

LEHET-E TANTERVVEL OKTATÁSI RENDSZERT VÁLTOZTATNI? AHOGYAN ÉN LÁTOM A 30 ÉVES NEMZETI ALAPTANTERV TÖRTÉNETÉT

Is it possible to change the education system through curricula? Reflections on the 30-year history of the National Curriculum

MAKÁDI MARIANN

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK Földrajz- és Földtudományi Intézet
makadi.mariann@ttk.elte.hu

ABSTRACT

The National Curriculum was published in 1995 and was expected to fundamentally reform the public education system in Hungary and bring it closer to European educational frameworks. However, no broad social consensus emerged regarding its regulatory role, genre or, in particular, its content. Meanwhile, societal changes and the expansion of scientific and cultural fields increasingly competed for space within the education system, often at the expense of traditional scientific subjects and their allocated teaching time. Among the most affected areas were the natural sciences, including geography, despite the fact that an increasing proportion of geographical knowledge belongs to the domain of the social sciences. At the same time, the synthesising, attitude- and thinking-developing role of geography has not been sufficiently recognised by society. As a result of the combined effects of the National Curriculum and other regulatory instruments (such as the Public Education Act, framework curricula and examination requirements), together with continuously expanding content requirements and shrinking time frames, methodological renewal has been able to emerge only with considerable difficulty.

Keywords: national curriculum, three-level curriculum regulation, output regulation, textbook regulation, areas of learning, geography subject, age grouping, exam requirements, time frames, knowledge, ability, competence, key competencies

TANTERVI RENDSZERVÁLTOZTATÁS

Tanári pályafutásomat végigkísérték a tantervi változások. Akkor kezdtem el tanítani, amikor éppen frissen lépett életbe a rendszerváltoztatás előtti utolsó, akkor „reformnak” mondott központi (1978-as) tanterv, és hamarosan megkezdődött egy csaknem évtizedes tantervfejlesztési folyamat teljesen más társadalmi feltételek között. Az 1990-es évek eleje izgalmas időszak volt, sok dolog változott meg az életünkben a rendszerváltoztatáshoz kapcsolódóan. Bizonytalan, de reményteli évek voltak. Az iskola világa is felbolydult, talán jobban is a kíváncsnál. Egy küzdelmes időszak vette kezdetét, a köznevelési

törvény (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról) megjelenése és 2 év múlva bekövetkezett módosítása (1995. évi LXXXV. törvény a közoktatás szervezésével és irányításával kapcsolatos egyes átmeneti szabályokról) nyomán kialakuló új feltételek következtében. Az 1993-as törvény ugyanis kimondta, hogy a magyarországi iskolákban „...a nevelés és oktatás kötelező közös tartalmi követelményeit [...] a Nemzeti alaptanterv határozza meg” (9. §), de az 1995. évi módosítással az iskolai munka alapjának a Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban többnyire rövidítve: NAT) alapján az intézmények által készített helyi tanterveket nevezte meg. Ezzel alapvetően megváltozott és nyomban ellentmondásossá is vált a több mint 200 éve (a Ratio Educationis tanügyi rendelet 1777. évi megjelenése óta) fennálló szabályozási rendszer. A közvetlen és szigorú központi, állami irányításon alapuló egyszintű tantervi szabályozás törvényileg megszűnt, és teret engedett az intézmények önállóságának, kezdeményezéseinek (MAKÁDI M. 2020). Ugyanakkor a szoros irányításhoz szokott pedagógustársadalom számára a kétszintű tantervi szabályozás (KAPOSÍ J. 2013), más megközelítésben a helyi tanterv készítésének lehetősége és kötelezettsége értelmezhetetlen és megvalósíthatatlannak tűnő helyzetet teremtett. Ugyanis a tanárképzésbe soha nem épült be a tantervkészítés mestersége, a pedagógusok nem voltak felkészítve a tantervírásra, arra voltak szocializálva, hogy végrehajtsák a tantervekben megfogalmazottakat. Ráadásul a helyitanterv-készítés egzisztenciális problémák sorát vetette fel az iskolákban, emberileg talán érthetően tantárgyakért, óraszámokért folytak a csatározások, amelyek – valljuk be – olykor kevésbé vették figyelembe a tanulók érdekeit.

Hosszú vajúrási folyamat során az intézményekben elkészültek az iskolai pedagógiai programok és azok mellékleteként a helyi tantervek, de nem következhetett be az elvégzett munka utáni jóleső érzés és nem volt erős tettekkészség a megvalósítására. Egyrészt azért, mert ez egy kényszer szülte innovációs folyamat volt (CHRAPPÁN M. 2022), másrészt pedig azért, mert alighogy elindult a helyi tantervek szerinti oktatás (az 1998/1999-es tanévben felmenő rendszerben az 1. és 7. évfolyamon), 1999-ben egy újabb törvénymódosítás (1999. évi LXVIII. törvény) a Nemzeti alaptanterv és a helyi tantervek közé egy új szabályozási elemet, a **kerettantervet** iktatta be. A törvény szerint „...az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják” [8. § (8)]. Ezzel megteremtődött a napjainkban is érvényes **háromszintű tantervi szabályozás** rendszere: azaz a köznevelési intézményekben folyó oktató-nevelőmunkának, az oktatás tartalmának állami szinten a Nemzeti alaptanterv (meghatározó szint) és a kerettantervek (segítő szint), valamint az intézmények által a helyi tantervek (megvalósítási szint) által történő irányítása. Ugyanakkor az iskolák ismét nehéz helyzetbe kerültek, hiszen a helyi tantervek alapján megkezdett oktatási folyamatukat újra felül kellett vizsgálniuk,

helyi tanterveiket át kellett alakítaniuk az alaptanterv és a helyi tanterv közé beiktatott, 1998-ban kiadott kerettantervek (a 2001/2002-es tanévtől 1., 5. és 9. évfolyamon vezették be felmenő rendszerben) elvárásainak megfelelően. Megjegyzendő, hogy ekkor még sokféle kerettanterv készült a különböző iskolatípusok számára, így tényleges választási lehetőséget adott az intézményeknek.

MI SZABÁLYOZZA VALÓJÁBAN AZ ISKOLAI MUNKÁT?

A tantervi forradalom azonban már a kezdeti időszakban aláasta a meghatározó szabályozási szintet képviselő dokumentum, a Nemzeti alaptanterv presztízsét. A bevezetésekor elkövetett stratégiai hibák következtében kialakult az a felfogás, hogy mindegy, mi van a NAT-ban, hiszen a helyi tantervek a kerettantervek alapján készülnek: *„az iskola az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek alapján is elkészítheti helyi tantervét”* [243/2003. Korm. rendelet 2. § (1)]. Valójában a kerettantervek felülírták az alaptantervben megfogalmazottakat. Sőt, hamarosan megjelentek a helyitanterv-minták is, amelyeket iskolákon kívül elsősorban a tankönyvkiadók készítettek szép számmal kiadványaik támogatása, „eladhatósága” érdekében (ne felejtjük, hogy 1995-től szabad tankönyvválasztás volt, iskolatípusokként, tantárgyanként és évfolyamonként sok választható tankönyvvel!). Így a háromszintű tantervi szabályozást tulajdonképpen ki nem mondottan a **tankönyvi szabályozás** váltotta fel. Ez a fajta „szabályozás” komfortosabb volt a pedagógustársadalom számára, mint a helyi lehetőségekre és innovációkra épülő, hiszen a tantervek és a tankönyvek nagy vonalakban összhangban voltak egymással, sőt az ún. ajánlott tanmenetek alapján még a tanév során való előrehaladási ütemen sem kellett gondolkodni. Azonban az évek múlásával a tankönyvek szellemisége és tartalma kezdett egyre inkább elszakadni a kerettantervektől, a Nemzeti alaptantervvel pedig lényegében szinte soha nem is voltak összhangban.

A rendszer tulajdonképpen addig működött jól, amíg be nem szűkült a tankönyvválasztás lehetősége (2012 után). Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által készített tankönyvekhez tartozó tanmenetminták tovább erősítették a tankönyvek szabályozó szerepét. Csakhogy egyre erősödött a tankönyvektől mint oktatási segédanyagoktól való elidegenedés. A tankönyvek műfaji sajátosságai megváltoztak, amit a pedagógus társadalom nem fogadott el, továbbra is az ismeretcentrikus, definitív jellegű tankönyveket igényelték volna, szemben a szemléletformálásra, a gondolkodtatásra és a feladatmegoldásokra összpontosító aktív tankönyvekkel. Ez nemcsak a módszertani kultúra korszerűtlenségének (a tevékenységalapú tanulás, a menedzselő tanítási-tanulási folyamat elutasításának) lett a következménye (MAKÁDI M. 2011, SERES Z. – MAKÁDI M. 2022), hanem furcsa módon a tankönyvek ingyenességének is (mert a köztudat

szerint ami ingyen van, annak nincs értéke). Így lassan a tankönyv is „ellenséggé” vált a tanárok és a tanulók körében egyaránt. A folyamatot erősítette és ellentmondásossá tette, hogy a tanfelügyeleti ellenőrzés komplex rendszere bevezetésének egyik célja éppen a tanárok által közvetített tartalmaknak a tankönyvi tartalmakhoz való közelítése volt (CHRAPPÁN M. 2022).

Ha már a mindennapokban sem a tantervek, sem a tankönyvek nem igazán szabályozzák a tanítási-tanulási folyamatot, akkor vajon mi? Hát a **vizsgakövetelmények**. Ennek alapjai már az újfajta szabályozás legelején megteremtődtek. Elsősorban azért, hogy 1993. évi közoktatási törvény a 16. életévig tartó tankötelezettséghez igazodva a 10. évfolyam végén bevezette a 6 tantárgyból leteendő **alpműveltségi vizsgát**, amelynek tartalma a Nemzeti alaptanterv követelményeire épült (és a szakképzésbe való bekapcsolódásra, valamint bizonyos munkakörök betöltésére, tevékenységek végzésére adott volna lehetőséget). Az alpműveltségi vizsgakövetelmények (pl. [link1](#)) jelentős innovációként készültek el. Mivel a Nemzeti alaptanterv ekkor csak a 10. évfolyam végéig szabályozta a közoktatás tartalmát, a 11–12. évfolyam tartalmi szabályozását a tanterv helyett az érettségi követelményrendszerre bízta. Tulajdonképpen innen eredeztethető az **érettségi követelmények** oktatási tartalmat meghatározó szerepe, ami tovább erősödött a kétszintű érettségi rendszer 2005. évi bevezetésével [100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról]. Ez – véleményem szerint – méltó helyre emelte az érettségi vizsgát a köznevelési rendszerben. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy azzal a nemkívánatos hatással is járt a gyakorlatban, hogy a földrajztanárok egy része az érettségi követelmények elsajátítását és teljesítését várja a nem érettségiző tanulóktól is.

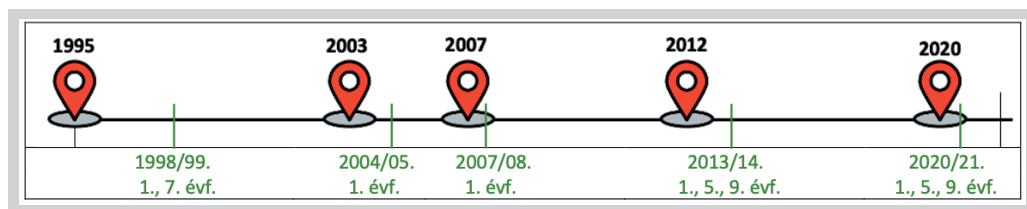
A NEMZETI ALAPTANTERVEK TÖRTÉNETE

A Nemzeti alaptanterv a háromszintű tantervi szabályozás legfelső szintje, a magyar köznevelés tartalmi szabályozásának alapidokumentuma; olyan állami dokumentum, amely alapján készülhetnek kerettantervek és az iskolákban helyi tantervek. Meghatározza a köznevelés céljait, tartalmi szakaszait, és összefoglalja az iskolában elsajátítandó műveltség tartalmi kereteit az iskolák önállóságának tiszteletben tartásával. Nemzeti, mert meghatározza a magyarországi köznevelési intézményekben folyó tartalmi munkát. Alapnak azért nevezzük, mert szemléleti és tartalmi iránymutatást jelent a kerettantervek és a helyi tantervek elkészítéséhez (MAKÁDI M. 2022). A NAT alapján nem lehet tanítani, az ebből a szempontból csak irányelvgyűjteménynek tekinthető (MAKÁDI M. 2004), stratégiai funkciót tölt be. Ez a funkciója a mai napig nem ment át a köztudatba, részben ennek következményeként a köznevelési rendszer minden problémájáért az alaptantervet teszi felelőssé a társadalom.

A Nemzeti alaptantervet a magyar kormány először a közoktatási törvény módosítása alapján a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendeletben adta ki egy nagyon hosszú „fejlesztési időszakot” (vagy inkább oktatáspolitikai csatározásokat [ESZTERÁG I. 2010]) követően. Konceptióváltásokhoz köthetően másodszor a 243/2003. (XII. 17.), harmadszor a 203/2007. (VII. 31.), negyedszer a 110/2012. (VI. 4.), ötödször pedig az 5/2020. (I. 31.) Korm. rendeletben jelentették meg, és felmenő rendszerben vezették be eltérő ütemezésben (1. ábra). A dokumentum elfogadhatóságát nehezítette, hogy bár az időszakonkénti (először 3, majd 5, jelenleg 7 évenkénti) felülvizsgálati kötelezettséget törvény határozza meg, a felülvizsgálatok tapasztalatai nyomán bekövetkező változások pedig viszonylag gyorsak voltak, így egyetlen változata sem futhatott végig teljesen az oktatási rendszeren az újabb, módosított tanterv megjelenéséig. Ez – bár érthető, hogy a gyorsan változó világban nehezen várható ki egy-egy 12 éves periódus vége – aláássa a hitelesség érzetét, hiszen a változtatásokat nem tudja megelőzni a tapasztalatok rendszerszerű összegyűjtése és átfogó értékelése. Súlyosbította a helyzetet, hogy míg az első alaptanterv évekig tartó társadalmi, politikai viták keresztüzében formálódott (ESZTERÁG I. 2010), annak módosításai többnyire a társadalom és a pedagógusok széles körének mellőzésével történtek (kivéve a 2018-as tervezetet). A Nemzeti alaptanterveket (és a kerettanterveket is) szűkebb szakmai munkacsoportok készítették, és a munkaváltozatok megvitatására biztosított lehetőség többször (pl. NAT-2003, NAT-2012) csak formális, rosszul időzített és erősen korlátozott időtartamú volt, valamint a szakmai észrevételeket, a változtatásokra irányuló érveket ritkán vették figyelembe (PROBÁLD F. 1999, MAKÁDI M. 2018, [link2](#), [link3](#), [link4](#), [link5](#)).

A NEMZETI ALAPTANTERV SAJÁTOSSÁGAI

A Nemzeti alaptanterv műfaja – irányelvgyűjtemény jellegéből fakadóan – erősen különbözik a történelmileg kialakult korábbi tantervi dokumentumoktól, ami kezdettől fogva nehezítette az értelmezését.



1. ábra. A Nemzeti alaptantervek idővonala a megjelenési év, valamint a bevezetési év és évfolyam megjelölésével (szerk. Makádi M.)

Életkori szakaszolás és illeszkedés az iskolaszervezeti típusokhoz

Az alaptanterv érvényessége lefedi a köznevelési törvényben meghatározott **tankötelezettségi időt** (1996–2012 között 18 éves korig, azt megelőzően és 2013-tól ismét 16 éves korig terjed), átfogja az köznevelés intézményi rendszerének teljes időtartamát, jelenleg – igazodva az érettségit adó középiskolák képzési idejéhez – az 1–12. évfolyamokon érvényes.

A Nemzeti alaptanterv – a **kimeneti szabályozás** elvének megfelelően – a követelményeket **életkori, oktatási szakaszokra** bontja, és azok végére fogalmazza meg. Az első alaptanterv 2 szakaszt: az alapképzés (1–6. évfolyam) és a ráépülő fejlesztés (7–10. évfolyam) időszakát különböztette meg. 2004-től azonban alapvetően 4 szakaszt különít el: az általános iskola alsó tagozatát (1–4. évfolyam), az 5–6. és a 7–8. évfolyamot, valamint a középiskolát (9–12. évfolyam). Ezzel azt is biztosítani kívánja, hogy illeszkedjen **bármelyik iskolaszervezeti típushoz**. (Az első NAT időszakában az oktatásirányítás a 6+6-os típust preferálta, ezt sugallja a 2 életkori szakaszolás, később azonban erős visszafordulás történt a 8+4-es rendszerhez, ami mellett azonban tovább élhetett a 4+8, de a 6+6 rendszer is.)

Mindegyik alaptanterv hangsúlyozta, hogy az egyes életkori szakaszokra megfogalmazott célok elérését tekinti kiemelt céljának. Azonban az alapcélok mindig változtak. Az első NAT (NAT-1995) az általános műveltség továbbépíthető alapjainak stabil elsajátítását tűzte zászlajára, amit az alapkészségek fejlesztésének 6. évfolyam végéig való kitolásával és a 10. évfolyam végén leteendő alpműveltségi vizsga bevezetésével is erősített. A 2003-ban módosított NAT a képzésre összpontosította a figyelmet az ismeretek halmozásával szemben, majd hazánk Európai Unióhoz való csatlakozását követően a kompetenciafejlesztési irányok erősödtek meg (NAT-2007). Ez azért jelentett nehézséget, mert a kompetenciaelvű pedagógia nem volt honos Magyarországon, és széles körben elterjedt az ismeretek és a kompetenciák, képességek szembeállítása, az egyik vagy a másik kizárólagos fontosságának hangsúlyozása.

Kulcskompetenciák fejlesztése

A **kulcskompetenciák** – a megszerzett tudásra épülő, az egyes tanulási területeken átívelő, valamint nem kizárólag egyetlen tanulási területhez köthető képességek, attitűdök (1. táblázat) – a 2007-es alaptantervben kerültek részletes kidolgozásra és egységes rendszerbe a dokumentum egészében, amit a 2012-es tantervi átdolgozás lényegében nem is érintett (MAKÁDI M. 1999, 2020, 2022). Ám a 2020-as alaptantervben a földrajz szempontjából lényegesen csorbult a rendszer, hiszen a természettudományos

NAT-1995	NAT-2003	NAT-2007	NAT-2012	NAT-2020
Nincs kompetenciarendszer	Nincs kompetenciarendszer	Anyanyelvi kommunikáció	Anyanyelvi kommunikáció	A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)
		Idegen nyelvi kommunikáció	Idegennyelvi kommunikáció	
		Matematikai kompetencia	Matematikai kompetencia	A matematikai, gondolkodási kompetenciák
		Természettudományos kompetencia	Természettudományos és technikai kompetencia	–
		Digitális kompetencia	Digitális kompetencia	Digitális kompetenciák
		Szociális és állampolgári kompetencia	Szociális és állampolgári kompetencia	A személyes és társas kapcsolati kompetenciák
		Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia	Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia	Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák
		Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség	A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái
		A hatékony, önálló tanulás	Hatékony, önálló tanulás	A tanulás kompetenciái

1. táblázat. Kulcskompetenciák a Nemzeti alaptanterv változataiban (szerk. Makádi M. a tantervi dokumentumok alapján)

kompetencia kikerült a kulcskompetenciák közül. (Erre hívja fel a figyelmet a Magyar Földrajzi Társaság 2020-as állásfoglalása is [[link2](#)]. Megjegyzendő, hogy a NAT a kulcskompetenciák felsorolásakor az Európai Tanács ajánlására [[link6](#)] hivatkozik, azonban abban szerepel a természettudományos kompetencia.) Ez ismét egy lépés a természettudományi tudás „lefokozásában”, amit a földrajz – bár csak részben természettudományi tantárgy – azokkal együtt szenved el évtizedek óta.

A 2012-es NAT-változat – véleményem szerint – visszalépést jelentett a tudásértelmezésben, mert indokolatlanul próbálta az ismeretelemeket a képességelemek fölé helyezni. Korábban direkt tantárgyi tartalmak nem szerepeltek az alaptantervben (mert műfajilag az nem ehhez, hanem a kerettantervi szabályozási szinthez tartozik), ekkor viszont megjelent a tananyagtartalom témakör szerinti megadása. „Az állami közszolgálati garancia kiterjeszkedett a köznevelési rendszerben feldolgozandó tartalmakra...”, a „továbbörökíthető ismeretek” felsorolására is (KAPOSÍ J. 2013 p. 16.). Túl ezen a tantervet alárendelte az új nevelési modell (pl. erkölcsi nevelés – etika/hit- és erkölcsstan; egészséges életmódra nevelés – mindennapos testnevelés, osztályfőnöki tartalmi munka) megvalósításának. Ennek hatására megint változtak az időarányok, csökkentek az időkeretek a hagyományos tantárgyak rovására, továbbá sajnálatos módon a természettudományos tantárgyak és a földrajz területén is egyes időszakokra érvényesen megjelentek a tantárgyak leértékelődését eredményező heti 1 órás óraszámok az általános iskolában. Az új nevelési paradigma megvalósításának szándéka egy másik ellentmondásosságot is szült:

a NAT-2012 számos olyan nevelési (és annak nevezett) területet (pl. az ország és a Kárpát-medence megismerése, a nemzeti önazonosságtudat, az Európához tartozás tudatának, a globális szemléletnek a fejlesztése, gazdasági és pénzügyi nevelés) kiemelt, amelyeknek a megvalósításában a földrajznak stratégiai szerepe van, ugyanakkor tovább csökkentette a földrajztanítás lehetőségeit, miközben a földrajzoktatás rovására több tantárgy ismeretanyagát kibővítették számos, a földrajztudomány részét képező szakmai tartalommal. A 2020-as NAT-módosítás megtartotta az előző tanterv szemléletét, de az új nevelési modell bővült az emberi, társadalmi értékek és a földrajz szempontjából különösen fontos fenntarthatóság szemléletével.

Műveltségi területekbe csoportosított követelmények

A Nemzeti alaptanterv a tantervi követelményeket, tartalmakat nem tantárgyakba, hanem **műveltségi területek**be csoportosítja (2. táblázat). Ezek a tartalmi egységek azokat a társadalmi, pedagógiai, pszichológiai és logikai szempontok szerint kiválasztott és elrendezett művelődési javakat foglalják össze, amelyek alkalmasak arra, hogy a rendszerükhöz igazodva belőlük tantárgyakat szervezzenek a kerettantervekben és a helyi tantervekben (MAKÁDI M. 1996, 2022). A műveltségi területek kialakításának eredeti szándéka (az angolszász tantervi minták alapján) az, hogy ösztönözze a közoktatási rendszer tantárgyi szétaprózottságának csökkentését, teret engedjen a tudományterületek hagyományos diszciplínáit a hagyományostól eltérő módon összekapcsoló integrált és szintetizáló szemléletű tantárgyi rendszer kialakításának. Ezt a célt valójában nem tudta elérni, mert a társadalom nem igazán ismerte fel e törekvések szükségességét. Napjainkig is csak a természettudományok területén történt ezirányú előrelépés, ami azonban alapvetően nem e szándék megvalósítása érdekében történt, hanem sokkal inkább a természettudományok társadalmi megbecsülése csökkenésének a következménye, és az egyre nagyobb mérvű tanárhiány kezelésének egyik eszköze lett.

A műveltségi területek kialakításának hevében az első NAT készítésének idején a földrajz tantárgy csaknem egyedülálló (akkor a földrajzon kívül csak a környezetismeret volt hasonló) természet- és társadalomtudományokat integráló és komplex jellegét majdnem sikerült felszámolni. A természetföldrajzi tartalmakat az *Ember és természet*, a társadalomföldrajziakat az *Ember és társadalom* műveltségi területhez szerették volna rendelni. Bár a műveltségterületek között mindig volt deklaráltan is átlépési lehetőség, ezt a helyi tantervek készítése előtt nem tudatosították és nem is szorgalmazták, így a földrajz tantárgy megszűnt volna. Ezt a Magyar Földrajzi Társaság és annak Oktatásmódszertani Szakosztálya évekig tartó kitartó munkájának,

Műveltségi területek				Tanulási területek
NAT-1995	NAT-2003	NAT-2007	NAT-2012	NAT-2020
Anyanyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom	Magyar nyelv és irodalom
Élő idegen nyelv	Élő idegen nyelv	Élő idegen nyelv	Idegen nyelv	Idegen nyelv
Matematika	Matematika	Matematika	Matematika	Matematika
Ember és társadalom ^a	Ember és társadalom ^b	Ember és társadalom ^b	Ember és társadalom ^c	Történelem és állampolgári ismeretek ^d
Ember és természet ^e	Ember a természetben ^e	Ember a természetben ^e	Ember a természetben ^e	Természettudomány és földrajz ^f
Földünk és környezetünk ^g	Földünk – környezetünk ^g	Földünk – környezetünk ^g	Földünk – környezetünk ^g	
Művészetek	Művészetek	Művészetek	Művészetek	Művészetek
Informatika	Informatika	Informatika	Informatika	Technológia (technika és tervezés, digitális kultúra)
Életvitel és gyakorlati ismeretek	Életvitel és gyakorlati ismeretek	Életvitel és gyakorlati ismeretek	Életvitel és gyakorlati ismeretek	
Testnevelés és sport	Testnevelés és sport	Testnevelés és sport	Testnevelés és sport	Testnevelés és egészségfejlesztés
				Etika/hit- és erkölcsstan
				Közösségi nevelés

^a A hagyományos történelem, valamint új elemként a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, illetve az emberismeret tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

^b A hagyományos történelem, valamint új elemként az emberismeret és a társadalomismeret tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

^c A hagyományos történelem, valamint új elemként az erkölcsstan és etika, a hon- és népismeret, a filozófia és a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

^d A hagyományos történelem, hon- és népismeret és állampolgári ismeretek tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

^e A hagyományos környezetismeret, természetismeret, biológia, kémia és fizika tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

^f A hagyományos földrajz tantárgy tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

^g A hagyományos környezetismeret, biológia, kémia, fizika és földrajz, valamint az új természettudomány és integrált természettudomány tantárgyak tartalmait és fejlesztési céljait foglalja magában

2. táblázat. Műveltségi területek a Nemzeti alaptanterv változataiban (szerk. Makádi M. a tantervi dokumentumok alapján)

a Földrajztanárok Egylete támogatásával sikerült megakadályozni, és kompromisszumos megoldásként sikerült egy önálló földrajzi (Földünk és környezetünk) műveltségi területet kiharcolni (PROBÁLD F. 1999, MAKÁDI M. 1998, LAKI I. 2004). Ennek jelentőségét jelzi, hogy 2020-ig sikerült is ezt az önállóságot megtartani annak ellenére, hogy minden tantervi módosításkor felmerült annak „indokolatlansága”, és fel akarták számolni. Ezt 25 éven át sikerült kivédeni a lobbitevékenységgel és szakmai érvelésekkel, a NAT-folytonosságra hivatkozással (a műveltségterületi szerkezethez alapvetően nem nyúltak hozzá). Sajnos azonban a 2020-as módosítással az önállóság megszűnt, és a

Természettudomány és földrajz tanulási területbe kerültek a földrajzi tartalmak. Ez úgy is értékelhető, hogy „ezzel megerősödött, és általánosan elfogadottá vált a földrajz tudományterületeket összekapcsoló, integráló szerepe...” (FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. 2020 35. p.), de bár örömteli, hogy a földrajz szó szerepel az elnevezésben, mégis nagy a veszélye annak, hogy a későbbiekben (egy következő tantervmódosítás alkalmával) az „és földrajz” megnevezés egyetlen tollvonással eltűnik a tanulási terület elnevezéséből az egyre erősödő integrációs törekvések nyomán.

A 2020-as alaptantervben a műveltségi területek **tanulási területekké** való átke-resztelése látszólag stilisztikai változtatás, valójában azonban nem az. Az elnevezésváltozás az eredeti értelmezéssel való szakítást jelenti, tehát azt, hogy a kultúrából azokat a társadalmi, pedagógiai és logikai szempontok szerint kiválasztott és elrendezett művelődési javakat foglalja össze, amelyek alkalmasak arra, hogy rendszerükhöz igazodva belőlük tantárgyakat hozzanak létre (MAKÁDI M. 1996, 2020, 2022). A továbbiakban tantárgycsoportokként kezeli azokat, ami a kötelező tantárgyi rendszer előírása felé vezet vissza. Ezt erősíti a műfajidegen tantárgyi rendszer és óraszám táblázat megjelenése is a NAT-ban.

A földrajz szerepe mindig is különleges volt a tantárgyak között, mert egyedülálló módon hidat képez a természettudományokat és a társadalomtudományokat közvetítő ismeretkörök között. Híd szerepéből következik a többi természettudományos tárgy (fizika, kémia és biológia) tudásrendszerét (is) szintetizáló jellege, a földi jelenségek bemutatásakor támaszkodik az általuk feltárt tényekre, törvényszerűségekre, összefüggésekre (PROBÁLD F. 1999, MAKÁDI M. 1999, 2020). Ebből a szempontból különösen fontos a földrajzi vonatkozású műveltségi területek – alapvetően a *Földünk – környezetünk*, illetve az *Ember és természet* (elnevezéseik némileg változtak az évtizedek során) – időbeli elhelyezése. A földrajz szintetizáló szerepe alig tud megvalósulni a köznevelési rendszerben (MAKÁDI M. – HORVÁTH G. 2011). Mint ahogyan az a 3. táblázatban is jól érzékelhető, úgy kellene szintetizálnia, hogy a földrajzi tartalom feldolgozása előbb (a 10. évfolyam végén) zárul, mint azon tantárgyaké, amelyeknek az ismeretanyagát és az azok feldolgozása során elsajátított képességeket, kompetenciákat fel kellene használnia. A szintetizáló szerep az utóbbi években azáltal is sérül, hogy a földrajzot az alapképzési szakaszban integrált szemlélettel alapozó műveltségi területbe tartozó környezetismeret tanulása 2 évet elveszített, az 1–2. évfolyamon megszűnt. A földrajz szempontjából további „ellehetetlenülést” jelent, hogy a 3–4. évfolyamon tanított környezetismeret tantárgy tartalma is már csak a természeti környezetre szorítkozik, így a földrajz társadalomtudományi tartalmai alapozás nélkül maradnak az alapképzés szakaszában.

Évf.	NAT-1995	NAT-2003	NAT-2007	NAT-2012	NAT-2020
1–2.	Ember és természet	Ember a természetben	Ember a természetben	Ember és természet	Természettudomány és földrajz
3–4.					
5–6.					
7–8.					
9–10.	Földünk és környezetünk	Földünk–környezetünk	Földünk–környezetünk	Földünk–környezetünk	
11–12.					

3. táblázat. A földrajzi követelményeket tartalmazó műveltségi területek évfolyamokra való érvényessége a Nemzeti alaptanterv változataiban (szerk. Makádi M. a tantervi dokumentumok alapján)

Ajánlás az oktatási időarányokra

Ha az alaptanterv nem ad meg tantárgyakat, akkor értelemszerűen nem adhat óraszámokat sem. Így a dokumentumban a műveltségi területek oktatására **javasolt időkeretek** olvashatók az egyes életkori szakaszokban az oktatásra fordítható időkeretek százalékában (4. táblázat). Noha az időkeretek ajánlasként fogalmazódnak meg, azok könnyen átszámíthatók óraszámokra – ahogyan azt mi is tettük. A Nemzeti alaptanterv pedagógusi elutasíttóságának ez lett a másik fő oka. Ugyanis minden hagyományos tantárgyat tanító vesztesnek érezte magát, és ezért a NAT-ot okolta (PROBÁLD F. 2017a, ÜTÖNÉ VISI J. 2002, [link2](#)). Valójában nem pusztán a tanterv volt az oka, hanem részben a közoktatási törvény módosítása, részben pedig az, hogy új művelődési tartalmak is helyet követeltek az oktatási rendszerben (pl. informatika, második idegen nyelv) – l. 1996. évi LXII. törvény, amely átlagosan 11%-kal csökkentette az oktatásra fordítható időkeretet –, így a korábbi 12 tantárgy helyett 23 műveltségi kör tartalmát kell feldolgozni az iskolában jóval kevesebb idő alatt (MAKÁDI M. 2020). Az új tartalmak a szűkebb időkeretbe csak a hagyományos tantárgyak időarányainak csökkenésével kerülhettek be. Így viszont átlépésre került az az érzékenységi határ (heti 1 óra), aminél eredményes tanulási folyamat már nem valósítható meg. Sajnos az időkeretek csökkenése elterelte a figyelmet a tartalomról és a helyi tantervekben a tantárgyak átszervezési, tartalmuk átcsoportosítási lehetőségeiről.

A földrajzoktatásra fordítható **javasolt időkeretek folyamatos csökkenése** azonban szembetűnő (4. táblázat), amellyel kapcsolatban folyamatosan tiltakozott a földrajz-tanári szakma (pl. PROBÁLD F. 2017a, 2017b, MAKÁDI M. 2018, [link4](#)). A csökkenés

kezdetben csak az általános iskolát érintette. Valamely évfolyamon mindig kisebb lett az óraszám minden alaptanterv-módosítás során. 5–6. osztályban 2003-ban még 7–11%, 2007-ben már csak 4–8% időkeretet javasoltak; a 7–8. évfolyamon pedig az ajánlott időkereteket (4–8%) a kerettanterv minimalizálta 3 órára. A NAT-2007 és a NAT-2012 esetében az alaptanterv és a hozzá készített kerettantervek még jobban ellentmondtak egymásnak. Ugyan 2007-ben volt megfogalmazott földrajzi követelmény az 5–6. évfolyam számára a *Földünk – környezetünk* műveltségi területben, ami

	Évfolyam	NAT-1995 ¹	NAT-2003 ²	NAT-2007 ²	NAT-2012 ²	NAT-2020 ³
Általános iskola	1–4.	5–9%	4–8%	4–8%	4–8%	4% ⁵
		6 óra (1/2/1/2)	5–6 óra KT: 5,5 (1/1/1,5/2)	5–6 óra (1/1,5/1/1,5)	2–4 óra (1/1–2/2)	2 óra ⁸ (1/1)
	5–6.	8–12%	7–11%	4–8%	2–4%	7% ^{5,6}
		5 óra (2/3)	4–9 óra KT: 4 (2/2)	2–3 óra (1–1,5/1–1,5)	— ⁴	4 óra (2/2)
	7–8.	4–7%	4–8%	4–8%	4–8%	20% ⁵ ebből földrajz 5% ⁷
		3 óra (1/2)	3–6 óra KT: 3 (1,5/1,5)	3–4 óra (2–1,5/2–1,5)	3 óra (1/2)	3 óra (2/1)
Gimnázium	9–10.	4–7%	4–8%	4–8%	5–8%	23,5% ⁵ ebből földrajz 4,4% ⁷
		3,5 óra (1,5/2)	4 óra (2/2)	4 óra (2/2)	4 óra (2/2)	3 óra (2/1)
	11–12.		—	—	—	2 (csak 11. évf.)

Az óraszámok az oktatási ciklusra és zárójelben külön a 2 (alsó tagozaton 4) évfolyamra vannak megadva.

Halvány zöld – a konkrét földrajz tantárgyra vonatkozó adatok; KT – kerettanterv

¹ A tanterv az 1–10. évfolyam oktatását szabályozta; a műveltségi területek időkereteire hozzávetőleges arányokat adott meg.

² A tanterv a műveltségi területek időkereteit ajánlásként adta meg.

³ A tanterv – műfaji sajátosságaival ellentétben – kötelező tantárgyakat és alapóraszámokat adott meg a természettudomány és földrajz tanulási területre, amibe beleértendő a természettudomány (5–6. évf.), a biológia, a kémia, a fizika és a földrajz (7–10. évf.) tantárgyak.

⁴ Az általános iskolai kerettanterv nem rendelt a földrajzhoz óraszámot!

⁵ A maximális időkerethez viszonyított számított érték a 4 természettudományos tantárgyra (a dokumentumban nem szerepel).

⁶ Integrált természettudomány tantárgy, benne a földrajznak csak a természettudományos tartalmai szerepelnek.

⁷ A 4 természettudományos tantárgyra (így a földrajzra is) 5,9% jutna egyenlő elosztás alapján (de a dokumentumban ettől eltérő érték szerepel).

⁸ A csak 3–4. évfolyamon tanított környezetismeret tantárgy, benne a földrajznak (elnevezésével ellentmondásban) csak a természettudományos tartalmai szerepelnek.

⁹ A természettudomány tantárgy 11. évfolyamon azon tanulók számára kötelező, akik már nem tanulnak más természettudományos tantárgyat. A tantárgynak integrált és valamely diszciplináris tantárgy (így földrajz) változata választható.

4. táblázat. Ajánlás a földrajzi tartalmú műveltségi területének arányára (az oktatásra fordítható időkeret százalékában és heti óraszámra átszámítva) oktatási szakaszonként a Nemzeti alaptantervekben (szerk. Makádi M. a tantervi dokumentumok alapján)

szervesen megalapozta a későbbi tanulmányokat, de a kerettantervben a természetismeret és a földrajz tantárgyban nem ugyanaz a tartalom szerepelt, és a gyakorlatban a földrajzban megfogalmazottak tulajdonképpen „eltűntek”, az ajánlott időkeretük pedig más tantárgyakhoz (pl. történelem, idegen nyelv) került. A NAT-2012-ben is volt földrajzi követelmény a műveltségi területben, de az már javasolt óraszámot sem kapott az elvileg ráépülő kerettantervben! Az utolsó csapást a NAT-2020 mérte a földrajzra, hiszen a gimnáziumokban heti 1 órával csökkent az óraszám, valamint a földrajzot alapozó környezetismeret tantárgy alsó tagozat 1–2. évfolyamában megszűnt. A tantárgyi óraszámok alaptantervbe való beemelése azonban nemcsak a földrajz szempontjából problémás, hanem akadályozza az intézményi autonómiát, az iskolák eltérő társadalmi háttéréhez, családi és tanulói igényekhez, pedagógiai elképzelésekhez való igazodásának lehetőségét (MAKÁDI M. 2018).

A tantárgyi rendszer és az óraszám táblázat 2020-as alaptantervben való megjelenésének a földrajz szempontjából egyetlen pozitívuma, hogy a 11. évfolyamon lehetőséget adhat földrajzi tartalmak tanulására egy jelenségek vizsgálatán alapuló, integrált természettudomány vagy földrajz modul (tantárgy) keretében heti 2 órában. Ez azonban csak azon tanulók számára lehetőség, akik már nem tanulnak más természettudományos tantárgyat (pl. emelt óraszámban vagy fakultációban). A természettudományi tartalom tanulása kötelező ezen tanulók számára, de hogy az integrált, vagy valamely természettudományos tantárgy tanításának lehetőségét választja egy adott iskola, az az intézmény szándékán, lehetőségén múlik (a helyi tanterv kialakításakor).

Az alaptantervben szereplő időarányok (a gyakorlatban óraszámok) csökkenése a számokban megmutatkozáznál is súlyosabb, mert közben a feldolgozandó tartalmak köre folyamatosan bővült. Csak a 2020-as változásnál tapasztalható kisebb mérvű tananyagcsökkenés, de ennek mértéke az időkeret csökkenése alatt maradt ([link4](#)). Ennek következtében még elviselhetetlenebbé vált az időnyomás, ami nemcsak a tananyagtartalom mennyiségének feldolgozási esélyét rontotta tovább, hanem akadályozza az évtizedek óta sürgető szak módszertani megújulást (a tanulói tevékenységeken alapuló tudásszerzést, az önálló vagy kiscsoportos tudásszerzést támogató tanári attitűd megvalósulását).

A tantervi dokumentum sajátosságainak összegzése

A Nemzeti alaptantervek jellemzőinek időbeli változását az 5. táblázat foglalja össze.

NAT-1995	NAT-2003	NAT-2007	NAT-2012	NAT-2020
Érvényessége: 1–10. évfolyam	Érvényessége: 1–12. évfolyam			
A közoktatás tartalmát műveltségi területekbe rendezi			A köznevelés tartalmát műveltségi területekbe rendezi	A köznevelés tartalmát tanulási területekbe rendezi
Nem határoz meg tantárgyakat				Tantárgyakat ad meg
A közoktatást 2 fő szakaszra (1–6. és 7–10. évf.) bontja	A közoktatást 3 fő szakaszra (1–4., 5–8. és 9–12. évf.) bontja		A köznevelést 3 fő szakaszra (1–4., 5–8. és 9–12. évf.) bontja	
A követelményeket életkori szakaszok (4., 6., 8., 10. évf.) végére határozza meg	A követelményeket életkori szakaszokra (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évf.) bontja	A követelményeket képzési szakaszokra (1–4., 5–6., 7–8., 9–12. évf.) bontja		
A műveltségi területek időkereteire hozzávetőleges arányokat ad (től-ig, %) életkori szakaszokra	A műveltségi területek időkereteire ajánlást ad (től-ig, %) életkori szakaszokra	A műveltségi területek időkereteire ajánlást ad (től-ig, %) képzési szakaszonként		Ajánlást ad a tanulási területek és a tantárgyak konkrét óraszámaira évfolyamonként
Általános fejlesztési követelményeket határoz meg	Alapelveket, célokat és fejlesztési feladatokat határoz meg			Alapelveket, célokat és tanulási eredményeket határoz meg
Részletes követelményeket határoz meg (tananyag, fejlesztési követelmény, minimális teljesítmény)	Konkrét tananyagot nem fogalmaz meg (következtethető)	Kompetenciák fejlesztésére összpontosít, konkrét tananyagot nem fogalmaz meg (következtethető)	Közműveltségi tartalmakat határoz meg 2 szakaszban (1–8. és 9–12. évf-on)	Főbb témaköröket ad meg 4 szakaszban, az oktatási szakaszok végére
A követelmények életkori szakaszonkénti egymásra épülése táblázatban foglalva követhető			A követelmények egymásra épülését jelöli a képzési szakaszokban	A követelmények egymásra épülése nem követhető, felsorolás-szerű
A követelmények nem fedik le a teljes oktatási időt (60%)	A követelmények nem fedik le a teljes oktatási időt (1–10. évf-on 80%, 11–12. évf-on 60%)	A követelmények 1–8. évf-on lefedik a teljes oktatási időt, középiskolában nem (9–10. évf-on 80%, 11–12. évf-on 60%)	A követelmények nem fedik le a teljes oktatási időt (90%)	Nem szerepel a dokumentumban

5. táblázat. A Nemzeti alaptanterv sajátosságainak változása
(szerk. Makádi M. a tantervi dokumentumok alapján)

A FÖLDRAJZ TANTÁRGY TARTALMÁNAK VÁLTOZÁSA A NEMZETI ALAPTANTERVEK ALAPJÁN

A háromszintű tantervi szabályozás első két évtizedében a Nemzeti alaptanterv eredeti műfaji sajátosságaiból fakadóan a tananyagtartalomra többnyire csak következtetni lehetett, hiszen elsősorban képzési, nevelési célokat, irányelveket fogalmazott meg. A

NAT-1995 műveltségi területekre vonatkozó részletes követelményrésze még tematikus bontásban készült, megfogalmazta a fejlesztési követelmények mellett a feldolgozandó tananyagot, sőt a tanulóktól elvárt minimális tartalmi és tevékenységi teljesítményeket is. A következő alaptantervekből (NAT-2003, NAT-2007) azonban már kikerült a tartalom, bár közvetetten persze a célokban tartalmi elemek is megfogalmazódtak, amelyek alapján felvázolható a tananyag felépülésének logikája (6. táblázat). Lényeges változás a NAT-2012-ben következett be, amikor az iskolák közötti átjárhatóság biztosítására és a tanulás hatékonyságára hivatkozva – indokoltan – visszavezették a tartalmakat, a közös műveltséganyagot a legmagasabb szintű szabályozóelembe. A tartalmi blokkokat viszont nem a feldolgozási témakörök szerint állították össze, hanem fejlesztési feladatterületenként csoportosították (pl. tájékozódás a földrajzi térben, az időben, a környezet kölcsönhatásairól, hazai folyamatokról). Lényegileg kevés tájékoztatást nyújtottak a javasolt tananyagszerkezetről, viszont jól követhető volt a fejlesztési területek elemeinek egymásra épülése az egyes életkori szakaszokban grafikai elemek (táblázatos rendszer, nyilak) segítségével. E tekintetben viszont nagy visszalépés következett be a 2020-as módosítást követően, mert az alaptanterv a témaköröket és a követelményeket tartalmi logikai rendszer nélkül, listaszerűen adta meg. Ugyanakkor előrelépést jelentett, hogy a tartalmi egységek felsorolása mellett a tanulási eredményeket is megfogalmazta, amelyeket nemcsak ismeretek rendszereként értelmez (pl. ismeri, magyarázza, elemzi), hanem hozzákapcsolja a képességeket (pl. vizsgál, értékeli, készít), az attitűdöket (pl. tudatában van, érdeklődik) és az autonómiát (együttműködés, tudásmegosztás, önálló tudásbővítés) is.

A három évtizednyi módosítási folyamat során megváltozott a regionális földrajzi és az általános földrajzi tananyagok aránya összességében és az egyes iskolai szakaszok között is. Az általános iskola 7–8. évfolyamán (lásd NAT-1995 és NAT-2012) nagy változást jelentett (főként az 1978-as tantervhez képest), hogy a regionális tartalmak feldolgozása előtt általános földrajzi témakörök keretében ismerkedtek meg a tanulók a jellemző természetföldrajzi jelenségekkel, folyamatokkal. Ennek fogadtatása szélsősegesen ellentétes volt, hiszen korábban ezek a tartalmak nem tartoztak az általános iskolai képzésbe, hanem a regionális földrajzi tananyagba épültek bele epizodikusan. A földrajztanárok egy része üdvözölte, úgy vélte, hogy az általános földrajzi áttekintés segíti a regionális földrajz későbbi tanulását, más része viszont idegenkedett tőle, mert újfajta tanári gondolkodást, a berögzött tartalmaktól és módszerektől való eltérést kívánt meg. Megjegyzendő, hogy a regionális földrajz eredményesebb feldolgozása érdekében általános társadalomföldrajzi alapozásra is szükség lett volna, még ha kisebb arányban is. Veszteséget jelentett, hogy az általános természetföldrajzi témakörök az alaptanterv 2003-as és 2007-es módosításai során háttérbe szorultak,

Évf.	NAT-1995	NAT-2003 ^a		NAT-2007 ^a	NAT-2012 ^b	NAT-2020
5–6.	Természetismeret	Természetismeret és/vagy földrajz ^c		Természetismeret és/vagy földrajz ^c	Természetismeret	Természetudomány
7–8.	A Föld és bolygótestvérei				Égitestek	
	A kőzetburok	Tájékozottság a környezet anyagaiban és kölcsönhatásaiban		Tájékozódás a környezet anyagainak és kölcsönhatásairól	Anyagok, anyagi rendszerek, geoszférák	
	A vízburok					
	A légkör					
		Tájékozottság időben		Tájékozódás az időben	Az idő	
	Térképi ábrázolás, tematikus térképek, távérzékelés	Tájékozottság a térben, szemléleti térképolvasás		Tájékozódás a térben, térképolvasás	A tér és ábrázolása	Tájékozódás a földrajzi térben, közvetlen lakókörnyezetünk
		Tájékozottság hazai földrajzi-környezeti kérdésekben		Tájékozódás a hazai földrajzi-környezeti kérdésekben	Magyarország és a Kárpát-medence földrajza	A Kárpát-medence térsége
		Nemzeti identitás		Nemzeti identitástudat		
	Európa	Tájékozottság regionális és globális földrajzi-környezeti kérdésekben	Európa és országai	Európa és országai	Európa földrajza	Európa eltérő fejlettségű térségei, tipikus tájai
	Tipikus tájak			Európai identitástudat		
			Kontinensek, tájak, országok	Kontinensek, tájak, országok regionális sajátosságai, összehasonlításuk	Európán kívüli kontinensek, tájak, országok földrajza	A távoli kontinensek eltérő fejlettségű térségei, tipikus tájai
	Európán kívüli földrészek					
			Földrajzi övezetesség	A földrajzi övezetesség megnyilvánulásai példákban	Földrajzi övezetesség	A földrajzi övezetesség rendszere
			Társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatok	Társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatok		
			Környezeti veszélyek, védelem	Környezeti veszélyek, védelem, felelős magatartás	Globális kihívások lokális és regionális forrásai	
9–10.		Tájékozottság időben		Tájékozottság különböző időléptékekben		Tájékozódás a kozmikus térben és az időben
		Tájékozottság a földrajzi térben	Naprendszer	A Naprendszer tagjai, mozgásai és következményeik	Égitestek	
			Logikai térképolvasás	Tematikus térképolvasás, tájékozódási műveletek térképpel, helymeghatározás	A tér és ábrázolása	
			Méretmagnagyságrendek	Méretmagnagyságrendek a mindennapokban		

Évf.	NAT-1995		NAT-2003a	NAT-2007a	NAT-2012b	NAT-2020	
9–10.		Tájékozottság a környezet anyagaiban, kölcsönhatásaiban	Anyagok, anyagi rendszerek	Anyagok rendszerezése, jelentőségük a mindennapokban	Anyagok, anyagi rendszerek, geoszférák		
			Geoszférák			A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései példákban	A közetburok
							A légkör
							A vízburok
		Tájékozottság a Földön	Változások, folyamatok, tendenciák		A geoszférák kölcsönhatásai és összefüggései		
	Övezetesség a Földön		Földrajzi övezetesség	A földrajzi övezetesség rendszere		Földrajzi övezetesség	
			A világgazdaság szerveződése és működése, nemzetközi együttműködések	A világgazdaság működése, megnyilvánulásai a mindennapi életben		A társadalmi-gazdasági élet térszerveződése	Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században
						A világgazdaság szerveződése és működése	A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig
							A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban
	Magyarország földrajza		Tájékozottság hazai földrajzi-környezeti kérdésekben	Földrajzi tényeken nyugvó nemzeti identitástudat		Magyarország és a Kárpát-medence földrajza	Magyarország és Kárpát-medence a 21. században
		Európai országok	Eltérő világgazdasági szerepű régiók, országcsoportok, országok sajátosságai, együttműködései	Európa			
		Eltérő világgazdasági szerepű országok		Európán kívüli kontinensek, tájak, országok			
A globális környezeti problémák földrajzi vonatkozásai	Környezeti veszélyek, társadalmi felelősség	Helyi, regionális, globális környezeti kérdések	Globális problémák, fenntarthatóság	Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái			

^a A tartalmi témák felsorolása helyett fejlesztési feladatokat fogalmazott meg, a tartalmak csak közvetetten állapíthatók meg

^b Az 5–8. évfolyamra együttesen vonatkozó közműveltségi tartalmakat tett közzé, azokban csak utal a tartalomra

^c A tanterv megadta a lehetőségét az önálló földrajz tantárgy oktatásának

6. táblázat. A Nemzeti alaptanterv különböző változataiban a földrajzoktatáshoz kapcsolódó tartalmak az általános iskolák felső tagozatán és a gimnáziumokban
(szerk. Makádi M. a tantervi dokumentumok alapján)

a 2020-as módosítással pedig ki is kerültek az általános iskolai tananyagból. A csillagászati földrajzi tartalmak hol benne voltak a 7–8. évfolyam tananyagában (NAT-1995, NAT-2012), hol pedig nem (NAT-2003, NAT-2007, NAT-2020). A NAT-1995-ben Magyarország földrajza kikerült az általános iskolai tananyagból, a középiskolába került át, ami a földrajztanárok nagy ellenállását váltotta ki. Nehezítette a helyzetet, hogy több értelemszerűen és hagyományosan is földrajzi tananyagtartalom (pl. közgazdasági és pénzügyi ismeretek, lemeztektonika, éghajlatváltozás, csillagászat,

távérzékelés, fenntarthatóság) más tudományterületek lobbitevékenységének eredményeként a földrajz helyett részben más tantárgyakba (pl. az állampolgári ismeretekbe vagy a történelembe, kiemelten pedig a fizikába) került át. Középiskolában kevésbé voltak lényegi átrendeződések a tananyagtartalomban.

A regionális földrajzi tartalmak hagyományosan az általános és a középiskolai képzés szakaszában is szerepeltek, ami lényegileg nem is változott negyedszázadon át annak ellenére, hogy arányai módosultak. A regionális tartalmak feldolgozási ideje szűkült, de mélysége nőtt, miközben egyre erősebben szelektálódott is (egyre kevésbé törekedett a világ „lefedésére”, inkább jelenségek, majd problémák feldolgozására fókuszált). Az általános iskolai szakaszban inkább a regionális természeti jellemzők feldolgozásán volt a hangsúly, de jelentős volt a tanulók mentális fejlettségi szintjéhez egyszerűsített társadalomföldrajzi feldolgozás aránya is. Középiskolában viszont a regionális földrajzi tartalomból fokozatosan kiszorultak a természeti összetevők (leglátványosabban Magyarország földrajza esetében), azok kezdetben egyre inkább csak mint a társadalmi és a gazdasági folyamatok okaiként szerepeltek, majd a regionális problémák példáihoz kapcsolódva, később a környezeti következményeikkel együtt jelentek meg. Az általános iskolában a regionális földrajz azért is töltött be fontos szerepet, mert a tanulók – életkori sajátosságaik következtében – könnyebben tájékozódnak térben, mint elméleti rendszerekben, és könnyebben eligazodnak a horizontális térben, mint a vertikális térben. Az utolsó tantervi módosítással azonban a középiskolákból gyakorlatilag kikerült a regionális földrajz (legalábbis annak klasszikus értelmezésében), ami – megítélésem szerint – nehezen elfogadható abban a roppant gyorsan változó világban, ahol a regionális tér jelentősége egyre inkább felértékelődik.

Az alaptanterv műfaji jellemzőiből következik, hogy mint ahogyan a műveltségi körök tematikus leírásából nem derül ki a tananyag mélysége, úgy sorrendisége sem jelenti a tanórai feldolgozás sorrendjét. Vagyis a két-, majd háromszintű tantervi szabályozás bevezetése óta a Nemzeti alaptanterv explicite nem határozza meg, hogy egy-egy életkori szakaszon belül milyen sorrendben célszerű feldolgozni az egyes témaköröket és az azokon belüli témákat, vagyis tetszőlegesen átcsoportosíthatók a helyi tantervekben. Így az alaptanterv szintjén nem kérdés, hogy lineárisan szűkülő (Föld → távoli kontinensek → Európa → Magyarország → lakóhely), vagy bővülő (az előző fordítottja) rendszerben ismerkednek-e meg a tanulók a földrajzi térrel, nem is akart ebben soha állást foglalni, mert mindkét utas megismerésnek vannak előnyei és hátrányai egyaránt; a közelitől a távoli felé való haladás előnye például, hogy az ismerttől vezet az ismeretlen felé, a kisebbtől a nagyobb egységek felé; a távoltól a közeli felé haladás előnye pedig, hogy a távoli, a messzi környezet érdekesebb, ezért motiválóbba lehet, és a legérettebb életkori szakaszban kerül sor a legfontosabb terek megismerésére.

Itt említem meg, hogy lényeges változási folyamat zajlott le abban a tekintetben is, hogy a kétpillérű földrajz természet- és társadalomföldrajzi részét milyen arányban alapozza a tantárgy. Amikor egyre újabb és újabb tartalmak kerültek be a földrajzi műveltségi terület(ek)be a tantervi átdolgozások során, azok többnyire a társadalomföldrajzot gazdagították. Így megváltozott a tananyag szerkezete is, amit az alaptantervnel pontosabban mutatnak a kerettantervek ([link7](#), [link8](#)). Míg az ezredfordulón a természetföldrajzi tartalmak nagyobb időkeretben (átlagban 70% felett) kerültek feldolgozásra a társadalomföldrajziaknál, a jelenleg érvényben lévő tanterv alapján az általános iskolában még megközelítőleg fele-fele a természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi témák feldolgozására fordított időkeret, a gimnáziumban azonban a tananyagnak már kétharmad része a társadalomföldrajz körébe tartozik. Hasonló arányt mutatnak a fogalmak is: általános iskolában a fogalmak 67%-a (de a topográfiai fogalmak nélkül csak 35%-al!), gimnáziumban pedig 44%-a természetföldrajzi!

ÖSSZEGZÉS

Lehet-e tantervvel oktatási rendszert változtatni? – tettem fel a kérdést írásom címében. Az elmúlt három évtized tantervi változási folyamatainak tapasztalatai alapján úgy gondolom, hogy nem. A legjobb fejlesztői szándékok is csak akkor hozhatnak eredményt, ha azokat sikerül elfogadtatni a pedagógusokkal, az oktatás különböző szereplőivel, és – mivel az oktatásügy csaknem mindenkit érint közvetlenül vagy közvetve – az egész társadalommal. Ennek pedig feltétele, hogy a változtatásokat következetesen, elemeiket összehangoltan alkossák meg és hajtsák végre, valamint az oktatás ügye, annak tartalma és módszerei ne váljanak szemléleti, politikai csatározások színtereivé, hanem konszenzuson alapuljanak. Nyilván nehéz ez az erősen átalakuló és egyre differenciálódó társadalmi közegben, ahol az iskolának olyan tudást kellene elsajátíttatni a tanulókkal, amelyet pontosan nem is ismerünk, mert nem tudjuk, hogy felnőttkorukban mire lesz szüksége a munkaerőpiacnak, a közösségeknek és az egyéneknek. A földrajztanítás szempontjából külön nehezített ez a folyamat, mert tantárgyunk olyan forradalmi változásokon ment keresztül tartalmát, szemléletét és módszertanát illetően, amelyet sem a társadalom, sem az oktatási rendszer résztvevői nem követtek, nem ismertek fel, így a földrajz megbecsültsége folyamatosan csökken. Hogy meddig? Amíg a társadalom rá nem ébred arra, hogy a földrajzi értelmezések, a földrajzi-környezeti szemlélet és tudás nélkül a gazdaság és a társadalom nem életképes. Csak kívánható, hogy ez minél hamarabb és ne áldozatok árán következzen be!

IRODALOM

- CHRAPPÁN MAGDOLNA (2022): A NAT evolúciója 2010–2021 között. – *Educatio* 31. 1. pp. 30–47. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- ESZTERÁG ILDIKÓ (2010): Tantervi változások 1989 és 2010 között. – *Új Pedagógiai Szemle* 60. 5. pp. 83–91. ([link](#))
- FARSANG ANDREA – ÜTÖNÉ VISI JUDIT (2020): Új kihívások a földrajzoktatásban – Nemzeti alaptanterv és kerettanterv – 2020. – *GeoMetodika* 4. 2. pp. 33–46. ([link](#))
- KAPOSI JÓZSEF (2013): A tartalmi szabályozás hazai változásai 2011–2013. – *Új Pedagógiai Szemle* 63. 9-10. pp. 14–37. ([link](#))
- LAKI ILONA (2004): A Földrajztanárok Egyletének szerepvállalása a földrajzoktatásban. – *Iskolakultúra* 14. 11. pp. 126–130. ([link](#))
- MAKÁDI MARIANN (1996): Földünk és környezetünk. Tájékoztatók a Nemzeti alaptanterv műveltségi területeiről. NAT-TAN sorozat. – Korona Kiadó, Budapest. 58 p.
- MAKÁDI MARIANN (1999): A földrajztantárgy megváltozott szerepe a közoktatási rendszerben. – In: Ütőné Visi Judit (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II. Földrajz. Oktatókutató Intézet, Budapest.* pp. 35–62.
- MAKÁDI MARIANN (2004): NAT-tól NAT-ig a kerettanterveken át. A tantervi változások hatása a földrajzoktatásra. – *Iskolakultúra* 14. 11. pp. 98–109. ([link](#))
- MAKÁDI MARIANN (2011): A földrajztanárok módszertani kultúrája. – *Földrajzi Közlemények* 135. 2. pp. 125–133. ([link](#))
- MAKÁDI MARIANN (2018): Nem ilyen NAT-ot akartam! Vélemény a Nemzeti alaptanterv tervezetéről a földrajz tantárgy szemszögéből. – *GeoMetodika* 2018.09.27. ([link](#))
- MAKÁDI MARIANN (2020): A földrajztanítás módszertani alapjai 1. Mielőtt tanítani kezdene. – ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK, Budapest. 179 p. DOI: <https://doi.org/10.21862/978-963-489-204-5>
- MAKÁDI MARIANN (2022): Szakmódszertani fogalomtár. A földrajztanításban használt legfontosabb didaktikai és tantárgy-pedagógiai fogalmak. – ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI, Budapest. 108 p. DOI: <https://doi.org/10.21862/978-963-489-548-0>
- MAKÁDI MARIANN – HORVÁTH GERGELY (2011): A földrajz és a természettudományok. – *Földrajzi Közlemények* 135. 2. pp. 179–184. ([link](#))
- PROBÁLD FERENC (1999): A földrajz helye a hazai oktatási rendszerben. – In: Ütőné Visi J. (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II. Földrajz. Oktatókutató Intézet, Budapest.* pp. 78–83.
- PROBÁLD FERENC (2017a): A földrajz helyzete tanterveinkben: múlt, jelen, jövő. – *GeoMetodika* 1.1. pp. 7–20. DOI: <https://doi.org/10.26888/GEOMET.2017.1.1.1>
- PROBÁLD FERENC (2017b): A földrajz tantervi helyzetének változásai. – *Iskolakultúra* 27. 48–55. pp. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.48>
- SERES ZOLTÁN – MAKÁDI MARIANN (2022): Változik-e a földrajztanítás módszertani kultúrája? – *Iskolakultúra* 32. 3. pp. 84–102. DOI: <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.3.84>
- ÜTÖNÉ VISI JUDIT (2002): A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. – *Új Pedagógiai Szemle* 52. 6. pp. 21–34. ([link](#))

- (link1) – Földünk és környezetünk alpműveltségi vizsga általános követelményei. – <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00005/1997-05-av-Tobbek-Foldunk.html>
- (link2) – A Magyar Földrajzi Társaság kritikai észrevételei, javaslatai az új Nemzeti alaptanterv tervezetével kapcsolatban. – GeoMetodika 2018. 09. 17. <https://geometodika.hu/a-magyar-foldrajzi-tarsasag-kritikai-eszrevetelei-javaslatai-az-uj-nemzeti-alaptanterv-tervezetével-kapcsolatban/> (utolsó letöltés: 2025. 10. 12.)
- (link3) – A Nemzeti alaptanterv tervezete (2018). – Oktatás 2030. EFOP 3.2.15 – VEKOP 17-2017-00001 Tartalomfejlesztési alprojekt. Eszterházy Károly Egyetem, Eger. 301 p. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
- (link4) – A Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása a 2020. január 31-én megjelent módosított Nemzeti alaptantervvel kapcsolatban. – <https://foldrajzitorsasag.hu/informaciok/300-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa-a-2020-január-31-en-megjelent-modosított-nemzeti-alaptantervvel-kapcsolatban> (utolsó letöltés: 2025. 10. 12.)
- (link5) – Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság (KEB) véleménye a NAT 2018. augusztus 31-i koncepciójáról. – 100 p. https://mta.hu/data/dokumentumok/egyeb_dokumentumok/2018/NAT%202019%20KEB%20velemen%20Osszesített%2010%2028.pdf
- (link6) – Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TEXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>
- (link7) – Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Földrajz. 20 p. – https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8
- (link8) – Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Földrajz. – 21 p. https://www.oktatas.hu/koznevel/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

Jogszabályok

1993. évi LXXIX. törvény A közoktatásról. – https://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf
- 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. – <https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22>
- 24/1997. (VI. 5.) MKM rendelet az alpműveltségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. – https://jogkodex.hu/jsz/1997_24_mkm_rendelet_5650453
- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. – https://www.eszi.hu/szki/vegyes/100_1997.pdf?docid=99700100.KOR
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. – <https://njt.hu/jogszabaly/2003-243-20-22>
- 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. – <https://njt.hu/jogszabaly/2007-202-20-22>
2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. – <https://njt.hu/jogszabaly/2011-190-00-00.0>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. – <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22>
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. – <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>

2019. évi LXX. törvény a közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről. – <https://njt.hu/jogszabaly/2019-70-00-00>
- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. – <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>