számomra az első fejezetben tárgyalt esetek a legizgalmasabbak, hiszen az általános és középiskolai diákok tanítása talán meghatározóbb abból a szempontból, hogy ilyen korban még valóban lehet formálni a fiatalok világlátását is, s a nyelvtanítást így érdemes és lehetséges tudatosan ötvözni neveléssel, értékteremtéssel. A konkrét kooperatív készségek többségét eleinte közvetlenül is meg lehet tanítani a diákoknak, ami azt eredményezheti, hogy a kooperáció idővel a diákok általánosan elfogadott világnézetévé alakulhat. A kooperatív tanulási formák értékteremtő funkciója már több száz éve ismert. Eredetét általában a *Russell és Dewey* neve által fémjelzett humanisztikus pedagógia elveivel hozzák összefüggésbe, bár a szálak a kooperáció még ősbib formáihoz is visszavezethetők. Ami feltétlenül modern feldolgozása ennek az alapvető emberi értéknek, az az, hogy Breen és Littlejohn a közösen formálható tanmenet („process syllabus”) modern fogalmát választották a kooperatív tanulási forma háttérének s egyben megjelenési formájának is.

A közösen formálható tanmenet kiválóan alkalmas a kooperatív tanulási módok háttérének biztosítására. Az én olvasatomban ez a tanmenet egyrészt egy rögzítési mód, amivel a kooperatív tanulás megfoghatatlansága valamilyen formába önthető. Másrészt a kooperatív tanulásban a tanulási folyamat („process syllabus”) hangsúlyozott szerepet kap a produktummal szemben, vagyis a kooperáció a tanmenetben is manifesztálódik. Ez a fajta tanmenet definíciója szerint sem fogalmazható és fogalmazandó meg a kurzus előtt, hanem a tanár és a diákok közötti interakciókon keresztül jelenik meg. Emiatt a tanmenet valóban csak retrospektív módon írható le, aminek eredményeképpen a tanulási folyamatot semmiféle preskriptív tanmenet nem állíthatja kényszerpályára. Természetesen a szerzők is azt az álláspontot képviselik, hogy valamiféle külső elvárás azért jót tesz a kurzus formába öntésének, legyen az írásos tanterv vagy csupán intézményi elvárás. A közösen formálható tanmenet a tanár és a diákok közös műve lehet, amennyiben a kooperáció és az autonóm tanulás megvalósul. Ez a közös mű a kurzus végére sem feltétlenül egy írott dokumentum, hanem egy közös értékteremtő élmény, mely megvalósul az osztályteremben, akarva-akaratlanul. A kötet szerzői nem a diákok közötti kooperatív magatartásra koncentrálnak, hanem elsősorban tanár-diák viszonylatban vizsgálják a kérdést.

A kötet első részében nagy szerepet kap az értékelés kérdése. Az értékelés valóban sarlatos pontja a kooperatív tanulási formáknak, hiszen a hagyományos tanár-diák viszony felbomlása, az autonóm tanulási módszerek bevezetése és a folyamatosan egyeztetett tanmenet nem teszi lehetővé a hagyományos mérési eljárások (vagyis felelés, röpdolgozat, témazáró dolgozat stb.) alkalmazását. A szerzők többsége kiemeli az önértékelésnek, valamint a diákok egymás közötti értékelésének fontosságát, mely eljárások fokozatosan vezetnek autonómiához. Ez a kérdéskör persze nem választható el attól az adott kultúrkörtől, mely a tanulási folyamat kontextusát alkotja.

A kötet értékes adalék a kooperatív tanulási elméletek gyakorlati alkalmazásához. A szerzők mind azt tapasztalták, hogy a diákok számára pozitív élménynyé válhat a tanulási folyamat, s önállóbb tanulókká, emancipáltabb felnőttekké válhatnak. A kognitív fejlődés sikere vagy a nyelvtudás fejlődése nincsen a cikkekben mérésekkel alátámasztva, de ennek legfőbb magyarázata, hogy a kooperatív tanulásban a tanulók szociális készségeinek fejlődése a meghatározó, amely nehezen mérhető. A kooperatív tanulást kutatók számára a legnagyobb kihívást az jelentheti, hogy mérhetővé tudják-e tenni egyszer ezt a rendkívül összetett jelenséget.

Pnina Linder például izraeli kibucokból kikerült diákok csoportjaival foglalkozott. Amint a szerző leírja, a többségében egalitárius társadalomban felnőtt gyerekeknek nem okozott különösebb nehézséget az alkalmazkodás a demokratikus alapokon nyugvó, közösen formálható tanmenethez. A csoporton belüli pozitív interdependencia kialakulását kreatív tanulási módszerekkel segítették elő: a tanulók maguk választhatták meg a megtanulandó szöveget és egymást kérdezték ki, a feladatok utáni önellenőrző módszerrel történt az értékelés, s a vizsgák anyagát, valamint a mérési egységek súlyozását is a csoport szavazta meg.

A magyar olvasó valószínűleg igen tanulságosnak fogja találni a pécsi kisiskolások történetét *Nikolov Marianne* tollából. Longitudinális volta miatt a tanulmány különösen jól illusztrálja, hogy a kooperatív tanulás hosszútávon valóban túlmutat a módszertan, sőt még a pedagógia határain is: a gyerekek szocializációja révén társadalmat formáló hatása is van. Az osztálytermi döntések szintjét sokszor meghaladják a szerző által bemutatott példák, amikor például a gyerekek egymás tanítására vállalkoznak, vagy amikor a többség szavazatát el kell fogadniuk. A cikk arra is jó példa, hogy egy jól átgondolt, innovatív kooperatív tanulási rendszer igenis bevezethető a tradicionális, túlnyomórészt kompetitív és individualista, teljesítményorientált iskolarendszeren belül is, annak ellenére, hogy a kooperatív viselkedés egyes formáit nem feltétlenül értékeli más tanárok.

A kötet értékes adalék a kooperatív tanulási elméletek gyakorlati alkalmazásához. A szerzők mind azt tapasztalták, hogy a diákok számára pozitív élménnyé válhat a tanulási folyamat, s önállóbb tanulókká, emancipáltabb felnőttekké válhatnak. A kognitív fejlődés sikere vagy a nyelvtudás fejlődése nincsen a cikkekben mérésekkel alátámasztva, de ennek legfőbb magyarázata, hogy a kooperatív tanulásban a tanulók szociális készségeinek fejlődése a meghatározó, amely nehezen mérhető. A kooperatív tanulást kutatók számára a legnagyobb kihívást az jelentheti, hogy mérhetővé tudják-e tenni egyszer ezt a rendkívül összetett jelenséget. Breen és Littlejohn részletes elméleti bevezetője mindenestre kiváló összefoglalásként szolgál a kooperatív tanulásban elmélyedni vágyók számára. A közösen formálható tanmenet mint vezérfonal minden cikkben megjelenik. Ennek ellenére nem a tanmenetből jönnek létre a tanórák, hanem tanórákból jön létre a láthatatlan tanmenet, mely a kooperatív tanulás alapját képezi. Mindez egyszeri és megismételhetetlen, de egyben egyedi és varázslatos is.

Michael P. BREEN – Andrew LITTLEJOHN:
*Classroom Decision Making. Negotiation and process
syllabuses in practice.* Cambridge University Press, 2000.

Szabó Péter

A reformkori ifjak

A diákság, az ifjúság reformkori szerepvállalása közismert: az országgyűlési ifjak tevékenyen alakították az 1832/36-os országgyűlés munkáját. Agitációjukkal, bekiabálásaikkal, támogatásukat vagy ellenérzésüket kifejező, hangos megnyilvánulásaikkal aktív közszereplőivé váltak az addigi legígéretesebb diétának. Ők *Csorba Sándor* könyvének hősei.

Ezerkétszázan lehettek; fiatal, gyakorlatukat végző joghallgatók, vármegyei írnokok, távollevő főrendi képviselők követői. Nemcsak az üléseket figyelték, hanem az azt követő élénk társadalmi életben is részt vettek, fáklyás felvonulást szerveztek, kaszinókba jártak, klubok munkájának részesei lettek. Sőt, Társalkodási Egyesület néven idővel saját klubot is létrehoztak, és azt egészen a központi hatalom tiltó rendelkezéséig működtet-