

OKTATÁSI INNOVÁCIÓ ÉS NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS: HOLLAND-MAGYAR PROJECT TANÁROK TOVÁBBKÉPZÉSÉRE

Hanneke Farkas Teekens
Algemene Hogeschool Amsterdam

Bevezetés

Az alábbi cikk azzal a nehéz kérdéssel foglalkozik, hogy magyar és külföldi nevelési szakembereknek milyen lehetőségeik vannak a hatékony együttműködésre az oktatási innováció kihívásainak megválaszolására. A magyar oktatási rendszer 1989 utáni átalakítása egy bonyolult folyamat, amely politikai, társadalmi és nevelési dilemmákat vet föl. A tervezett oktatási innováció folyamata nem különíthető el a viharos gazdasági és politikai változásoktól; aki ennek az ellenkezőjét állítja, az tagadja a hivatalos oktatás rendszerén belül működő jelentős társadalmi erőket. Ezeknek az erőknek a kölcsönhatása nemzetközi projectekben még nyilvánvalóbb. Ezt a kölcsönhatást vázolja fel röviden a második rész, valamint reflektál rá.

Az esetek többségében a nemzetközi oktatási együttműködések rövid távú projectekben valósulnak meg a kormányok anyagi támogatásával. Az idő rövidsége és az anyagi források szűkössége gyakran jelentős korlátozó tényező. A project megtervezését, kidolgozását és megvalósítását a pontosan meghatározott célok és eljárások lényegesen előmozdíthatják. A harmadik részben bemutatjuk egy project tervének vázlatát és röviden tisztázzuk a főbb változókat. Feltételezzük, hogy a project részletes kidolgozásakor a vázlat egyetlen lépése sem hagyható figyelmen kívül.

A tervezetet egy holland-magyar együttműködés során próbáltuk ki, amelynek keretében általános iskolai tanárok továbbképzésére került sor történelemből, földrajzból és biológiából. A negyedik részben ismertetjük milyen lépéseket tettünk „A tanárok továbbképzése” project kidolgozása és megvalósítása során. Különös figyelmet szenteltünk a magyar és holland iskolai kultúra összehasonlítására. Ennek illusztrálására szolgálnak azok a tananyagok, amelyeket a projectben használtunk. A konklúzióban a project néhány eredményéről számolunk be, amelyek a nemzetközi együttműködés természetének és kihatásának kritikus értékelésére ösztönöznek.

Oktatási innováció és nemzetközi együttműködés

Az oktatás reformja bármely országban és bármely körülmények között nehéz folyamat. 1989 után Európában a változás olyan drámai és olyan gyors volt, hogy az átlag-

ember számára nehezen érthető, mi megy végbe. A változás alapjaiban megváltoztatja a kulturális környezetet és kihat az emberek személyiségére, öregekre és fiatalokra egyaránt. Egy gyorsan változó társadalomnak olyan emberekre van szüksége, akik megértik a változás ellentmondásait. A régi normák kezdik elveszíteni hatásukat, azonban az új értékeket még nem fogadták el. Ebben a vákuumban sok embert elfog a nyugtalanság. Az erős érzelmi idegenkedés pedig könnyen átfordulhat egy minden újjal szembeni negatív attitűdbe.

A magyar oktatási rendszer átalakítását megnehezíti a külföld befolyása. A cél nyilvánvalóan a más országok oktatási rendszereivel való konvertibilitás, amely azt jelenti, hogy az oktatás megújítását erősen befolyásolják külső tényezők (Bakos, 1991). Magyarország belső megújulása tehát a nyugat-európai irányzatokkal összhangban történik és igazodik az Európai Közösség 1992 utáni további integrációjához.

Az EK országainak is érdekük a volt szovjet blokk támogatása ebben a fejlődésben. A közép-európai országok zökkenőmentes integrációja az Európai Közösségbe jelentős lépés egész Európa stabilitásának növelésében (Pinder, 1991). E cél érdekében sok program készült az Európai Közösségen belül és a kétoldalú kapcsolatokban. Az integráció nem korlátozódhat csupán a politikai és gazdasági szférára, hanem magába kell foglalnia kulturális és nevelési célokat is. Magyarország és a nyugat között sok oktatási programot indítottak ennek szorgalmazására, mind az EK-el, mind kétoldalú kapcsolatokban.¹

Magyarországnak nagy szüksége van külföldi szakértőkre. Azonban felhasználható-e a nyugati országokban szerzett tapasztalat és az ottani oktatási reform know-how-ja a hajdani keleti blokk pillanatnyi speciális igényeinek kielégítésére? Az utóbbi néhány évtizedben nőtt a nemzetközi együttműködés az oktatásban és a kutatásban. Sok európai országban az oktatás többé-kevésbé hasonló irányban fejlődik, de köztudott, hogy az oktatási rendszerekre mindenütt erősen kihatnak az értékek és normák. Az iskolák nemcsak a tanítást vállalják magukra, hanem a kulturális normák átörökítését is a következő nemzedékre. Egy ország társadalmi szerkezetében az iskolázottság döntő tényező. Az értékek és normák nemzeti kultúránk alapvető részei, ezért nem helyettesíthetők könnyen más országokéival. Az iskolarendszereken belül nem feltétlenül nevelési vagy oktatási érdekek a meghatározóak a döntések minden szintjén. A társadalmi és kulturális elképzeléseknek fontos szerepük van, azonban nem szabad elfelejtkeznünk a médiák hatásáról sem (Balle, 1989). Soha nem könnyű teljesen megérteni egy másik ország „rejtett tantervét”.

Azzal is tisztában kell lennünk, hogy saját normáink és értékeink (mind az egyéni, mind a nemzeti) meghatározzák, hogyan látunk más országokat és társadalmakat. Ebben nem annyira az objektív információk játszanak fontos szerepet, mint inkább feltételezéseink más népekről és kultúrákról (Britton és Maynard, 1984). Az utóbbi 40 évben Európában sokan egy szigorú kétpólusú nézőpontból szemlélték egymást keleten és nyugaton egyaránt, és mindkét fél egy olyan képet alakított ki magában a másikról, amely erősen színezett, csak részben igaz, de nem mondható hamisnak sem. Jöllehet ez a kijelentés ellentmondásos, a gyakorlatban könnyen megfigyelhető. A nyugatiak keleten (és a

¹ A holland kormány Kelet-Európát érintő programja, a PSO a Staatscourant 88. 1990 május 8. számában jelent meg.

keletiek nyugaton) azt találják, amit vártak, és nehezen veszik észre azt, amire nem számítottak. A Kelet-Európáról alkotott nyugati kép a hajdani Szovjetuniót gyakran a „kommunista világ” példajaként említette. Európában a volt keleti blokk országait annyira azonosították a politikai elszigeteltséggel, hogy a kulturális és nemzeti különbségek alig kaptak figyelmet. Ez a helyzet a tudományos elképzelésekben is tükröződik. Ezért továbbra is gondot okoz az a kérdés, hogy egy ország hogyan segíthet szakértelmével egy másik ország oktatási reformjában, elsősorban ami Európa jelenlegi helyzetét illeti. Hogyan lehet a külső és belső tényezőket szabályozni? Ez nem csupán a segítséget kapó ország számára probléma, hanem annak az országnak vagy szervezetnek is, amely a kooperációs tervek eszközeit biztosítja. Az önérdelkség döntő tényező és a nemzetközi projektek finanszírozásának kritériumai közé tartozik. Külső és belső érdekek a működésben levő erők bonyolult összjátékát mutatják mind a segítséget adó, mind az azt kapó országban.

Magyarországon a tanárok részt vesznek egy pluralista társadalom megvalósításában. El kell látniuk a tanulókat egy új kor építéséhez szükséges tudással, készségekkel és attitűddel. Mint nevelők segítenek annak a nemzedéknek az intellektuális, kulturális és társadalmi normái kialakításában, amely demokratikus körülmények között válik felnőtté. A demokráciához kritikus és rugalmas gondolkodásra van szükség, és olyan emberekre, akik nyitottak a változások felé és képesek azok folyamatát sokkal inkább befolyásolni, mint elmerülni benne. De idetartozik az is, hogy a változás kedvéért történő változtatásnak nincs értelme. A mélyen gyökeredző tradíciókkal szembeni tisztelet és a személyes meggyőződés tolerálása is a demokrácia fogalmához tartozik. Ebben az értelemben az oktatásnak őriznie kell a hagyományokat. Ezért az iskoláknak feladata mind a megújítás, mind a megőrzés.

A demokrácia nem egy végállapot, hanem egy fejlődési folyamat. Ez azt jelenti, hogy az embereknek fel kell ismerniük: demokratikus feltételek között is szükség van állandó figyelemre és önreflexióra. Olyan emberek kelljenek, akik kezdeményezőképesek és vállalják önmagukért a felelősséget. Ahhoz, hogy elősegíthessék a tanulóknak ezt az attitűdöt, a tanároknak először saját maguknak kell mindezzel tisztában lenniük és több énerővel kell rendelkezniük.² Egy változó korszak nemcsak bizonytalanságot teremt, hanem alkalmat is a kezdeményezésre és a személyiség kibontakozására.

Egy nemzetközi együttműködés ösztönözheti a reformfolyamatot, de frusztrálhatja is. Az ötletcserék során eddig ismeretlen perspektívákkal találkozhatunk és lehetőségünk nyílik arra, hogy erős és gyenge pontjainkat igazi valójukban láthassuk. Az egyén, állapotától függően, ezt értékelheti pozitívan vagy negatívan. Csak abban az esetben fogadja kedvezően, ha az új perspektívák hozzájárulnak a folyamathoz, amelybe neki is van beleszólása. Az értékes pedagógiai ötletek támogatják egy olyan módszer kifejlesztését, amely megengedi a különbségeket és aktív szerepet szán tanároknak és tanulóknak egy nyílt társadalom nevelési folyamatában. A tananyag kiválasztásának a pedagógiai és tár-

² Az énerő azt a hitet és azoknak a képességeknek a meglétét jelenti, amelyek lehetővé teszik az alternatívák felismerését bármilyen helyzetben, és hogy a választás az egyén értékeinek, prioritásainak és elkötelezettségeinek alapján történjék. Vannak olyan szituációk, amelyekben egyetlen lehetőség sem kívánatos, azonban maga a tudat, hogy mindig van választási lehetőség jelzi az énerős gondolkodás kezdetét. (*Hopson és Scally*, 15. o.)

sadalmi célokat egyaránt tükröznie kell. A gyerekeknek nem a tudományok miatt kell a különböző tantárgyakat tanulniuk, hanem hogy megértsék a körülöttük lévő világot. A tanárok fontos szerepet játszanak a tanulók pozitív mentalitásának megőrzésében. A jelenlegi európai körülmények között más országok oktatási tapasztalatai lehetővé teszik a magyar nevelési szakemberek számára, hogy megtalálják saját útjukat ebben az átmeneti korszakban. A nemzetközi projecteknek soha nem szabad erőltetniük az ötleteket.

Azonban egy fontos kérdés válasz nélkül maradt: hogyan ellensúlyozzák egymást a külső és belső érdekek? Segítenek-e más országok ötletei és gyakorlata a mindennapi órai munkában? Eredményesebbek lesznek-e a magyar tanárok az „importált módszerekkel”? Megjavulnak-e tőlük a magyar iskolák vagy egyszerűen importáljuk velük a nyugati problémáit? A válasz nem egyértelmű: minden az iskolarendszer rugalmasságától függ és legfőképp a tanártól. Egy nyílt társadalomban nem lehet egyértelműen válaszolni arra a kérdésre, hogy milyen a jó oktatás. Az emberek különbözőek, a tanárok is. Az abszolút fogalmakat fel kell váltania annak a felismerésnek, hogy az oktatás egy örökké változó folyamat, amelyben a szakembereknek meg kell találniuk a saját válaszukat, tudva, hogy a nevelési erők rendszerében az iskola csak egy a sok közül. Nehéz, de vonzó feladat.

Az oktatás megújítására irányuló nemzetközi projectek felépítése

A nemzetközi projectek kidolgozásakor szembe kell néznünk egy, halványan ki-rajzolódó problémával: ha a project elindításakor túlbecsüljük a célokat és a hatást, ez könnyen elvezethet a célok teljes szem elől tévesztéséhez.

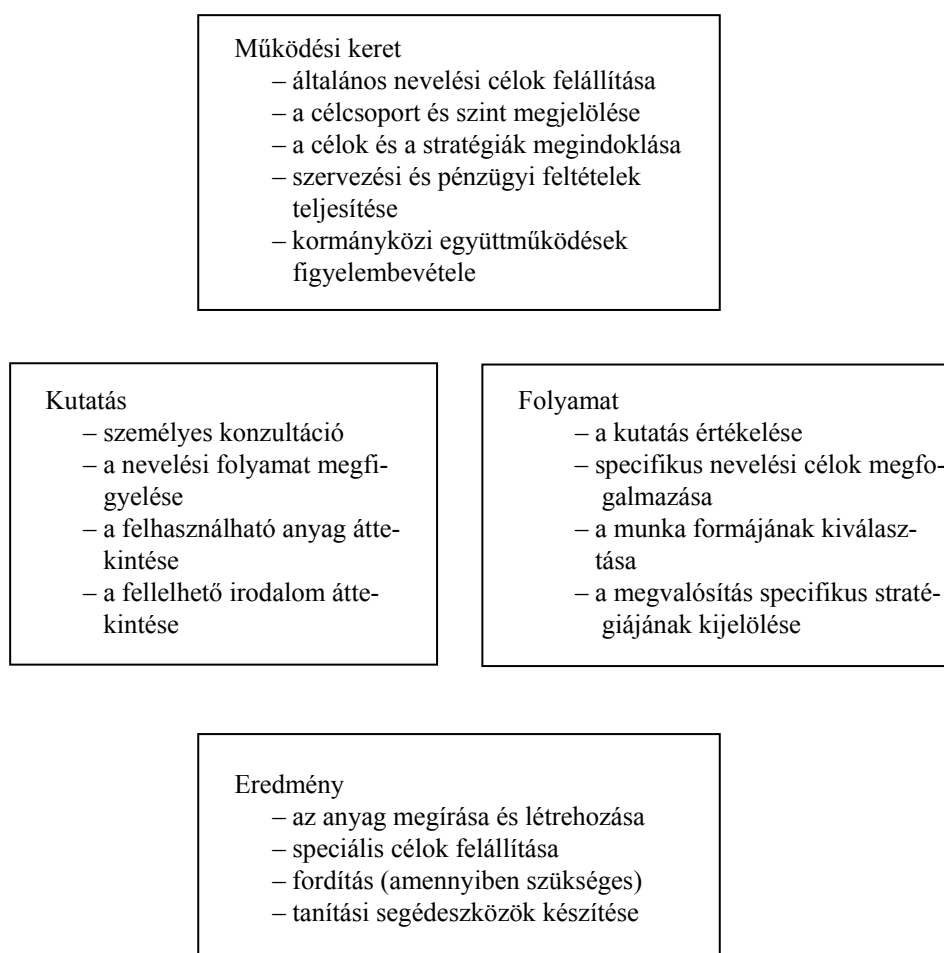
Egy nemzetközi oktatási együttműködés ötletétől a konkrét projecten keresztül a megvalósításig négy szakaszban juthatunk el. Ezeket a következő változók határozzák meg: (1) keretek, (2) kutatás, (3) folyamat és (4) eredmény (ld. 1. ábra).

A keretek kidolgozása

A nagyarányú nemzetközi oktatási együttműködésnek része a politika. A különböző európai országokban a kormányok eltérő mértékben avatkoznak be az oktatásba, azonban a nemzetközi együttműködésben való részvétel az országok vagy nemzetközi szervezetek közötti egyezményektől függ. Ezekre az egyezményekre a következő tényezők vannak hatással: nemzeti érdekek, gazdasági szükség, kulturális csere.

Fontos, hogy a project-javaslatot egyeztessük a kormányok közötti egyezményekkel. Így optimálisan részesülhetünk az elérhető anyagi forrásokból és egyéb lehetőségekből, valamint elkerülhetjük, hogy partnereink kellemetlen (politikai) szituációba kerüljenek. A nemzetközi oktatási együttműködés politikai dimenzióját figyelmen kívül hagyni annyira, mint fejünket a homokba dugni. Ez nem jelenti azt, hogy az oktatási érdekeknek egyszerűen csak tükrözniük kell a kormány érdekeit. Ha azonban hivatalos együttműkö-

désben veszünk részt, elnyerhetjük a project hivatalos támogatását. Ez komoly befolyást jelenthet új ötletek és módszerek bevezetésénél.³



1. ábra. Nemzetközi project kifejlesztése

A project-javaslatnak kezdettől fogva tartalmaznia kell a nevelési célokat. Jóllehet a szervezeti és anyagi feltételek a project felépítésében fontosak, mindazonáltal ezek csak előfeltételei a nevelési céloknak.⁴ A szervezési döntéseknek az oktatási reform céljaiból

³ Jelen tanulmány nem tér ki a nemzetközi projectek szervezésének pénzügyi és jogi részére, de természetesen ezeknek fontos szerepük van a projectek realizálásában és lebonyolításában.

⁴ Ebben a kontextusban feltételezzük, hogy az országok kölcsönösen együtt szeretnének működni.

kell kiindulniuk. Ahhoz, hogy meg tudjuk tervezni a működési keretet nyilvánvalóan rendelkezniük kell bizonyos tájékozottsággal vagy ismernünk kell valamennyire az adott ország oktatásának helyzetét. A működési keretnek három fő követelményt kell teljesítenie:

1. Realisztikus célokat kell felvállalnia, amelyek objektíven mérhetőek. Például, a résztvevők száma, a tevékenységek felépítése, valamint a rövid és hosszú távú célok pontos megnevezése. Az olyan céloknak, mint pl. „az iskolarendszer megújítása” csak akkor van értelmük, ha konkrét tennivalókban fogalmazzuk meg őket. Ez nem jelenti azt, hogy az empirikusan nem mérhető célokat ki kell hagynunk. Épp ellenkezőleg! Ezek gyakran fontosabbak és hatásosabbak, mint a mérhetőek. Azonban mivel hatásukat nem lehet kimutatni, nem szabad a működési keret alapjává tennünk őket.

2. Fontos pontosan meghatározni, hogy milyen szintű együttműködést tervezünk, és milyen területen. A projecttevékenységek a nevelés irányítását kívánják megváltoztatni, vagy az iskolai tanítást? Ez utóbbi esetben meg kell jelölni, milyen tantárgyakban és milyen évfolyamokban tervezünk változtatásokat. Mi a project célja: a korszerűbb módszertan vagy inkább a tananyagra koncentráció? A pontos szint meghatározása a nevelési intézményrendszeren belül lényeges. Ettől függ a megfelelő partner kiválasztása és ez a kivitelezési stratégia feltétele is. Milyen szintet kívánunk elérni és hogy kapcsolódik ez a szint a reformfolyamatba: „alulról” vagy „felülről”? A két megközelítési mód közötti felelősségteljes választás nagymértékben függ attól, milyen projectről van szó. Nyilvánvaló, hogy azoknál, amelyek célja a szervezés és az irányítás reformja, az első lehetőség a valószínűbb. Azoknál a tevékenységeknél, amelyek az osztálytermi tanítást célozzák meg, a választás nem ilyen egyértelmű. Azonban ezt a kérdést a nevelési célok figyelembevételével már a kezdet kezdetén el kell döntenünk. Azt is fontos belátni, hogy ha az egyik stratégia mellett döntöttünk, az nem jelenti más erők hatásának teljes kizárását.

A tervezett reform céljainak és a választott stratégiának illeniük kell egymáshoz. Például, ha egy iskolarendszert demokratikusabbá szeretnénk tenni, ehhez demokratikus módszereket kell alkalmazni. Ha totalitárius módszereket használunk, maguk az eszközök ellentmondanak a célnak, ezért megakadályozzák annak elérését (*Teekens*, 1991a).

3. Lényeges, hogy megindokoljuk a működési keret felépítését. Például kifejthetjük, hogy azért esett a választásunk bizonyos tantárgyakra, mert a szervező intézmény úgy érzi, ebben speciális szaktudással rendelkezik. Ugyanez érvényes bizonyos tantárgyak kihagyására is.

Összefoglalva: egy jól kidolgozott működési keret meghatározza a szervezeti és pénzügyi felépítést, világosan megjelöli, mi a project célja, kiindulópontul szolgál a szükséges kutatáshoz és megjelöli a megvalósítás módját.

Kutatás

Nyilvánvaló, hogy a projecttevékenységek természete nem teszi lehetővé a hosszú távú és alapos kutatást. A félreértések elkerülése végett használhatjuk helyette a „tanulmány” vagy a „vizsgálat” elnevezéseket. Mivel a nemzetközi projectek finanszírozása rövid távú, a megvalósíthatóságuk és kivitelezésük függ a project gazdáinak ügyességétől. Ez nem jelenti azt, hogy a kutatást, a tanulmányozást és a konzultációt ki kell hagy-

nunk, de indokolja a prioritások szűk meghatározását. A működési keret feltételeivel összhangban feltáró vizsgálatot kell végeznünk olyan mélységig, hogy eldönthessük előzetes koncepciónk helyességét.

Folyamat

A project kidolgozásának ebben a fázisában fontos, hogy készek legyünk változtatni a működési kereten, amennyiben ez a kutatás eredményei alapján ajánlatosnak tűnik. Könnyen lehetséges, hogy a működési keret előzetes feltételeit felül kell vizsgálnunk. Ha a kutatás megerősítette a kiindulási pontunkat, nagyobb biztonsággal használhatjuk a működési keretet.

Egy másik fontos döntés, amit a kutatások vagy a tanulmány alapján kell meghoznunk, a konkrét célok meghatározása. Míg a működési keretben a célok csak vázlat-szerűen vannak felsorolva, a kutatás következtetéseinek el kell vezetniük a project korlátozott számú, pontosan meghatározott, rövid távú céljaihoz. Ezen a ponton a célok mellett azt is le kell írni, hogy hogyan valósíthatók meg. Mászóval, hogy milyen oktatási formát választunk. Ennek fontos része a project írott anyagának összeállítása.

Megvalósítás

Nyilvánvaló, hogy a projectnek ebben a szakaszában már az összes fontos döntést meghoztuk. Az anyagnak ezeket a döntéseket kell tükrözniük. Az az oktatási project, amely (valamilyen formában) nem valósul meg sokkal korlátozottabb hatást tud kifejteni, mint az, amelyik létrejön. Tulajdonképpen a megvalósítás bizonyítja, hogy a célok reálisak voltak. Egy cél, mint pl. a csoportmunka ösztönzése, abból vezeti le a jogságát, hogy konkrét példákat hozunk fel a megvalósítására.

Holland project magyar tanárok továbbképzésére

A fent leírt projecttel egyidőben a tanárok továbbképzésére is készült egy project.⁵ Erre a holland kormány Kelet-Európai Együttműködési Programjának (PSO) céljaival összhangban tett a szerző javaslatot 1990 júniusában. Ekkoriban a támogatás feltételeit nagyon tágan határozták meg: „a kelet-európai demokratizálódási folyamathoz való hozzájárulás”. Az oktatási és kutatási együttműködés elsődleges célja a tanárképzés és a tanárok továbbképzésének javítása volt. Fontos cél volt az elmélet megerősítése a hozzá kapcsolódó gyakorlaton keresztül. Ez lett a program összeállításának kiindulópontja.

⁵ „A Tanárok Továbbképzése” projectet az amszterdami Polytech (Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Algemene Hogeschool Amsterdam) öt tanára dolgozta ki. A tanulmány szerzője volt a project általános vezetője, az anyagi és szervezési feladatok valamint a pedagógiai tartalom felelőse. A csoport tagjai voltak: M. Dudkin (biológia), R. Koster (földrajz), N. Schaap (egészségnevelés), és A. Wilschut (történelem). A program finanszírozását a holland kormány kelet-európai együttműködést támogató kétoldalú programja (Programma Samenwerking Oost-Europa) biztosította, és a támogatásokat a holland oktatási és kutatási minisztérium utalta ki. A project 1990 októberétől 1991 decemberéig tartott két helyszínen, Magyarországon és Csehszlovákiában. Ebben a cikkben csak a magyarországi munkálatokról és tapasztalatokról lesz szó.

A keretek

A project fő célját a következőképp fogalmaztuk meg:

LA program célja, hogy a magyar általános iskolai tanárok megismerkedjenek az általuk tanított tantárgyak legújabb kutatási eredményeivel és azokkal a tanítási módszerekkel, amelyek hasznosak egy plurális, demokratikus társadalmi életre való felkészítésben. A project az alábbi tantárgyakat tanító tanárok számára készült:

- történelem
- földrajz
- biológia
- egészségügy
- környezetismeret

A project keretében a következő tevékenységekre kerül sor: egy szemináriumra, amely a résztvevő tanárokat képesíti kollégáik továbbképzésére, egy didaktikai anyag kifejlesztésére, amely tükrözi a különböző holland álláspontokat a módszertannal és tananyaggal kapcsolatban, valamint a többi nyugat-európai ország pedagógiai vitáit. Így különböző nézőpontok kerülnek bemutatásra. A project összes írott anyaga magyarul készül.”

A működési keret felépítése egy „lavina” elindítását célozta meg. Egy viszonylag kislétszámú tanárokból álló csoport speciális képzést kapott egy négy napos szeminárium során, valamint magyar nyelvű didaktikai anyaggal láttuk el őket. Ez a megoldás az önképzésre irányult azáltal, hogy elősegítse, a tanárok maguk döntsenek az új ötletek elterjesztésének és megvalósításának módjáról a saját környezetükben. Az oktatási reform célja és szintje a tanárok és diákok órai interakciója volt. A demokrácia nagyon tág fogalmát úgy konkretizáltuk, hogy a nevelésen belül szükség van az egyéni döntés szabadságára. Ez egyaránt vonatkozik a tanárookra és a tanulóakra. A tantárgyak kiválasztásánál feltételeztük, hogy a történelem és a társadalomtudományok anyagát és módszertanát jobban befolyásolta az ideológia, mint a matematikáét vagy a nyelvtanításét. Feltételeztük, hogy mind a tanároknak, mind a diákoknak nagyon kis lehetőségük van az óra anyagának megválasztására. E laza működési keret alapján alakítottuk ki az együttműködést partnereinkkel.⁶

Kutatás

A végzett kutatás feltáró jellegű volt. Ezért a „tanulmány” jobban tükrözi a felmérés nagyságát és mélységét. A vizsgálatok három területre terjedtek ki: (1) konzultáció tanárokkal és óralátogatások; (2) magyar tankönyvek áttekintése bizonyos szempontokra korlátozva; (3) 10–14 éves holland és magyar tanulók számára készült egyes történelem, földrajz és biológia tankönyvek alapvető különbségeinek egybevetése.

⁶ Partnerünk a projectben az egrí Eszterházy Tanárképző Főiskola volt. Az összes magyar tanárképző főiskola koordinátora *Dr. Vadon Lehel* volt. 1991 őszén Kecskeméten a Bács-Kiskun Megyei Pedagógiai Intézettel is együttműködést alakítottunk ki tanárok továbbképzésére. Ennek a kurzusnak az összekötője *Oppelt Katalin* volt.

1990 szeptemberében a munkacsoport három tagja látogatást tett Egerben, hogy konzultáljon a működési keretről, és hogy egy gyakorló iskolában órát látogasson.⁷ A látogatás fő célja az volt, hogy meggyőződjünk a működési keret helyességéről. A tanárokkal folytatott beszélgetésekből kiderült, hogy nagy az érdeklődés a holland és általában a nyugati gyakorlat iránt. Az volt a benyomásunk, hogy a tanárok többségének véleménye szerint a magyar oktatási rendszernek alapos reformra van szüksége. Hogy milyen irányban, az kevésbé világos. Úgy tűnt, hogy a legtöbb pedagógus hivatalos utasításra vár és nem akarja a kezdeményezést magára vállalni. Megtudtuk, hogy néhányuk igen jól ismeri a nyugat-európai nevelés alakulását, de hiányoznak a gyakorlati ismereteik arról, hogy hogyan valósítsák ezt meg a munkájukban.

Történelemből, biológiából és földrajzból végeztünk óramegfigyeléseket. A megértésben tolmácsok segítettek. Számunkra akkor nem is annyira az elhangzottak tartalma és az ismeretek szintje volt az érdekes, mint inkább a tanítási formák és a tanár-diák interakciók. Meglepődtünk, milyen fegyelmezettek voltak a magyar tanulók. A gyerekek soha nem viselkednek természetesen, ha egy csomó idegen ül a teremben, de a magyar gyerekek viselkedése határozottan visszafogottabb volt, mint holland társaiké. Úgy éreztük, hogy látogatásunk nem zavarta meg a szokásos munkát. Ezt azok a tanárok is megerősítették, akikkel az órák után beszélgettünk. Sőt mi több, egy „bemutató óra” kitűnő példa következtetések levonására. Megmutatja, milyennek szeretnénk látni oktatásunkat, és az teljesen természetes, hogy ez nem mindig sikerül így. Az órák alatt jegyzeteltünk és ezeket aztán összehasonlítottuk. Öt fő következtetést vontunk le:

- a tanulók számára a tanár volt az információ fő forrása,
- a tanár nagyon szorosan követte a tankönyvet,
- a szemléltetőeszközök kizárólag azt a célt szolgálták, hogy megerősítsék a tanárt, mint az információ forrásának kizárólagos birtokosát,
- a tanár-diák interakció elsősorban a tanártól irányult a diák felé, akinek helyesen kellett válaszolnia a feltett kérdésekre,
- a tanulók között csak alig, vagy egyáltalán nem volt interakció.

Saját megfigyeléseink és a tanárokkal folytatott beszélgetések alapján feltételeztük, hogy a pedagógusoknak nagyon kevés lehetőségük van az órák tartalmának önálló meghatározására.

Úgy értesültünk, hogy kevés kivétellel az egész országban az összes tanuló ugyanazt a tankönyvet használja. További tanulmányozásra hazavittünk magunkkal tankönyveket történelemből, biológiából és földrajzból.⁸ A nyelvi korlátok természetesen óriásiak voltak és csak részben lehetett őket áthidalni. A tankönyvek egyes részeit lefordítottuk, az elemzés egy része pedig a nem verbális, vagy könnyen lefordítható részekből indult ki

⁷ A cikkben felhasználásra kerül az egri Tanárképző Főiskola és a gyakorló iskola tanárainak meglátásai, melyeket a szerző és kollégái a velük való beszélgetésekből ismertek meg. Ugyancsak felhasználásra kerülnek egy gyakorló iskolában tett látogatásból és az ott végzett megfigyelésekből származó ismeretek, amelyek akkoriban a projekt elkészítéséhez biztosítottak információt a holland munkacsoportnak. Akkor még nem tudtuk, hogy később ez az információ egy cikkben is felhasználásra kerül. A szerző őszinte köszönetét fejezi ki nyíltságukért és együttműködésükért mindazoknak, akik ebben részt vettek.

⁸ Az általános iskolák 5., 6., 7. és 8. osztályos történelem, földrajz és biológia könyveit néztük meg.

(pl. tartalomjegyzék, elrendezés, táblázatok, képek). A szöveget nem elemeztük. A hangsúlyt arra a kérdésre helyeztük, hogy hogyan tanulnak a tanulók ebből a könyvből és nem arra, hogy mit tanulnak belőle. A kérdésnek ezzel a megfogalmazásával a tanulmány a módszertanra koncentrált és a problémát leszűkítette a tankönyv és az órai tanítási formák közötti viszonyra. Négy dologra kerestünk választ (*Fontaine, 1980*).

1. A tananyag kiválasztása (milyen témákkal foglalkoznak).
2. A tananyag elrendezése (hogyan foglalkoznak a témákkal).
3. Milyen kérdések és feladatok vannak a tanulók számára.
4. Képek, térképek és ábrák használata.

Általánosságban a következő megállapításokra jutottunk: A fiatal magyar tanulónak óriási mennyiségű tényanyagot kell megemésztetniük. A bemutatásra került témák általános képet próbálnak kialakítani és gyakran nagyon magas szinten tárgyalják őket. A tananyag elrendezésében nagyon kis szerep jut a tematikus vagy példákra alapuló megközelítésnek. A tananyag kiválasztását a tantárgy szigorúan meghatározza. Interdiszciplináris nézőpont ritkán kap helyet. A megközelítés tudomány- és nem gyermek-orientált. A tankönyvek oktatáscentrikusak. Az önálló felfedezés számára nincs hely. Az információ fő célja a tudás visszaadása. A leckék szerkesztése világos, de széles körben használnak nehéz szavakat és absztrakt fogalmakat. Általában erősen hangsúlyozzák a kész tudást. A kérdések és feladatok a tények reprodukciójára és alkalmazására szolgálnak. Kevés figyelmet szentelnek az életben szükséges készségek kifejlesztésére, olyan dolgok megtanítására, amelyek felkészítik a tanulókat a hétköznapi problémákra (*Hopson és Scally, 1981*). A legtöbb kérdés és feladat úgy kezdődik, hogy „mi, melyik, melyek, milyen, mikor, hol és hogyan”. A munkafüzetek felépítése nagyon logikus.

A tanulóktól nem kérik, hogy mondják el a véleményüket vagy az érzéseiket. A tankönyvekben és a munkafüzetekben nem találtunk felhívást különböző tanítási módokra, pl. csoportmunka, vita vagy szerepjáték. A képek, térképek és ábrák nem mint önálló információhordozók szerepelnek, hanem elsősorban a szöveg illusztrálására vagy tesztjére szolgálnak.

Ezeket az általános megállapításokat ki kell egészíteni néhány tantárgy-specifikus megjegyzéssel. A biológia könyvekben és munkafüzetekben, a gyönyörű színes albumokkal együtt, látható egy tematikus megközelítés. A biológiához tartozó anyagrészek szoros integrációja érdekes elrendezéshez vezetett. Külön figyelmet fordítottak ökológiai tényezőkre. Néhány esetben más szakterületekről is hoznak fel példákat. Olykor az egészségnevelés egyes aspektusait is érintik, de ez nem illeszkedik szervesen az anyagba. Nem szentelnek figyelmet a kultúrához kapcsolódó emberi viselkedésre. Miért viselkednek az emberek úgy, ahogy? Kevés utalás található a gyermekek fejlődésére is. Például a nemi szervek anatómiájában és fiziológiájában nem utalnak világosan a gyerekek saját serdülőkori fejlődési jelenségeire (7. osztály). Ezekből a megfigyelésekből és a fenti általános megjegyzésekből együtt következik, hogy a biológia tananyaga nagy mennyiségű, érdekes, de bonyolult és az átlagos tanuló számára meglehetősen sok és nehéz.

A földrajztudás erősen topográfiai tényekre épít. Kevés figyelmet kapnak a harmadik világ alulfejlettségéből eredő problémák és a környezetvédelem. Ugyanez vonatkozik a gyerekek közvetlen lakókörnyezetére.

A történelemkönyvek elemzése sokkal bonyolultabb, mint bármely más tantárgyé. Sehol sincs jobban elrejtve a „rejtett curriculum”, mint a történelemben (Fero, 1984). Mi a történelemtudás és hol a határ tények és interpretáció között? A történelem módszertanának alaposabb tanulmányozásához elengedhetetlen a tankönyvek alapos nyelvi analízise, ami meghaladta a lehetőségeinket. Azonban néhány kiindulópont így is megfigyelhető volt a magyar tankönyvekben. A személyességnek kis szerep jut a magyar történelemtanításban és nincsenek történetek az empátia fejlesztésére. A történelmi fejlődést elvontan tárgyalják, mint amit nem annyira az emberek, hanem inkább az idő dimenziója hoz létre. A történelmi folyamat szereplői főként férfiak, kevésbé mutatják be a nők és a gyerekek hajdani életét. Az esetek többségében a képek nem önálló információforrásként szerepelnek.

A három szóbanforgó tantárggyal kapcsolatos megfigyeléseket követte a holland tankönyvekkel való vázlatos összehasonlítás. Mielőtt rátérnénk ezekre a különbségekre, szükséges néhány általános megjegyzést tennünk. Először is Hollandiában legalább 10–12 féle tankönyv van minden tantárgyból. Az iskola tanárai döntenek el, melyikből akarnak tanítani. Ezért „a” holland tankönyv összehasonlítása a magyar tankönyvvel egy-egy tantárgyban lehetetlen. Munkánk során a leggyakrabban használt holland tankönyveket vizsgáltuk.

Másodsorban, a holland iskolarendszer különbözik a magyartól. Hollandiában az általános iskola 12 éves korig tart. Ez alatt az idő alatt a gyerekek minden tantárgyat egy tanártól tanulnak. Ötödik és hatodik osztályban a biológiát, történelmet és a földrajzot a gyerekek sokkal integráltabban dolgozzák föl, mint Magyarországon. Ennek több oka van. Először is a tanár főleg az általános ismeretek birtokosa és nem a részleteké. Másodsorban, a történelmet, földrajzot és biológiát gyakran együtt tanítják, mint „orientáció a világra” vagy „a körülöttünk lévő világ felfedezése”. A biológiát, fizikát és kémiát „a természet felfedezése” címmel tanítják együtt. A gyerekek gyakran nem is tudják, milyen „tudományokat” tanulnak. A tantárgyaknak nincsen meghatározott órarendi idejük, a tanár dönti el, mikor foglalkoznak velük. Sokkal kevésbé hangsúlyozzák a speciális tantárgyi tudást, mint az általános alapkészségek fejlesztését, pl. kérdés, felfedezés, csoportmunka vagy önálló feladatvégzés. Ez a szituáció tükröződik az általános iskolai tankönyvekben. Gyakran nem használnak könyveket, hanem a tanárok maguk készítik az anyagot. Az 5.–6. osztályos holland tanulók jóval kevesebb tényt tanulnak egy-egy tantárgyon belül, mint magyar társaik.

A holland középiskolában a helyzet nagyon eltérő. A különböző típusú középiskolák közötti választás a tanulók képességei alapján történik. Másszóval a különböző középiskolák nehézsége más és más. Itt már szaktanárok tanítják a gyerekeket és a tantárgyak közötti összefüggések kevésbé hangsúlyosak, mint általános iskolában. A magyar viszonyokkal összehasonlítva ez azt jelenti, hogy a 12 éves és annál idősebb holland gyerekek differenciált oktatásban részesülnek. A különbségek viszonylag nagyok és ez a tankönyvekben is megmutatkozik. Azaz, némely tankönyvek meglehetősen egyszerűek, míg mások sokkal bonyolultabbak.

A sok holland tankönyv közötti különbség ellenére ha nagyjából összehasonlítjuk őket a magyar tankönyvekkel a fenti három tantárgyban, a következőket állapíthatjuk meg. A holland tankönyvek többsége:

- Egy tudományon belül olyan témákat választ ki, amelyek kapcsolódnak a tanulók környezetéhez. A példákat a hétköznapi életből veszik.
- A tananyag elrendezése tematikus, amelyben az interdiszciplináris átfedések is helyet kapnak (elsősorban az alsóbb osztályokban).
- Az egészségnevelést külön tantárgyként tanítják.
- A legtöbb tankönyvön belül lehetőség van a nehézség szerinti differenciálásra.
- A kérdések és feladatok célja a tények visszaadása, valamint a tanulók aktív részvételét igénylő készségek fejlesztése és alkalmazása különböző szinteken.

Folyamat

A megfigyelések alapján úgy tűnt, hogy a működési keret alapvetően helyes. A project indulásához képest most még inkább előtérbe került az órák megváltoztatása innovációs stratégiákkal. Ez csak a tanárok mint szakemberek aktív bevonásával volt lehetséges, akiknek óriási a felelősségük a reformfolyamatban. Csak maguk a tanárok tudják megmondani, mi válik be az osztályokban. Ezzel nem csupán módszertanból gyarapítják a tudásukat, hanem ez képezi majd az egész iskolában végbemenő változások és lehetőségek újítások alapját (Smyth, 1991).

Úgy éreztük, hogy az általános célok konkretizálásának legjobb módja az, ha az elméleti ismeretekkel együtt konkrét példákat mutatunk a tanulók számára készült anyagból. Úgy döntöttünk, hogy a tanároknak maguknak is meg kell tapasztalniuk a különböző tanítási formákat, mielőtt a gyerekeken kipróbálják őket. Ezért a projecten belül indítottunk egy külön kurzust, ahol a tanárok a tanulók részére készült anyaggal foglalkoztak, hogy megértsék a gyerekekben lezajló tanulási folyamatot: a tapasztalaton keresztül létrejött tanulást. Fontos volt a módszertan plurális jellegének bemutatása hasonlóan ahhoz, ahogy ez Hollandiában történik. Úgy éreztük, hogy a különbségek bemutatása hasznos információforrás, amely lehetőséget nyújt a magyar tanároknak az összehasonlításra.

Megvalósítás

Az általános iskolai tanárok továbbképzéséhez négy tantárgyból készült anyag: történelemből, biológiából, földrajzból és egészségnevelésből (Teekens, 1991b). Az egészségnevelésnek a projectbe történő befoglalása érdekében ebből a tantárgyból egy külön tankönyvet készítettünk, annak ellenére, hogy Magyarországon nem tanítják külön tárgyként. A könyvek felépítése azonos. Hat fejezet foglalkozik aktuális módszertani kérdésekkel, amelyek a jelenlegi nyugati országokban fő vitatémák. Minden fejezet négy részből áll: elméleti háttér (A), feladatok a tanár számára a tapasztalat útján történő tanuláshoz (B), a tanulók számára tartandó órák felépítésének leírása (C), tananyag a tanulók részére (D). Mindegyik kötet az adott tantárgy tanárainak továbbképzéséhez készült, feldolgozásuk tapasztalt tanároknál kötetenként kb. három órát vesz igénybe.⁹ A project

⁹ Magyarországon a holland tanárok két szemináriumot tartottak, az egyiket Egerben 1991. április 16–19-ig, a másikat Kecskeméten november 18–22-ig.

konkrét céljainak illusztrálására minden tantárgyból mutatunk be részleteket, a fejezetek mind a négy részéből (A, B, C, D).

Konklúzió

A „Tanárok továbbképzése” project eredményeképp több mint hatvan magyar pedagógus vett részt a holland előadók által tartott szemináriumokon. Az egri továbbképzés résztvevői által kitöltött értékelés szerint a fogadtatás kedvező volt. A legtöbb tanár komoly érdeklődést tanúsított a project anyaga iránt. Hat hónappal a továbbképzés után a résztvevők ismét összegyűltek Egerben, ahol beszámoltak róla, hogy milyen ötleteket és anyagokat vettek át a szemináriumokból mindennapi gyakorlatukba: ez volt a project tulajdonképpeni végcélja. Sőt néhány pedagógusnak kollégáit is sikerült bevonnia az adott tantárgyak új tanítási módszereibe: ez volt a remélt lavina hatás. Kecskemét adott otthont a második szemináriumnak, ahol a tanárképző főiskolák tanárai a kapcsolatok folytatását és bővítését kérték. A project anyagának további terjesztésével (több mint ezer példányban) valamint a pedagógiai intézetek támogatásával még több tanár, (hogy pontosan mennyi azt nem tudjuk) részesült a képzésben és ismerkedett meg annak új ötleteivel és anyagával. Rendszeresen kapunk leveleket, amelyekben újabb szemináriumok és anyagok felől érdeklődnek. A project kitűzött céljait elértük, sőt előzetes elvárásainkat meg is haladtuk. Az együttműködés rendkívül kedvező volt, a projectet határidőre és a költségvetés keretein belül sikerült megvalósítanunk.

A project értékelőinek azonban másfajta kérdésekkel kell foglalkozniuk. Nekik egy független csoportot kell alkotniuk, amely közvetlenül nem vett részt a project munkájában. Ez egy kulcsfontosságú probléma a nemzetközi pedagógiai együttműködések területén. A legtöbb project értékelői csupán szervezetileg és anyagilag függetlenek. A projectek megvalósítása és a kormánypolitika jellegéből adódóan a hosszútávú értékelő programok ritkán megvalósíthatók és így nem kerül rájuk sor. Az oktatás azonban éppen egy olyan terület, ahol egy eredményes project hatása fokozatosan érződik és csak ritkán mutatkozik azonnal. Az innovációs projecteket hosszabb időn keresztül kell figyelemmel kísérni. Az oktatási reform eltervezett lépéseinek lesznek előre nem látott kihatásai. A rövid idő alatt elért eredmények hosszú távon előre nem látható következményekkel járhatnak.

A tervezett újítások különböző embereket más és más módon érintenek. Könnyen előfordulhat, hogy nem mindenki, vagy csak nevelési szakemberek egy meghatározott csoportja fogja érezni egy nemzetközi project közvetlen előnyeit. Ők nagyobb valószínűséggel fejtik ki véleményüket, mint a reformokba belefáradt gyakorló pedagógusok. Minden változtatás érdekek ütközésével jár, következésképp meg kell küzdenie mindenféle értékrendbeli, hatalmi és személyi akadályokkal. Ezek az akadályok a project megvalósítása közben általában nem láthatók tisztán, azonban meghatározzák a project végső kimenetelét. A jelenlegi gyakorlat viszont ritkán teszi lehetővé, hogy a program sikere vagy kudarca a résztvevők előtt világossá váljék, ezért részükről a project értékelése meglehetősen szubjektív. A demokratizáció és a modernizáció előrehaladtával azoknak az embereknek, akik szorosan együttműködtek az előző rendszerrel, távoznuk kell posztükről. Az újak feladata, hogy megtisztítsák a rendszert a korábbi gyakorlattól. A

régi szokásokkal szakítva esetleg majd túl könnyen fordulnak külföldi szakértők és projectek felé. Az utánzás soha nem lehet megoldás. Az új nevelési elképzeléseket kritikusán és megfontoltan kell kezelni.

A nyugat-európai szakemberek számára gyakran nehéz a problémák nyílt megvitatása. A közös kulturális örökség ellenére az eltérő fejlődés miatt kelet és nyugat információs valamint anyagi lehetőségei nagyban különböznek. A kommunikációnak nem csupán a nyelvtudás lehet akadálya, hanem például az is, hogy a másfajta tudományos fejlődés ugyanazokat a szavakat más jelentéssel ruházta fel. A nyugati szakemberek általában tudatában vannak vele, hogy előnyös helyzetből fejthetik ki a véleményüket. Ezért egyrésztől attól tartanak, hogy ezzel irigységet váltanak ki, vagy netalán túlzott pedánsággal vádolják őket. Másrésztől gyakran nehezen értik meg a szóban forgó problémák jelentőségét és bonyolultságát.

A hajdani „keleti tömb” helyzete a keleti és nyugati szakértőket új kérdésekkel állítja szembe. E speciális szituációban egy megvalósítandó reform kérdéseinek megválaszolásához további kutatások szükségesek. Elsősorban koherens stratégiák kifejlesztésére kell törekedni, hogy a nemzetközi projectek hatékonyan felhasználhatók legyenek a nemzeti reformokban. A nyilvánvaló sikerek és pozitív tapasztalatok ellenére túl sok külföldi project alkalmi jellegű és nem kap megfelelő értékelést.

Továbbra sem tisztázott, hogy a nyugati országok milyen módon vesznek részt a magyar oktatási reformban. A nemzetközi kapcsolatok erősen ösztönöznek egy belső reformot. Az ötletek nyílt cseréje és a különböző véleményekkel szembeni tolerancia alapvető feltételei egy demokratikus nevelési rendszernek.

FÜGGELÉK

FÖLDRAJZ

Ez a részlet azt mutatja be, hogyan lehet a tanulókkal tényeket felfedeztetni. Az A szakaszból egy rövid részlet indokolja a téma választását. A C rész leírja a tanár szerepét. A D részben a feladat fokozatos felépítése világosan megfigyelhető.

3.3. Problémaorientált feladatok

„Egy jó tanár keményen dolgoztatja tanítványait”. A tanítás napi gyakorlatában a tanár nagyon el van foglalva az osztály előtt. A gondolkozás az osztály előtt történik, a hallottaknak utána kell gondolni, azaz meg kell próbálniuk követni az előre-gondolkodást. Szerencsére utat tört magának az a fogalom, hogy a gyermekeket meg kell tanítanunk önállóan gondolkodni. Ehhez az szükséges, hogy problémákat vázoljunk fel a gyerekeknek, amelyekkel gyakorolhatják a gondolkodást, mégpedig úgy, hogy a megoldást írásban vagy szóban megfogalmazzák.

3.3.1. Zárt feladatoknál a problémának csak egy megoldása van, pl. a népsűrűség kiszámítása egy országban, ha adott a népesség száma és az ország területe. Vagy pedig pl. annak a megmagyarázása adott térképek segítségével, miért van Chile északi részén a tengerparton sivatag.

3.3.2. Nyílt feladatoknál több megoldás lehetséges. Egy falu vagy város központja gazdasági funkcióinak ábrázolása egy térképen különböző eredményekhez vezethet, nemcsak a más-más színjelölések miatt, hanem pl. azért is, mert az egyik térképen öt jelölő szintet használtak, a másikon hetet. Ugyanez a helyzet, ha a feladat pl. így hangzik: Adj meg annyi érvet, amennyit sokat csak tudsz arra, hogy egy már meglévő gyár miért éppen azon a helyen épült, ahol található, vagy éppen ellenkezőleg, miért nem egy másik helyre építették.

C9 Térképhasználattal kapcsolatos feladatok

NÉPESSÉGFÖLDRAJZ – GAZDASÁGI FÖLDRAJZ

7. és 8. osztály

Ennek az anyagnak a következő céljai vannak:

- aktívan foglalkozni a térképpel,
- tipikus összefüggések megkeresése,
- a tipikus összefüggések leírása,
- a különböző jelenségek együttes előfordulásának megtalálása egy (példa)országban,
- megakadályozni azt, hogy túl gyorsan adódjanak ok- okozati magyarázatok. Az oktatás stratégiája itt az,

hogy a tanulók, miközben rajzolnak, összefüggéseket fedezzenek fel, és ezeket saját maguk fogalmazzák meg. A tanár gondoskodik arról, hogy a tanulók rendelkezzenek: térképatlással, átlátszó papírral, színes ceruzával és lapokkal vagy füzetekkel, amibe a válaszokat felírják. Ha a tanulók a D9 szerinti feladatokkal készen vannak, beszélgetés következik, amelyben az alábbiakkal foglalkozunk:

- a zárt feladatokra adott válaszok és
- a részlegesen nyitott feladatok megbeszélése (1 és 3),
- a nyílt feladat megbeszélése.

Olvastassa fel vagy mondassa el néhány tanulóval az általa adott megoldást.

D9 FELADATOK SVÉDORSZÁGRÓL

Ehhez a feladathoz az alábbiakra van szükséged:

TÉRKÉPATLASZ – ÁTLÁTSZÓ PAPÍR – SZÍNES CERUZÁK – FÜZET

Ha egy feladatot nem tudsz megcsinálni, jelentkezz.

Nyisd ki az atlaszodban azt a térképet, ahol a legrészletesebb SVÉDORSZÁG térképe. Tedd rá az átlátszó papírt Svédországra, és gondoskodj arról, hogy a papír ne tudjon elmozdulni. Keress erre magad egy megoldást!

- Rajzold körül Svédország határait PIROS ceruzával!
- A tengerpartot KÉK ceruzával rajzold.

– Rajzold a papírodra piros karikával a svédországi városokat!
Csukd be az atlaszodat!
Észreveszed, hogy a berajzolt helyek nem egyenletesen oszlanak el az ország területén. Most írd be a füzetbe, egy új lapra, felülre:

SVÉDORSZÁG, TÉRKÉPTANULMÁNY (A *-gal megjelölt feladatokat csak akkor kezdd meg, ha már a többi feladattal készen vagy.)

1. feladat:

Írd fel a füzetbe, hogyan oszlanak el a települések Svédország területén. Ezt a földrajzban eloszlási mintának nevezzük.

2. feladat: (Az atlasz még mindig csukva van!)

Tegyük fel, hogy Svédország kormányától azt a feladatot kaptad, hogy egy úthálózatot készíts. Az úthálózatnak az alábbi követelményeknek kell eleget tennie:

- a lehető legolcsóbb legyen, azaz a lehető legrövidebb legyen;
- az úthálózat minden helyet érintsen.

Most kinyithatod az atlaszodat.

3. feladat: Hasonlítsd össze az általad készített úthálózatot az atlaszban találhatóval úgy, hogy az átlátszó papírodat a térképre fekteted. Természetesen lesznek különbségek!!

a) Írj le legalább 3 különbséget az általad készített úthálózat és a térképen található között.

b) Minek tulajdonítod a különbségeket?

Keresd ki az atlaszodon azt a térképet, amely a januári-izotermákat ábrázolja. Másold le a $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ -os izotermát a lapodra olyan pontosan, ahogy csak tudod.

4. feladat: Másold be a füzetbe az alábbiakat és add meg a válaszokat:

Az átlátszó papíron város található.

A városból fekszik olyan területen, ahol a januári középhőmérséklet melegebb $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ -nál

* Ez a városok %-a.

Azon városok nevei, ahol januári átlagos hőmérséklet hidegebb mint $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$: Keresd ki az atlaszodon egy olyan térképet, amelyen jól látható, hogy mely területek fekszenek Svédországban a tengerszint feletti 0 és 200 m-es magasság között. Másold be a 20 m-es magassághoz tartozó jelzővonalakat az átlátszó papírodra olyan pontosan, amilyen pontosan csak tudod.

5. feladat: Másold be a füzetbe, és töltsd ki az alábbiakat: A másolatomon található helységekből, fekszik 0 és 200 m közötti magasságú területen.

* Ez az összes helység %-a.

Azon helységek neve, amelyek 200 m-es tengerszint feletti magasságnál magasabban fekszenek:

.....
.....

6. feladat: Másold le a füzetbe, és töltsd ki az alábbiakat:

Svédország legészakibb területein két helység található, ezek:

..... és

Ezeket a területeket évente több mint 180 napon keresztül hó borítja. Miután e helységek a Sarkkör fölött terülnek el, hónapokon keresztül sötétség, a sarki éjszaka uralkodik ott. Az ott élő embereknek természetesen dolgozniuk kell, hogy pénzt keressenek.

7. feladat: Keresd ki az atlaszodon, milyen munkával kereshetnek pénzt ezek az emberek.

8. feladat: Nézd meg az 1., 4. és 5. kérdések válaszait.

Másold le a füzetbe, és töltsd ki az alábbiakat:

Oktatási innováció és nemzetközi együttműködés

– Svédországban a legtöbb ember olyan területen él, ahol az átlagos középhőmérséklet hónapjában °C fölött van. A legtöbb ember Svédországban olyan területeken él, amelyek alacsonyabban fekszenek, mint m.

* Az emberek nem buták most sem, de régebben sem voltak azok. El lehet azon gondolkodni, hogyan vélekednek az emberek, hol jobb lakni:

1. alföldön és/vagy
2. ott, ahol januárban az átlagos hőmérséklet melegebb mint -10 °C és/vagy
3. a tengerparton.

9. feladat: Gondold végig, hogyan tudnák ezt Európára vonatkoztatni.

Kezdd azzal, hogy megadod, hogy mely térképen fogod a vizsgálatot elvégezni. Mondd el, mit találtál.

EGÉSZSÉGNEVELÉS

Ez a részlet pontosan mutatja a kurzus során használt módszert: a tanárok ugyanolyan formában dolgozták fel az információt, mint a diákok. Sőt mi több, ez a példa gondolkodásunk és cselekedeteink megértésének fejlődését is szemlélteti. A gyerekeket megkérdezik a véleményükről és könnyű válaszok helyett megoldásokon kell törniük a fejüket.

A: ALKOHOL, DOHÁNY ÉS EGYÉB DROGOK

3.1. Bevezetés

Drogok alatt olyan anyagokat értünk, amelyek:

- tudati állapotunkat megváltoztatják,
- mint élvezeti szerek használatosak,
- az emberi szervezet normális működéséhez nem szükségesek.

Mai társadalmunkban az ilyen élvezeti szerek használata erősen megnövekedett. A drogok használata összetett társadalmi jelenséggé vált. Összetett, mivel az egyik drog társadalmilag elfogadott, a másik pedig nem. Emellett az egyik drognak egészen másféle és másképpen értékelt hatása van, mint a másiknak. Ezen túlmenően egyre növekvő mértékben konfrontálódunk a drogok növekvő használatának következményeivel (közlekedési balesetek, betegségek, kriminalitás, agresszivitás) Mindezek megnehezítik a drogokkal szembeni magatartásunk meghatározását.

(1. és 2. feladatok)

B: FELADATOK

1. Fejezze be a következő mondatokat:

Az alkoholról, a dohányzásról és a kábítószerekről szóló tananyagoknak kell

Azoknak a tanároknak, akik alkoholról, dohányról és kábítószerekről tanítanak kell

2. Készítsen egy listát azokról az anyagokról, amelyekről azt gondolja, hogy a drogokhoz számíthatók.

Kiket tekintünk e szerek fogyasztóinak? Legálisak vagy illegálisak ezek az anyagok?

Kinek jelent ezek használata problémát? A fogyasztó számára, a többiek számára, vagy a társadalom számára?

3. Válaszoljon a következő kérdésekre:

Hogyan gyújtott rá, kitől, milyen alkalommal kapta az első cigarettáját?

Mi volt az Ön reakciója?

Milyen alkalommal, hogyan kapta az első pohár bort, sört vagy egyéb italt?

Mit tanácsolna Keesnek? (lásd: 3. fejezet D az alkoholról szóló tananyag-mag.)

C: A TANÁROK RÉSZÉRE SZOLGÁLÓ TANANYAG

Téma: FOGYASZTÁS ÉS HELYTELEN FOGYASZTÁS

1. tananyag-mag: „Mit csinálsz szokásból?”

Célkitűzések:

1. Tudatában lenni a saját és mások szokásainak

2. Megismerni a szokások, az élvezetek és a káros szenvedéllyé válás közötti összefüggést.

Betekintést nyerni az alábbi fogalmakba: a szenvedély rabjává válni testileg, rászokni, a szenvedély rabjává válni pszichikailag.

2. tananyag-mag: „Alkohol, dohány és kábítószer”

Célkitűzések:

1. Tudatosan ismerni az alkohol, dohány és egyéb drogok használatát illetve ezek túlzott, káros használatával kapcsolatos viselkedést, véleményeket és érzéseket.

2. Olyan tényezők ismerete, amelyek befolyással vannak egy szokás szenvedéllyé válására.

3. Ismerni az alkohol, a dohány és egyéb drogok használatának és helytelen fogyasztásának következményeit. Rövid és hosszú távú hatásukat. A szervezetre és a másokhoz való viszonyulásra gyakorolt befolyásukat.

4. Információgyűjtés szabályokról, eljárásokról és a segítségnyújtás lehetőségeiről.

3. tananyag-mag: „Magatartás és választások”

- választások megtétele és ennek következményeit tapasztalni.

Célkitűzés:

1. Tudatában lenni annak, hogy a különböző szerek használata melletti döntés felelősséggel és következményekkel jár, úgy önmagunkra mint másokra nézve.

D: A TANANYAG

Aki alkoholt akar inni, annak meg kell tanulnia azt, hogyan kell ezt mértékkel tennie.

Feladat: Olvasd el az alábbi szöveget, és válaszold meg a hozzá tartozó kérdéseket.

Kees 34 éves. Tudja magáról, hogy túl sok alkoholt fogyaszt. De ezt azzal magyarázza, hogy a foglalkozásával jár. Gyakran vesz részt munkaebédeken, ez pedig nem megy ivás nélkül. A munkája olyan, hogy hazatérés előtt gyakran megisznak még egy pohárral, és aztán sokszor még elmennek egy presszóba is. Kees aggodik egy kicsit emiatt, de nem nagyon. Azt mondja: „Nézd, én mintegy nyolc éve átlag tizenöt pohárral iszon naponta. Tehát ha én igazán hajlamos lennék az alkoholizmusra, akkor ez már rég bekövetkezett volna.” Azt is teljesen rendjén valónak találja, hogy reggelente, felkeléskor igyon egyet.

Kees rosszul alszik, cigarettájával állandóan lyukakat éget az öltönyébe, könnyen és sokat izzad, és gyakran hallja az orvosától, hogy a szívének több nyugalomra lenne szüksége.

– Kees az alkohol rabja-e?

.....

– Milyen testi jeleket veszel észre Keesen, amelyek az alkohol fogyasztásával vannak kapcsolatban?

.....

.....

– Milyen tanácsot adnál neki?

BIOLÓGIA

Ebben a részletben konkrét példa szerepel a csoportmunka alkalmazására. Hangsúlyozza a tanár tanácsadó szerepét és a tanulók közötti munkamegosztást. Életkortól és szinttől függően különböző tantárgyak taníthatók ebben a formában.

2.3. Vizsgálatok

A tananyag olyan módon történő tárgyalása, amelynek során a tanulók maguk is jelentősen hozzájárulnak a munkához, sokféle módon végezhető. Egy, a fiatalabb gyerekeknél talán nem közvetlenül kézenfekvő forma, a (kisebb) megfigyelések elvégzése. Ez elképzelhető a tanteremben is, de nagyon hasznos és inspiráló a gyerekekkel valamit kint, a szabad természetben megvizsgáltatni.

Egy megfigyelés elvégzése során a kognitív és affektív célkitűzések kerülnek hangsúlyozásra. A tanulóknak érdeklődniük kell a téma iránt, és a feladatokat lelkesedéssel kell elvégezniük, hogy a megkívánt eredményt elérhessék. Az ismereteket és megértést önállóan kell alkalmazniuk. Jól kell megfogalmazni a kérdésfelvetést, és szükség szerint módosítani, finomítani kell azt. Mindenféle olyan váratlan szituáció állhat elő, amire valamilyen megoldást kell keresni. A tanulóknak választásokat kell tenniük és döntéseket kell hozniuk. Mi a fontos, mit kell tennem? Ezt követően, a megfigyelés végén feljegyzéseket kell készíteni, illetve azt össze kell foglalni. Mindenre gondoltam?

Ezek olyan, a gyermek elé állított követelmények, amelyek erősen különböznek a tényismeret reprodukálásától. A gyerekeknek meg kell adni a lehetőséget arra, hogy ezeket a megfigyelési, bűvárkodási készségeket saját egyéni módjukon és tempójukban tanulják meg. Természetesen nincs arról szó, hogy mindenki, minden területen egyformán jól képzett lesz.

Ismert ellenvetés az általános iskolában végeztetett vizsgálatokkal szemben, hogy sok időt igényelnek. Az előkészítés: a tanár által végzett munka, és a kivitelezés: a tanulók által végzett munka során. Ez nem tagadható és erre a megfelelő módon tekintettel kell lenni. Mégis egy sor érv erősen alátámasztja a kis bűvárkodások rendszeres elvégzését:

- a tanulók ezt nagyon érdekesnek találják, ezáltal a természet és a szaktárgy iránti érdeklődésük növekszik;
- a tanulók a kutatások elvégzésén keresztül rájönnek arra, hogy a dolgok néha egészen mások, mint ahogy azt ők először gondolták, megtanulják képalkotásukat a megfelelően módosítani; (Például: „Egy gilisztta? Fúj! Milyen ronda, visszataszító állat!”). A megfigyelések befejeződése után a tanuló a gilisztát talán nagyon is érdekes lénynek találja, és mindenestre másképpen fog rá tekinteni, mint azelőtt.)
- a tanulók nagyon sokat tanulnak a megfigyelésekből de ami még fontosabb, az így szerzett ismereteket sokkal jobban megőrzik, mint a tankönyvekből elsajátított tudást, amelyet egyszerűen fejből kellett meg tanulniuk.

(8-9. feladat)

B: FELADATOK

8. Tekintse át a D 2.2. alatt adott tananyagokat! Tanulmányozza a C alatt adott óraleírásokat is! Jól kivitelezhetőnek tartja-e ezeket az órákat? Indokolja meg véleményét!

9. Az Ön elvárása szerint miként viszonyulnának a tanulók egy ilyen anyaghoz?

C4 Első óra a földigilisztáról (lásd D 2.1.)

(10 perc) A tanár elmondja, hogy ma csoportokban fogunk dolgozni. A földigilisztával foglalkozunk. Minden csoport négy vagy több személyből áll. Négy tanuló kap egy-egy kártyát, amelyekre rá van írva, mit kell tenniük. Minden tanuló részt vesz a munkában. A feladatokat felolvassa és kiegészítő információkkal látja el. A tanár néhány diát vetít a gilisztáról. A tanár csoportonként kijelöl egy beszerzőt és egy beszerzési feladatokat tartalmazó kártyát ad neki. A beszerzők most azt a feladatot kapják, hogy csoportjuk számára két dobozt hozzanak, amelyben szűrőpapír és két lemosott földigiliszta van. A gilisztákat horgászeszékben osztjuk ki. Kettesével kapnak egy gilisztát.

(15 perc) Minden résztvevő lerajzolja a gilisztát és jól megnézi az állatot.

Feladat: Amilyen jól csak lehet, rajzold le a gilisztát és írd le röviden, mi csinál az állat és mit látsz!

(5 perc) Most találj ki egy kérdést a gilisztáról! Mit szeretnél tudni erről az állatról? Írd fel a kérdést.

(10 perc) A tanár összegyűjti a kérdéseket és a táblára írja. Csak akkor kér kiegészítést, felvilágosítást, ha valami nem világos. Egyébként nincs kommentár és nem hangzanak el válaszok. Etikailag felelőtlen kérdéseket, mint például: „Tovább él-e a giliszta, hogyha darabokra vágjuk?“, úgy válaszoljuk meg, hogy most erről nincs szándékunk beszélni, majd egy másik óra keretében fogunk erről beszélni.

(5 perc) A tanár beosztja a csoportokat. Minden csoport négy vagy öt személyből áll, a csoport most megkapja a feladat-kártyákat és elolvassák azt. A tanár megmagyarázza a kártyák használatát és közli, hogy a feladatok változnak, amint új probléma megoldására kerül sor.

(5 perc) Az elnök és a titkár elkezdhetik feladataikat. Minden négyes csoport meghatározza, hogy melyik kérdést oldják meg elsőnek a négy feladott kérdésből. A titkár ezt felírja.

(10 perc) A tanár összegyűjti a kérdéseket a táblára. Azután azt kéri, mindenki írja fel magának, hogy hogyan oldaná meg a kérdést, hogyan jutna el a válaszhoz, azaz mit kell tennie a kérdés megoldásához.

(5 perc) A megoldási módok összegyűjtése. Esetleg ismét magyarázatot kérni.

(10 perc) Csoportonként ismét egy döntéshozatal. A titkár felírja a közös

D 2.1. FELADATKÁRTYÁK

A beszerző feladatkártyája

Amikor a csoportod valamit kérdezni akar, odamész a tanárhoz.

Ha a csoportod valamit ki akar keresni, előhozod a megfelelő könyveket vagy információs lapokat.

Ha a csoportod kísérletet akar végezni, elhozod a szükséges eszközöket.

Amikor a csoportnak már nincs rájuk szüksége, amilyen gyorsan csak lehet, visszaviszed az eszközöket.

Az elnök feladatkártyája

Mindenkit sorban szóhoz juttatsz.

Hagyod, hogy mindenki elmondja a mondandóját. A többiek nem beszélhetnek, mielőtt sorra nem kerülnek.

Ügyelsz arra, hogy minden a megfelelő sorrendben történjen.

A kivitelező feladatkártyája

Mindent kikeresel a könyvekből vagy az információs lapokról, és felolvasod, amit találtál.

Elvégzed a kísérleteket. Mindenkinek jól megmutatod, amit csinálsz.

Ha valamit egyedül nem tudsz megcsinálni, megkérsz valakit a csoportból, hogy segítsen.

A titkár feladatkártyája

A csoportodban lévő minden gyerek kérdéseit felírod.

Felírod, melyik kérdést választottátok elsőnek.

Felírod a megoldási módszereket, amelyet a csoportodbeli gyerekek kigondoltak.

Felírod, hogyan fogjátok megoldani a kérdést.

Felírod, milyen választ találtatok, vagy hogy mit láttatok a kísérlet során.

különböző tantárgyak taníthatók ebben a formában.

Irodalom

Bakos István (1991): Concept for Higher Education Development in Hungary. Budapest.

Balle, F. (1989): The information society, schools and the media (Report for the 16th Session of the Standing Conference of European Ministers of Education, Istanbul) Republished in: M. Eraut, ed., Education and the Information Society

Britton, A. és Maynard, M. (1984): Sexism, Racism and Opression, Oxford.

Fero, M. (1984) Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld, Weesp, fordítás franciából: Comment on raconte l'histoire aux enfants, a travers le monde entier, Paris, 1981

Fontaine, P. F. M. (1980, szerk.): Schoolboekanalyse, Groningen.

- Hopson, B. és Scally, M. (1981): Lifeskills teaching. London.
- Pinder, J. (1991): The European Community and Eastern Europe. London.
- Smyth, J. (1991): Teachers as collaborative learners, Challenging dominant forms of supervision. Buckingham.
- Teekens H. F. (1991a): 'Strategies for the implementation of educational innovation'. In: A. L. T. Noten és A. F. D. van Veen (szerk.), *Teacher Training in the New European Context*. Amsterdam.
- Teekens, H.F. (1991b): *Nascholingscursus voor Onderwijsgevend*, Amsterdam.

Fordította: Horváth Enikő

ABSTRACT

HANNEKE FARKAS TEEKENS: EDUCATIONAL INNOVATION AND INTERNATIONAL COOPERATION

In Hungary the former prominent role of education to sustain ideological aims within the socialist system justified educational innovation after 1989 to adapt teaching to new demands under a democracy. Subject content and teaching methods must prepare students with the knowledge, skills and attitudes which are necessary to shape a new era. This reform will be a decisive factor in developing a truly multiform society. The complexity of transforming the Hungarian educational system is complicated by the influence from abroad. Renewal is sought in accordance with trends and developments in the European Community. Political priorities and the interest of teachers and students do not necessarily coincide. International cooperation is in most cases established through short-term projects. The nature of this project organisation and financing means that the cooperation which is established is often short and does not allow for long term developmental activities. A description is given of a fruitful Dutch-Hungarian cooperation which was carried out between teacher training institutes. The apparent positive results prompt us to critical reflection. What will the impact be in the long run and do side effects occur which were not anticipated? More educational research is needed to answer the as yet unanswered question of which way educational expertise from the „West” contributes to the process of educational innovation in the „East”.

MAGYAR PEDAGÓGIA 92. Number 2. 131–151. (1992)

English version of the manuscript can be obtained from the author.

Levelezési cím / Address for correspondence: Hanneke Farkas Teekens, Algemene Hogeschool Amsterdam, Herengracht 266, 1016 BV Amsterdam, The Netherlands.