

## Nemzetközi Érettségi III.

*Bibó István Dávid*

### A földrajz a Nemzetközi Érettségi oktatási rendszerében

Az egyéni vélemény, az önálló megoldások keresése, a kritikai gondolkodás és a vitakészség, ha a magyar iskolákban nem is voltak „tiltva”, de meglehetősen kis teret kaptak. Ezzel szemben az angolszász tananyagokban, így az IB-ben is, nagyon gyakoriak a „Mit tennél te ebben a helyzetben?” típusú kérdések.

#### A földrajzoktatás célja az IB-ben

Noha a földrajzoktatás e program többi tantárgyaihoz hasonlóan alap- és emelt szinten folyik, az alapvető célok mindkét szint esetében azonosak. A Nemzetközi Érettségi (angolul: International Baccalaureate, a továbbiakban IB) tantárgyi útmutatóban következőképpen fogalmazza meg a tantárgy céljait:

1. Bemutatni, hogy a földrajz hogyan kíséri meg az ember és a természeti, illetve a társadalmi környezet között fennálló dinamikus kapcsolat tanulmányozásán keresztül a világ térbeli szerveződését magyarázni.
2. Elősegíteni a különböző társadalmi és kulturális csoportok iránti tiszteletet kialakulásuk, fejlődésük és egymás közti kapcsolataik megismerésén keresztül.
3. Ráébreszteni a diákokat az alapvető földrajzi fogalmak (térbeli helyzet, távolság, idő, méretarány) fontosságára a természeti és a társadalmi jelenségek térbeli eloszlásának magyarázatában.
4. Rávilágítani a földrajz szerepére napjaink problémáinak elemzésében, megoldásában nemzetközi, országos, regionális vagy akár helyi szinten.
5. Kifejleszteni a különféle társadalmi és természeti jelenségek és folyamatok térbeli viszonyainak leírására, osztályozására és magyarázatára való képességet.
6. Kialakítani egyfajta térérzéklet és a különféle jelenségek földrajzi kontextusban való elhelyezésének képességét.

#### Tananyagismertetés

Az alap- és az emelt szint tananyaga csak részben fedi egymást. Az alapszintű tananyag a következő hat nagy témára épül:

1. A világ népessége
2. Gazdasági fejlődés
3. Az urbanizáció napjainkban
4. Energiaforrások
5. A világ élelmiszer-ellátása
6. Környezeti veszélyforrások

Az emelt szintű program a fenti témák közül a negyedikkel és az ötödikkel csak érintőlegesen, a többivel viszont, más csoportosításban, jóval nagyobb mélységben és inkább elméleti megközelítésben foglalkozik. Ezenkívül kiegészül még az *Alapvető fogalmak és a Szubjektivitás és földrajzi tudás* című tudományfilozófiai jellegű témákkal.

Ezen célokból és a tananyag-ismertetésből kitűnik, hogy az IB keretein belül oktatott földrajz mind megközelítésmódjában mind tartalmában eltér a magyar földrajz tantárgytól. Itt fontosnak tartom leszögezni, hogy az elkövetkezőkben, amikor megkísérlem számba venni az IB és a magyar földrajztananyag eltéréseit, nem fogok különbséget tenni a rendszerváltás előtt, illetve után megjelent magyar tankönyvekben foglalt tananyagok között. Az újabb kiadású könyvek nyilvánvalóan tartalmaznak bizonyos tényanyagbeli korrekciókat, például az Szovjetunió vagy Jugoszlávia helyett már utóállamait említik, illetve megfigyelhetők bennük bizonyos hangsúlyeltolódások, például az új, *Probáld Ferenc* által írt Regionális földrajz című tankönyvben a korábbiaknál jóval több érdekes, társadalmi és történelmi tárgyú kiegészítő olvasmány található. A célok, a tematika vagy a szemléletmód tekintetében azonban ezek az új könyvek sem hoznak sok újdonságot.

A különbségek nagy része nem kizárólag az IB és a magyar földrajz között áll fenn, hanem általában az angolszász, illetve a legfőképpen német hagyományokon alapuló földrajzoktatás között. Ezekre a későbbiekben még visszatérek. Speciálisan az IB-re jellemző viszont, hogy a földrajzot szinte kizárólag társadalomtudományi tárgyként kezeli, a természetföldrajz csak az embert, a társadalmat közvetlenül érintő természeti jelenségek tárgyalásakor jut szerephez. Általában igaz, hogy a középpontban az ember áll, minden csak annyiban kap jelentőséget, amennyiben kapcsolatban van a mai kor emberével. Az információ az IB földrajz tantárgya esetében nem önmagáért való dolog, hanem végső soron mindig konkrét társadalmi kérdések megértéséhez, esetleg megoldásához nyújt segítséget. Például az IB-tananyagban nincs szó a sivatagok különféle típusairól, kialakulásukról vagy térbeli eloszlásukról a Földön, hanem kizárólag csak annyi említődik meg róluk, amennyi pl. az afrikai éhínség megértéséhez szükséges. Ez tehát azt is jelenti, hogy a magyar tananyag hagyományos természetföldrajz kontra gazdaságföldrajz felosztása nem érvényes az IB-re, mindkettő, legtöbbször egymástól el nem választva, a magyar tananyagban minimális mértékben megjelenő társadalmi kérdések magyarázatának szolgálatában áll. Nagyon fontos további különbség az, ami már az eddigiekből is többé-kevésbé kivehető, hogy a magyar tananyagban mennyiségileg domináló tényanyag (földrajzi nevek, termelési eredmények és egyéb adatok) az IB-tananyagban elenyésző. Itt nem cél az, hogy a diák tudja, hogy Dél-Afrika déli részén mediterrán éghajlat uralkodik, vagy hogy Kuba fő exportcikke a nyerscukor. Ez részben abból fakad, hogy a magyar földrajztudományban főleg a német hatás eredményeként nagy hagyományokkal bíró regionális földrajz egyáltalán nincs képviselve az IB-tananyagban. A regionális földrajz alapvetően leíró jellegű, és ebből származtatható a tényanyag túlsúlya. A különböző megközelítésmódok következménye az is, hogy az IB-tananyagban, az alapvetően problémaközpontú megközelítés miatt, a különféle földrajzi elméletek, modellek kiemelten fontosak, míg az ezekre való hivatkozások az alapvetően leíró jellegű magyar tananyagban szinte teljesen hiányoznak. Hozzá kell tenni, hogy még a magyar egyetemi tananyag sem foglalja magában ezeket az angolszász földrajzi irodalomban központi helyet elfoglaló elméleteket, modelleket.

Az IB-földrajztananyag nagyon fontos további jellegzetessége, ami az eddigiekkel szorosan összefügg, a deduktív elemző módszer dominanciája. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az általános elmélet vagy modell ismertetése után mindig esettanulmány vagy esettanulmányok következnek, amelyek az elmélet vagy modell konkrét helyzetre való alkalmazhatóságát vizsgálják. Nincs tehát „levegőben lógó” ismeretanyag, minden információ egy „praktikus kontextusba” ágyazódik. Külön érdekessége ezeknek az esettanulmányoknak, különösen az angliai kiadású tankönyvekben, hogy példáik túlnyomó többségben a volt brit gyarmatok országaiból (pl. Dél-Afrika, India, Kenya stb.) származnak, és felülről az az otthonosság, amellyel a szerzők ezen országok viszonyait tárgyalják, illetve hivatkoznak rájuk. A nagy földrajzi távolság ellenére ezek számukra és a brit olvasóközönség számára szinte „hazai” példáknak számítanak.

A tananyagok ilyen mértékű különbözőségének okai nagyrészt a magyar (kelet-európai, német), illetve az angolszász társadalomfejlődés eltérő irányaiból adódnak, és ezért bizonyos mértékig természetesnek tekinthetők. Az angolszász országokban több száz éves szerves folyamat eredményeként polgári, demokratikus, plurális, nyitott és minden tekintetben heterogén társadalmak jöttek létre. Mint az köztudott, Kelet-Közép-Európában ez a folyamat jóval később kezdődött, és az elmúlt negyven évben teljesen megtorpant. Így Magyarországon teljesen irrelevánsak voltak a bevándorlókkal kapcsolatos társadalmi kérdések, például etnikai szegregáció a városokban, a kínai nyelvi kérdése stb., hiszen zárt határok mellett nem volt jellemző a tömeges bevándorlás. Ugyanez érvényes a vagyoni különbségekkel, illetve a piaci viszonyokkal kapcsolatos kérdésekre is (pl. a különböző vagyoni helyzetű társadalmi rétegek lakónegyedeinek elkülönülése a városokban), hiszen a szocialista rendszer minimális szintre csökkentette a vagyoni differenciákat. Mindezek a kérdések csak most, a rendszerváltozás után váltak aktuálissá, elég ha például a VIII. kerület gyors gettósodására gondolunk. Várható, hogy a közeljövőben ezek a diákok mindennapi tapasztalataihoz köthető, „élő” kérdések lesznek. A magyar tananyag természetesen nemcsak a Magyarországon egyelőre ismeretlen társadalmi kérdésekkel (pl. a feketék helyzete a társadalomban), hanem az ezekkel párhuzamba állítható, a magyar társadalomban valóban létező problémákkal (pl. a cigánység helyzete) sem foglalkozott. Ez annak a következménye, hogy az elmúlt rendszer egyik alapvető jellemzője volt az égető társadalmi gondok elhallgatása.

Az egyik ilyen probléma a környezetvédelemmel kapcsolatos. Ennek szerepéről és megjelenési módjáról a földrajztananyagban érdemes bővebben is szólni. A rendszerváltás előtti tankönyvekben a környezetvédelmi kérdések csak elvétve bukkantak fel, akkor is csak más országokkal kapcsolatban (pl. Ruhr-vidék). Ennek is részben politikai, részben társadalmi okai voltak. A nyugati országokban a 60-as évek végén kibontakozó környezetvédő, ökológiai mozgalmak a vasfüggöny miatt teljesen érintetlenül hagyták a kelet-európai országokat, így hazánkat is. Sok esetben a környezeti problémák politikai vetületük miatt váltak tabutémává, például a bős-nagymarosi vízlépcső vagy az alföldi folyók román oldalon történő szennyezése. Harmadsorban Magyarországnak az iparosodott nyugat-európai országokéhoz képest viszonylag jó környezeti állapota is közrejátszott ebben. A rendszerváltás után, örvendetes módon, előtérbe került a környezetvédelem (még mindig nem eléggé), és ez megnyilvánul az újabb kiadású tankönyvekben is, különösen *Nemerkenyi Antal* Általános természetföldrajz című könyvében. A környezetvédelmi szempontok megjelenési formája viszont eltérő a kétféle tananyagban. A magyar tankönyvekben általában a főtémától elkülönítve, külön fejezetben

vagy olvasmányban kap helyet a környezetvédelem. Például a magyar energiagazdasággal foglalkozó rész után kisbetűs olvasmány tájékoztat az energiatermelésből származó környezeti károkról. Ebben a külön tárgyalásban sok esetben egy „kettős” szemléletmód érvényesül. Ez abban nyilvánul meg, hogy a fő részek a gazdasági fejlődésbe és a technikai haladásba vetett hitről tanúskodnak, úgy tűnik, mintha e két dolog lenne az emberiség jövőjének záloga. A környezeti ártalmakkal foglalkozó részben aztán sorjáznak a riasztó adatok, de ez, úgy látszik, nincs igazán hatással a fő részek szemléletmódjára. Az IB-földrajzhoz használt tankönyvekben ezzel szemben a külön környezetvédelmi kérdésekkel foglalkozó részeknél az összes többi témakörnél is megjelennek a környezetvédelmi szempontok, szinte beépülve azokba. Ahhoz hasonlóan, ahogy a legfejlettebb országokban minden gazdasági tevékenység megítélésére számba veszik az esetleges környezeti kihatásait és azok költségeit. Több, IB-ben használt tankönyvben az ökológiai rendszerek működése alapjainak megismertetését a földrajztananyag egyik fő feladatának tekintik, és tárgyalásuk az alapvető ismereteket tartalmazó bevezető fejezetekben kap helyet.

### **Speciális tanítási módszerek az IB-ben**

A már említett eltérő társadalomfejlődési utak a tanítási módszereken is nyomot hagytak. Magyarországon történelmi okokból a porosz iskolamodell honosodott meg, mely a szocialista korszakban is lényegében fennmaradt. Ebben, leegyszerűsítve, a tanár feladata a meghatározott tananyag (tényanyag) átadása, illetve számonkérése, a diáké a tananyag elsajátítása volt. Az egyéni vélemény, az önálló megoldások keresése, a kritikai gondolkodás és a vitakészség, ha a magyar iskolákban nem is voltak „tiltva”, de meglehetősen kis teret kaptak. Ezzel szemben az angolszász tananyagokban, így az IB-ben is, nagyon gyakoriak a „Mit tennél te ebben a helyzetben?” típusú kérdések. Ilyenkor természetesen nem elég a tanultak „visszmondása”, hanem önállóan kell alkalmazni őket. Véleményem szerint e különbség okai is elsősorban az eltérő társadalmi viszonyokban gyökereznek. A paternalista állam fékezte a helyi és országos ügyekben véleményt formáló és kifejező, ezen ügyekért felelősséget érző és lehetőségeihez mérten ezek megoldásában tevőleg részt vevő polgárság kialakulását. A megelőző évtizedekben Magyarországon, egy kis túlzással, minden állami feladat és hatáskör volt az iparfejlesztéstől a játszótér építésig. Az állampolgár szinte csak a magánszférában volt valóságos döntési helyzetben. Ezért érthető, hogy még földrajztankönyvekben sem nagyon vetődött fel olyan kérdés például, hogy „Hol és milyen új utat kellene építeni szerinted a két adott település között?” vagy hogy „Mit éreznél a legfontosabb feladatodnak, ha várostervező lennél?”. Ez a másfajta alapállás nyilvánul meg abban is, hogy Magyarországon a domináns alkalmazott számonkérési formák – a felelés és a dolgozatírás – az IB-ben csak két lehetőség a sok közül. A tantárgyi útmutató felhívja a figyelmet arra, hogy lehetőleg különböző számonkérési formákat alkalmazzunk az alapszintű program hat fő fejezetében. A lehetséges formák a következők: esszék, adatelemzési feladatok, tesztek, egyszerű terepgyakorlatok, projektek. Nyilvánvaló, hogy ilyen számonkérési formák más tanítási módszereket is igényelnek. A frontális foglalkozások helyett jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni az önálló (esszéírás, adatelemzési feladatok) és kiscsoportos (terepi feladatok, projektek) munkára, valamint az órai beszélgetésekre, vitákra.

Külön kell szólni a már említett „terepmunkáról”. Ebben a feladatban mintegy összegződnek az IB földrajzoktatási céljai, módszerei, tartalmi és formai követelményei. Ennek során minden diáknak saját vizsgálati témát kell választania vagy a tanártól kapnia. A vizsgálandó kérdéssel kapcsolatban egy hipotézist kell felállítania. Ezután a diáknak saját gyűjtésű adatok értékelésére, majd értelmezésére támaszkodva meg kell cáfolnia vagy meg kell erősítenie a kiindulási hipotézist. Ajánlatos ismert földrajzi elméletekre hivatkozni, valamint az adatelemzőkor elemi statisztikai módszereket alkalmazni. Fontos követelmény a logikus felépítés és az objektív stílus. Egy konkrét példa a „terepmunkára”: A feladat egy angol kisváros turizmusának, illetve turisztikai vonzerejének vizsgálata. Az egyik hipotézis szerint a turisták korösszetétele fiatalabb lesz, mint a helyi lakosságé, a másik szerint a látogatók többsége egy napnál kevesebbet tölt a városban. Az adatgyűjtés kérdőívek segítségével, szállodai vendégkönyvek megtekintésével, illetve parkoló autók „adó-nyilvántartási tábláinak” vizsgálatával történik.

### Az értékelés

Az IB-programban a földrajz esetében is belső/iskolai és külső értékelésből tevődik össze. Az iskolai értékelés, melyről már említést tettem, a tanár feladata. Elsősorban a hat nagy témakör számonkérésének eredményeit kell itt alapul venni, de természetesen kiegészülhet egyéni szempontokkal is. A külső értékelés a program végén sorra kerülő központi írásbeli vizsgát jelenti, melyben a hat nagy témát felölölő nyolc esszéjellegű kérdés közül négyet kell megoldani szabadon választva. Mindkét szint esetében a belső/iskolai értékelés 20%-os, a külső 80%-os súllyal esik latba.

### Az IB-ben használt földrajztankönyvek

Az IB-programban földrajzot oktató tanárok, illetve tanuló diákok egyszerre szerencsés és nehéz helyzetben vannak, mert a tankönyvválaszték rendkívül gazdag. A nehézség abból adódik, hogy nincs hivatalos földrajztankönyv, amely teljes mértékben „lefedné” a tantárgyi útmutatóban meghatározott tananyagot, ezért a tanárnak kell eldöntenie, hogy melyik könyvből mit használ fel. A hatalmas és folyamatosan megújuló tankönyvválaszték nyilvánvaló előnyei közül ki kell emelni a szerzők nagy számából adódó sokféleséget. Több szerző természetesen több ötletet, egyéni gondolatot, megközelítést vagy akár földrajzi iskolát képvisel. Lehet például az afrikai éhínségről marxista, technokrata, „zöld” (egymást nem feltétlenül kizáró kategóriák) megközelítésben is olvasni. Magyarországon, mivel kis ország, a tényleges és a potenciális tankönyvszerzői kör nagyságrendekkel kisebb, és ezért az általuk írt tankönyvek az előbbi szempontokból homogénebbnek mondhatók.

A következőkben néhány „alaplíneket” számító tankönyvről adok rövid ismertetőt:

*Waugh, David: Geography – An integrated approach* (Földrajz – egy integrált megközelítés). Nelson House, Walton-on-Thames; 1990.

Valószínűleg ez az IB-ben legjobban használható tankönyv. A könyv magyar szempontból is jól elkülöníthető két részből áll, az első a természetföldrajzi, a másik a társadalomföldrajzi témájú fejezeteket foglalja magában. Az IB-földrajz alapszintjén, melyben a rendszeres természetföldrajz nem szerepel, inkább a második rész hasznos. Az egyes fejezetek tömörek, jól áttekinthetőek és az ábraanyag is kiváló. Marad hely a rövid esettanulmányoknak és az ellenőrző kérdéseknek is. Feltehető-

leg az IB-vizsgakérdések összeállítói számára is alapműnek számít, mert a könyv ábráival sok vizsgafeladatban lehet találkozni. A természetföldrajzi rész az emelt szintű tananyag tanításához használható jól. A magyar tananyag kiegészítésében, felfrissítésében mindkét részre lehet támaszkodni, különösen az ábrákra, melyek néhány elnevezés lefordítása után közvetlenül alkalmazhatók.

*Knapp, Brian: Systematic geography (Rendszeres földrajz). Unwin Hyman, London; 1988.*

Hasonló felépítésű, mint az előbb említett könyv, de egy kicsit bővebb, részletesebb. Különösen ennél a könyvnél látható, hogy az angolszász szerzők mennyire az ember szemszögéből vizsgálják a földrajzi kérdéseket. Ebben a műben minden, természetföldrajzi jelenséggel foglalkozó fejezetben található egy alfejezet, például a *Lejtők és az ember*, mely az adott földrajzi jelenség és az ember kölcsönhatását vizsgálja.

*Knowels, R.-Wareing, J.: Economic and social geography (Gazdaság- és társadalomföldrajz). Butterworth-Heinemann, Oxford; 1994.*

Ez a könyv angolszász mérce szerint elavultnak mondható, hiszen az 1981-es kiadás utánnyomása. A magyar olvasó számára így is sok újdonságot tartogat. Mint a címéből is kiderül, természetföldrajzzal nem foglalkozik, viszont kiegészül az előbbi két könyvből hiányzó tudományelméleti tárgyú fejezettel is. Ilyen például az is, amelyikben szó van többek között arról is, hogy miképpen képeződik le a földrajzi tér az ember tudatában, és hogy ennek milyen következményei vannak például a gazdasági döntéshozatalban (pl. az amerikai befektető Magyarországon vagy Malajziában épít gyárat). A könyvben mennyiségileg a szöveg dominál, az ábraanyag kevesebb és gyengébb minőségű, mint az előző két könyvben.

*Knapp, B.-Ross, S.-McRae, D.: Challenge of the human environment (A társadalmi környezet kihívása). Longman, Harlow; 1991.*

Ez a könyv egy háromrészes sorozat egyik tagja, a másik kettő címe *Challenge of the economic environment (A gazdasági környezet kihívása)*, illetve *Challenge of the natural environment (A természeti környezet kihívása)*. Ezekben az előbbiekhöz képest az ismeretanyag mennyisége jelentősen kisebb, viszont nagyon sok bennük a komoly, többoldalas újságcikkeken vagy adatsorelemzésen alapuló, önállóan megoldandó feladat.

*Haggett, Peter: Geography – A modern synthesis (Földrajz – Egy modern szintézis). Harper and Row, New York; 1983.*

Ez egy nagy hatású, eredeti mű, melynek első kiadása a hetvenes évek elején kisebbfajta forradalmat hozott az angolszász földrajzban. A szerző az addig megszokottól eltérő felépítésű, új elméleti alapokon nyugvó, továbbgondolásra inspiráló könyvet adott az olvasók kezébe. Valószínűleg az egyik legjobb kísérlet a földrajz részterületeinek szintézisére.

*Cséfalvai Zoltán: A modern társadalomföldrajz kézikönyve. Ikva Kiadó, Sopron, 1994.*

Hiánypótló magyar nyelvű munka, érinti az összes főbb angolszász földrajzi témát, kiegészítve a magyar vonatkozásokkal.

## Tanítási tapasztalatok

Az IB-földrajz tanítása több okból is nehéz feladat elé állítja a magyar földrajztanárt. A tartalmi eltérések miatt, ami azt jelenti, hogy egy magyar egyetemen végzett földrajztanár az IB-tananyag kb. 50%-áról (!) sohasem hallott, magának a tanárnak is el kell sajátítania az átadandó tananyagot. Másrészt meg kell értenie a koncepcionális és szemléletbeli különbségeket. Még ennél is nehezebb a gyakorlatban megfelelni a másfajta elvárásoknak. Ha valakinek nincsenek előzetes információi az IB-ről, mint ahogy e sorok írójának sem, akkor bizony minimum fél, de inkább egy év szükséges ahhoz, hogy a tanár „képbe kerüljön” az IB-t illetően. Az itt közzétett megfigyelések, tapasztalatok is inkább csak az első év végén szűrődtek le. Emiatt, az általam tanított egy évben az órák, a tanítási nyelvtől és a felvetett témáktól eltekintve, „magyar típusúak” voltak. Ezért a diákok reakciója inkább csak a tananyagra vonatkozatható. Ez feltétlenül pozitív volt, érdekesnek találták a számukra is új témákat, különösen, ha kapcsolatba hozhatók voltak saját tapasztalataikkal.

## Összegzés

Mint ez az eddigiekből kitűnt, az IB keretében tanított földrajz lényegesen eltér a Magyarországon megszokottól. Pozitívuma, mely nagy súllyal esik latba a kritikus, kreatív gondolkodásra való nevelés és a praktikus ismeretek közvetítése. Ennek a másfajta szemléletnek mindenképpen szükséges lenne valamekkora teret nyújtani a magyar földrajzoktatásban. A regionális földrajz teljes hiánya, a lexikális tudásanyag háttérbe szorulása már nem feltétlenül erénye az angolszász földrajzoktatásnak. Innen ered különösen az amerikai diákok már-már legendás térképismereti tájékozatlansága. Például a középiskolás korosztály jelentős hányada nem tudja megmutatni a térképen az Egyesült Államokat. Ez egyébként nem elsősorban az IB-s diákokra jellemző, akiknek, mivel az általános földrajzot az átlagosnál jóval magasabb szinten tanulják – ennek mintegy melléktermékeként –, lexikális ismereteik is bővebbek. Véleményem szerint a magyar tananyag is egyfajta szélsőség, a rengeteg megtanulandó névvel, ténnyel, adattal. Mindazonáltal szükség van bizonyos mennyiségű tényanyag ismeretére, hiszen összefüggések, analógiák felismerése lehetetlen tények ismerete nélkül. Már-már közhely, de a megoldás a tényanyag tekintetében is valamiféle középút, egy józan kompromisszum lenne.

A másik szempont, amelyet nagy jelentőségűnek vélek, az az IB keretében elsajátított ismeretek, képességek kapcsolatteremtő szerepe. Az, hogy az IB-diplomát elfogadja a legtöbb külföldi egyetem, csak a dolog egyik része. Nagyon fontosnak tartom, hogy ezek az ismeretek a személyes kapcsolatokban is hasznosulnak, hiszen közös témák sokaságát kínálják akár a világ másik felén élő emberrel való találkozáskor is. Ezek az ismeretek a szélesebb értelemben vett dialógus alapjai lehetnek.

Természetesen, eltérő társadalmi viszonyaink, pedagógiai hagyományaink miatt nem lehet és nem is lenne szabad változtatás nélkül adaptálni az IB-földrajzprogramot a magyar tantervbe. Ha azonban kapcsolódni szeretnénk az ún. „fejlett világhoz”, ahhoz, ha nem is feltétlenül magunkévá tenni, de legalább alapszinten ismernünk kell az abban domináns szerepet játszó angolszász kultúrát, gondolkodásmódot, valamint a tudományágak központi kérdéseit, többek között a földrajzban is.