

A FÖLDRAJZOKTATÁS EGYEDI VONÁSAI ÉS A HAZÁNKAL KAPCSOLATOS FÖLDRAJZI ISMERETEK MEGJELÉNÍTÉSI LEHETŐSÉGEI A NEMZETKÖZI ÉRETTSÉGI (IB) DIPLOMA PROGRAMJÁBAN

Peculiar features of geography teaching and possibilities for representing geographical knowledge regarding Hungary in the International Baccalaureate (IB) Diploma Programme

KAPUSI JÁNOS

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen
kapusijanosa@totharpadgimnazium.com

ABSTRACT

The International Baccalaureate has been present in the international field of education since 1968 and in Hungary since the early 1990s. The approaches and methods of geography teaching within the IB focus on the analysis of complex spatial interactions between the physical environment and the society on many different scales from local to global. The problem-based approach and a well-developed subject syllabus contribute a flexible teaching environment in which geographic synthesis can be achieved via the extensive use of case studies and a wide range of skills development. Although the traditions of geography teaching in Hungary differ from the international streams and realities at several points, this gap seems to be closing with textbook content and teachers' methodological culture both showing progress. This article aims to give an overview of the main concepts and themes of IB Geography and provides examples (taken from the authors' teaching experience) on how case studies of geographic themes and processes of Hungary and Carpathian Basin could be discussed within the framework of the IB Geography syllabus.

Keywords: bilingual education, case study, conceptual framework, critical thinking, geographic themes and perspectives, methodology, IB, skills, synthesis

BEVEZETÉS, A KÉPZÉS ISMERTETÉSE

Az 1968-ban létrehozott **Nemzetközi Érettségi** (International Baccalaureate, röviden IB) egy több programból álló **képzési rendszer**, amelynek célja, hogy objektív elvárásokra épülő, magas színvonalú, tartalmi és módszertani szempontból is korszerű oktatási lehetőséget biztosítson a 3–19 évesek számára. Napjainkban az IB iskolahálózatához több mint 150 országban nagyságrendileg ötezer iskola, hétezer iskolai program és százezres diákközösség tartozik. Bár az IB-s képzéseket indító intézményeknek rendkívül szigorú feltételeknek kell megfelelniük, az iskolák száma folyamatosan növekszik.

Mivel a képzés alapvetően az angolszász oktatási hagyományokra épül, az intézmények kétharmad része angol anyanyelvű országban található (elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban, Kanadában és az Egyesült Királyságban), de számos nyugat-európai és ázsiai országban is évtizedek óta működnek IB-s iskolák. A hálózat dinamikusan bővül, egyre több afrikai és latin-amerikai iskola csatlakozik a szervezethez, tovább erősítve a képzés nemzetközi jellegét.

A program alapvetően **három képzési szakaszból** áll: a 3–12 éveseknek szóló Primary Years Programme (PYP), a 11–16 éveseknek szóló Middle Years Programme (MYP), valamint a 16–19 éveseknek szóló Diploma Programme (DP). Az egyes képzési szakaszok tartalma, elv- és célrendszere az életkori sajátosságok miatt értelemszerűen különbözik, viszont a szakaszok egymásra épülése – valamint a nemzeti képzésekkel való összekapcsolódás és átjárhatóság – lehetővé teszi, hogy a tanuló a nyelvtudás mellett minden olyan készséget és szemléletmódot elsajátíthasson, ami szükséges a sikeres érettségi vizsgához (ezzel ún. diplomát szerez), illetve a továbbtanuláshoz. Az IB-s diplomát a világ egyetemének döntő többsége elfogadja, annak értékét pedig sokra tartja. (Létezik egy negyedik, Career-related Programme is, amelynek fókuszában a pályaorientáció és a munkavállalói, vállalkozói ismeretek állnak.)

Ebben a tanulmányban a **Diploma Program** (Diploma Programme, DP) kerül a középpontba. A programokat fenntartó szervezet (International Baccalaureate Organization, IBO) legfrissebb nyilvános adatsora szerint a középfokú oktatás utolsó két évét lefedő képzésben világszerte több mint 170 ezer tanuló vesz részt és évente több mint 60 ezer érettségi diplomát osztanak ki (IBO Statistical Bulletin 2020). A tanulók hat tantárgyat tanulnak, amelyeket különböző tantárgycsoportokból választhatnak ki az intézmény által ajánlott kínálatból. A természet- és társadalomtudományokat képviselő tárgyak mellett a művészetek és a nyelvek is nagy súlyt kapnak. A tanulók kiegyensúlyozott fejlődését az egyéni tanulási utak megvalósulása mellett a képzés tartalmát átszövő tanulásmódszertani, tudáselméleti modul (Theory of Knowledge, TOK), valamint közösségi, kreatív és sporttevékenységek (Creativity Action Service, CAS) szolgálják.

A tantárgyi teljesítmények belső és külső értékelésre kerülnek, emellett – tantárgytól függően – az **értékelés** szóbeli és írásbeli vizsgák keretében, hétfokú skálán történik, az elérhető 45 pontból 24 pont a diplomaszerzés alsó határa (a világátlag 30 körül mozog). A diplomaszerzés másik alapvető feltétele egy szabadon választott, önálló kutatómunkára alapozott esszé (Extended Essay, EE) elkészítése, amely egyfajta szakdolgozatként is értelmezhető. A DP tantárgyi tematikái egyértelműen azokra a tartalmakra és készségekre összpontosítanak, amelyekre a tanulóknak a felsőfokú tanulmányaik során szükségük lesz, tehát az önállóságra, a hatékony forrásfeldolgozás módszereire, a kritikai gondolkodás kialakítására és a kollaboratív tanulási módok fejlesztésére. A DP képzési

programja átmenetet képez a középiskolai képzés és a felsőoktatás között, ezért mindkét rendszer sajátosságai megjelennek benne.

Hazánkban a budapesti Karinthy Frigyes Gimnázium vezette be először a nemzetközi érettségi képzést 1992-ben (BOGNÁR A. 2018). A hazai IB-s iskolák száma a 2010-es években gyakorlatilag megduplázódott, jelenleg összesen kilenc budapesti és debreceni intézmény ajánl akkreditált IB-s képzéseket, ezek döntő többsége Diploma Program. Ezen intézmények között hasonló arányban vannak jelen a magyar tanrendű, de más profillal (pl. emelt természettudományos képzés, két tanítási nyelvű képzés) is rendelkező gimnáziumok és a kizárólag nemzetközi tanrendű iskolák. (Az állami és magániskolák megoszlása a szervezet egészét nézve is hasonló.) A magyarországi IB-s iskolák a kis létszámú, de stabilan a világátlag mentén vagy a világátlag felett teljesítő intézmények közé tartoznak. Intézményi szintű együttműködés azonban inkább csak a magyar tanrendű képzést is folytató iskolák között jellemző.

A FÖLDRAJZ TANTÁRGY HELYE ÉS SZEREPE AZ IB-BEN

Az IB Diploma Programban a földrajz az **Egyén és társadalom** (Group 3 – Individuals and Societies) **tantárgycsoportban** jelenik meg, tehát a társadalomtudományok közé tartozik. A vizsgázók száma alapján a történelem, a gazdasági tárgyak és a pszichológia mögött a negyedik legnépszerűbb vizsgatárgy, a 2020 májusi vizsgaidőszakban világszerte több mint 9200 tanuló tett földrajzból érettségi vizsgát (IBO Statistical Bulletin 2020). (A természettudományok külön tantárgycsoportot – Sciences – alkotnak.)

Az, hogy egy adott iskola milyen tárgyakat kínál, nagyban függ a helyi sajátosságoktól, oktatási hagyományoktól is, ami adott esetben a szakos ellátottságot is befolyásolhatja – bár a nagyobb intézmények jelentős része a tantárgyi paletta fenntartása érdekében külföldi tanárokat is foglalkoztat. Mivel az IB-s osztályokra és tantárgyi csoportokra eleve kisebb létszámok jellemzők, a szélesebb tantárgyi kínálat (különösen egy tantárgycsoporton belül) nagyon szétagolt csoportokhoz, órarendi szempontból nehezen összehangolható helyzetekhez vezet. A földrajz jelenleg csak néhány hazai iskola kínálatában szerepel.

Az **IB földrajz tematika** – más IB-s tárgyakhoz hasonlóan – különböző **témaköröket** ír elő középszinten (SL – Standard Level) és emelt szinten (HL – Higher Level). Iskolától függően az SL heti 3-4, a HL 5-6 tanítási órát jelent, ami mély és szerteágazó feldolgozást tesz lehetővé. Ráadásul az érettségit megelőző két évfolyamról van szó, így a diákok már előképzettséggel érkeznek a Diploma Programba. Az **alaptémakörök** (core units) és a két választható témakör (optional units) szempontjából az SL és HL csoportok között nincs érdemi különbség. Az alaptémaköröket nagyobb ívű, a tematika kereteit

adó anyagrészek (a világ népessége, éghajlatváltozás, energia és erőforrások) alkotják. A **választható témaköröket** a szaktanárok jelölik ki, jellemzően az előzetes tanulói ismeretek és a helyi környezeti adottságok figyelembevételével. A tanári fórumokon, nemzetközi továbbképzéseken szerzett ismeretek alapján az édesvízzel, a szabadidővel és a városi környezettel foglalkozó témák számítanak a legnépszerűbbnek, míg a szélsőséges éghajlatú területekkel, a tengerpartokkal és a geofizikai folyamatokkal kapcsolatos fejezeteket – földrajzi környezetük okán – az iskolák szűkebb köre választja, noha azok igen látványos témák (1. táblázat).

Az emelt szintű csoportok egy plusz választható témakör mellett alapvetően globalizációval, globális gazdasági, politikai, társadalmi folyamatokkal foglalkozó témákat tanulnak. A földrajz tematikájában a HL bővített tartalomként (HL extension) jelenik meg, ami a gyakorlatban a középszintű témákban mindenhol megjelenő globális összefüggések koncentráltabb és mélyebb megismerését teszi lehetővé. A SL és HL tematika számos ponton összekapcsolódik, de a belső koncentráció nemcsak a földrajzon belül, hanem a tantárgyak, tantárgycsoportok között is gyakran – akár előzetes tervezés nélkül is – megvalósul, elsősorban a történelem, a biológia, a gazdasági tárgyak és az idegen nyelvek kapcsán.

Ha a hazai viszonyokból indulunk ki, közép- és emelt szinten is találunk párhuzamosságokat a 9–10. évfolyamos földrajz kerettantervvel. A Föld belső erői, a lemeztektonika

Alaptémakörök (core units)	A világ népessége – állandó változásban (Population distribution – changing population) Éghajlatváltozás – sérülékenységi és adaptáció (Global climate – vulnerability and resilience) Globális erőforrások – fogyasztás és biztonság (Global resource consumption and security)
Választható témakörök (optional units)	Édesvíz – folyók, vízgyűjtők, felszín alatti vizek (Freshwater – drainage basins) Óceánok és tengerpartok (Oceans and coastal margins) Szélsőséges éghajlatú területek (Extreme environments) Geofizikai folyamatok – vulkanizmus, földrengések, tömegmozgások (Geophysical hazards) Szabadidő, sport és turizmus (Leisure, sport and tourism) Élelmezés és egészségügy (Food and health) Városi környezetek (Urban environments)
Emelt szint – globális kölcsönhatások (HL extension – Geographic perspectives, global interactions)	Globalizáció és hálózatosodás (Power, places and networks) Globális fejlettség és sokszínűség (Human development and diversity) Kockázatok és kihívások (Global risks and resilience)

1. táblázat. Az IB földrajz tematikája a 2017-ben bevezetett új tanterv szerint (forrás: IB Geography Guide 2017)

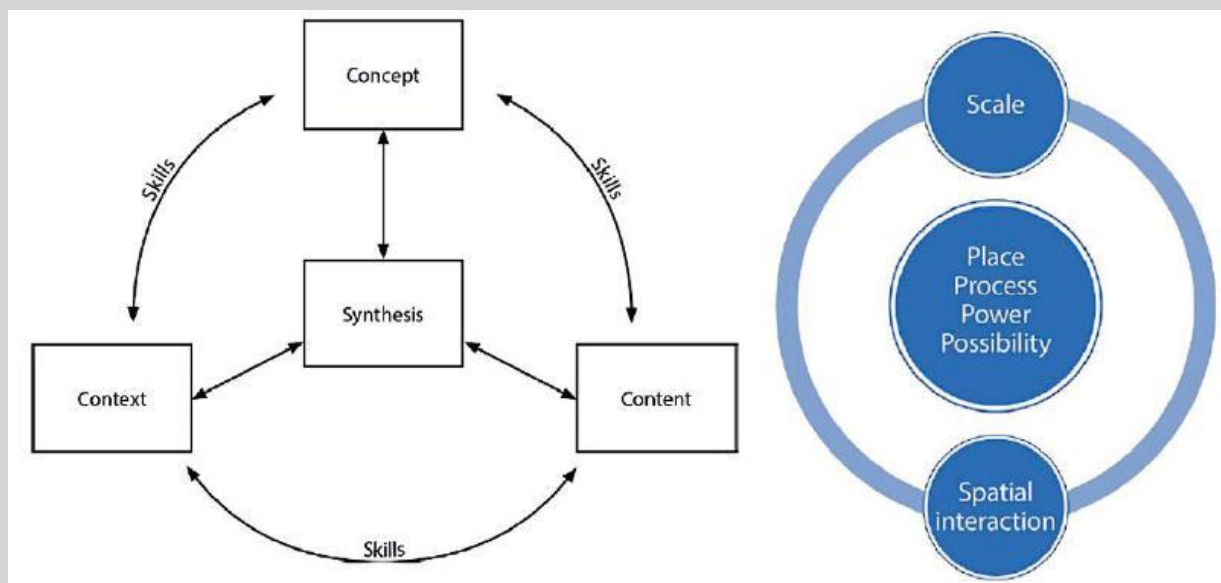
és a vulkanizmus, a légkör szerkezete és az üvegházhatás, a folyóvizek és felszín alatti vizek, a felszínalakító folyamatok, az övezetesség, a világ népessége, a migráció, az urbanizáció, a világgazdaság jellemző folyamatai, a nemzetközi szervezetek vagy éppen az Európai Unió mind-mind olyan témakörök, amelyekre előzetes tudásként lehet építeni az IB-s földrajzórán is. Az éghajlatváltozás, az erőforrások, az élelmezés, a hálózatosodás, a fenntartható fejlődés problémafelvetései pedig nemcsak a 10. évfolyam globális kihívásokról szóló tananyagaival mutatnak jelentős átfedést, hanem a 11. évfolyamon választható földrajz kerettanterv tartalmaival is. A hazai és a nemzetközi tematika eltérései az egyes fejezeteken belül megjelenő sajátosabb témák (pl. körforgásos gazdaság, a digitális átalakulással elterjedt ún. diszruptív technológiák, nacionalizmus és geopolitikai konfliktusok) kapcsán jóval kézzelfoghatóbbak.

A **tantárgy célja** közép- és emelt szinten is ugyanaz (IB Subject Brief 2017):

- a természeti környezet és a társadalmi tér közötti dinamikus változó kapcsolatrendszer megértése;
- a kritikai gondolkodás fejlesztése összetett földrajzi folyamatok és problémák megismerésén keresztül;
- a szintetizáló földrajzi szemléletmód kialakulásának elősegítése és a megszerzett ismeretek alkalmazása a problémák megoldásában;
- a fenntartható fejlődés szükségességének felismerése, az erőforrások felhasználási lehetőségeinek mérlegelése a földrajzi tér különböző szintjein.

A földrajz mint tantárgy fent említett társadalomtudományi besorolása (Bibó I. D. 1996) nem feltétlenül vonja magával a természetföldrajzi ismeretek háttérbe szorulását, hiszen gyakorlatilag minden témakörben megjelennek természeti folyamatok (kivéve talán az emelt szintű témák), de azokat a társadalomra, gazdaságra gyakorolt hatás szempontjából vizsgáljuk. Az IB tematikájában azonban nem szerepelnek csillagászati témák és a regionális földrajzi tartalmak is egy-egy esettanulmányon átszűrve jelennek csak meg, olyan mélységben, amennyi az adott folyamat megértéséhez feltétlenül szükséges.

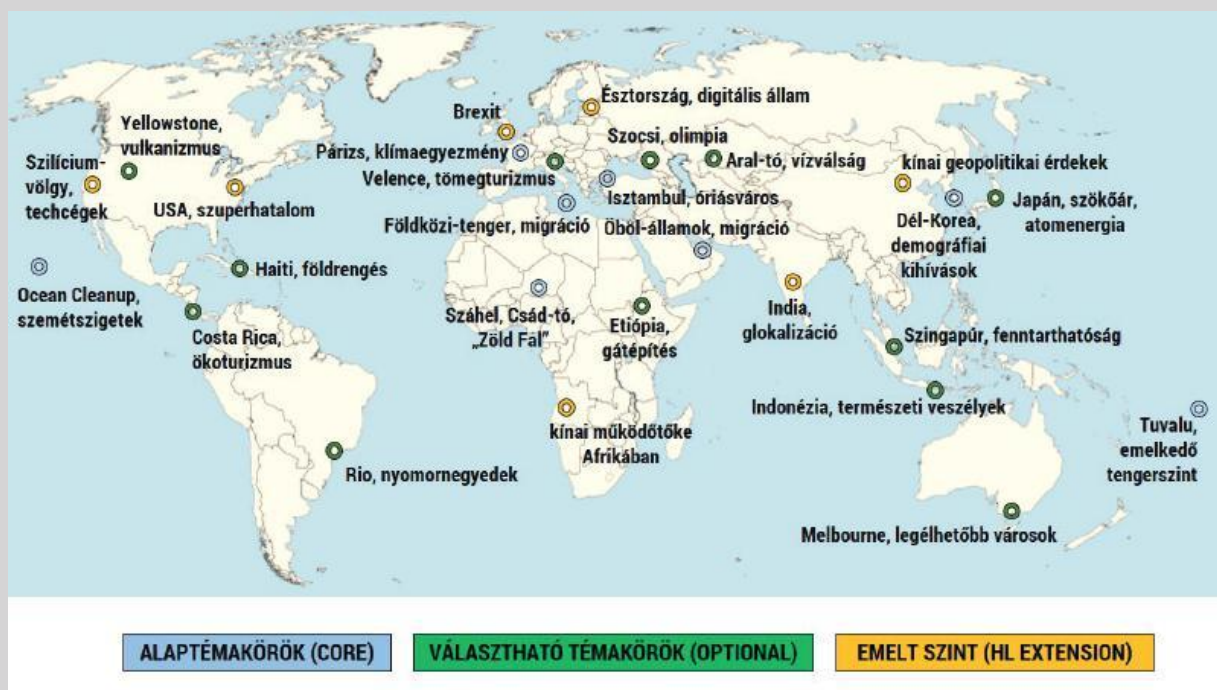
A földrajzi tematika nagyon nagy súlyt fektet az összefüggések megismerésére, az ismeretek **szintézisére**, valamint a készségek és kompetenciák fejlesztésére. Kiváló lehetőséget teremtenek a folyamatok vizsgálatára az **esettanulmányok**, leginkább ezeken keresztül valósul meg a tartalom (content), a fogalmak (concept), és a földrajzi környezet (context) egysége és a fogalomrendszert meghatározó 4P+2S modell gyakorlati alkalmazása (1. ábra). A 4P a problémák négy vizsgálati szempontjára utal: hely (place), folyamat (process), döntéshozatal (power) és lehetőség (possibility). A 2S a vizsgálati szintet (scope) és a területi kölcsönhatásokat (spatial interactions) jelöli. Az esettanulmányok teszik azt lehetővé, hogy a tanuló alkalmazni tudja majd ezeket a földrajzi fogalmakat és készségeket más világrészek, folyamatok vizsgálatakor is.



1. ábra. Az IB földrajzoktatásának elméleti háttere és kulcsfogalmi (forrás: IB Geography Guide, ibo.org)

A témakörökön belüli egységek kapcsolódási pontjai lehetővé teszik, hogy a szaktanár az általa hatékonynak ítélt módon, modulszerűen haladjon előre a tananyaggal. A témakörök feldolgozásának sorrendisége nincsen előírva, így a tanítási útvonalak számos kombinációja megvalósulhat, bár vannak logikusan összekapcsolódó egységek (népesség – városok, éghajlatváltozás – szélsőséges övezetek), amelyeket érdemes kihasználni. Bár kevesebb témakör van, egy-egy egység feldolgozására akár 30-40 tanítási óra is rendelkezésre áll, ami nagyon komoly távlatokat ad – és egyben rendkívüli szakmai kihívást is jelent. Egy témakörbe öt-hat esettanulmány is beleférhet, ami az információk rendszerezését szolgáló vizualizációs feladatokkal (pl. gondolattérkép készítése) kiegészülve hozzájárul a diákok komplex földrajzi látásmódjának, gondolkodásának kialakításához (2. ábra). A tananyag feldolgozása során nemcsak a tantervnek megfelelően aktualizált tankönyvekre (textbook), összefoglalókra (study guide), hanem a világszerte IB-s földrajzot – sőt, sok esetben más angolszász vizsgarendszerekhez tartozó földrajzot is – tanító kollégák honlapjaira (tanmenetek, foglalkozás-ötletek, feladatok, háttéranyagok), tapasztalataira és a tanári fórumokban közzétett anyagokra is építhetünk. Ez hozzájárul a tudás megosztásához, és elősegíti, hogy a különböző országokban tanító tanárok könnyebben alkalmazkodjanak a szervezet által támogatott szigorú elvárásokhoz.

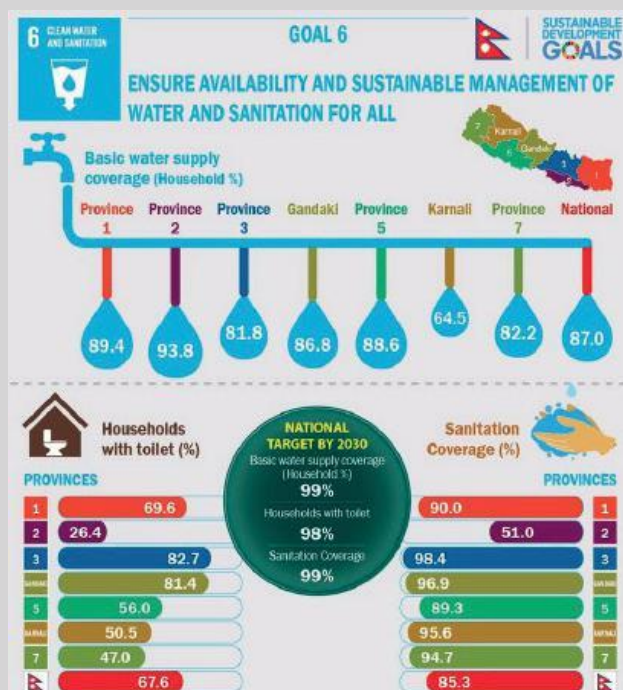
Az IB földrajzi képzésének sajátossága, hogy nem ír elő kimeneti követelményként topográfiai ismereteket. Jóval fontosabbnak tartja azt, hogy a diákok megértsék az összefüggéseket és a megszerzett tudást gyakorlatiasabb módon, a különböző országokhoz,



2. ábra. Néhány esettanulmány témája a teljesség igénye nélkül, saját tanítási gyakorlat alapján (szerk. Kapusi J.)

világrészekhez kapcsolódó problémák tanulmányozása során alkalmazni tudják. Topográfiai ismeretekre csak azon a szinten van szükség, ami az egyes témakörökben minimálisan elvárható. A földrajztankönyvek sok térképet és térképalapú feladatot tartalmaznak, a gondosan kiválasztott példák, esettanulmányok pedig hatékonyan építik a topográfiai háttértudást. Az IB-s földrajz két éves tematikája – kiegészülve a tanuló korábbi ismereteivel, függetlenül a képzés jellegétől – jó eséllyel kialakít a diákokban egy globális térérzetet, valamint a térben való tájékozódáshoz, a földrajzi folyamatok térbeliségének felismeréséhez és értelmezéséhez szükséges készségeket is megalapozza. Fontos azonban megemlíteni, hogy a nemzetközi képzésbe átkerülő magyar diákoknak érezhetően bővebbek a topográfiai és lexikális ismeretei, mint más országokban élő, más oktatási rendszerből érkező kortársaiké, így könnyebben tudják térben is elhelyezni az egyes földrajzi folyamatokat.

Földrajzból csak **írásbeli vizsgát** szerveznek, a feladatlapot ábra- és térképelemzési feladatok, rövid (4-5 mondatos) válaszokat igénylő kérdések és különböző terjedelmű **esszéfeladatok** alkotják. A 2017-ben bevezetett új tematikához kapcsolódóan külön feladattípusként megjelent az egy földrajzi problémát megjelenítő vizuális forrás, **info-grafika értelmezése** és tartalmi-formai szempontú értékelése (3. ábra). A hazai érettségi vizsgafeladatok között a történelmet és a magyart leszámítva meglehetősen ritka az



Task A – Sustainable Development Goals [19]

- Suggest three reasons why the SDGs were adopted by the UN in 2015. [3x2]
- According to the data in the infographic, state which of the three subtargets is the furthest from being met. [1]
- Suggest two government actions the implementation of which may bring Nepal even closer to reaching the targets. [2x2]
- Describe the anomaly in the presented data for Province 2. [2]
- Briefly explain why the UN may face criticism over the relevance and validity of SDGs. [3x2]

3. ábra. Vizsgafeladat mintájára készített feladat (Fenntartható fejlődési célok)

esszéjellegű feladat – középszinten különösen –, ezért a Diploma Programban az esszéírás tanítására is külön figyelmet kell fordítani. Az esszéfeladatok alkalmasak a leginkább a szintetizáló tudás mérésére, a természet- és társadalomföldrajzi látásmód összefűzésére. A jóval összetettebb témákból álló emelt szinten például csak esszécímeket kapnak a diákok a vizsgán, az esettanulmányok felhasználása pedig általános elvárás.

A korábban említett hosszú esszé (EE) is ez a gondolkodásmód vezérli. Az esszéjüket földrajzból író tanulók gyakorlatilag bármely őket érdeklő téma vagy folyamat földrajzi vonatkozásairól írhatnak, a kutatásukhoz forrásokat kell használniuk, de akár terepi adatgyűjtést is végezhetnek. A tanulók munkáját az általuk felkért mentortanár konzultációk formájában segíti, a több hónapig tartó közös munka eredménye pedig egy közel 4000 szavas, egyéni kutatáson alapuló dolgozat, amely a diploma feltétele és a végső eredményt is nagyban meghatározza. Az általam mentorált diákok keze alól kerültek már ki fenntartható turizmussal, indonéziai gyorséttermekkel, elzárt törzsekkel, fair trade-del, gyorsvasutak társadalmi hatásaival vagy éppen a budapesti kínai közösség életével foglalkozó esszék is. Bár a képzésben tanítók többsége éppen az EE-t tartja az IB-n belüli szabadság csúcsának, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tartós érdeklődést tápláló témaválasztás és a kutatás fókuszának leszűkítése gyakran a vártnál nagyobb nehézséget okoz a tanulóknak.

Noha a tanulmány középpontjában a földrajzi tantárgyi tartalmak és az ismeretátadás formái állnak, a földrajz idegen nyelven történő tanulásának **nyelvpedagógiai vonatkozásait** egy-egy gondolat erejéig mégis érdemes érinteni. A szükséges nyelvtudás szintjével kapcsolatban nem fogalmaz meg előírásokat az IB, de egy ilyen intenzív nyelvi környezetben a tantárgyak célnyelven történő tanulása már rövid távon is jelentősen fejleszti a tanulók szókincsét, kommunikációs és nyelvi kompetenciáit. (A Diploma Programba való belépéskor a diákok többsége már minimum B2 szintű nyelvtudással rendelkezik, de az iskola a csoport összetételétől függően egyedi rendelkezéseket is hozhat.) Ebben a megközelítésben fontos hídszerepet játszanak a két tanítási nyelvű képzések, ahol a célnyelven történő tantárgyi oktatás lehetővé teszi, hogy a témákat csoportbontásban, kisebb létszámú csoportokban, a nyelvoktatásban alkalmazott módszerek (jellemzően tananyagba ágyazott nyelvoktatás, CLIL) segítségével dolgozzák fel a szaktanárok, így a földrajzi nevelés mellett az autentikus célnyelvű forrásokon keresztül leszűrődő módszertani kultúra segítségével egy szélesebb körű nyelvi és kompetenciafejlesztés is megvalósulhat. Szemléletüket tekintve a két tanítási nyelvűekben használt, adaptált anyagok tehát sok ponton inkább az IB tartalmaival mutatnak átfedést, mint a hazai földrajztankönyvekkel és földrajztanítási hagyományokkal. (Saját tapasztalatom az, hogy a két tanítási nyelvű és emelt nyelvi képzésekből érkező tanulóknak a hazaitól eltérő földrajzi szemléletmódhoz való alkalmazkodás okozza inkább a kezdeti nehézségeket és nem a nyelvi hiányosságok.)

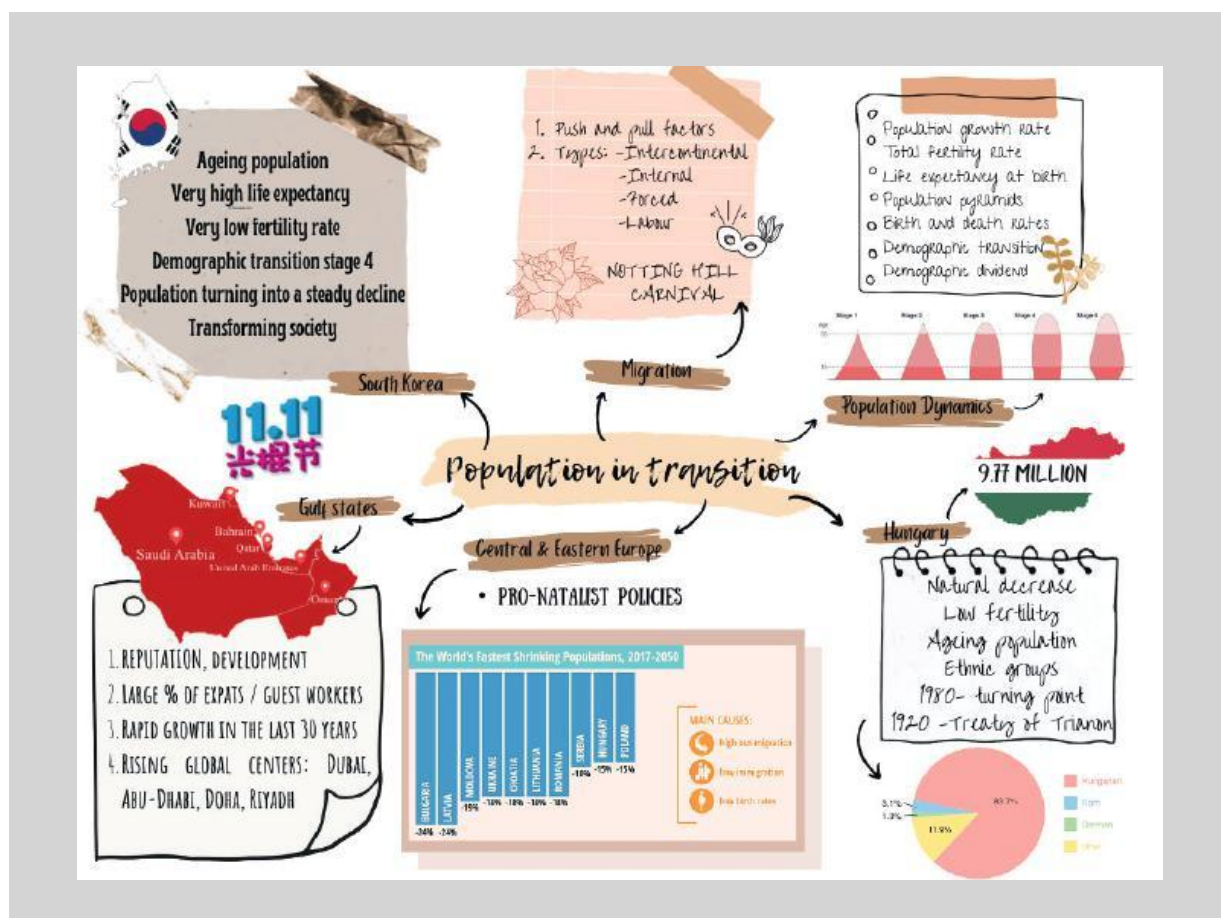
A HAZÁNKKAL KAPCSOLATOS FÖLDRAJZI TARTALMAK MEGJELENÍTÉSI LEHETŐSÉGEI

Az IB tantárgyak tartalmát jellemzően hétévente felülvizsgálják, aktualizálják. Egy-egy ún. tantervváltás olykor nagy változást is hoz a témakörök felosztásában, a belső hangsúlyok áthelyeződnek, új fogalmak jelennek meg. Míg az 1990-es években még hat nagyobb témakörből – népesség, urbanizáció, gazdasági fejlődés, energiaforrások, élelmiszer-ellátás, környezeti veszélyek – állt a középszintű tananyag (BIBÓ I. D. 1996), addig a 2011–2017-es ciklusra ez négy, majd 2017-től három nagy egységre szűkült. (Földrajzból a friss tantervi változások javarészt az alaptémák átrendezésére korlátozódtak.) Mivel a tananyag feldolgozásának módjára, tartalmára és módszereire a tantervváltás nincs hatással, ezek a belső korrekciók nem befolyásolják a szaktanári szabadságot. Ez különösen igaz a hazai, nemzeti tartalmak megjelenésére.

A nemzetközi érettségi képzésre íródott földrajztankönyvek tartalmát és felépítését meghatározó esettanulmányokon alapuló gondolkodás középpontjában problémák, események és folyamatok állnak, nem pedig országok vagy országcsoportok. A tankönyvekbe beemelt, órai feldolgozásra ajánlott példák köre pedig folyamatosan, a

világban bekövetkező eseményeket lekövetve változik, egy-egy tantervváltás új esettanulmányokat hoz magával. Bizonyos világrészek értelemeszerűen gyakrabban kerülnek ebbe a rotációba, Magyarország, a Kárpát-medence és Közép-Európa viszont meglehetősen ritkán, inkább csak adatsorokban, említés szintjén jelenik meg. Az IB globális jelentőségű, helytől függetlenül fontos témákban gondolkodik, ezért nem törekszik a nemzetközi és hazai tantervek, témakörök, hagyományok összehangolására, nyitott szemléletmódja azonban lehetővé teszi, sőt támogatja az adott iskola tágabb környezetéhez, országához kapcsolódó példák tananyagba emelését, amennyiben azok elősegítik a témakör hatékony feldolgozását. Nem minden témakörhöz lehet illeszkedő hazai vagy Kárpát-medencei példát találni és a példák mélysége is eltérhet egymástól. A **hazai tartalmakat** nem érdemes erőltetni, de ahol erre lehetőséget ad a tematika, ott célszerű legalább kitekintést tenni (4. ábra).

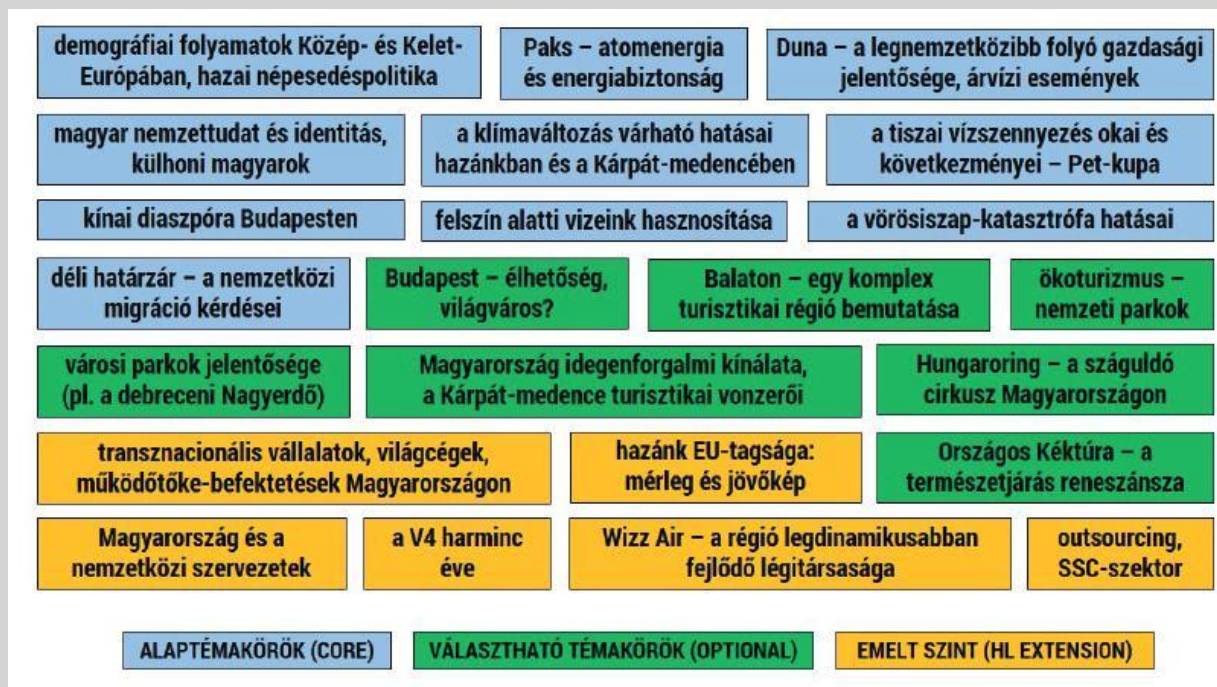
Tapasztalataim szerint a kitekintés fontosságát a heterogén tanulócsoportok évről évre igazolják. A hazai tanulók már általános és középiskolai tanulmányaik során is



4. ábra. Tanulói gondolattérkép a népezzel foglalkozó témakör összefoglalására (készítette: Kupecz Vivien tanuló, 2021)

tanultak hazánk és tágabb környezetünk földrajzáról, kulturális, társadalmi és gazdasági viszonyairól, ezért ők építhetnek meglévő ismereteikre. A külföldről, más iskolarendszerből érkező diákok integrálása szempontjából legalább ennyire lényegesnek tartom, hogy a témakör feldolgozása tartalmazzon hazánkhoz és a régióhoz tartozó viszonyítási pontokat, hiszen ők nem rendelkeznek háttérismeretekkel, földrajzi alapokkal – illetve egyéneként eltérő az a földrajzi alaptudás, amelynek birtokában vannak. (Számomra emlékezetes példa a közép- és kelet-európai demográfiai folyamatok tanítása egy olyan csoportban, ahol a magyar diákok még nem tanultak a rendszerváltásról, az amerikai és kanadai diákok pedig még a régió országairól sem hallottak.) A hazai kerettantervekkel ellentétben az IB-s földrajzoktatási koncepciónak – globális tantervi megközelítése okán – nem elsődleges célja a hazaszeretetre, nemzeti öntudatra nevelés, de a környezetünket alakító folyamatok megismerésének az igénye, a társadalmi felelősségvállalás és a tolerancia hangsúlyosan és tantárgytól függetlenül is megjelenik.

Magyarország és a Kárpát-medence a tematika számos pontján megjeleníthető (5. ábra). Az alaptémákon belül mindenhol van lehetőség arra, hogy hazai kitekintést tehessünk, a népeiséggel és az éghajlatváltozással foglalkozó témákban ráadásul igen aktuális hazai példákat, folyamatokat tudunk feldolgozni. A választható témákon belül

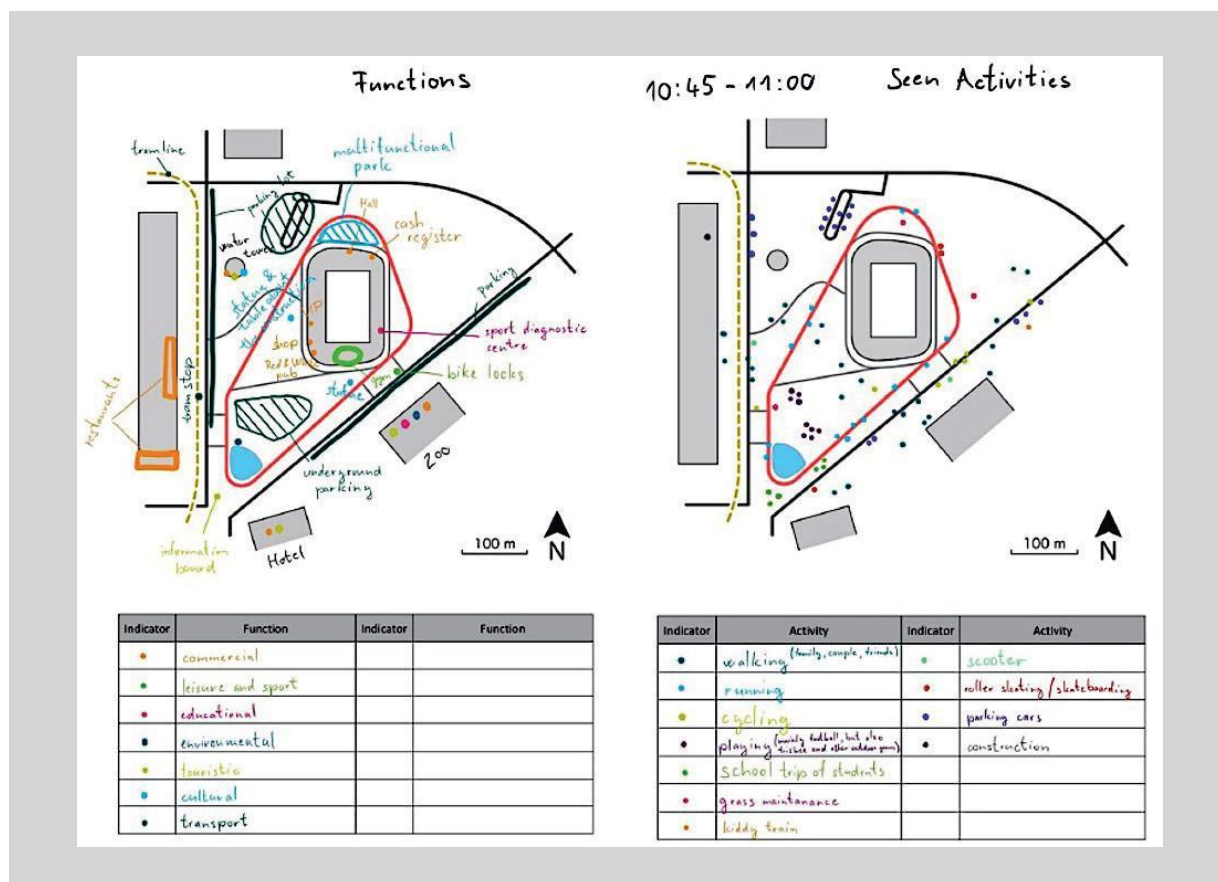


5. ábra. Hazánkkal és a Kárpát-medencével kapcsolatos témák megjelenítési lehetőségei az IB földrajz tematikáján belül (Kapusi J.)

a városi környezet, a víz és a turizmus kapcsán van elsősorban mód a hazai tartalmak bemutatására. A legszűkebb keresztmetszetet az emelt szintű, a globális kapcsolatrendszereket vizsgáló tematika adja, hazai példák beépítésére szinte csak a nemzetközi szervezetek, együttműködések, valamint a transznacionális vállalatok kapcsán lenne lehetőség (KAPUSI J. 2019).

Noha a tananyag a világ földrajzi folyamatainak értelmezésére épít, rendkívül nagy súllyal jelenik meg a települési környezet megismerése, a helyi elem is, mégpedig a földrajzos tanulók számára kötelező **terepgyakorlat** (fieldwork) formájában. Az IB rendszerében minden tárgyhoz kapcsolódik egy, a tananyagtól valamelyest független szóbeli vagy írásbeli produktum, ami belső és külső értékelésen esik át, így a vizsgajegy részét (20-25%-át) képezi. Földrajzból egy legfeljebb 2500 szó terjedelmű terepnaplót (internal assessment, IA) kell készíteniük a diákoknak, ami talán az OKTV-pályamunkával, illetve az önálló kutatásra épülő esszépályázatokkal rokonítható. A terepgyakorlat gyakorlatilag egy egynapos projekt, amit többhetes készülés (a vizsgálati terület megismerése, forrásgyűjtés, térképkészítés, mérőeszközök elkészítése, adatbázis-kezelés, adatvizualizáció, szövegszerkesztés stb.) előz meg, részben tanórai keretek között, részben önálló egyéni munka révén. A diákoknak egy, a tematikához kapcsolódó földrajzi **kutatást** kell végezniük, kutatási kérdést és hipotéziseket kell megfogalmazniuk, majd a terepen begyűjtött adatok, megfigyelések segítségével igazolniuk vagy cáfolniuk a hipotéziseket, végül pedig értékelniük a kutatómunka eredményességét és saját készségeik fejlődését. Egy magyar diák számára talán éppen ennek a dolgozatnak az elkészítése a földrajzos két év legkomolyabb kihívása, hiszen a képzésbe való belépéskor gyakorlatilag nem rendelkezik olyan kutatómódszertani ismeretekkel, amelyekre építhet – és ez részben az IKT-eszközök, digitális platformok használatára is igaz. Egy terepnapló elkészítésekor számos tartalmi és formai elvárásnak kell megfelelni, ezért sok kitartást és utómunkát igényel, amíg elnyeri végső formáját, ami egy 20-25 oldal terjedelmű, földrajzos szemléletet és digitális kompetenciákat egyszerre tükröző dolgozat (6. ábra).

A terepgyakorlatok kapcsán az IB elsősorban a helyi megoldásokat tartja kivitelezhetőnek, ugyanakkor nem ír elő semmit az iskolák és szaktanárok számára, így a program az iskolától távol, akár külföldön is megvalósítható. A keretek tehát valójában lehetővé teszik, sőt üdvözlik, ha a világ különböző pontjain működő iskolák a saját viszonyaikhoz, környezetükhöz illesztik a nemzetközi rendszer követelményrendszerét, így válik helyileg alkalmazhatóvá az a nemzetközi szemlélet, amit az IB képvisel. A terepgyakorlat a tantárgyi és a képzési célok szempontjából egyaránt fontos, ezen túlmenően pedig a közösségfejlesztést is remekül szolgálja. Sőt, a terepi ismeretszerzés tapasztalata akár még tanulmányi versenyek kapcsán is előnyt jelenthet (BÁLINT D. et al. 2018).



6. ábra. Térképek a debreceni Nagyerdő funkcióival és jellemző szabadidős tevékenységeivel kapcsolatban (készítette: Kébel Zsolt tanuló, 2019)

SZEMÉLYES GONDOLATOK AZ IB FÖLDRAJZOKTATÁSÁVAL KAPCSOLATBAN

A hazai földrajzoktatással való összevetés kapcsán joggal merülhet fel, hogy a földrajz köznevelésben betöltött szerepe, alacsonyabb óraszámai és változó kerettantervi elvárásai mellett mi szükség lehet egy, a hazai hagyományokhoz kevésbé illeszkedő, nemzetközi standardok mentén megfogalmazott – és többek közt emiatt elitképzésnek is tartott – képzési forma földrajzi tartalmainak tárgyalására.

Ahhoz, hogy a lexikális ismeretanyag helyett a készségeket, gondolkodást, önálló ismeretfeldolgozást segítő, korszerű, tevékenykedtető oktatás felé mozduljunk el, nem feltétlenül kell külföldi példákhoz nyúlni. Nem lenne elegáns azt állítani, hogy az IB földrajz egyértelműen jobb lenne, mint a hazai koncepció. Tény, hogy az angolszász és nemzetközi szemléletű földrajztanítás mást tanít és máshogy: a lineáris, leíró és lexikális jelleggel szemben sokkal nagyobb teret ad a problémaközpontú, esettanulmányokra épülő tanításnak, nagyobb hangsúlyt helyez a készségekre, az önálló munkára és

a szociális-interkulturális kompetenciák hatékonyabb fejlesztésére is.

Bár az IB hazai megjelenésének kezdetén még nem álltak rendelkezésre azok a taneszközök, amelyek módszertani felfrissülést hoztak volna, mára ez a helyzet jelentősen megváltozott – igaz, ennek elsősorban a két tanítási nyelvű képzésben tanítók lehetnek az elsődleges hasznélvezői. A földrajzi témák feldolgozását segítő tankönyvek, munkafüzetek, online források, interaktív tananyagok rengeteg háttértámogatást adnak ahhoz, hogy a tárgyat a korábban évtizedeken át előnyben részesített irányvonalról kicsit leválva, más megközelítésben, újszerű pedagógiai módszerekkel tanítsuk – persze úgy, hogy fél szemmel azért a kerettantervi követelményekre és kimeneti szabályozóként az érettségi vizsgára is tekintettel legyünk. Saját gyakorlatomból tudom, hogy a nemzetközi és a kéttannyelvű képzésekben használt anyagok, feladatok és munkaformák nagyon jól összhangba hozhatók egymással, viszont egy nagy létszámú osztályban, magyar nyelvű közegben, kevésbé motivált tanulókkal, alacsonyabb óraszámban már nem működnek – vagy jelentős átalakításon kell átesniük ahhoz, hogy működhessenek. A tantárgyak széttagoltsága pedig meglehetősen nehézé teszi a projektszerű, egyszerre ismeretépítő és készségfejlesztő órák megvalósítását – és nem csak földrajzból.

Mindezek ellenére a tantárgy-pedagógiai közelítés lehetséges, hiszen a nemzetközi képzéseknek, angolszász oktatási hagyományoknak tulajdonított módszertani elemek, gyakorlatok már „itt” vannak, szinte észrevétlenül szűrődtek be a hazai oktatásba az utóbbi években. A módszertani és nyelvi továbbképzési lehetőségek – kiegészülve az iskolán belüli tudásmegosztással – is segítenek abban, hogy a tanárok felismerjék és alkalmazni tudják az átültetésre érdemesnek tartott, adott esetben a nyelvoktatás fősodrából érkező gyakorlatokat. A legújabb hazai földrajztankönyvek felépítésében, megközelítésében már egyértelműen visszaköszönnek a fenti képzések stílusjegyei és törekvései, de az érettségi projektfeladat tervezett bevezetése mögött is állhat egy olyan korszerűsítési szándék, amely az angolszász oktatási hagyományokból fakad.

ÖSSZEGZÉS

A Nemzetközi Érettségi program keretében megvalósuló földrajzoktatás tartalma, óraszámai, céljai, látásmódja, módszerei nagyon sok ponton különböznek a hazai földrajzos hagyományoktól, de a fenti példák is azt mutatják, hogy a tartalmi vonatkozások és a taneszközök terén már messze nem akkora a különbség a két világ között, mint az IB-képzés bevezetésekor volt a 90-es években. Értékítélet nélkül kijelenthető, hogy a problémaközpontú gondolkodás, az esettanulmányok, a kiscsoportos módszerek és a témaválasztás rugalmassága olyan kreatív szabadságot jelent, ami egy külső szemlélő számára irigylésre méltónak, sőt, akár szurreálisnak is tűnhet. Gyakorló szaktanárként

több év tapasztalatával úgy érzem, az IB-s földrajzoktatásban szerzett ismereteim birtokában sokkal hatékonyabban, más szemlélettel tanítom a tantárgyat az IB-n kívüli óráimon is, de azt is világosabban látom, hogy hol lehet létjogosultsága a hazánkkal és a régióval kapcsolatos tartalmaknak az IB földrajzoktatásán belül. Bár ez a képzés a hazai földrajzoktatáson belül egy nagyon speciális (és gyakorlatilag láthatatlan) szeletet képvisel, mégis azt gondolom, hogy a fenti tapasztalatokat érdemes lehet megosztani és megismertetni a földrajzoktatásban dolgozó kollégák szélesebb körével is.

A szerző földrajz-angol szakos középiskolai tanár, 2006 óta tanít két tanítási nyelvű, 2013 óta nemzetközi érettségi képzésben.

A szerző köszöni Kovácsné Ilyés Ibolya és Tiszlaviczné Csernyák Márta segítségét.

IRODALOM

BÁLINT D. – PIRISI G. – TRÓCSÁNYI A. (2018): Adalékok a földrajz tantárgy szemléleti kérdéseihez a Nemzetközi Földrajzi Olimpia tapasztalatai alapján. – Földrajzi Közlemények 142. 3. pp. 235–246.

BIBÓ I. D. (1996): A földrajz a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében. – Új Pedagógiai Szemle 46. 5. pp. 69–75.

BOGNÁR A. (2018): Az IB-story: a két tanítási nyelvű oktatásra épülő Nemzetközi Érettségi (International Baccalaureate – IB) program története Magyarországon 1989-től. – Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest. 14 p. – <http://www.kettannyelvu.com/public/bognaraniko%20ib%20story%20.pdf> [utolsó megtekintés: 2021. 03. 07.]

KAPUSI J. (2019): Homeland Geography – case studies in teaching the geography of Hungary in bilingual secondary schools and international programmes. – In: Varga A. – Andl H. – Molnár-Kovács Zs. (szerk.): Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok. Absztraktkötet. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Pécs. 435 p.

Az IB programjai. – <https://www.ibo.org/programmes/> [utolsó megtekintés: 2021. 03. 07.]

Földrajz kerettanterv a gimnáziumok 9–10. évfolyama számára. – https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf [utolsó megtekintés: 2021. 03. 07.]

International Baccalaureate Diploma Programme Geography Subject Brief. – <https://www.ibo.org/contentassets/5895a05412144fe890312bad52b17044/geography-sl-hl-2017-en.pdf> [utolsó megtekintés: 2021. 03. 07.]

IB Geography Subject Guide (First examinations, 2019). – <https://ibpublishing.ibo.org>

Természettudomány kerettanterv a 11. évfolyam számára. – https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf [utolsó megtekintés: 2021. 03. 07.]

The IB Diploma Programme Final Statistical Bulletin (2020. május). – <https://www.ibo.org/contentassets/bc850970f4e54b87828f83c7976a4db6/dp-statistical-bulletin-may-2020-final-en.pdf> [utolsó megtekintés: 2021. 03. 07.]