

A TÁJ MINT PALIMPSZESZT: A RÉTEGZETT TÁJÉRTELMEZÉS ÉS A HELY-PEDAGÓGIA LEHETŐSÉGEI AZ ANGOL ÉS A MAGYAR FÖLDRAJZOKTATÁSBAN

Landscape as palimpsest: opportunities for layered landscape interpretation and place-based pedagogy in English and Hungarian geography education

TÓTH IMRE ÁDÁM

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar, Földtudományi doktori iskola
t.adam2000@gmail.com

ABSTRACT

This study explores the educational potential of place-based pedagogy and the “palimpsest approach” through a comparative analysis of the Hungarian and English geography curricula. The central question is the extent to which curricular regulations support the development of students’ local identity and a deeper, layered interpretation of the landscape. The methodological foundation of the research is based on R-based text mining and word cloud diagnostics, which highlight the structural and cognitive differences between the two educational systems. The results indicate that the Hungarian Hungarian National Core Curriculum (NAT 2020) reflects a theoretically oriented, global-scale (75%) model, in which local aspects are pushed to the periphery. In contrast, the English model – particularly in light of the 2025 reforms – places fieldwork and inquiry-based learning at its center, treating the local community as the basis for understanding. Drawing on the palimpsest metaphor of BROWN (2018), the study proposes a methodological shift in Hungarian geography education: redefining the landscape not as a static background but as a dynamic source layered by human destinies. The study concludes that instead of a “descriptive global” perspective, a “discovery-based local” approach is needed. By combining digital tools (GIS) with creative representations, this approach can fill the scalar gap in the Hungarian curriculum, fostering a conscious citizen attitude and a sense of local belonging.

Keywords: place-based pedagogy, palimpsest, geography education, text mining, National Core Curriculum (NAT) 2020, local identity

OLVASHATÓ TÁJAK, MEGÉLT TEREK: BEVEZETÉS A PALIMPSZESZT-ALAPÚ FÖLDRAJZOKTATÁSBA

A 21. századi földrajzoktatás egyik legsürgetőbb módszertani kérdése, hogyan tehető a tantárgy relevánssá a digitális térben szocializálódott nemzedékek számára. A hazai köznevelési gyakorlatban a tantárgy fő vizsgálódási területe eltolódott a globális, rendszerszintű társadalmi-gazdasági összefüggések irányába. Bár a világképformálás nemes célkitűzés, a tananyag magas absztrakciós szintje gyakran éppen a tanuló közvetlen életterét, a helyi valóságot szorítja peremhelyzetbe. A gyakorló pedagógusok naponta

szembesülnek azzal a kihívással, hogy a tankönyvi definíciók és a diákok által naponta bejárt, „megélt terek” között feszülő szakadékokat áthidalják.

Miért van szüksége a magyar földrajztanárnak a palimpszeszt-szemléletre és a hely-pedagógiai megközelítésre? A válasz a tanulói motivációban és a tájértelmezés mélységében rejlik. A tájat nem változatlan háttérként, hanem **palimpszeszt**ként – azaz egymásra rakódó idősíkok és társadalmi lenyomatok „pergamenjeként” – értelmezve a pedagógus képessé válik arra, hogy a tananyag elvont folyamatait (pl. belső migráció, gazdasági szerkezetváltás, fenntarthatóság) a helyi környezetben „leolvashatóvá” tegye.

A jelen kutatás indokoltságát a magyar és az angol kerettantervek közötti markáns szemléleti különbség adja. Míg az angolszász gyakorlatban a terepi munka és a szaktudományos kutatás a tantárgy alapja, addig magyar viszonylatban a helyi léptékű vizsgálódás gyakran csak illusztráció marad. A tanulmány célja tehát nem egy idegen modell kritika nélküli átvétele, hanem egy olyan módszertani „szemüveg” kínálata, amellyel a magyarországi földrajztanárok képesek feltárni a környezet rejtett rétegeit, ezzel segítve a diákok lokális identitásának és kritikai térszemléletének kialakulását.

A **hely** fogalmának alapos ismerete nélkülözhetetlen a táj rétegzettségének, azaz palimpszeszt jellegének feltáráshoz. Nagy-Britanniában jelenleg is szakmai vita övezi a hely oktatását: a hivatalos elvárások gyakran a „jöjj és láss” szemléletet tükrözik, amely nem tulajdonít önálló jelentést a helyszíneknek (BROWN, A. 2018). Ezzel szemben a mélyebb, összefüggésekbe ágyazott tudáshoz személyes kapcsolódásra és időigényesebb felfedezésre – például terepmunkára – van szükség. Ezek az érzelmekkel átszőtt kapcsolatok segítik a következő nemzedékeket abban, hogy felelősséget vállaljanak a környezetükért. A helyi cselekvéseknek ugyanis globális következményeik vannak: a közösség nemcsak elszenvedője a globális folyamatoknak, hanem formálója is lehet a környezeti problémák megoldásának (BROWN, A. 2018). A tér érzékszervekkel történő befogadása – például közös séták és terepi felfedezések útján – alakítja ki a helyérzékelés élményét. Ez a módszertan teszi lehetővé a MASSEY, D. (2007) által szorgalmazott valódi helyismeret elsajátítását.

BROWN, A. (2018) doktori értekezésében, amely a kortárs geográfia-módszertan egyik meghatározó darabja, radikálisan szakít a hagyományos, technokrata és adatvezérelt földrajzoktatással. Kiindulópontja az a felismerés, hogy az iskolai földrajzoktatási gyakorlat, különösen az angol *Key Stage 3* (a közoktatási rendszer harmadik, a 11–14 éves korosztályt érintő szakasza) szintjén gyakran kiüresíti a tereket: a diákok grafikonokat rajzolnak, fogalmat számlálnak és absztrakt modelleket magolnak, miközben éppen a lényeg, a „hely szelleme” (*genius loci*) és a személyes kötődés vesz el. Ezzel a gyakorlattal szemben a palimpszeszt metaforáját javasolja a táj és a hely értelmezéséhez. Szerinte minden földrajzi hely egy többretegű képződmény, ahol a történelem,

a társadalmi konfliktusok és a személyes emlékek egymásra rakódott rétegei alkotják a valóságot. Munkája két elméleti pilléren nyugszik. Az egyik MASSEY, D. (2005) relációs helyfelfogása, amely szerint a hely nem egy statikus, elszigetelt pont, hanem a globális és helyi folyamatok állandó találkozása és dinamikája, a másik pillér SOMERVILLE, M. (2010) hely-pedagógiája, amely a tanulás három alapvető elemére épít: a testre (tapasztalás), a történetekre (emlékek) és a megjelenítésre. Legnagyobb érdeme ezen elméletek összekapcsolása és beillesztése a modern, városi oktatásba. Kutatásaival bebizonyította, hogy a hely mélyebb megismerése nem csupán módszertani lehetőség, hanem alapvető emberi szükséglet is.

Az angol földrajzoktatás egy szigorúan szabályozott, mégis bizonyos tanári autonómiát engedő rendszerben működik. A kereteket az Oktatási Minisztérium (Department for Education, DfE) által kiadott **Nemzeti tanterv** (National Curriculum 2014, [link1](#)) határozza meg, amely minden állami iskola számára előírja a kötelező tartalmi elemeket. Az utóbbi évtizedekben a szabályozás a központosítás és a tudásalapú (knowledge-rich) megközelítés irányába mozdult el, ami komoly szakmai vitákat keltett a földrajztanárok körében (LAMBERT, D. – MORGAN, J. 2010; BROWN, A. 2018). Az angol Nemzeti tanterv több szakaszból áll, amelyek közül az említett *Key Stage 3* a legmeghatározóbb, mivel a földrajz ebben a szakaszban még minden diák számára kötelező. A tanterv célja a világ iránti kíváncsiság felkeltése, valamint a globális folyamatok – például az éghajlatváltozás vagy a városiasodás – megértetése. A szabályozás kiemelten kezeli a helyismeretet és a gyakorlati készségeket, mint a térképhasználat vagy a terepmunka. Ugyanakkor a dokumentum kritikus pontja, hogy a hely fogalmát gyakran csak leíró statisztikák és fizikai adottságok szintjén értelmezi ([link2](#)).

Az Oktatási Minisztérium és a Nemzeti tanterv viszonya az angol földrajzoktatásban feszültségekkel teli. A 2014-es reform a tárgyi tudás felé tolódott el: a tanterv tételesen felsorolja az elsajátítandó országokat és folyamatokat. A kritikusok – köztük BROWN, A. – szerint ez a tényközpontú szemlélet megfosztja a tantárgyat az érzelmi mélységtől. Mivel a tantervhez merev vizsgarendszer és jóváhagyott tankönyvek kapcsolódnak, a tanárok mozgásterét beszűkül: nehezebbé válik az órák igazítása a helyi adottságokhoz vagy a diákok saját tapasztalataihoz.

A *hely* fogalma a Nemzeti tantervben központi kategória, mégis itt mutatkozik meg leginkább a minisztérium technokrata szemléletének korlátja. A tanterv előírja, hogy a diákoknak meg kell érteniük a helyek közötti hasonlóságokat és különbségeket emberi és fizikai szempontból, azonban a minisztérium által diktált keretek között a hely megismerése gyakran kimerül az adatok összehasonlításában (például egy nigériai és egy angol város népsűrűségének elemzése). Hiányzik belőle az a mélység, amit BROWN, A. a palimpszeszt metaforájával javasol: a hely érzékszervi, történeti és érzelmi rétegeinek

feltárása. A tanterv és a minisztérium elvárásai tehát egy olyan funkcionális földrajz-képet közvetítenek, amelyben a tér csupán adatok hordozója, nem pedig megélt valóság.

A terepmunka szabályozása a rendszer másik kritikus pontja. Bár a Nemzeti tanterv előírja, a minisztérium pedig elviekben támogatja a terepi tapasztalatszerzést, a gyakorlatban a szigorú vizsgarendszer és a tanfelügyeleti ellenőrzések (Ofsted-ellenőrzések) hatalmas nyomást gyakorolnak az iskolákra. Emiatt a terepmunka gyakran rutinszerű, lélektelen adatgyűjtéssé silányul. A tanároktól elvárt mérhető és összehasonlítható eredmények élesen szemben állnak BROWN, A. alternatív pedagógiájával, amely a szubjektív érzékelést és a kreatív önkifejezést helyezi előtérbe. A jelenlegi struktúra tehát „biztonsági játékra” kényszeríti az oktatást, ahol a kiszámítható statisztikák fontosabbak a valódi felfedezésnél ([link3](#)).

BROWN, A. (2018) éppen ebben a szabályozott környezetben keres réseket. Rámutat, hogy bár a Nemzeti tanterv kötelező elemei korlátozók, a tanároknak elméletben van némi szabadságuk abban, hogyan adják át ezeket a tartalmakat. A minisztérium által definiált kereteken belül olyan alternatív utakat javasol, amelyek a palimpszeszt-szemlélet révén visszahozzák a hely szellemét az osztálytermekbe. Kritikája szerint a jelenlegi rendszer a földrajzot egy információ-továbbítási folyamattá silányítja, miközben a tantárgy valódi ereje a diák és a környezete közötti kapcsolat kialakításában rejlene. A minisztérium bürokratikus szemlélete és a tanterv merevsége tehát gátja annak a típusú hely-pedagógiának, amely képessé tenné a diákokat a környezetük iránti valódi elköteleződésre.

A jövőre nézve az Oktatási Minisztérium és a szakmai szervezetek (például a Geographical Association) közötti párbeszéd folyamatos. A tanárok egy része küzd a tanterv „visszafoglalásáért”, próbálva egyensúlyt teremteni a minisztérium által elvárt akadémiai szigor és a – BROWN, A. által is képviselt – humánus, érzékszervi megközelítés között ([link2](#)). A Nemzeti tanterv jelenleg egy olyan hibrid állapotban van, amely engedi a modern globális kihívások (fenntarthatóság, éghajlatváltozás) beemelését, de továbbra is egy felülről lefelé irányuló, központosított logikát követ. A kettő viszonya akkor változhatna meg gyökeresen, ha a minisztérium elismerné a szubjektív tudás és a kreatív megjelenítések létjogosultságát a földrajzi teljesítmény mérésében.

ADATVEZÉRELT SZÖVEGBÁNYÁSZAT ÉS PALIMPSZESZT-SZEMLÉLET: AZ ANGOL ÉS A MAGYAR FÖLDRAJZTANTERVEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE

A tanulmány elméleti alapozása három egymásra épülő fogalmi pillérre támaszkodik: a hely-pedagógiára, a palimpszeszt-szemléletre és a hangtáj-elképzelésre. E fogalmak közös nevezője a földrajzi környezet rétegzett, multidiszciplináris értelmezése, amely kritikai alternatívát kínál a hagyományos, leíró jellegű tájszemlélettel szemben.

A **hely-pedagógia** központi gondolata, hogy a tanulási folyamatot a diák közvetlen életterébe, a helyi terekbe kell ágyazni. Ahogy azt MASSEY, D. (2005) hangsúlyozza, a hely nem egy lezárt egység, hanem társadalmi kapcsolatok és folyamatok dinamikus metszéspontja. A földrajzoktatásban ez a megközelítés a **szaktudományos kutatás** módszerén keresztül valósul meg, amely az angol tantervekben a terepi munka fontosságában ölt testet. Ez a gyakorlatközpontú megközelítés segíti elő, hogy a tanulók ne csupán elvont térként, hanem érzelmileg is átélte, „megélt helyként” azonosítsák környezetüket. A helyszínek mélyebb, idősíkokon átívelő megismeréséhez a **palimpszeszt-szemlélet** nyújt módszertani kulcsot. A földrajzban a metafora a tájban egymásra rakódó múltbéli és jelenkori nyomokat jelenti. A palimpszeszt-alapú oktatás célja, hogy a diákok megtanuljanak „olvasni” a tájból: vegyék észre például egy modern lakópark helyén a korábbi gyártelep vagy az eredeti domborzat árulkodó jeleit. Ez a rétegzett látásmód segít kézzelfoghatóvá tenni a magyar tantervekre jellemző elvont fogalmakat, mivel a globális folyamatokat (például az ipar szerkezetváltását) helyi, szemmel látható bizonyítékokhoz köti. A teljes tájélményhez a látvány mellett a környezet hangjaira, azaz a **hangtájra** (*soundscape*) is figyelniünk kell. A hangtáj nem csupán háttérzaj: a hangok elárulják a hely kulturális múltját és természeti állapotát is. A hely-pedagógiai gyakorlatban a hangok megfigyelése – például hangtérképek készítése a terepbejárás alatt – segít a diákoknak, hogy észrevegyék a táj változásait, és érzelmileg is közelebb hozza hozzájuk a környezetüket.

E három fogalom integrációja teszi lehetővé, hogy a földrajztanítás túllépjen a kerettantervekben azonosított, statikus gazdasági-társadalmi kategóriákon. Az elméleti keretrendszer tehát egy olyan holisztikus vizsgálati módszert kínál, amely a vizuális rétegek (palimpszeszt), az auditív ingerek (hangtáj) és az aktív tapasztalatszerzés (hely-pedagógia) egységére építve teszi taníthatóvá a komplex földrajzi összefüggéseket.

BROWN, A. módszertanának magja a testi jelenlét és az érzékszervi tapasztalás. A hagyományos, mérőműszerekre épülő terepgyakorlatok helyett a **„bolyongást”** javasolja mint kutatási módszert. A diákok séta közben minden érzékszervükkel befogadják a környezetet: a városi zajok vagy a természet hangjai (hangtájak) a múlt és a jelen rétegeiről árulkodnak. A tapintás (például a falak textúrájának vagy a talaj egyenetlenségeinek érzékelése) segít abban, hogy a teret ne egy lapos térképként, hanem lüktető valóságként éljék meg. Ez a **„lassú földrajz”** (*slow geography*) szemlélet lehetővé teszi, hogy a tanulók észrevegyék a táj apró nyomait, amelyek elfeledett történetekre vagy a hely korábbi funkcióira utalnak. Kutatásának továbbá központi eleme a **történetmesélés** (storytelling). Szerinte a helyek nem léteznek az emberek elbeszélései nélkül, ezért a diákok feladata a tájban rejlő történetek „kihallgatása”. Ez történhet helyi lakókkal készített interjúk vagy a fizikai nyomok (dokumentumok, romok) vizsgálata

útján. BROWN szerint a történetek változtatják a rideg teret otthonos helyé. Amikor a diák megérti, miért kanyarodik furcsán egy utca (például egy egykori patakmedret követve), a palimpszeszt egy újabb rétege válik olvashatóvá számára. Ez a folyamat segít megszüntetni a modern városokra jellemző „helynélküliséget”, azaz azt az elidegenedést, amit a fiatalok éreznek a saját környezetükben.

BROWN, A. legfontosabb újítása az ún. **multimodális reprezentáció**, amely a hagyományos, száraz jegyzőkönyvek helyett kreatív alkotásra ösztönöz. A diákok kollázsokat, fényképsorozatokat, verseket vagy hanganyagokat készítenek, amelyeket a kutató *hely-tanulási térképeknek* (*place learning maps*) nevez. Ezek az alkotások nem csupán leírások, hanem a diák és a környezete közötti személyes kapcsolat dokumentumai. A kollázskészítés folyamata – ahol a tanulók képeket, szövegeket és rétegeket helyeznek egymásra – hűen tükrözi a palimpszeszt logikáját. Az alkotás során a diáknak szelektálnia és értelmeznie kell a tapasztalatait, ami jóval mélyebb reflexiót vált ki, mint a pusztá tényközlés. Ezzel a módszerrel a tanulók nemcsak megfigyelői maradnak a tájnak, hanem saját „felirataikkal” ők is a hely történetének részévé válnak.

Az egyik legfontosabb követelmény szerinte a „**törődés etikája**”. Érvelése szerint a valódi felelősségérzet akkor alakul ki a diákokban, ha megtanulnak minden érzékszervükkel kapcsolódni egy helyhez és felismerik annak elfeledett rétegeit. A környezeti nevelés így nem szabálykövetést, hanem érzelmi közösségvállalást jelent: aki érti egy hely múltját és értékeit, az tenni is fog azok megőrzéséért. Módszertana – a testi tapasztalás, a történetmesélés és a kreatív alkotás – segít a modern világ elidegenítő hatásai ellen. A földrajz valódi célja ugyanis nem a világ száraz leírása, hanem az ember és környezete közötti kapcsolat újraépítése. A BROWN módszerével tanuló diákok a környezetüket ismerő és szerető honpolgárokká válnak, akik bárhol képesek otthon érezni magukat, mert megtanulják „olvasni” és tisztelni a helyek láthatatlan rétegeit.

Bár a 9–10. évfolyamos kerettanterv kötött, módszertana konkrét kitérési pontokat kínál. A gimnáziumi tananyagban szereplő *Helyi jelentőségű földrajzi vizsgálatok* vagy a *Saját lakóhelyünk környezetföldrajzi problémái* c. témakörök (összesen kb. 6–8 óra) lehetőséget adnak a palimpszeszt-kutatásra. Ebben a keretben a tanárok a hagyományos ellenőrzési módszerek helyett bevezethetnék a „hely-tanulási térképeket”, ahol a diákok fotók, hangfelvételek és személyes történetek segítségével mutatják be a lakóhelyüket. Ez a megközelítés visszaadná a 15–16 évesek térbeli tudatosságát: megértenék, hogy környezetük nem egy rögzült állapot, hanem egy folyamatosan változó rendszer, amelynek ők is aktív részesei. Ha a magyar oktatás befogadná a tanulók személyes tapasztalatait, a földrajz a legfontosabb identitásformáló tantárggyá válhatna a kötelező képzés végére.

A KUTATÁS METODIKAI LEÍRÁSA

A nemzeti szintű alaptantervek és a hozzájuk kapcsolódó földrajzi kerettantervek elemzéséhez R-alapú **szövegbányászatot** alkalmaztam (DOUGLAS, A. et al. 2024), hogy feltárjam a legfontosabb fogalmi csomópontokat. A PDF formátumú forrásdokumentumokból először egy tisztított szövegállományt hoztam létre: kiszűrtem az írásjeleket, a számokat és a tartalmi szempontból nem jelentős töltelékszavakat. Utóbbiak közé tartoznak a kötőszavak mellett azok a jogi és általános pedagógiai kifejezések is, amelyek minden tantárgynál azonosak, így nem hordoznak egyedi információt a földrajzoktatás specifikus céljairól. A tisztítás után gyakorisági elemzést végeztem, amely nemcsak a szavak számát, hanem a teljes szövegtörzsben betöltött súlyát is vizsgálta (SILGE, J. – ROBINSON, D. 2017). A **szófelhők** készítésekor hierarchikus rendezést alkalmaztam: a legfontosabb stratégiai fogalmak kerültek a középpontba, a kiegészítő kifejezések pedig a szélre. A szavakat kategóriákba soroltam (például térbeli léptékek, szakmai fogalmak), így a látható méretkülönbségek közvetlenül megmutatják a kiemelt tantervi célokat.

A kutatásban alkalmazott angol-magyar összehasonlító elemzés módszertani indokoltsága a két ország tantervi filozófiájának markáns különbségeiben rejlik. Az angol oktatási modell a nemzetközi szakirodalomban a hely-pedagógia egyik mintapéldájaként jelenik meg, ahol a terepmunka nem csupán kiegészítő tevékenység, hanem a földrajzi gondolkodás és a vizsgálódásalapú tanulás központi szervezőeleme. Ezzel szemben a magyar Nemzeti alaptanterv – amelynek jogszabályi kereteit a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet ([link9](#)) fektette le –, a 2020-as módosítása ([link10](#)) és a belőle származtatott gimnáziumi földrajz kerettantervek ([link12](#)) egy friss, modernizált, de alapvetően eltérő karakterű szabályozási környezetet mutatnak. Míg az angol rendszer a módszertani irányultság és a gyakorlati készségfejlesztés irányából közelít a térbeli intelligencia fejlesztéséhez, addig a hazai szabályozás egy elvontabb, rendszerszintű és elméleti megközelítést alkalmaz. A **két ország makro- és tantárgyi szintű szabályozásának** párhuzamba állítása így lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy a helyi identitás és a tájértelmezés szempontjából meghatározó hely-pedagógiai célkitűzések miként érvényesülhetnek egy pragmatikus-eszközcentrikus (angol), illetve egy komplexebb, elméleti-szintetizáló (magyar) tantervi struktúrában.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Az angol oktatási rendszer alapkövét a 2014-es Nemzeti tanterv ([link1](#)) képezi, amely 5 és 16 éves kor között határozza meg a kötelező állami tudásszinteket. A 2014-es reformok során bevezetett keretrendszer célja a szociális háttértől független, magas színvonalú

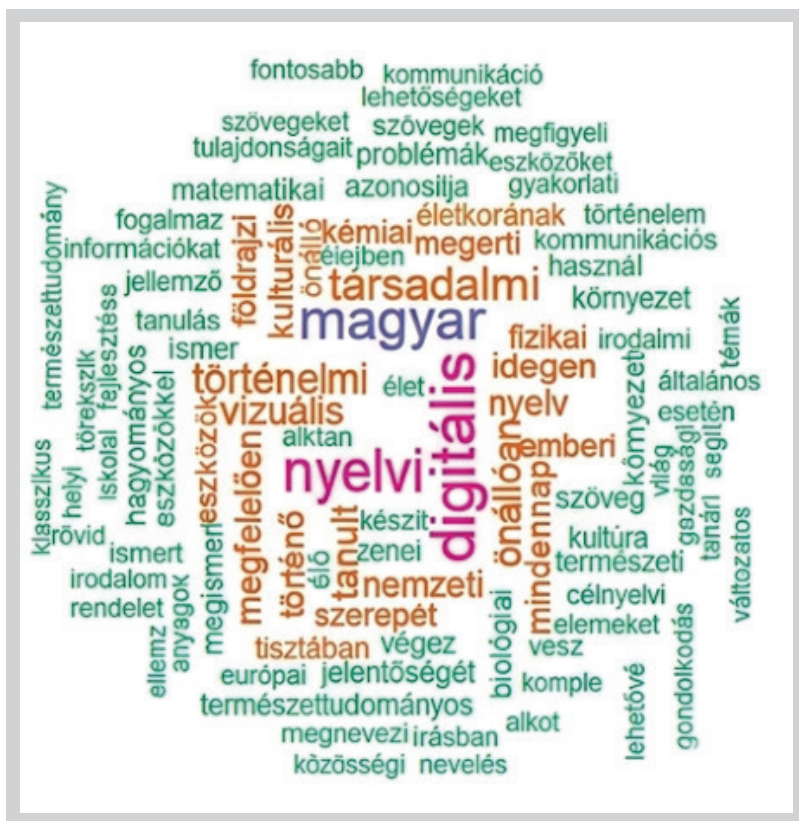
tudás biztosítása, amely a tanulók fejlődését úgynevezett kulcsszakaszokra osztja. Az általános iskolát felölelő szakaszban (*Key Stage 1 és 2*) az alapkészségek mellett már korán megjelenik a földrajz és a természettudományok oktatása, az informatikát pedig egy programozás-központúbb megközelítés jellemzi ([link15](#)). A középiskolai szakasz (*Key Stage 3 és 4*) már specializáltabb tantárgyi szerkezetet kínál, amely a végén tett ún. GCSE vizsgákkal zárul. Ez a szakasz kiemelt figyelmet fordít a kritikus gondolkodásra és a komplex összefüggések átlátására ([link4](#)). A 2014-es tanterv bevezetése óta eltelt évtized technológiai és globális változásai miatt az angol kormány 2025-ben elindította a rendszer független és átfogó felülvizsgálatát ([link5](#), [link6](#)). A kritikai hangok szerint a korábbi szabályozás túlságosan merevvé vált, az elméleti tudást a gyakorlati készségek elé helyezte, és nem reagált megfelelően a fenntarthatóság és a mesterséges intelligencia kihívásaira ([link7](#)). A 2025 novemberében közzétett zárójelentés a tananyag radikális karcsúsítását javasolta, hogy több idő jusson a mélyebb megértésre és a készségfejlesztésre ([link6](#)). A reform kiemelt célja a digitális írástudás és a fenntarthatósági oktatás integrálása minden tantárgyba. Bár a hivatalos jogi hatálybalépés 2028 szeptemberére várható, a kormány már a köztes időszakban is a jelentésben megfogalmazott szemléletmód fokozatos átvételére bátorítja az intézményeket ([link5](#)). Az angol reformfolyamatba szorosan bekapcsolódott az angliai kormány független vizsgaszabályozási és minőségbiztosítási hivatala, az Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual) is, amelynek feladata a vizsgarendszer (GCSE, A-szint) átalakítása a kompetenciaalapú mérés, a portfóliórendszer és a digitális vizsgáztatás irányába ([link8](#)). A folyamat célja az elmozdulás a lexikális tudás kizárólagos mérésétől a mélyebb megértés felé.

A fentebb részletezett hely-pedagógia és az angol kormányzati reformtörekvések több ponton közös szakmai irányvonalat képviselnek. Mindkét megközelítés a jelenlegi Nemzeti tanterv túlzott ténszerűségét és leíró jellegét kritizálja, sürgetve a tananyag karcsúsítását. BROWN, A. rávilágított arra is, hogy az iskolai földrajz eltávolodása a szaktudományok igényelte újításoktól elszemélyteleníti a teret a diákok számára, ezért a megoldást a digitális és kreatív készségek integrálásában látja. Ez az említett multimodális szemlélet – amely magában foglalja a digitális történetmesélést és az érzékszervi tapasztalást – közvetlenül válaszol a Curriculum and Assessment Review (Anglia tantervének, értékelési és képesítési rendszerének független felülvizsgálata; [link5](#)) rugalmasságot sürgető javaslatára. Különösen fontos kapcsolódási pont a fenntarthatóság kérdése. Míg a 2013-as tanterv mellőzte ezt a fogalmat, az új reformtörekvések és BROWN, A. pedagógiája egyaránt a helyi környezetért való felelősségvállalást hangsúlyozzák. A SOMERVILLE, M. (2010) felfogásán alapuló megközelítés a helyi problémákon keresztül tanítja meg a globális összefüggéseket, elősegítve az aktív, kutatásalapú tanulást. Összességében az angol oktatás a megfelelésalapú tanterv helyett az elköteleződésalapú

szemlélet felé tart, ahol a tudás rétegenkénti felépítése (palimpszeszt-megközelítés) csökken a vizsgaközpontú nyomást és teret ad a diákok egyéni felfedezéseinek ([link6](#)).

ÁTFOGÓ ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS SZÓFELHŐK SEGÍTSÉGÉVEL

A magyar és az angol alaptanterv jelentősen eltérő megközelítést alkalmaz, ami a szófelhők vizuális súlypontjain is azonnal látszik. A szövegbányászat adatai alapján a magyarországi Nemzeti alaptanterv kifejezetten elvont és értékalapú. A szófelhőkben leggyakrabban előforduló *társadalmi*, *nemzeti* és *nevelési-oktatási* kulcsszavak azt mutatják, hogy a rendszer a közösségi identitás és a felelősségvállalás formálására épít. A megjelenített szófelhő (1. ábra) központjában álló *digitális* kifejezés nem csupán technikai tudást jelent, hanem minden tantárgyat átható szemléletmódot. A magyar szabályozásra jellemző a társadalomtudományi szemlélet: a *társadalmi-gazdasági* kifejezés



1. ábra. A magyarországi Nemzeti alaptanterv (2020) szófelhője (szerk. Tóth I. Á.)

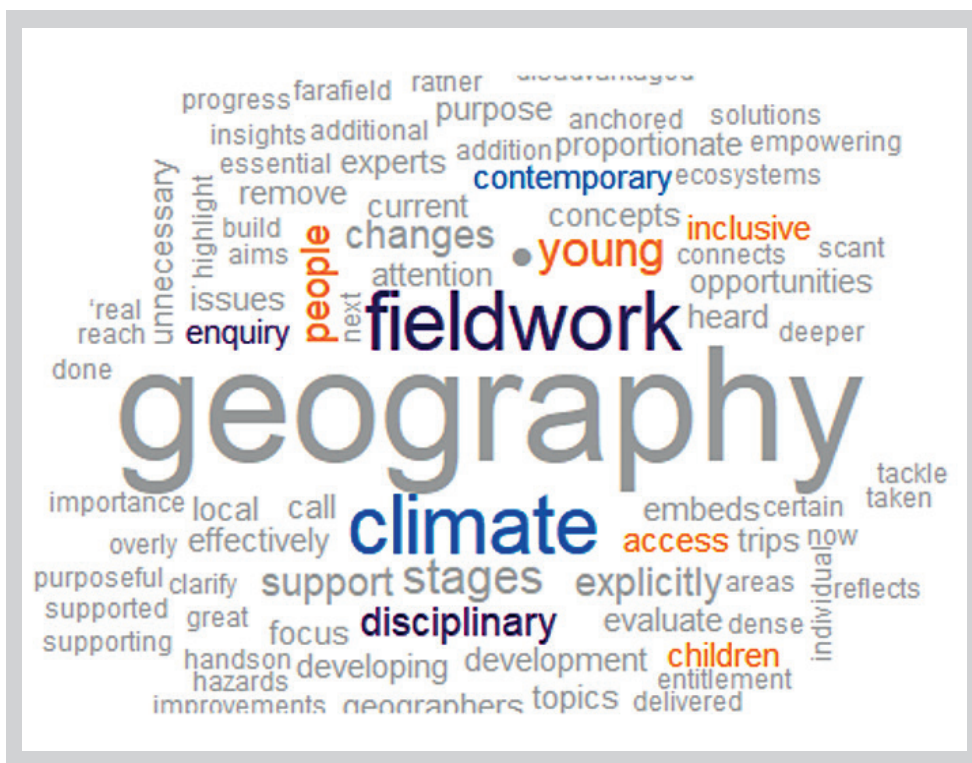
gyakori használata jelzi, hogy a hazai koncepció összefüggő rendszerekben, és nem elszigetelt tényekben gondolkodik. Ez a magas elméleti szint és a globális folyamatok hangsúlyozása azonban egyfajta módszertani űrt teremthet, amelyet a helyi léptékű hely-pedagógia tölthetne meg gyakorlati tartalommal.

A magyar Nemzeti alaptantervre épülő gimnáziumi földrajz kerettanterv szófelhője (2. ábra) egy sűrű, összefüggő fogalmi hálót mutat, amelyben nincsenek kiugróan meghatározó kulcsszavak. Ez igazolja a szabályozás sokszínűségét: a természetföldrajzi folyamatok és a pénzügyi ismeretek hasonló súllyal szerepelnek benne. Az ábra ugyanakkor komoly léptékbeli eltolódást tükröz: a *globális* és a *világ* szavak mérete messze meghaladja a *lokális* vagy a *helyi* kifejezéseket. Ez bizonyítja, hogy a 9–10. évfolyamon a fókusz már elmozdult a közvetlen környezettől az elvontabb világrendszerek felé. A *lokális* szó szélsőségesen kis mérete arra utal, hogy a helyi szint a tantervben leginkább csak a globális folyamatok (például az éghajlatváltozás) illusztrációjaként jelenik meg, nem pedig önálló kutatási forrásként. A szófelhő vizuális képe jól tükrözi



2. ábra. A magyar gimnáziumi földrajz kerettanterv (9–10. évfolyam) szófelhője (szerk. Tóth I. Á.)

Az angol 2025-ös reform szófelhője (5. ábra) a földrajzoktatás tudományos jellegének további erősödését mutatja. A *geography*, a *disciplinary enquiry* (szaktudományos vizsgálódás) és a *fieldwork* kulcsszavak érzékelhető súlya jelzi, hogy a reform a folyamatokon alapuló tanulást helyezi előtérbe: a tanterv nem csupán tényeket közöl, hanem a tudományos módszerek elsajátítását tekinti elsődlegesnek. A szófelhő megjelenítésének markáns, vertikális szerkezete éles ellentétben áll a magyar kerettanterv horizontálisan szerveződő, „lapos hierarchiájú” fogalmi hálójával. Ez a lapos jelleg azt jelenti, hogy a hazai szabályozásban nincsenek egyeduralkodó, kiemelkedő kulcsszavak. Ehelyett a természeti, gazdasági és társadalmi tényezők közel azonos súllyal, egymás mellett jelennek meg. Míg ez a hazai, átfogó rendszer elvont elméleti összefüggéseken keresztül láttatja a világot, az angol modell a kortárs kihívásokat közvetlen kutatási feladatokká alakítja. Az angol irányvonal tehát a „mit tanulunk” kérdésétől a „hogyan kutatunk” felé mozdult el, aktív kutatói szerepbe helyezve a diákokat.



5. ábra. Az angol tantervi és értékelési reformbizottság (Földrajz, 2025) jelentésének szöveghője (szerk. Tóth I. Á.)

Ez a változás a legerősebb érv a tanulmányban javasolt palimpszeszt-szemléletű gyakorlatok mellett. Az összehasonlítás rávilágít a két rendszer eltérő logikájára: a magyar NAT 2020 egy átfogó, elméleti és értékalapú modellt tükröz, ahol a *társadalmi és gazdasági* hívószavak a globális folyamatok megértését és a felelős állampolgári hozzáállás kialakulását segítik, ugyanakkor a tananyag sűrűsége miatt kevesebb tér marad a helyi tapasztalatszerzésre. Ezzel szemben az angol modell gyakorlatias és készségközpontú: a terepmunka és az eszközhasználat (pl. térképek, GIS) megelőzi az elméleti levezetéseket. A két modell közötti feszültség – az elméleti összetettség és a módszertani irányultság között – kijelöli a modern földrajzoktatás két különböző, de saját értékeik mentén legitim fejlődési útját a 21. században.

Az angol Nemzeti tanterv szófelhői egy pragmatikus, diszciplinárisan fókuszált modellt tükröznek, ahol a hierarchia markáns és egyértelmű. A *geography* szó mellett a *fieldwork* (*terepi munka*) és a konkrét eszközhasználatra utaló kifejezések (pl. *maps*, *GIS*, *globes*) vizuális súlya kijelöli a tantárgy megkérdőjelezhetetlen tartópilléreit. Míg a magyar tanterv a földrajzot egy felülről lefelé építkező (top-down) tudományként kezeli, ahol a diák a globális folyamatokat vetíti le a helyi szintekre, addig az angol modell a szaktudományos kutatás módszerén keresztül a helyi környezetben végzett aktív vizsgálódásból indul ki. Ez a kontraszt rávilágít arra, hogy a magyar oktatásban a hely-pedagógia alkalmazása nem csupán egy módszertani váltást, hanem a tanterv absztrakt jellegéből adódó távolság tudatos áthidalását igényli a pedagógusoktól.

A kutatásban használt szófelhőelemzés nem csupán dekoráció, hanem a tantervek mélyszerkezetének diagnosztikai eszköze. A magyar földrajzoktatás 9–10. évfolyamra vonatkozó kerettantervének megjelenítése „lapos hierarchiát” mutat: nincsenek kiugró kulcsszavak, ami a szabályozás sűrű, sokszínű jellegét tükrözi. Itt a földrajz komplex összefüggésrendszer, ahol a természet, a gazdaság és a társadalom egyenrangú csomópontok. Ugyanakkor az elemzés rávilágít egy komoly aránytalanságra: míg a *globális* és a *világ* kifejezések központi helyet foglalnak el, a helyi lépték a szélére szorul. Ez igazolja, hogy a magyar kerettanterv felülről lefelé építkezik: az elméleti világrendszerek megértését tekinti elsődlegesnek, a helyszíni tapasztalatot pedig csak szemléltetésnek használja. Ezzel szemben az angol tanterv szófelhőjének csúcán a terepmunka és a térképek állnak, tehát a modell a közvetlen tapasztalatra épít (induktív módszer). Míg a magyar diák elvontan tanul a világfolyamatokról, az angol tanuló a helyi vizsgálatokon keresztül, kutatásalapú szemlélettel teszi azokat megfoghatóvá. A szövegbányászati eljárás lehetőséget ad arra, hogy a látvány mögötti számszerű mutatókkal (pl. szógyakoriság) feltárjuk az oktatási rendszerek közötti különbségeket.

Az 1. táblázat a tantervek „genetikai kódját” mutatja be: összeveti a magyarországi Nemzeti alaptanterv (2020) és az angol Nemzeti tanterv (2014, 2025) szövegeit. Az

Szempont	Magyarországi gimnáziumi földrajz kerettanterv (2020)	Angol Nemzeti tanterv (2014), ill. Tantervi értékelés és felülvizsgálat (2025)
Fő kognitív irányultság	Értékalapú attitűdformálás, rendszer-szemlélet	Kritikai vizsgálódás, folyamatközpontúság
Meghatározó kulcsszavak	Társadalmi, gazdasági, nemzeti, digitális	Geography, enquiry, disciplinary, contemporary
Léptékarányok	Globális/világ: 75% Lokális/helyi: 25%	Globális/világ: 40% Lokális/közösségi: 60%
Módszertani mag	Tudatosság, felelősség, fejlesztés	Kutatásalapú megközelítés, terepmunka, digitális eszközök, forrásalapú bizonyítékok használata
Absztrakciós mutató	Magas (elméleti keretek túlsúlya)	Közepes (elmélet és terepi kutatás szintézise)
Szöfélhő-hierarchia	Horizontálisan sűrű (lapos hierarchia)	Strukturált, fókuszált (célirányos)
Tanulói kompetencia	Szintetizáló és értelmező szerep	Kritikai kutató és reflektív szerep

1. táblázat. A magyar 9–10. évfolyamos földrajz kerettanterv és az angol reformbizottság dokumentumainak koncepcionális összehasonlítása (szerk. Tóth I. Á.)

elemzés célja az volt, hogy a hivatalos szövegek mögött azonosítsuk azt a valódi pedagógiai irányultságot, amely meghatározza a tanárok mindennapi munkáját.

Fennáll a veszélye annak, hogy a magyar diák számára a földrajz távoli, elvont tudomány marad, mivel a középiskolai szabályozás a tőle távol eső globális rendszerekre összpontosít, miközben a közvetlen környezet hely-pedagógiai potenciálja kiaknázatlan marad. A második lényeges különbség a fogalmi háló sűrűsége. A magyar szabályozásra jellemző kiegyensúlyozott tartalmi szerkezet azt jelenti, hogy a természeti, a gazdasági és a társadalmi szempontok közel azonos súllyal jelennek meg (2. táblázat). Ez a holisztikus megközelítés ugyan elméletileg rendkívül gazdag, ám a nagy mennyiségű tananyag miatt komoly módszertani kihívást jelent a mindennapi feldolgozás és a mélyebb integráció során. A *terepmunka* vagy a *térképek* szavak dominanciája azt üzeni a tanárnak, hogy a földrajz nem leíró tantárgy, hanem egy eszközökkel végzett tevékenység. Harmadrészt a tanulói szerepkörök is eltérőek. A magyar tanterv kulcsszavai (*tudatos, felelős*) a globális folyamatok passzív értelmezőjeként láttatják a diákot. Ezzel szemben a 2025-ös angol reform központi kategóriája a szaktudományos vizsgálódás: itt a tanuló módszertanilag felkészült kutatóként lép fel. Ez magyarázza BROWN, A. törekvését is a multimodális tapasztalatszerzésre, ahol a digitális eszközhasználat a bizonyítékgyűjtés alapvető eszköze. Végezetül az angol reformok a fenntarthatóság kérdését is új alapokra helyezik. A tantervi reformbizottsági jelentés ([link6](#)) a jelenkori kihívásokat nem elméleti szinten, hanem a helyi közösség problémáin keresztül teszi a földrajz magjává. Az aktív kutatói szerep tehát statisztikailag is igazolható szándék. A magyar oktatás számára a „leíró globálistól” a „felfedező lokális” felé való elmozdulás az egyetlen út a tantervünkben tátongó léptékbeli űr betöltésére.

Szempont	Magyar oktatási modell	Angol Nemzeti tanterv (2014), ill. Tantervi értékelés és felülvizsgálat (2025)
Módszertani kiindulópont	Rendszerszemléletű és elméletközpontú a globális makrofolyamatok, összefüggések és absztrakt kategóriák deduktív, rendszer-szintű megalapozása	Készség- és folyamat alapú a földrajzi alajártasságok, az eszközhasználat és a gyakorlati vizsgálódási készségek korai fejlesztése
Elméleti, illetve tartalmi jelleg	Horizontális összetettség (elméleti sűrűség) a természeti, gazdasági és társadalmi dimenziók közel azonos súlyú, integrált és részletes megjelenítése a középiskolában	Alapozó és törzsanyag-központú a kulcsfontosságú természet- és társadalomföldrajzi alapfogalmak szikárabb rögzítése, amely tágabb teret enged a helyi alkalmazásnak
Gyakorlati és térbeli orientáció	Makro- és globális léptékű meghatározottság a térszintek jelentős része (kb. 75%) a globális rendszerekhez kötődik; a lokális szint és a közvetlen tapasztalás kiegészítő szerepű	Helyszín- és környezetközpontú meghatározottság a helyi esettanulmányok és a kötelező terepgyakorlatok hangsúlyos jelenléte, amely a közvetlen környezetet tekinti a megértés bázisának
Pedagógiai eszközrendszer és megjelenítés	Szöveg- és adatvezérelt megértés modellek, statisztikák és tankönyvi leírások elemzése; a felelős állampolgári hozzáállás elméleti megalapozása	Térképi és eszközcentrikus a térképolvasás, a terepi adatgyűjtés és a térinformatikai alapok gyakorlati, rutinszerű alkalmazása a tanulási folyamatban
Ellenőrzési és értékelési szerkezet	Standardizált, eredményorientált ellenőrzés az országosan egységes érettségi követelmények a rendszerszintű, lexikális és elméleti tudás objektív mérésére irányulva	Kritérium alapú és haladásközpontú ellenőrzés a földrajzi készségek szintenkénti fejlődésének nyomon követése, a terepi tapasztalatok és az eszközhasználat meglétének ellenőrzése

2. táblázat. A magyar és az angol alaptantervek elvi különbségei és oktatásfilozófiai szempontjai (szerk. Tóth I. Á.)

KÖVETKEZTETÉSEK

A földrajzoktatás modern dilemmája a megélt, szubjektív tér és a mérhető, objektív tér közötti feszültségben rejlik. BROWN, A. (2018) és SOMERVILLE, M. (2010) fenomenológiai megközelítése szerint a hely nem csupán statikus adat, hanem egy érzelmi úton megismerhető, rétegzett entitás, amelynek a tanuló is aktív része. Ezzel szemben a magyarországi Nemzeti alaptanterv (NAT 2020) és a kerettantervek a földrajzot külső megfigyelőként leíró, tényközpontú tudományként határozzák meg, ahol a cél a folyamatok ok-okozati összefüggéseinek feltárása. A két szemlélet közötti alapvető különbség a hely értelmezésében mutatkozik meg: míg a NAT (2020) a környezetet mérhető adatokra, például éghajlati diagramokra és gazdasági funkciókra redukálja, BROWN, A. palimpszeszt hasonlata az egymásra rakódó idősíkokat és emberi sorsokat helyezi a középpontba. Ez a különbség a gyakorlati munkában is megjelenik. A magyarországi tantervben a terepmunka elsősorban műszeres mérést és tudományos megfigyelést jelent, BROWN-nál viszont a test a befogadó közeg: a tanulóknak éreznie és tudatosítania kell a táj minden érzékszervi ingerét, például a város zajait vagy a falak textúráját. Az identitásépítés terén a NAT (2020) a hazaszeretetre nevelést és az egységes nemzeti értelmezést hangsúlyozza,

a táj magyar jellegére fókuszálva. BROWN, A. ezzel szemben kritikusabb utat javasol: arra ösztönzi a diákokat, hogy kutassák fel a helyi kisebbségek vagy elfeledett társadalmi csoportok elnyomott történeteit is. Ez a szemléleti eltérés a módszertani eszközökben is tükröződik. A magyar rendszer a digitális kompetenciákat és a térinformatikai adatelemzést részesíti előnyben, BROWN-nál viszont a kreatív megjelenítés (például kollázs-készítés vagy fotózás) a tudásalkotás elsődleges formája, nem pedig másodlagos szabadidős tevékenység. Végül a fenntarthatósághoz való viszony is eltérő: a NAT (2020) a környezeti problémákat globális szinten és gyakran konfliktuskerülő módon tárgyalja. Ezzel szemben BROWN, A. *kritikus helypedagógiája* a közvetlen lakókörnyezet társadalmi és ökológiai igazságtalanságait keresi. Míg a magyar tanterv rendszerszintű és elméleti marad, a BROWN-féle megközelítés a helyi érdekellentétek feltárásán keresztül teszi érdekelté a diákot saját környezete sorsában.

Bár a NAT (2020) és az angol szemlélet között mély szakadék tátong, léteznek érintkezési pontok, amelyekre egy innovatív pedagógus építhet. A tanterv által engedélyezett szabad órakeret és a projekttanulás ösztönzése elvileg lehetőséget ad a BROWN-féle érzékszervi séták vagy helyi narratívák beépítésére. Ugyanakkor a standardizált földrajz érettségi teljesítményorientált keretei között a tanárok érthető módon az objektíven mérhető tananyag elsajátítására összpontosítanak, ami a gyakorlatban beszűkíti az érzékszervi és hely-pedagógiai megközelítések módszertani játéktérét. Amíg a tantárgy sikere a standardizált készségekben mérhető, addig ez a megközelítés megmarad a pedagógiai utópiák szintjén. A két modell alapvetően eltérő célrendszert követ. A magyarországi Nemzeti alaptanterv és az angol Nemzeti tanterv a földrajzot elsősorban alkalmazott tudományként kezeli. A cél olyan „hasznosítható” kompetenciák fejlesztése, mint a digitális térképhasználat, az adatfeldolgozás vagy a gazdasági folyamatok rendszerszintű elemzése. Ez a szemlélet a jövő térinformatikusait és elemzőit képezi ki, akik hatékonyan mozognak a számszerűsített gazdasági környezetben. Ezzel szemben BROWN, A. (2018) modellje a földrajzot kritikai bölcsészettudományként fogja fel, amely nem az adatgyűjtésre, hanem a társadalom- és kultúrföldrajzi értelmezésre fókuszál. A helyszíneket BROWN-nál egymásra rakódó rétegek (palimpszeszt) alkotják, ahol a történetmesélés segít feltárni a hely szellemét (genius loci) és a társadalmi konfliktusokat. Ez a kutatói attitűd elengedhetetlen a társadalomföldrajz számára, amely nemcsak a statisztikákat nézi, hanem azt is, hogyan alakítják a közösségek a tér használatát. Míg a jelenlegi intézményi keretek rendszerekben gondolkodó elemzőket termelnek ki, BROWN, A. pedagógiája olyan kritikai gondolkodókat nevelne, akik képesek a társadalmi szövet mélyére látni. A tanulmány rávilágít, hogy a helyek rétegzett megismerése alapfeltétele a téri identitás kialakulásának. A magyar szabályozási környezetben azonban feszültség van a deklarált célok és a valóság között: miközben a NAT (2020) célja a hazaszeretetre és

lokális kötődésre nevelés, a redukált óraszámok és a hatalmas tananyag a pedagógusokat a felületes „gyors földrajz” irányába kényszeríti. Az elmozdulás a „leíró globálistól” a „felfedező lokális” felé tehát nem csupán módszertani lehetőség, hanem az egyetlen út a tantervünkben tátongó léptékbeli űr betöltésére.

A kutatás alapján az alábbi fő következtetések vonhatók le:

1. **Módszertani váltás szükségessége:** a palimpszeszt-szemlélet beemelése a 9–10. évfolyamos oktatásba képessé teszi a diákokat arra, hogy a saját környezetüket ne statikus díszletként, hanem dinamikus folyamatok eredőjeként lássák. Ez a megközelítés segít feloldani a modern városi terekben tapasztalható „helynélküliség” (placelessness) érzését.
2. **A szubjektív tapasztalás legitimációja:** az angol modell tanulsága szerint a tisztán kvantitatív, statisztikai alapú földrajz mellett teret kell engedni a testi tapasztalásnak, a szóbeli történelemnek (*oral history*), valamint a személyes narratíváknak. Az *oral history* ebben a kontextusban a helyi lakosokkal készített interjúkat és a generációkon átörökölt közösségi emlékezetet jelenti, amelynek segítségével a diákok képesek „kihallgatni” és felszínre hozni a tájban rejlő elfeledett történeteket. Ezek a „puha” források teszik lehetővé a tanulók számára az érzelmi beágyazódást és a vizsgált helyszínek mélyebb, szubjektív megélését.
3. **Digitális eszközök szerepe:** a digitális térképtárak használata nem csupán technikai segítség, hanem a „morfológiai detektívmunka” alapja, amely kézzelfoghatóvá teszi az időbeli rétegződést ott is, ahol a fizikai nyomokat már eltűntették. Ez a módszer olyan térbeli nyomozást jelent, amely során a diákok a jelenlegi utcaképet, beépítettséget és felszínformákat vetik össze archív ortofotókkal vagy régi térképekkel, ezáltal rekonstruálva a táj korábbi funkcióit és történeti rétegeit.
4. A magyar szófelhőben a digitális szó központi elem, de a szöveg szerint ez gyakran absztrakt marad. A magyar tantervben a *digitális* kulcsszó és az angol *GIS/fieldwork* megközelítés közötti feszültség rávilágít a hazai oktatás egyik legnagyobb kihívására: a technológia nálunk cél, az angol rendszerben eszköz. A magyar gyakorlatban a digitális kompetencia fejlesztése gyakran megáll a prezentációkészítésnél, miközben az angol adatok alapján a digitális eszközöknek (pl. Survey123, ArcGIS Online) a terepi adatgyűjtés és a helyi palimpszeszt-rétegek feltárásának szerves részévé kellene válniuk.
5. **A globális és a lokális léptékek egyensúlya a magyar földrajztantervekben:** a vizsgált adatok alapján a magyar középiskolai szabályozásban egyfajta léptékbeli eltolódás figyelhető meg a globális szint irányába. Bár az általános iskolai földrajzoktatás (5–8. évfolyam) tantervei hagyományosan nagy hangsúlyt fektetnek a közvetlen környezet és a hazai tájak megismerésére, a gimnáziumi (9–10. évfolyamos) kerettantervben

mérhető 75%-os globális dominancia komoly módszertani kihívás elé állítja a pedagógusokat. Ez az aránytalanság nem azt jelenti, hogy a tanterv mereven tiltaná a lokális vizsgálódásokat – hiszen a szabad órakeret és a választható témakörök elvben teret engednek ennek –, hanem azt, hogy a szabályozás kognitív súlypontja a makrorendszerek felé tereli az oktatást. A mindennapi gyakorlatban így fennáll a veszélye annak, hogy a klímaváltozás vagy a fenntarthatóság a diákok számára távoli, tankönyvi absztrakció marad, ha a rendelkezésre álló kereteket nem töltik meg helyi léptékű vizsgálódásokkal. A következtetés tehát nem az, hogy a tanterv önmagában ellehetetlenítené a hely-pedagógiát, hanem az, hogy a magyar szabályozás multidiszciplináris gazdagsága (például a geoszférák és a gazdasági folyamatok mélyreható ismerete) a gyakorlatban kiaknázatlan maradhat, amíg a tananyag elméleti szintje nem kapcsolódik tudatosan a diákok közvetlen életteréhez, a helyi palimpszeszt-rétegekhez.

6. **A tudatos és felelős attitűd:** míg a magyar NAT a tudatos és felelős magatartást verbális úton, definíciókon keresztül kívánja átadni, az angol reformfolyamat (2025) adatai azt mutatják, hogy az attitűdformálás a kutatási folyamat mellékterméke. A magyar következtetések szempontjából ez kritikus: a hazai földrajzoktatásban az etikai és társadalmi nevelés hatékonysága növelhető lenne, ha az elvont felelősségvállalás helyett az angol típusú, bizonyítékalapú helyi vizsgálódások kerülnének előtérbe.

A szófelhő-elemzések világosan megmutatják a két modell közötti alapvető különbséget: míg a magyar tanterveket az elméleti fogalmak nagy aránya és összetettsége jellemzi, addig az angol rendszer a gyakorlati módszertanra helyezi a hangsúlyt. Ez a kontraszt kijelöli a hazai földrajzoktatás fejlesztési lehetőségeit, különösen a gyakorlatközpontúbb megközelítések terén. A legnagyobb kihívást a magyar tanterv elvontságának feloldása jelenti. A hely-pedagógia itthon nem csupán egy újabb módszer, hanem egy tudatos híd a tananyagban uralkodó globális szemlélet és a diákok közvetlen élettere között. A jövő feladata, hogy a szófelhőkben látható „lapos hierarchiát” a terepmunka eszközszerével (pl. GIS, adatgyűjtés) törjük meg, így emelve a helyi vizsgálódásokat a globális összefüggések mellé. A kutatás rávilágított, hogy a hazai szabályozásban a társadalmi-gazdasági fogalmak elnyomják a helyi léptéket, míg az angol modell a terepmunkát és a gyakorlati eszközhasználatot helyezi a tantárgy csúcsára. Ez a látélet megmagyarázza, miért érezhetik a magyar pedagógusok távolinak a tantervi elvárásokat a mindennapi tanítási gyakorlattól. A felvázolt ellentmondás feloldásához a palimpszeszt-szemlélet nyújthat hatékony segítséget. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy az absztrakt folyamatokat a diákok saját környezetének „rétegein” keresztül tanítsuk meg. Ha a tájat palimpszesztként kezeljük, a globális változások többé nem távoli adatsorok lesznek, hanem a helyi térben – például egy utcakép módosulásában vagy egy épület

funkcióváltásában – tetten érhető, kézzelfogható folyamatokká válnak.

Mit tehet a gyakorló pedagógus a mindennapi oktatásban e szemlélet jegyében?

- A táj „leolvasása”: a hagyományos leírás helyett ösztönözzük a diákokat a környezetükben fellelhető idősíkok azonosítására (pl. mi volt a mai bevásárlóközpont helyén 50 éve, és miért pont ott?). Ehhez kiváló forrást jelentenek az archív ortofotók (például Budapest 1944-es, ([link12](#)) és 1960-as légifotója ([link14](#)) és a [Google Street View](#) idősora.
- Auditív érzékenyítés: a hely-pedagógia jegyében készítsünk „hangtérképet” az iskola környékéről. A technológiai zajok és a természetes hangok aránya sokat elárul a táj jelenlegi funkciójáról és környezeti állapotáról.
- Saját szófelhő készítése: érdemes a diákokkal is elkészíttetni egy-egy tananyagegység „saját” szófelhőjét a tankönyvi szövegek alapján, majd ezt összevetni a terepen tapasztalt kulcsszavakkal. Ez a kontraszt kiváló alapot ad a kritikai gondolkodás fejlesztéséhez.

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmányban bemutatott összehasonlító elemzés és a szövegbányászati módszer alkalmazása egyértelművé tette, hogy a magyar és az angol földrajzi kerettantervek nem csupán tartalmukban, hanem alapvető kognitív struktúrájukban és pedagógiai prioritásaikban is élesen eltérnek egymástól. A statisztikai adatokkal alátámasztott eredmények rávilágítottak arra a mély szemléleti szakadékra, amely a hazai földrajzoktatást jellemzi: a magyar szabályozásban egy elméleti irányultságú, „lapos hierarchia” érvényesül, ahol a globális és társadalmi-gazdasági fogalmak elnyomják a helyi léptéket. Ezzel szemben az angol modell vertikális felépítése a terepmunkát és a gyakorlati eszközhasználatot helyezi a tanulási módszerek csúcsára, kutatói szerepbe emelve a tanulót.

Az elemzés egyik legfontosabb következtetése a léptékbeli aránytalanság, mint gátló tényező azonosítása. A magyar kerettantervben tapasztalható 75%-os globális léptékdominancia elidegeníti a tanulót a tantárgytól, mivel azonnal a makrorendszerek elvont világába kényszeríti. Míg az angol modellben – különösen a 2025-ös reformok és a reformbizottsági jelentés fényében – a helyi és közösségi szint (60%) alkotja a megértés bázisát, addig a hazai szabályozásban a helyi fogalma perifériára szorul. Ez a diagnózis igazolja, hogy a közvetlen környezet a magyar oktatásban jelenleg csupán illusztrációt, nem pedig a vizsgálódás valódi forrása. A tanulmányunkban javasolt palimpszeszt-szemlélet ezen az aszimmetrián kíván változtatni: a globális folyamatokat nem elméleti tételként, hanem a helyi táj rétegeiben fellelhető bizonyítékokon keresztül javasoljuk tanítani.

A vizualizációk által feltárt módszertani különbségek egyértelművé teszik az elmozdulás szükségességét a leírástól a vizsgálódásig. Az angol rendszerben a terepmunka és a kutatásalapú tanulás nem kiegészítő tevékenység, hanem a tantárgy módszertani magja. A magyar földrajzoktatásnak el kell mozdulnia a megfelelésalapú oktatástól az elköteleződésalapú irányba. Ehhez az angol reformok által hangsúlyozott szaktudományos kutatás szemléletét kell adaptálni, ahol a diák nem csupán passzív értelmezője a globális összefüggéseknek, hanem a terepi adatgyűjtés és a térinformatikai elemzés során válik tudatos és kritikus állampolgárrá. Ez a strukturális elmozdulás szolgáltatja a legerősebb érvet a hely-pedagógiai és palimpszeszt-szemléletű gyakorlatok hazai létjogosultsága mellett.

A technológia és a kreativitás szintézise kulcsfontosságú a modern földrajzi műveltség kialakításában. Bár a *digitális* kulcsszó a magyar tantervben szinte mindenütt jelen van, tartalmilag gyakran kitöltetlen marad. Az angol példák és BROWN, A. (2018) kutatási eredményei alapján a digitális eszközöket (GIS, mobil adatgyűjtés) össze kell kapcsolni a kreatív, multimodális módszerekkel. Ez a megközelítés képes feloldani a magyar rendszerre jellemző elvont akadémikus tudást, és érzelmileg is bevonja a tanulót a helyi környezet alakításába, elősegítve a téri identitás és a „törődés etikájának” kialakulását.

A tantervi összehasonlítás ugyanakkor rámutatott a magyar kerettantervben rejlő módszertani potenciálra is. A hazai szabályozás sűrű szövete és multidiszciplináris jellege szilárd alapot adhatna a mélyebb elemzésekhez, amennyiben a hangsúly a globális elméletekről a helyi palimpszeszt rétegeinek feltárására helyeződne át. A jövő földrajzoktatása nem tananyagot, hanem egy rétegzett látásmódot kell, hogy adjon a tanulónak, amely segítségével képessé válik saját lakókörnyezetének és ezen keresztül a világnak a kritikai értelmezésére.

Összegzőként megállapítható, hogy a földrajzoktatás megújítása nem igényel radikális tantervi változtatásokat, csupán szemléletváltást: a tájat statikus háttér helyett dinamikus forrásként, a tanárt pedig a táj „tolmácsaként” kell pozicionálni. A NAT (2020) és a BROWN, A. (2018) által képviselt modellek közötti feszültség az elméleti és a módszertanközpontúság között kijelöli azt a fejlődési utat, amelyen keresztül a földrajz tantárgy az identitásformálás és a fenntarthatóságra nevelés leghatékonyabb eszközévé válhat a 21. században.

IRODALOM

BROWN, ALISON B. (2018): Palimpsest of place: An exploration of an alternative place pedagogy in key stage 3 geography. PhD Thesis – University of East Anglia, Norwich. p. 320.

DOUGLAS, ALEX – ROOS, DAVID – MANCINI, FRANCESCA – COUTO, ANA – LUSSEAU, DAVID (2024): An Introduction to R. – Online: <https://intro2r.com/> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

LAMBERT, DAVID – MORGAN, JOHN (2010): Teaching geography 11–18: A conceptual approach. – McGraw-Hill Education (UK), London. pp. 1–174.

MASSEY, DOREEN (2005): For space. – SAGE Publications, London. p. 210.

SILGE, JULIA – ROBINSON, DAVID (2017): Text mining with R: A tidy approach. – O'Reilly Media, Sebastopol. pp. 1–194.

SOMERVILLE, MARGARET (2010): A place pedagogy for 'global contemporaneity'. – Educational Philosophy and Theory 42. 3. pp. 326–344.

(link1) – National curriculum (2014). – Department for Education GOV.UK. Online: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link2) – Geography programmes of study: key stage 3. National Curriculum in England. – Department for Education, London, 2013. Online: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b8699ed915d131105fd16/SECONDARY_national_curriculum_-_Geography.pdf Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link2) – The National Curriculum for Geography: A guide for teachers. – Geographical Association, Sheffield, 2024. Online: <https://geography.org.uk/curriculum-support/support-guidance-curriculum-planning/the-geography-national-curriculum/> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link3) – Research review series: geography. – Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, London. (OFSTED, 2021): Online: <https://www.gov.uk/government/publications/research-review-series-geography/research-review-series-geography> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link4) – Secondary National Curriculum, 2014. Online: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-secondary-curriculum> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link5) – Curriculum and Assessment Review. – Department for Education GOV.UK. 2025 Online: <https://www.gov.uk/government/collections/curriculum-and-assessment-review> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link6) – Curriculum and Assessment Review Final Report. – Department for Education GOV.UK. 2025 Online: <https://www.gov.uk/government/publications/curriculum-and-assessment-review-final-report> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link7) – The Education Hub. What you need to know about the changes to the National Curriculum. – Department for Education GOV.UK. 2025. Online: <https://educationhub.blog.gov.uk/2025/11/what-you-need-to-know-about-the-changes-to-the-national-curriculum/> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link8) – Ofqual. – Department for Education GOV.UK. 2026. Online: <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link9) – 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. – Online: <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link10) – 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. – Magyar Közlöny 2020. 17. Online: <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.

(link11) – Földrajz kerettanterv az általános iskola 7–8. évfolyama számára – https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8/

- (link12) – Földrajz kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára – https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf
- (link13) – Budapest légifotói. – Arcanum Maps. Arcanum Adatbázis Kiadó (1944). Online: <https://maps.arcanum.com/hu/map/bp1944/?layers=30> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.
- (link14) – Magyarország az 1960-as években (CORONA kéműhold felvételei). – Arcanum Maps. Arcanum Adatbázis Kiadó (1960) Online: <https://maps.arcanum.com/hu/map/corona-hungary/?layers=173> Utolsó letöltés: 2026. 06. 11.
- (link15) – Primary National Curriculum, 2014. Online: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-primary-curriculum> Utolsó letöltés: 2026. 06. 12.