

Probáld Ferenc – Útőné Visi Judit

ELTE, Regionális Földrajzi Tanszék – Eszterházy
Károly Főiskola, Földrajz Tanszék

A regionális földrajz tanítása a gimnáziumban

A geográfia fejlődése a 19. századtól fogva rendkívül szorosan összekapcsolódott a földrajznak mint önálló tantárgynak a megjelenésével és elterjedésével. A nagy felfedezések nyomán kibontakozó Európa-központú világgazdaság, valamint a birodalom-építési, kereskedelmi és migrációs folyamatok révén erősen megnőtt a földrajzi tájékozottság és alapszintű kompetenciák iránti igény, a nemzetállamok kialakulásával pedig a hazafias nevelés egyik pillérének számító honismeret jelentősége is megnövekedett. Amint a földrajz egyre szélesebb körben, egyre több iskolatípus tanterveiben kapott helyet, úgy nőtt a szükséglet szaktanárok képzése iránt. Az egyetemek és főiskolák földrajzi tanszékeit, a geográfia művelésének fő intézményeit a legtöbb országban éppen a közoktatás és közművelődés igényei hívták életre; ez magyarázza, hogy a földrajztudomány és a földrajzoktatás a 20. század közepéig egymással a legszorosabb kapcsolatban fejlődtek (Gebhardt és mtsai, 2007, 50. o.).

Paradigmaváltások a geográfiában és a földrajztanításban

A földrajztudományon belül a 19. század végére két olyan markáns irányzat rajzolódott ki, amely az oktatásban is mély nyomokat hagyott. Az egyik értelmezés szerint a geográfia mindenekelőtt tértudomány; e felfogás hívei kezdetben a Földön megfigyelhető különböző természeti és társadalmi objektumok, jelenségek, folyamatok elterjedésére összpontosították érdeklődésüket. Munkásságuk nyomán az egy-egy helyhez vagy térséghez nem kötődő általános földrajz körvonalai rajzolódtak ki; e tág kereten belül azonban egyfelől a különböző geoszférák, másfelől a társadalmi jelenségek kutatása egyre határozottabban elkülönült egymástól, s mind a természeti földrajz, mind az emberföldrajz (társadalomföldrajz) vizsgálati tárgyai szerint további részdiszciplínákra (például geomorfológia, klimageográfia, településföldrajz, gazdaságföldrajz stb.) tagolódtak (Tóth, 2010).

A másik irányzat középpontjában a természeti tényezők kölcsönhatása által kirajzolt, egyedi jellegű, az emberi tevékenységet is sok tekintetben meghatározó tájak álltak. A 20. század folyamán egyre nyilvánvalóbbá lett: a tájformáló tényezők között immár kimagasló szerepet tölt be a társadalom, amelynek működési kereteit az egyes államok képezik; ezeknek mozaikkockáiból épülnek fel a különböző integrációs szervezetek, végső soron pedig a globális méretű világgazdaság. A tájföldrajzi irányzat talán kibontakozott regionális földrajz a geográfiának az az ága, amely a természeti és társadalmi tényezők együttesét, kölcsönhatását egy-egy területi egységen belül vizsgálja (Kovács, 2001). A regionális földrajz az 1960-as évekig világszerte a tudományterület „koronájának” számított, és nemcsak a kutatásban, hanem a tanárképzésben és a tantárgy iskolai oktatásában is központi szerepet játszott.

A regionális földrajz azonban a 20. század derekáig megőrizte kifejezetten leíró jellegét, tárgyalásmódja pedig a jobbára Hettner (1927) német geográfus nevéhez kapcsolt, valójában azonban sokkal régebbi eredetű sémát követte. Ebben a keretben előbb a vizsgált területi egység (leggyakrabban ország) természeti viszonyainak a földtani felépítéstől az éghajlatig és az élővilágig terjedő ismertetésére került sor, majd a népesség és a különböző gazdasági ágak meghatározott sorrendben történő tárgyalása után a leírás a fontosabb tájak, városok bemutatásával – gyakran csupán felsorolásával – zárult. Ez a séma igen kevésbé volt alkalmas az összefüggések feltárására, és az egyedi vonások kidomborítása helyett sablonossá tette a földrajzi jellemzéseket. Mindez fokozottan állt az iskolai földrajzra, amely gyakran szöveggé formált térképre emlékeztetett, s tanulását nevek és adatok tömkelege is nehezítette.

A 20. század közepén az Amerikai Egyesült Államokból és Németországból kiinduló paradigmaváltás nyomán két-három évtizedre a geográfia pozitivistá alapon álló tértudományi irányzata került domináns helyzetbe, a regionális földrajz pedig a szaktudomány perifériájára szorult. Részben ezzel a fordulattal magyarázható az a fokozatos arányeltolódás is, amely a 20. század második felének közoktatási tanterveit jellemezte: a tananyagban a tértudományi felfogáshoz közelebb álló, témák szerinti csoportosítása általában egyre nagyobb súlyt kapott a hagyományos leíró-regionális földrajz iskolai leképezésének tekinthető, kontinensek, ill. országok szerinti tárgyalás rovására. A különböző témákból (például a mezőgazdaság típusai, az energiagazdálkodás, a városok fejlődése) ésszerűen összeállított tantervek alkalmasnak bizonyultak az életkornak megfelelően bővülő földrajzi fogalomrendszer felépítésére, az időszerű problémák kiemelésére. Hamarosan kiütközött azonban legfőbb hibájuk: a tárgyalt konkrét ágazati példák alapján nem lehetett világunkról rendszerezett, legalább elemi szinten átfogó képet kialakítani, és a térképen való eligazodáshoz szükséges minimális topográfiai anyagot a tanulókkal elsajátíttatni. E szembetűnő hiányosság orvoslására a tantervekbe ismétlődő „regionális áttekintéseket” iktattak be (például Ausztriában), vagy – gyakrabban – a regionális földrajz arányának újbóli növelésével találtak megoldást.

A 20. század végére kialakult korszerű regionális földrajz azonban már sem a tudományban, sem a közoktatásban nem az a merev sablonokba szorított, leíró jellegű név- és adathalmaz, amelyet korábban annyi jogos kritika ért (Probáld, 1994). A megszokott sorrendhez való merev ragaszkodás helyett a tárgyalás immár az adott térségre jellemző sajátos folyamatok és problémák kiemelésére, a belső és külső térbeli összefüggések, a világgazdasági szerep bemutatására összpontosít, s a fogalomrendszer kiépítése, a készségek és kompetenciák fejlesztése céljából széles körű, változatos didaktikai eszköztárral rendelkezik.

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a hazai földrajztervekben miként változtak a tematikus és a regionális megközelítés arányai, majd azokat a sokrétű lehetőségeket igyekszünk megvilágítani, amelyeknek kihasználása a gimnáziumokban a korszerű regionális földrajznak a jelenleginél nagyobb hangsúllyal történő oktatását indokolná.

A regionális földrajz szerepének és jellemzőinek átalakulása a tantervreformok során

A jelenlegi földrajzoktatást befolyásoló oktatási-nevelési reformok vizsgálata során egészen 1978-ig kell visszanyúlnunk. Ez volt az utolsó kötelező érvényű, egyszintű szabályozásra épülő központi tantervreform. Bár az oktatás átalakítása a földrajz szempontjából – a környezetismeret 5. évfolyamra felnyúló tanításával – térvesztést jelentett, a reformterv tananyag elrendezése olyan sikeresnek bizonyult, hogy hatása negyven év múltán is jól kimutatható a földrajz oktatását szabályozó kerettervekben (1. táblázat).

1. táblázat. Az egymást követő három átfogó tantervreform földrajzi tananyaga

Évfolyam	1978-as tanterv	NAT-1995	Kerettanterv
6. (1)	Kontinensek földrajza. Afrika, Ausztrália, Amerika, Ázsia.	<i>Természetismeret</i>	<i>Természetismeret</i>
7. (2)	Európa és a Szovjetunió.	A Föld és bolygótestvérei. A Föld.	Tájékozódás a földtörté- neti időben. Európán kívüli világ, Európa Közép-Európa nélkül.
8.	Magyarország földrajza. Csillagászati ismeretek.	Kontinensek - tájak – országok.	Közép-Európa, Magyarország.
9.	Általános természeti földrajz. Általános társadalomföldrajz.	Övezetesség a Földön. Magyarország földrajza.	Kozmikus környezetünk. A geoszférák földrajza. A földrajzi övezetesség. Népesség- és településföldrajz.
10.	A világ regionális földrajza. Magyarország földrajza.	A világ társadalmi- gazdasági képe. A globális környezeti problémák földrajzi vonatkozásai.	A világ változó társa- dalmi-gazdasági képe. A világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók országok és országcsoportok. A globális problémák földrajzi vonatkozásai.

Ha megvizsgáljuk az egyes tantervek jellemzőit, megállapítható, hogy a regionális földrajzi megközelítés az 1978-as programban a legnagyobb arányú. Az általános iskolában a 8. évfolyam csillagászati anyagától eltekintve kizárólag regionális földrajzi ismeretek jelennek meg. Az ekkor használatos általános iskolai tankönyvekbe belelapozva azt tapasztaljuk, hogy az egyes témák feldolgozását a klasszikus leíró földrajzi szemlélet jellemzi. A tankönyvek szerzői arra törekedtek, hogy az egyes országokról minél pontosabb és alaposabb ismereteket nyújtsanak a tanulóknak. A középiskolai tananyagban közel azonos arányban szerepel a tematikus és a regionális földrajz. Az előbbihez tartozik a 9. évfolyam, míg az utóbbihoz a 10. évfolyam tananyaga.

Ehhez képest *gyökeres változás*, a tematikus földrajz erőteljes térhódítása következett be a Nemzeti alaptanterv bevezetésével. A regionális földrajz a 8. évfolyamra, illetve a 9. évfolyam egy részére korlátozódott. Nem véletlen, hogy ez a paradigmaváltás nem aratott tetszést a földrajztanárok körében. A természettudományos alapismeretek hiányában túl korainak, az életkori sajátosságoktól idegennek érezték a 7. osztályos általános természetföldrajzot. Lehetetlen vállalkozásnak tartották az erre épülő regionális földrajzi tartalom egyetlen év alatt történő elvégzését. Az 1995-ös a tantervreformnak köszönhető a pénzügyi, közgazdasági tartalmak megjelenése is a földrajzoktatásban. Ezek az új témák sok vitát váltottak ki, és valójában csak az új érettségi bevezetésével, az abban megjelenő ilyen tartalmú feladatoknak köszönhetően váltak elfogadottá. A NAT esetében a regionális szemlélet mind az általános, mind a középiskolában jelentősen visszaszorult. Ebben az időszakban láttak napvilágot azok a tanulmányok is, amelyek a regionális földrajz, elsősorban a regionális gazdasági földrajz megújulásának szükségességét fogalmazták meg. Ennek egyik lehetséges módját a tantervfejlesztők a tipikus tájak bemutatásán alapuló, a modellekben való gondolkodásra épülő leíró földrajzban látták (*Makádi, 1999*). A regionális földrajz fontosságának hangsúlyozása mellett felhívták a figyelmet arra, is, hogy szakítani kell az adatközpontú földrajztanítással, a hangsúlyt a társadalmi-gazdasági folyamatok térbeli változásaira, az összefüggések bemutatására kell helyezni (*Ütőné, 1999*).

A kerettantervek bevezetésével ismét erősödött a regionális földrajz. Ez elsősorban az általános iskolai tananyagban figyelhető meg. A rövid földtörténeti bevezetést ugyanis a kontinensek földrajzának bemutatása követi, amely azonban a rendkívül szűkre szabott órakeretben a túlszűfolt, igen megterhelő, végső soron azonban mégis elnagyolt leírásnál többet nemigen nyújthat. A középiskolában viszont továbbra is meghatározó maradt a tematikus földrajz. Regionális szemléletű tartalmi elemek csak a világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók országok és országcsoportok bemutatásával foglalkozó fejezetben jelentek meg.

A későbbi tantervreformok (NAT 2003, illetve 2006) a fejlesztési feladatok újrafogalmazásában, a képességfejlesztés előtérbe állításában öltöttek testet, de lényegében nem változtattak az oktatás tartalmi keretein. Ezért napjaink földrajzoktatására a kerettantervek bevezetésekhez kialakult belső arányok jellemzőek.

Érdemes összevetni az utolsó három nagy tantervreform tananyagának felépítését. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a kerettanterv több ponton is hasonlít az 1978-as tanterv tartalmi rendszeréhez, ilyen a regionális földrajz (kontinensek földrajza) önálló megjelenése az általános iskolában, a tananyag földrajzi térben történő elhelyezésének logikája (szűkülő, majd a középiskolában újból kitáguló földrajzi tér), a lineo-koncentrikus tananyag elrendezés.

Ugyanakkor folytatódik a NAT-ban megkezdett tartalmi-személeti átalakulás, ami elsősorban az általános társadalom- és gazdaságföldrajz megerősödésében, a közgazdasági tartalmak megjelenésében és a környezeti problémák hangsúlyosabbá válásában figyelhető meg. Azaz a kerettanterv megpróbálta feleleveníteni a földrajzoktatás korábbi hagyományait, de ezzel együtt továbbvitte a NAT bevezetésével megkezdődött szemléltetváltást. Tananyag-elrendezésében inkább az 1978-as, szemléletében pedig a Nemzeti alaptantervhez állt közelebb.

Ahhoz, hogy még pontosabb képet kapjunk a regionális földrajz helyzetének változásáról, érdemes megvizsgálnunk a tantárgy oktatására fordítható időkeret alakulását is (2. táblázat).

A tantervreformok során jelentősen csökkent a földrajzoktatás óraszámja. Ezzel együtt változott a regionális földrajzi témák tanításának időkerete is. Az 1978-as tantervben az órakeret közel háromnegyedében regionális szemléletű tartalmak jelentek meg. Ez az arány a reformok során 50 százalék körüli értékre csökkent, és jelentős mértékben azóta sem növekedett. Így a földrajzoktatásra fordítható időkeret csökkenése rendkívül hátrányosan érintette a korábban meghatározó szerepet játszó regionális földrajz oktatását. Elsősorban a regionális társadalmi-gazdasági témákra jutott a korábbiaknál jóval kevesebb idő.

Különösen hátrányos volt az időkeret csökkenése az általános iskolai földrajzoktatás szempontjából. A töredékére zsugorodott óraszámhoz képest szinte alig csökkent a tananyag. A továbbra is jelentős topográfiai követelmények, a minden kontinensről, illetve azok legfontosabb térségeiről legalább az általánosságok szintjén történő ismeretközvetítés, az életkori sajátosságok folytán is kevésbé probléma-központú, összefüggésekre összpontosító jelleg miatt még inkább szükségszerű lenne az ismeretek koncentrikus bővítése, elmélyítése a középiskolában. Erre azonban a tantervek tananyag-elrendezése miatt alig van lehetőség. Ez a hiány tükröződik többek között a Magyarország földrajzára vonatkozó hiányos tanulói ismeretekben, de megnehezíti a sikeres érettségi vizsgára történő felkészülést is. A vizsgakövetelmények ugyanis szükségképpen tartalmazzák a jelenleg alapvetően az általános iskolában elsajátított regionális földrajzi ismereteket is.

Az is megállapítható, hogy a tipikus tájak bemutatásán alapuló, a modellekben való gondolkodás képességének kialakítását megcélzó általános iskolai földrajzoktatás nem vált általánossá. Napjaink alapfokú földrajzoktatását a modern információforrásoknak köszönhetően még inkább felduzzadt földrajzi ismeretanyag átadásának kényszere

jellemzi, amely szinte megoldhatatlan feladat elé állítja a földrajztanárt és a diákok egyaránt.

2. táblázat. Az egyes évfolyamok földrajzórásszámai a tantervi reformokban

Reformok	Az általános iskolai évfolyamok éves órásszáma				A gimnáziumi osztályok éves órásszámai				Összórásszám	Ebből regionális földrajz
	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.		
1978-as reform	K	74	74	74	111	74	-	-	407	296 (3) (73%)
NAT–1995	T	T	37– 74	37– 74	37– 74	37– 74	-	-	148–296	73–148 (50%)
Keret-tantervek	T	T	55,5	55,5	74	74	-	-	239	130 (50%)
NAT–2003, 2006. (4)	T/37	T/37	37– 74	37– 74	37– 74	37– 74	-	-	148–296	84–168 (57%)

K: környezetismeret, T: természetismeret

A regionális földrajz a gimnáziumi földrajzoktatásban

A hazai földrajzoktatásban a 10. évfolyamon hagyományosan regionális társadalmi-gazdasági földrajzot tanultak a diákok. Ez a helyzet változott meg a NAT bevezetésével. Az új tananyagban az általános társadalomföldrajz különböző témái kaptak helyet: népesség- s településföldrajz, ágazati gazdaságföldrajz, a pénz- és a működőtőke áramlása, globális környezeti problémák.

Ezek a témák természetesen nagyon fontosak és érdekesek a mai diákság számára, de nem feltétlenül kellene, hogy együtt járjanak a regionális földrajzi ismeretek szinte teljes mértékű kiszorításával. Ebben a korban nyílna ugyanis először igazi lehetőség olyan, hazánk szempontjából meghatározó jelentőségű szervezet, mint az Európai Unió működésének alaposabb elemzésére és a fontosabb tagállamok társadalomföldrajzi jellemzésére. Ekkor kerülhetne sor hazánk földrajzának az általános iskolaitól eltérő szempontú áttekintésére is. A regionális szemléletet tükröző „a világgazdaságban különböző szerepet betöltő régiók, országok és országcsoportok” témakör eléggé hangsúlytalannak, jóformán mellékesnek tűnik a 10. évfolyam tananyagában. A tucatnyi ország név szerinti felsorolása a kerettantervben nem ad semmi támpontot a tárgyalás megkívánt mélységéhez, így inkább csak halvány lehetőséget jelent, amelyre eddig a helyi tantervek készítői és a tankönyvek írói sem igazán figyeltek föl. Pedig a regionális vezérfonal mentén haladva kitűnően megoldható lenne az adott államokra, illetve térségekre különösen jellemző összefüggések, problémák és a hozzájuk kapcsolódó fogalmak konkrét formában történő, alapos megismertetése. Például az adósságcsapda mibenlétét és hatásait nevelési szempontból is kívánatos lenne Magyarország példáján megvilágítani, vagy az iszlám életforma-alakító szerepét, kulturális jelentőségét az arab olajsejkségek vagy éppen Törökország földrajzának keretében bemutatni.

De – ennél a példánál maradván – Törökországnak a korszerű tantárgypedagógia módszereivel történő tárgyalása egész sor kulcskompetencia fejlesztéséhez is hozzájárulhat. Belső-Anatólia kontinentális klímájának és a tengerpartok mediterrán éghajlatának összehasonlítását a tanulók a – több tankönyvben is megtalálható – klímadigramok alapján végezhetik el (lehetőség a matematikai kompetencia fejlesztésére). A két különböző éghajlatnak a mezőgazdaságra, a népesség eloszlására és a gazdasági fejlettségre gyakorolt hatása térképhasználattal egybekötve összehasonlító elemzés tárgya lehet (a logikai térképolvasás képességének fejlesztése mellett a természeti környezet közvetlen

és közvetett társadalmi-gazdasági hatásainak felismertetése, természettudományos gondolkodás). Az Eufráteszen megépült hatalmas vízügyi létesítmények hatásai a környezetben lezajló pozitív és negatív változások jellemzésére kínálnak alkalmat: a víz korlátozottan rendelkezésre álló természeti erőforrás, melynek elosztásában Törökország a közel-keleti térség kulcspozícióját birtokolja (fenntartható fejlődés, környezeti nevelés, határokon átnyúló környezeti hatások és érdekütközések, konfliktuskezelés). A Törökországban végbement demográfiai robbanást a tanulók az internetről letölthető adatok alapján grafikon szerkesztésével vizsgálhatják (matematikai és digitális kompetencia fejlesztése, adatfeldolgozási technikák alkalmazása). A túlnépesedés következményeként a vendégmunkások kibocsátásának és az óriásvárosok (Isztambul, Ankara) létrejöttének a problémái mutathatók be. A modern török állam kialakulásának folyamatában a nemzetiségi és vallási konfliktusok kezelésének egész sor – többnyire negatív – példája érhető tetten (genocídium, etnikai tisztogatás, nemzetiségi elnyomás). A fogalmak tisztázásán túl a téma feldolgozása lehetőséget teremt a tanulók képességeinek sokoldalú fejlesztésére (szociális és állampolgári kompetencia, demokráciára, más kultúrák iránti toleranciára és megbecsülésre nevelés). Törökország földrajzi jellemzése annak a kérdésnek a – például csoportmunka, projektfeladat vagy szerepjáték formájában történő – megvitatásával zárulhat: milyen érvek szólnak Törökország EU-csatlakozása mellett és melyek ellene (anyanyelvi kompetencia, adatgyűjtés és -feldolgozás, illetve az önálló tanulási képesség fejlesztése, vitakultúra, döntési képesség kialakítása).

E korántsem teljes felsorolással – mindössze egy országot kiragadva – a regionális földrajz egészében a kompetenciafejlesztés és a nevelés terén rejlő sokrétű potenciált kívántuk érzékelteni. Természetesen nincs arra mód és idő, hogy egy-egy térség vagy ország tárgyalása során valamennyi lehetőséget kiaknázzuk, de erre nincs is szükség. Elegendő lehet egyetlen kulcsfontosságú problémát kiemelni, egy fejlesztési feladatot a középpontba állítani, ügyelve arra, hogy az adott országról kialakított földrajzi kép mégis kellőképpen kerek, sztereotípiáktól mentes legyen. A különböző országok, térségek változatos formában történő regionális földrajzi feldolgozása igen alkalmas arra, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését más nemzetek, más kultúrák megismerése iránt. Ezzel pedig elősegíti az élethosszig tartató tanulásra való fogékonyság kialakulását.

A regionális és a tematikus földrajzi szemléletű földrajzoktatás nyújtotta lehetőségek megítélése régóta vitatéma a nemzetközi szakmai fórumokon is. Világszerte kérdés: témák, problémák köré rendeződjön-e a földrajz tanítása vagy a térbeli, a regionális megközelítés elvét kövesse? Bár fenti példánk a regionális megközelítés előnyeit világította meg, valójában a legjobb megoldást a két szemlélet arányos, a tananyag feldolgozását elősegítő ötvöződése jelentené. Ebben az esetben a konkrét regionális vonatkozással nem rendelkező alapfogalmak, jelenségek, folyamatok tisztázása (például pénz, GDP, gazdasági szerkezet, tőzsde, tőke kivétel) a tematikus elv szerint történhetne, majd erre épülne az ismeretek alkalmazását elváró, probléma-központú regionális földrajz. Ez utóbbi induktív módon, az egyestől, a konkrét példákban kiindulva vezet általános fogalmak, folyamatok, összefüggések, problémák megértéséhez, és ennek köszönhetően – a tisztán tematikus megközelítéssel szemben – egy koherens „világkép” kialakulásának alapjává is válhat.

Ezért is nagyon fontos, hogy újra megteremtődjön az egyensúly a középiskolai földrajzoktatásban a tematikus és a regionális szemlélet között, hiszen az elmúlt időszak tantervreformjai alapvetően a témaközpontú oktatásnak kedveztek. Ez pedig megnehezítette a komplex – a földrajzi térben való tájékozódást is magába foglaló – földrajzi kompetenciák fejlesztését, illetve az érettségi vizsgára történő felkészítést.

A regionális földrajz szerepének újraértékelése

A földrajz, ezen belül a regionális földrajzi témák értékközvetítő szerepére egy 2009-ben végzett felmérés eredményei alapján szeretnénk rávilágítani. A felmérés során megkértük a szaktanárokat, sorolják fel, melyek szerintük a földrajzoktatás által közvetített legfontosabb értékek. Ennek alapján megállapítható, hogy földrajztanárok sok szempontból nagyon fontos értékközvetítőnek tartják a tantárgyat. Kiemelkedő a szerepe a szűkebb és tágabb környezetünk jellemzőinek megismertetésében, a Földön való tájékozódásban. Emellett – főleg az általános iskolában tanítók megítélése szerint – fontos szerepet játszik a nemzeti identitástudat kialakításában. A középiskolában tanítók szemléletformáló hatását tartják nagyon jelentősnek. De megjelenik az említések között a környezettudatos magatartás kialakításában, illetve más országok életének megismertetésében betöltött funkció is (Ütőné, 2010). Ha megvizsgáljuk, hogy mely témakörök járulnak hozzá az értékközvetítő szerepek kialakulásához, akkor megállapíthatjuk, ezek között nagyon hangsúlyosak a regionális szemléletű tartalmi elemek.

Ugyancsak a regionális földrajz fontosságára utal egy másik – a tanulók körében 2003-ban végzett – felmérés eredménye is. A tanulók a mindennapi életben való hasznosíthatóság alapján a térképészeti ismeretek mellett a Magyarországról tanultakat tartják a leghasznosabbnak (Ütőné, 2007).

A regionális szemléletű földrajzoktatásra jelentős feladat hárul a képességfejlesztésben is. Számos, a Nemzeti alaptantervben a földrajzoktatás feladataként megfogalmazott fejlesztési cél megvalósítása kötődik regionális témakörök oktatásához. Ilyenek például a tájékozódás a földrajzi térben, a tájékozódás a hazai földrajzi, környezeti kérdésekről, vagy a tájékozódás a regionális és a globális földrajzi, környezeti kérdésekről. A tantárgyakon átívelő kiemelt fejlesztési feladatok megvalósításában ugyancsak bőségesen építhetünk a regionális földrajzi tartalmakra. Ilyen értékhordozó fejlesztési feladatok például a hon- és népiismeretre, az európai azonosság tudatra s az egyetemes kultúra megbecsülésére, az aktív állampolgárságra, demokráciára való nevelés, illetve a gazdasági nevelés.

Ezért tartjuk fontosnak, hogy a 10. évfolyam számára olyan tankönyv is forgalomba kerüljön és széles körben alkalmazást nyerjen, amely az eddigi művektől eltérően a fejlesztési célok elérését, a kulcskompetenciák elsajátítását elsősorban a kerettantervben név szerint megjelölt térségek, országok és régiók alapos földrajzi feldolgozása útján, konkrét példákon keresztül igyekszik elérni. A hangsúlynak itt a természeti adottságok és a társadalmi-gazdasági folyamatok közötti összefüggések bemutatásán, a különböző gazdasági tevékenységek elhelyezkedését befolyásoló, időben is változó hatótényezők megvilágításán, az ok-okozati kapcsolatok felfejtésén kell lennie. Ez nyilvánvaló szakítást feltételez a statikus, pusztán pillanatnyi állapotot rögzítő szemléletmóddal: a központi kérdést az jelen-ti, miként alakul egy-egy ország vagy térség szerepe a világgazdaságban, és a fejlődés során milyen sajátos társadalmi vagy környezeti problémákkal kell szembenézniük az ott élőknek. A konkrét regionális vagy helyi vonások tehát összekapcsolódnak a globális folyamatokkal, és az előbbiekből kiindulva juthatnak el a tanulók a mai világgazdaság működésére általánosan jellemző kölcsönhatások és folyamatok megértéséhez.

A szűk értelemben vett földrajzi ismeretek átadása mellett a regionális keretben mód nyílik az egyes országok történelmi és kulturális sajátosságainak, illetve azok társadalmi-gazdasági hatásainak bemutatására. Más társadalmak, más kultúrák megismerése, az irántuk való érdeklődés fölkeltése hozzájárul ahhoz a megértéshez, amelyre az emberiség előtt tornyosuló problémák megoldása végett egyre égetőbb szükség van. A különböző országok, térségek, kontinensek földrajzi mozaikkockáiból pedig végül ki kell rajzolódnia a tanulók számára az egész világ belső összefüggéseivel átszőtt, megragadóan színes és érdekes képének – egy olyan képnek, amely pusztán ágazati vagy tematikus részelemből nem alkotható meg.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a tanulók nem szeretik a sok száraz adatot és nevet felvonultató tananyagot, viszont érdeklődők és nyitottak, ha modern szemléletű, a kulturális értékeket és sajátosságokat bemutató, az ok-okozati kapcsolatokat felismertető földrajzról van szó. Az összefüggések megismeréséhez vezető alapvető tényeknek persze benne kell lenniük a tankönyvben, de már az ezekhez fűződő legújabb információk, adatok, érdekességek begyűjtése bizvást feladatként adható az internet használatában jártas tanulóknak. A regionális összehasonlítások elvégzésére, egy-egy probléma megoldására vonatkozó eltérő vélemények ütköztetésére, a kommunikációs és kooperációs készséget is fejlesztő, gondolkodtató vitákra számtalan lehetőséget kínál a regionális földrajz; ezekhez a tankönyv feladatokkal hivatott ösztönzést és útmutatást adni.

A fentiekben csupán nagy vonalakban felvázolt koncepcióknak megvalósítására a Nemzeti Tankönyvkiadó új 10. osztályos földrajzkiadványának elkészítésével tettünk kísérletet (*Probáld és Útőné*, 2010). A tankönyvet a kiadó tervei szerint az interneten elérhető, egyre bővülő háttéranyagoknak és szemléltető eszközöknek – animációs ábráknak, filmeknek – kell kiegészíteniük. Egyelőre csak remélhetjük, hogy mindez beválik a gyakorlatban, vagyis tanárok és tanulók egyaránt tetszéssel fogadják majd, és – ha másként nem, hát vitákat keltve – előbbre viszi a földrajztanítás ügyét.

Összegzés

Az elmúlt években szervezett módszertani programok, illetve a különböző szakmai rendezvények tapasztalatai egyértelműen azt igazolták, hogy igény van a megújult szemléletű regionális megközelítésű földrajz iránt. Ezért a jelenlegi, szűkre szabott órakereten belül is jóval nagyobb hangsúlyt kellene helyezni a gimnáziumi tananyag ilyen keretben és elrendezésben történő tárgyalására. Ez nagyban előmozdítaná a NAT-ban, illetve az arra épülő kerettantervekben megfogalmazott kiemelt fejlesztési feladatok teljesítését, s így lenne kiaknázzható a tantárgynak az értékek közvetítésében rejlő potenciálja. Kiemelten fontos lenne több időt fordítani Magyarországra és tágabb hazánk, az Európai Unió földrajzára. Mindez elősegítené a közép- és az emelt szintű földrajz érettségire történő felkészülést, illetve felkészítést is.

Éppen ezért az elkövetkező tantervreform során kívánatosnak tartanánk a középiskolai földrajztanításban a tematikus és a regionális megközelítés egyensúlyának helyreállítását, ami értelemszerűen az utóbbi koncepció alapuló tananyag erőteljesebb tantervi megjelenítését, órakeretének ésszerű bővítését feltételezi, s az egyes országok, térségek valamelyest tágabb körének elmélyültebb, elemzőbb bemutatását tenné lehetővé.

Jegyzet

(1) A 6. évfolyamon a természetismeret szerepelt integrált, alapoató jellegű tantárgyként, amelynek tartalmát az Ember a természetben műveltségi területben foglalmazták meg.

(2) A NAT 7–8. és 9–10. évfolyamra határozta meg a követelményeket. A táblázat a leggyakrabban alkalmazott éves felosztást tartalmazza.

(3) Az óraszámok a legelterjedtebb tantervek, illetve tankönyvek alapján a szerző által becsült értékek.

(4) A NAT-2003 bevezetésével lehetővé vált a természetismeret mellett az abban megjelenő földrajzi témák önálló tantárgy keretében történő feldolgozása. Ebben regionális és tematikus szemléletű tartalmak egyaránt előfordulnak. Az önálló földrajz tanítása azonban nem terjedt el az iskolákban.

Irodalom

Gebhardt, H., Glaser, R., Radtke, U. és Reuber, P. (2007, szerk.): *Geographie*. Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.

Hettner, A. (1927): *Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Hirt, Breslau.

Kovács Z. (2001): *Társadalomföldrajzi Kislexikon*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Makádi M. (1999): A földrajztantárgy megváltozott szerepe a közoktatási rendszerben. In: Ütöné Visi Judit (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek. II. Földrajz*. OKI, Budapest. 35–62.

Probáld Ferenc és Ütöné Visi Judit (2010): *Földrajz 10*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Probáld Ferenc (1994, szerk.): *Európa regionális földrajza*. ELTE – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth József (2010, főszerk.): *Világföldrajz*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Ütöné Visi Judit (1999): Földrajztanításunk egy felmérés tükrében. In: Ütöné Visi Judit (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek – földrajz*. OKI, Budapest. 79–99.

Ütöné Visi Judit (2007): *A földrajz tartalmának, szerkezetének és szerepének átalakulása a hazai közoktatásban*. Doktori értekezés. ELTE TTK, Budapest.

Ütöné Visi Judit (2011): Helyzetkép és lehetőség – A földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Földrajzi Közlemények*, 2. 115–125.



A Gondolat Kiadó könyveiből