

## NÉPESSÉG- ÉS TELEPÜLÉSFÖLDRAJZ A GIMNÁZIUMBAN – SZEMLÉLETVÁLTÁSI LEHETŐSÉGEK

Population and settlement geography in Hungarian secondary schools. – Possibilities of new approaches

### CZIRFUSZ MÁRTON

Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont  
czirfusz.marton@krtk.mta.hu

#### ABSTRACT

This paper deals with possible inclusion of recent human geographical approaches into population and settlement geography chapters of the Hungarian secondary school geography curriculum.

**Keywords:** population geography, settlement geography, textbook, approaches, geography teaching

#### BEVEZETÉS

A népesség- és a településföldrajz a 19. században intézményesült földrajztudomány mindmáig fontos tudományterületei. Megkérdőjelezhetetlen helyet foglalnak el ennek megfelelően az általános iskolai és középiskolai földrajzoktatásban is. Az elmúlt fél évszázadban a nyugati fősodorban mindkét tématerület jelentős szemléletváltáson ment keresztül, köszönhetően a nyugati társadalomelméleti fordulatoknak. Emellett a földrajztudomány további nemzetköziesedésével egyre több információhoz juthatunk a nem nyugati társadalomföldrajzi megközelítésekről is. Továbbá a magyar társadalomföldrajzban is szemléletváltás indult meg az elmúlt 10-15 évben, ami lehetővé teszi, hogy a földrajzoktatás hagyományos tartalmait felülvizsgáljuk.

A köznevelési reformok mindig lehetőséget adnak arra, hogy a közoktatási tartalmakat és a szaktudományi fejleményeket összevessük egymással. A *GeoMetodika* folyóiratban FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. (2020) már bemutatták a földrajz tantárgyra vonatkozó legfontosabb változásokat a 2020-as Nemzeti alaptantervben és kerettantervben. Az alaptantervben és a kerettantervben a népesség- és településföldrajzi ismeretek első látásra nem sokban térnek el akár a száz évvel ezelőttiektől. Viszont egyrészt az aktuális népesedési és települési problémák kerettantervi megjelenése lehetővé teszi a szemléletváltást; másrészt a tartalmi szemléletváltást is segíti az aktív tanulás előtérbe helyezése,

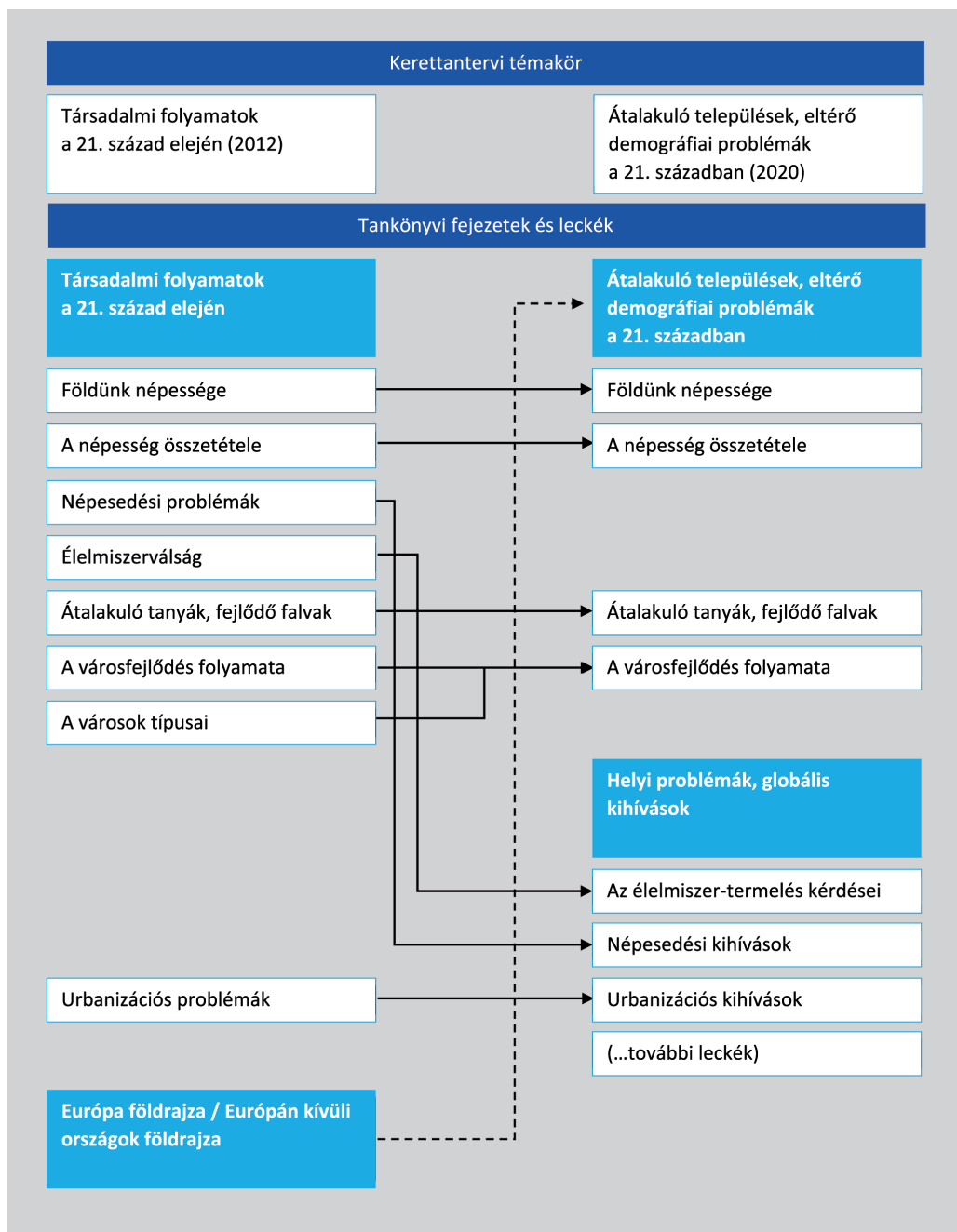
azaz a módszertani szemléletváltás. Ugyanis a jelenlegi fősodró társadalomföldrajz elgondolása arról, hogy mi minősül földrajzi tudásnak és hogyan szükséges ezt a tudást folyamatos vita tárgyává tenni, nem sokban tér el attól, ahogyan a kortárs pedagógiai gyakorlatban segítjük az aktív tanulást és ösztönözzük a meglévő tanulói tudásokra való folyamatos reflexiót.

Ennek a tanulmánynak az apropója az Oktatási Hivatal (korábban Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) által kiadott Földrajz 9. osztályos gimnáziumi tankönyv (ARDAY I. et al. 2020) néesség- és településföldrajzi tananyag-részeinek átdolgozása. Röviden áttekintem a főbb szerkezeti változtatásokat, amelyeket részben a kerettantervi változások, részben pedig szaktudományi változások indokoltak. Hosszabban foglalkozom a szemléletváltással, amelyet a szaktudományi változások általánosságban szükségessé tesznek a néesség- és településföldrajzi témákat is illetően. A 2020-as tankönyvi átdolgozás során az ebben a tanulmányban bemutatott szempontokat a tankönyvfejlesztés körülményei között inkább csak felvillantani lehetett, figyelve a 2018-as újjenerációs tankönyv erényeinek megtartására. Ugyanakkor az itt részletezett a **szemléleti újítások** azokat az irányokat is kijelölik, amelyeket a jövőben érdemesnek tartok erősíteni, párhuzamosan a tanárokat kihívások elé is állító módszertani szemléletváltással.

## SZERKEZETI VÁLTOZÁSOK A NÉPESSÉG- ÉS TELEPÜLÉSFÖLDRAJZI TÉMAKÖRBE

A földrajz tantárgy óraszámcsökkenése a „hagyományos” 9. osztály – természetföldrajz, 10. osztály – társadalomföldrajz felosztás újragondolását igényelte. A forgalomban levő és korábbi tankönyvek egy részének (MAKÁDI M. – TARACZKÖZI A. 2006, NAGY B. et al. 2013 JÓNÁS I. et al. 2018) megoldásával élve az OH-s tankönyvben is a 9. osztály végére került a néesség- és településföldrajzi témakör. Szintén ide került a *Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái* elnevezésű témakör egy része, amely a korábbi tankönyvben a 10. osztály legvégén szerepelt, mintegy a természet- és társadalomföldrajz szintéziseként.

A leckesintű változásokat az 1. ábra foglalja össze. A 2018-as tankönyv (ARDAY I. et al. 2018) nyolc leckéjéből (a kilencedik fejezet az összefoglalást tartalmazta feladatok formájában) négy (plusz az összefoglalás) maradt az *Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században* tankönyvi fejezetben. A *Földünk népessége* leckébe került át a vándorlásról szóló anyag rész, amely korábban – némileg logikátlanul – az *Urbanizációs problémák* leckében szerepelt. A *Néesség összetétele* lecke az ismert tartalmi elemeket tartalmazza. A tanyákról és falvakról szóló lecke rövidebb, kétoldalas lett. A két városföldrajzi lecke egyetlen, négyoldalas leckébe sűrűsödött.



1. ábra. Népesség- és településföldrajzi témakörök a 2018. évi (bal oldalon) és a 2020. évi (jobb oldalon) tankönyvben (szerk. Czirifusz M.)

Az élelmiszerválságról szóló lecke az átalakítás során a *Helyi problémák, globális kihívások* fejezetbe került át. Szintén ez történt a *Népesedési problémák* és az *Urbanizációs problémák* leckékkel. Utóbbi kettő kizárólag feladatokra épül (a tankönyv 2018-as változatában is alig tartalmaztak főszöveget).

Általános törekvésünk volt mind az *Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században*, mind a *Helyi problémák, globális kihívások* fejezetben, hogy illusztratív példákat, feladatokat emeljünk át a 10. osztályos tankönyv Magyarországon kívüli regionális földrajzi leckéiből, mert ezek a leckék az óraszámcsökkentés miatt korábbi formájukban (a világ „teljes” regionális földrajzának bemutatása a 10. osztályban) megszűnnek (FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. 2020). Ezeket a változásokat az 1. ábrán lecke-szinten nem, csak fejezetszinten ábrázoltuk a szaggatott nyíl segítségével.

A népesség- és településföldrajzi részben a fogalmak körét igyekeztünk a kerettantervi minimumra szűkíteni, hogy a csökkenő óraszám ne tegye túlzásfoltta a leckéket. Így kimaradt a városfejlődési szakaszok részletes feldolgozása (ez korábban sem volt kerettantervi követelmény), valamint a népesség összetételéről szóló részből a népesség gazdasági aktivitás szerinti felosztása (ezt a korábbi kerettanterv a demográfiai folyamatok alá sorolta, holott nem demográfiai kérdésről van szó).

## SZEMLELETI VÁLTOZÁSOK LEHETŐSÉGEI A NÉPESSÉG- ÉS TELEPÜLÉSFÖLDRAJZI TÉMAKÖRBE

A népesség- és településföldrajz legutóbbi évtizedekben lezajlott eredményei indokolták a tankönyvi főszöveg átdolgozását, illetve e szemléletváltás feladatokon keresztüli megjelentését. (Az átdolgozás során viszont törekedtünk arra, hogy a megszokott felépítés lehetőleg ne sérüljön.) Ezeknek a szempontoknak a tudatos érvényesítését a tanári gyakorlatban is rendkívül fontosnak tartom, így a továbbiakban részletesebben kifejtem azokat.

### **A földrajzi tudás mint a kontextusok terméke**

Az első ismérv annak komolyan vétele, hogy **a földrajzi tudás adott földrajzi, történeti és társadalmi kontextusok terméke**, nem pedig örök érvényű, mindenütt érvényes állítások csoportja (vö. BARNES, T. J. 2001, FARAGÓ L. 2018, GINELLI Z. 2017, TIMÁR J. 2003). Ez a megközelítés az európai (nyugati) filozófiatörténetben és társadalomtudományokban a felvilágosodás korára visszavezethető tudás-, társadalom- és emberkép megkérdőjelezéséhez, vita tárgyává tételéhez köthető. A tankönyvi szövegből két példát emelek ki ennek bemutatására.

A **demográfiai átmenet modellje** a társadalomföldrajzi hagyományban (és ennek megfelelően a magyarországi középiskolai tankönyvben is) olyan modellként jelenik meg, amelynek szakaszain a világ összes országa előbb vagy utóbb végighalad (ezt a 2018-as tankönyv expliciten ki is mondja). Ahogyan BAILEY, A. (2009) rámutat, a modellt a demográfusok a 19–20. század nyugat-európai népesedési folyamatai alapján dolgozták ki, azaz a modell adott kor és adott földrajzi tér terméke. Emiatt a demográfiai átmenet modellje az európai népesedési trendeket azért írja le jól, mert azt a nyugat-európai folyamatok alapján dolgozták ki nyugati demográfusok, viszont nem alkalmazható például annak a leírására, hogy a HIV/AIDS hogyan befolyásolta számos afrikai ország elmúlt évtizedekbeli demográfiai folyamatait. A modellek eredetének tankönyvi bemutatásával fejleszthetők azok a gondolkodási készségek, amelyek a földrajzi (és egyéb) modellek megalkotásának folyamatát vita tárgyává teszik, így az ezek alapján megfogalmazható következtetések lehetőségeit és korlátait is elemzik.

A másik példa a **nagyrasz** (emberfajta) fogalma és megjelenése. A földrajz tankönyvek hagyományos népességföldrajzi témájáról van szó, amely a 2012-es kerettanterv kulcsfogalmai között is szerepelt, a 2020-as földrajz kerettantervből viszont szerencsés módon kimaradt (pusztán a biológia tananyagban szerepel a témakör). A (nagy)rassz a földrajz és más társadalomtudományok, valamint az európai modernitás súlyosan terhelt fogalma, amely egybefonódott többek között a civilizációs erőszak, a gyarmatosítás, a holokauszt és az apartheid történetével (JOHNSTON, R. 2009). A „rasszizálási” folyamatok emellett jelentős hatást gyakorolnak például az Európai Unión belüli munkaerővándorlásról vagy a 2015-ös „menekültválságról” szóló politikai és társadalmi közbeszédre (BÖRÖCZ J. – SARKAR, M. 2018). Az emberi faj tagjainak fizikai megjelenés alapján való osztályozását, valamint az így létrehozott csoportokhoz pozitív és negatív tulajdonságok társítását társadalmilag konstruált jelenségként kell a „mérlegelő gondolkodás” tárgyává tennünk, ami adott történelmi és földrajzi közegeből, azaz az európai modernitásból származik. A földrajz tantárgy különösen alkalmas arra, hogy gondolkodásunknak ezt a rétegét feltárjuk és tudatosítsuk, illetve a rassz alapú megkülönböztetések minden formája ellen kiálljunk. Az átdolgozott tankönyv így az egyes nagyraszokat nem mutatja be, viszont foglalkozik a rassz alapú különbségtétellel.

### **Dekoloniális szemléletváltás**

Előbbi gondolatok átvezetnek a földrajz tantárgy szükséges **dekoloniális szemléletváltásához**, ami röviden azt jelenti, hogy elvetjük a gyarmati, a nyugat-európai kapitalizmus terjeszkedésében gyökerező világnézetet (BÖRÖCZ J. 2017). A Nemzeti alaptanterv etika

és történelem tantárgyában egyaránt célként tűzi ki az „európai civilizációs identitás” kialakítását. A földrajz tantárgyban ezt kiegészítve rá lehet mutatni a gyarmatosítás erőszakkal szükségszerűen összefüggő társadalmi folyamataira és máig tartó hatásaira. A gyarmatokon az ott meglévő társadalmi rendet erőszakkal változtatták meg, amelynek ideológiai alátámasztása az európai fehér ember természet által adottnak vélt civilizációs felsőbbrendűségében gyökerezett. A 19. századi földrajzi hagyományban ezzel párhuzamos szélsőséges gondolat az éghajlati determinizmus, amely az afrikai népek „elmaradottságának” okát a „forró égővi klímában” látta (JANKÓ F. 2017).

A dekolonizációs szemlélettel egyrészt vita tárgyává lehet tenni az „európai civilizációs” identitás létrejöttét. Különböző tudományok (köztük a földrajztudomány) a gyarmatosítás politikai, társadalmi és gazdasági küldetését támasztották meg „tudományos” gondolatokkal, illetve formálták a közvéleményt is. Ezekben az Európán kívüli világ olyan „másikként” ábrázolódik, amilyenek mi nem vagyunk. Az európai civilizációs identitás olyan viszonyrendszerben értelmeződik, ahol a pozitív tulajdonságok gyűjtőhelye (Nyugat-)Európa, a negatív tulajdonságoké pedig az azon kívüli világ (SAID, E. W. 2000). KŐSZEGI M. (2017) a magyarországi Balkán-kép létrejöttében hasonló mozzanatokot tár fel: a Balkán a földrajzi gondolkodásban negatív tulajdonságok gyűjtőhelye, amelyből a magyarok civilizációs szerepét vezették le. A földrajzoktatás alapvető feladata, hogy e köznapi gondolatainkat kritika tárgyává tegye, párhuzamosan azzal például, hogy a történelemoktatásban a gyarmatosítást nem a hősi felfedezők nagy tetteivel ábrázoljuk, akik „felfedezték” a korábban nem ismert világrészeket.

A dekolonializálás másrészt a nem európai tudások megjelenítését jelenti a földrajzoktatásban, amely tudásokat az európaival egyenrangúnak tételezünk. Ilyen lehet a népességföldrajzban a gyarmatosítás során felülírt földrajzi helynevek bemutatása; óslakos népekről az ő perspektívájukból szóló társadalomföldrajzi tartalmak tananyagba építése; nem északra tájolt térképek használata. Utóbbiak szó szerinti szemléletváltást jelentenek – főleg, ha ellenállunk a kísértésnek, hogy a térképet visszaforgassuk az „eredeti”, északra tájolt irányba. A nem északra tájolt térképek egyik célja annak a képzettársításnak a megkérdőjelezése, hogy észak = fent = feljebbvaló = jó = fejlett és dél = lent = lejjebbvaló = rossz = elmaradott, ami a nyugati, európai civilizációban mélyen gyökerező felfogás.

Az internet és a szakirodalom számos példát kínál a népesség és településföldrajzi tankönyvi anyag dekolonizációs szemléletű kiegészítésére. A *The Decolonial Atlas* honlap gyűjteménye (<https://decolonialatlas.wordpress.com/>) és Facebook-oldala (<https://www.facebook.com/decolonialatlas/>) a kisebbségi, elnyomott tudások vagy világszemléletek láthatóvá tételére hoz számos kiváló példát. Rendhagyó atlaszformában a 2018-ban megjelent *This is not an atlas* (Ez nem egy atlasz) ingyenesen letölthető kötete tartalmaz

vitára inspiráló térképeket és témákat (KOLLEKTIV ORANGOTANGO+ 2018). A kiadvány közepén a közösségi térképezés módszertani útmutatóját találhatjuk, amely például iskolai projektnapokon vagy témahétben kiválóan használható lehet. Bár a 9. osztályos földrajz tankönyv szűk értelemben véve dekoloniális térképet nem tartalmaz, de a tankönyv feladatai több helyen is szükségessé teszik a nem európai, nem fehér nézőpontba való behelyezkedést. A dekoloniális nézőpont felvételében pedagógiai szempontból az a nehéz feladat, hogy a nem európai, így „nem szokványos” jelenségeket ne egzotikus dolgoknak tételezzük. Ugyanis ezzel éppen azt a látásmódot erősítenénk meg, amellyel szembe szeretnénk helyezkedni.

BÖRÖCZ J. (2017) a dekoloniális szemlélet kapcsán az előbbieket mellett hangsúlyozza a gyarmatosítás mint gazdasági folyamat jelentőségét. A földrajz tantárgyban a 10. osztályos gazdaságföldrajzi tananyag lehetőséget nyújt arra, hogy a globális gazdaság egyenlőtlen csere- és hatalmi viszonyaira rá tudjunk mutatni. Ennek földrajzi kulcsfogalmi a centrum-periféria viszonyok: a centrum rendszerszerűen értéket sajátít el a periféria földrajzi területeiről, ezzel létrehozva és újratermelve annak „elmaradottságát” (ARRIGHI, G. 2014, WALLERSTEIN, I. 2010). A gazdaságföldrajzi tananyagban így a centrum-periféria viszonyokkal tudjuk helyettesíteni a fejlett-fejlődő országok megkülönböztetését. A fejlődő országok címkéje ugyanis elfedi a centrum és a periféria közötti viszonyrendszert, azaz azt a tényt, hogy a „fejlődő országok” nem valamiféle belső tulajdonságuk miatt lettek fejlődők (vagy „elmaradottak”), hanem annak a folyamatnak a következtében, hogy a globális gazdaságban a centrumországok a gyarmatosítás során ilyenné tették őket, és ezt az uralmi helyzetet a politikai függetlenné válás után is fenn tartják különböző eszközökkel. Ennek a részletes kibontása a 10. osztály feladata, de a szemlélet a népesség- és településföldrajzi leckékben is érvényesíthető.

### A környezeti igazságosság

A népesség- és településföldrajzi témakörhöz is kapcsolódik a környezeti és éghajlati kérdések vizsgálata. Ezek közül a **környezeti igazságosság** kérdését emelem ki, amely a megújított tankönyvben is megjelenik egy feladat erejéig. A környezeti igazságosság a társadalom és a környezet metszéspontjában mutat rá azokra a társadalmi egyenlőségekre, amelyek például az egészséges, a természeti veszélyekkel szemben biztonságos környezethez, a természeti erőforrásokhoz való hozzáférésben jelentkeznek (NAGY GY. – JÁMBOR V. E. 2014, SWYNGEDOUW, E. – HEYNEN, N. C. 2003). A tankönyvi feladat a Katrina hurrikán által letarolt New Orleansban elemzi a természeti katasztrófák és a városban belüli lakóhelyi, faji alapú szegregáció egymásra hatását (Összefoglalás, 8. feladat). A feladathoz kiváló kiegészítő szöveges, térképi, képi és mozgóképi anyag az



*Aftermath of Katrina: A Time of Environmental Racism* (<https://arcs.is/1PmqSC>). Analóg magyarországi példák az árvíz- vagy belvízveszélyes területeken élő szegény családok helyzete, akiknek a környezeti változásoknak való kitettsége nagyobb, alkalmazkodóképessége pedig általában alacsonyabb a „jobb” helyeken élő és gazdagabb családokhoz képest. NAGY Gy. – JÁMBOR V. E. (2014) a 2010. évi magyarországi vörösiszap-katasztrófáról szóló esettanulmányában vizsgál hasonló folyamatokat. Szintén a környezet-, a népeesség- és a településföldrajz metszéspontjában helyezkedik el az anyagáramlások társadalmi szempontokat is magába foglaló vizsgálata.

A környezeti és éghajlati problémák társadalmi osztályhelyezettől erősen függő hatását, vagyis a környezeti- és klímakérdések összefonódását a kapitalizmus működésével a magyar nyelvű társadalomtudományi szakirodalom is egyre többet vizsgálja. A *Fordulat* folyóirat 25. lapszáma jól összefoglalja ezeket a vitákat, különösen a kapitalizmusnak azt a jellegzetességét, hogy „olcsó természetet” teremtsen, azaz a természeti erőforrásokat minél olcsóbban aknázza ki (MOORE, J. W. 2019). Ugyanebben a lapszámban GILLE Zs. (2019) tanulmánya a magyarországi államszocializmusban vizsgál hasonló folyamatokat, többek között a hulladék-újrahasznosítás elemzésén keresztül árnyalja azt a közkeletű felfogást, hogy az államszocialista rendszer pazarlóbb és „környezetkárosítóbb” volt a nyugat-európai gazdaságoknál. HÓDOSY A. (2019) filmekben elemzi a környezetpusztulás, az éghajlatváltozás és a kapitalizmus kapcsolatát. Utóbbiból a tanári gyakorlat számára olyan óratervek és órai feladatok vezethetők le, amelyek összetett globális folyamatok megértését segítik, így például túlmutatnak a filmes „tévképzet-azonosító” feladatokon (KÁDÁR A. – FARSANG A. 2019).

A népeesség- és településföldrajznak, így a földrajztankönyvnek is érzékenynek kell lennie a különböző osztályhelyeztetű emberek különböző társadalmi valóságaira. Bár a jelenlegi magyarországi oktatási rendszer szegregáló jellege miatt a gimnáziumokban sajnos egyre kevesebb az alsó osztálybeli tanuló (HAJDU T. – HERMANN Z. – HORN D. – VARGA J. 2019), de a Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv által megfogalmazott célok – a személyes és társas kompetenciák fejlesztése, a toleráns magatartás kialakítása – szükségeltetik a sajátunktól eltérő élethelyzetek ismeretét és megértését. E szemléletnek megfelelően például a településföldrajzi részben a magyarországi szuburbanizációs folyamatoknál a főszöveg nemcsak a szuburbán településekre kiköltöző középosztályról tesz említést, hanem azokról is, akik a városi magas ingatlanárak miatt városkörnyéki településekre, azoknak is a rosszabb helyzetű, például zártkerti részeibe szorulnak ki. Kiegészítő anyagként, a településeken belüli lakhatási szegénységi folyamatokról való beszélgetéshez jó kiindulópontot adhat az a webes térkép, amely a 2001 és 2011 közötti magyarországi változásokat népszámlálási számlálókörzeti szinten ábrázolja (CZIRFUSZ M. et al. 2018). Az általában pozitív folyamatként bemutatott városrehabilitáció



árnyoldalaira is ennek megfelelően érdemes rámutatnunk; a tankönyv ezt teszi a londoni dokknegyedről szóló feladat esetében, ahol kitér a korábban a városrészt és a városrész környékét lakó munkásosztálybeli, szegényebb lakosság kiszorulására is.

## ÖSSZEFOGLALÁS

FARSANG A. – ÜTŐNÉ VISI J. (2020) a 2020. évi Nemzeti alaptantervet és a földrajz kerettanterveket áttekintő tanulmánya hangsúlyozza, hogy a földrajzoktatásban folytatódott a tartalmi és a módszertani szemléletváltás. Ezt a kívánatos folyamatot szükséges támogatnia a földrajz tankönyveknek, összhangban a szaktudományi szemléletváltással. Ebben a cikkben néesség- és településföldrajzi témákon keresztül mutattam be a szemléletváltás lehetőségeit a gimnáziumi földrajz tananyagban. A Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv lehetővé teszi, hogy a tankönyvek tartalmát közelítsük az elmúlt évtizedek szaktudományi tartalmi fejleményeihez. Nem vitás viszont, hogy kívánatos volna a visszafele irányuló kapcsolat erősítése: az alaptanterv és a kerettantervek akkor lesznek a legjobbak (mind tartalmi értelemben, mind elfogadottságukban), ha a pedagógusok és a szakma képviselői érdemi módon be vannak vonva a készítésükbe.

A tanulmányban az Oktatási Hivatal által kiadott tankönyv néesség- és településföldrajzi anyag részét elemeztem a megvalósított és a lehetséges szemléletváltozás szempontjából. A megvalósított változások a tankönyvet átlapozva ugyanakkor nem feltétlenül szembetűnők, mert az egyes leckék, a tankönyvi főszövegek felépítése a tankönyv korábbi változatához képest nem változott lényegesen. Nem foglalkoztam a tankönyvi feladatok rendszerezett áttekintésével. Az alaptantervben és a kerettantervben felsorolt és kibontott kulcskompetenciák fejlesztéséhez reményeim szerint a néesség- és településföldrajzi anyag rész kiegyensúlyozottabban tud hozzájárulni, többek között a kerettanterv által javasolt tevékenységeken keresztül. Ezeken túl is törekedtem arra, hogy a korábbinál több helyen megjelenjenek a kommunikációs kompetenciákat fejlesztő feladatok (elsősorban vitákon keresztül), valamint a kreatív alkotást és az önkifejezést támogató feladatok. (A korábbi tankönyvváltozat is részben alkalmas volt erre; a tanári kézikönyv – MAKÁDI M. 2018 – számos ötletet és módszertani javaslatot tartalmaz.)

A tankönyvi változások földrajzóra gyakorlatba való, módszertanilag az egyes osztályok és tanulócsoporthoz igazított átültetése természetesen továbbra is pedagógusi feladat marad, de reményeim szerint a néesség- és településföldrajzi részek az ismeretközlő hagyományok visszaszorításával segíthetik a korszerű földrajzoktatást. Nyitott kérdés azonban, hogy a földrajz kerettanterv előremutató módszertani szemlélete miképpen lesz összeegyeztethető azzal az oktatásirányítással, amely számos tantárgy esetében visszatér a közvetlen ismeretátadó és bizonyos tudásokat mások rovására

kanonizálni kívánó tanítási hagyományhoz. A földrajztudomány története annak is a története, ahogyan különböző korokban különböző földrajzi és társadalmi közegekből származó tudások létrejöttek, uralkodóvá váltak, megkérdőjeleződtek és lecserélődtek. A néesség- és településföldrajz a gimnáziumi földrajzórákon szerencsés esetben annak a terepe, hogy a világ néességéről és lakóhelyeiről szóló releváns kérdéseket feltehessük és megvitathassuk.

## IRODALOM

- ARDAY I. – CZIRFUSZ M. – HORVÁTH T. (2020): Földrajz 9. tankönyv. – Oktatási Hivatal, Budapest. 155 p.
- ARDAY I. – KŐSZEGI M. – MAKÁDI M. – SÁRINÉ GÁL E. – ÜTÖNÉ VISI J. (2018): Földrajz 10. Tankönyv. – Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 257 p.
- ARRIGHI, G. (2014): A fejlődés illúziója. A félperiféria koncepciójának megújítása. – *Eszmélet* 103. pp. 159–192.
- BAILEY, A. J. (2009): Demographic transition. – In: Gregory, D. – Johnston, R. – Pratt, G. – Watts, M. – Whatmore, S. (szerk.): *The dictionary of human geography*. 5th edition. Wiley-Blackwell, Malden – Oxford – Chichester. pp. 152–153.
- BARNES, T. J. (2001): 'In the beginning was economic geography' – a science studies approach to disciplinary history. – *Progress in Human Geography* 25. 4. pp. 521–544.
- BÖRÖCZ J. (2017): Hasított fa. A világrendszer-elmélettől a globális struktúraváltásokig. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 432 p.
- BÖRÖCZ J. – SARKAR, M. (2018): A lengyel vízszelző elviselhetetlen fehérsége és a magyar pávatánc a rassznótára. – *Replika* 106–107. pp. 353–362.
- CZIRFUSZ M. – PÓSEAI I. – PÓSEAI Zs. (2018): A lakhatási szegénység területi folyamatai. – In: Pósfai Zs. – Jelinek Cs. – Czirfusz M. (szerk.): *Éves jelentés a lakhatási szegénységről 2018*. Habitat for Humanity Magyarország, Budapest. <https://habitat.hu/mivel-foglalkozunk/lakhatasi-jelentesek/lakhatasi-jelentes-2018/teruleti-folyamatok/> (utolsó letöltés: 2020. 06. 22.)
- FARAGÓ L. (szerk. 2018): *Kortárs térelméletek kelet-közép-európai kontextusban*. – Dialóg Campus Kiadó, Budapest. 398 p.
- FARSANG A. – ÜTÖNÉ VISI J. (2020): Új kihívások a földrajzoktatásban – Nemzeti alaptanterv és kerettanterv 2020. – *GeoMetodika* 4. 2. pp. 33–46.
- GILLE Zs. (2019): Létezik-e szocialocén? – *Fordulat* 25. pp. 78–101.
- GINELLI Z. (2017): A Nyugaton, és csakis a Nyugaton. A kapitalizmus szellemének földrajza. – *Replika* 103. pp. 115–140.
- HAJDU T. – HERMANN Z. – HORN D. – VARGA J. (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest, 321 p.
- HÓDOSY A. (2019): Kapitalocinema. A mozgókép-írástudók árulása a klímaválság árnyékában. – *Fordulat* 25. pp. 127–142.
- JANKÓ F. (2017): Az éghajlatváltozás tudás-vitáinak feltérképezése: nézőpontok Magyarországról. – *Magyar Tudomány* 178. 3. pp. 293–301.

- JOHNSTON, R. (2009): Race. – In: Gregory, D. – Johnston, R. – Pratt, G. – Watts, M. – Whatmore, S. (szerk.): The dictionary of human geography. 5th edition. Wiley-Blackwell, Malden – Oxford – Chichester. pp. 615–617.
- JÓNÁS I. – KOVÁCS L.-NÉ – SZÖLLŐSY L. – VÍZVÁRI A.-NÉ (2018): Földrajz 9. Kozmikus és természetföldrajzi környezetünk. 6. kiadás. – Mozaik Kiadó, Szeged. 232 p.
- KÁDÁR A. – FARSANG A. (2019): Általános iskolai és középiskolás diákok lemeztektonikai tévképzetei egy kvalitatív, keresztmetszeti vizsgálat tükrében. – Magyar Pedagógia 119. 1. pp. 19–52.
- KÓSZEGI M. (2017): A hazai Balkán-kép kialakulásának gyökerei. – Földrajzi Közlemények 141. 2. pp. 179–183.
- MAKÁDI M. (2018): Tanári kézikönyv. FI-506010901/1 Földrajz 9. – FI-506011001/1 Földrajz 10. – Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 254 p.
- MAKÁDI M. – TARACZKÖZI A. (2006): A Föld, amelyen élünk. 9. osztály. Természetföldrajz. – Mozaik Kiadó, Szeged. 168 p.
- MOORE, J. W. (2019): Az olcsó természet vége, avagy rájöttem, hogy nem kell félteni „a” természetet, meg is lehet szeretni a kapitalizmus válságát. – Fordulat 25. pp. 17–52.
- NAGY B. – NEMERKÉNYI A. – SÁRFALVI B. – ÜTŐNÉ VISI J. (2013): Földrajz 9. – Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 216 p.
- NAGY GY. – JÁMBOR V. E. (2014): A környezeti igazságosság vizsgálata a vörösiszap-katasztrófa példáján. – In: Csiszár I. – Kőmíves P. M. (szerk.): Tavasz szél / Spring wind III. Doktoranduszok Országos Szövetsége, Debrecen. pp. 141–152.
- SAID, E. W. (2000): Orientalizmus. – Európa Könyvkiadó, Budapest. 666 p.
- SWYNGEDOUW, E. – HEYNEN, N. C. (2013): Városi politikai ökológia, igazságosság és a léptékek politikája. – In: Jelinek Cs. – Bodnár J. – Czrifusz M. – Gyimesi Z. (szerk.): Kritikai városkutatás. L'Harmattan Kiadó, Budapest. pp. 394–416.
- TIMÁR J. (2003): Problémák és perspektívák: „Mi a teendő” a kialakulóban lévő kritikai geográfia számára Magyarországon? – Tér és Társadalom 17. 2. pp. 53–65.
- WALLERSTEIN, I. (2010): Bevezetés a világrendszer-elméletbe. – L'Harmattan Kiadó – Eszmélet Alapítvány, Budapest. 198 p.
- KOLLEKTIV ORANGOTANGO+ 2018: This is not an atlas: A global collection of counter-cartographies. Transcript Verlag, Bielefeld. 352 p.

Szerkesztői megjegyzés: a cikkben megjelenő bizonyos tartalmak nem egyeznek a szerkesztőbizottság szemléletével.