

MEGISMERÉS A TANULÁSBAN ÉS A TUDOMÁNYBAN**A GAZDASÁGFÖLDRAJZ TANÍTÁSÁNAK MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI**

RECOGNITION IN LEARNING AND SCIENCE – METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING ECONOMIC GEOGRAPHY

CZIRFUSZ MÁRTON^{ac} – GYAPAY BORBÁLA^{bd}^aMTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Regionális Kutatások Intézete, ^begyéni vállalkozó^cczirfusz@rkk.hu, ^dgyapayborbala@gmail.com**Abstract**

This paper discusses the relationship between everyday and scientific recognition, and argues that there should be strong connection between teaching and current research trends of economic geography, citing a case study from the Deutsche SchülerAkademie.

Keywords: economic geography, food, Deutsche SchülerAkademie, cooperative learning

Bevezetés

A közoktatásról szóló hazai diskurzus gyakran felhozott kritikája, hogy a valós élet, illetve az oktatás-nevelés intézményesült formái között nagy szakadék van. Az 1990-es évektől egyre nagyobb súllyal megjelenő alternatív pedagógiák, illetve a 2000-es évek tendenciái (pl. a tanulócsoportok számának növekedése) többek között ennek a szakadéknak egyfajta áthidalását célozzák. A szakemberek a jövő oktatásához kapcsolódva kritikaként (TÖRÖK B. 2013) egyrészt azt hangsúlyozzák, hogy a világ radikális infokommunikációs átalakulásának folyamatában az ismeretfókuszú, hagyományos tanulás helyett az oktatásnak sokkal inkább gyakorlat- és alkalmazásközpontú tevékenységgé kell átalakulnia, másrészt arra mutatnak rá, hogy a mai magyar iskolarendszereből többnyire hiányzik a tantárgyi felszabdaltság mellett a komplex, tantárgyakat átívelő és integráló témákban való elmélyülés lehetősége.

Az általános tendenciák mellett számos jó gyakorlat (KERESZTY Zs. 2012, VEKERDY T.–PAPP Á. 2006) is létezik hazánkban: többek között az erdei iskola (ELEKHÁZY N. 2009) mint tanulási forma feltételeinek megteremtése és intézményesülése, vagy a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 7. § (4) alapján 2016 tavaszától bevezetett, a projektoktatást három témakörben (pénzügyi és vállalkozói ismeretek, digitális világ és fenntarthatóság)

lehetővé tevő **témahetek rendszere**¹ abba az irányba mutatnak, hogy a korábban alternatívnak számító gyakorlatok a hagyományos iskolában is nagyobb teret nyerhetnek. Fontos rámutatni, hogy az említett példák nemcsak a diákra, mint a tanulási folyamat központi szereplőjére, hanem a tanár szerepére is alapvetően hatnak. Ennek egy tényezője, hogy a formális frontális oktatásban a tudás átadójaként erősen hierarchikus rendszerben megjelenő pedagógus az említett alternatív, a tanulói tevékenységre hangsúlyosabban építő tanulási formákban sokkal inkább a tanulási folyamat szervezőjeként, facilitálójaként van jelen.

Az alábbi tanulmányban egy általunk megvalósított példán keresztül – ami kerekeit tekintve leginkább projekt módszert alkalmazó témahétként értelmezhető – azt mutatjuk be, hogy a gazdaságföldrajz oktatása módszertani szempontból hogyan kapcsolható össze a kurrens gazdaságföldrajzi kutatásokkal és az előbbieken felvázolt pedagógiai hangsúlyváltásokkal. Arra mutatunk rá, hogy mivel a kutatói megismerés alapvetően nem különbözik a köznapi megismerési folyamatoktól, az oktatásnak és a kutatásnak természetszerűleg szoros kapcsolatban kell állniuk egymással. COE, N. M. és YEUNG, H. W-C. (2006) szerint a gazdaságföldrajz oktatásában mindennapi kérdésekből és témákból érdemes kiindulni (issue-based teaching), ahelyett, hogy a gazdaságföldrajz korszakait vagy a gazdasági ágazatokat tárgyalnánk egymás után. A kérdések és a témák (pl. „Honnan származik a reggelid?”) feldolgozása során azt lehet bemutatni – különböző ismeretelméletek és gazdaságföldrajzi megközelítésmódok ötvözésével –, hogy megértésükhöz szükséges a gazdaságföldrajzi szemlélet.

Az alábbiakban ismertetett példa annak a tehetséges középiskolásoknak szóló kéthetes németországi kurzusunknak (Deutsche SchülerAkademie) egy részlete, amelyen 2017 nyarán kurzusvezetőként vettünk részt a németországi Roßleben településen.

A Deutsche SchülerAkademie (DSA)²

A 30 éve létrehozott Deutsche SchülerAkademie (DSA) a németországi tehetséggondozás egy fontos intézménye, amelyet a Bildung & Begabung gGmbH közhasznú szervezet működtet. A DSA célja, hogy nyári bentlakásos tábor (akadémia) keretében egy olyan lehetőséget teremtsen a kiemelkedő képességű középiskolások számára, ahol fejleszthetik tudásukat és gondolkodásukat, segítséget kapnak a pályaválasztáshoz, valamint új

¹<https://digitalistemahet.hu>; <https://www.penz7.hu>; <https://www.fenntarthatosagi.temahet.hu>

²<https://www.deutsche-schuelerakademie.de>

kapcsolatokat építhetnek ki hasonló érdeklődésű fiatalokkal. Az akadémiák résztvevői németországi középiskolák 10–12. évfolyamos diákjai lehetnek, illetve olyan külföldi iskolák tanulói, amelyek biztosítják a német érettségi megszerzését.

Évente hét alkalommal szerveznek 16 napos akadémiát, amelyek egyenként hat különböző kurzust kínálnak a diákok számára. A kurzusok témakörei sokszínűek (pl. kódelmélet, közgazdaságtan, nyelvészet, filmművészet) és a közoktatásban nem - vagy ilyen mélységben nem - érintett témákat dolgoznak fel, ami az akadémia ideje alatt nagyságrendileg 50 óra közös munkát jelent. Egy diák az akadémia teljes időtartama alatt ugyanazt a kurzust látogatja, egy kurzus 15-16 diák részvételével valósul meg. Az akadémia vezetése egy háromfős táborszervezőségről, kurzusonként két kurzusvezetőből, valamint a zenei programokért felelős zenészből áll. A vezetőség a korábbi évek résztvevői közül kerül ki, a kurzusvezetők és a zenei vezető az adott területek szakemberei (sok esetben szintén korábbi résztvevők).

Egy akadémia menete pontosan rögzített és pedagógiai, közösségi szempontból tudatosan felépített. Minden reggel közös fórummal indul, ahol az akadémiát érintő fontos ügyeket, illetve az aznapi programlehetőségeket mutatják be, vitatják meg. A kurzusok délelőtt, illetve késő délután zajlanak, a többi időszámban további tevékenységek közül választhatnak a diákok. E tevékenységek egy részét (kórusok, zenekarok) az akadémia vezetése kínálja, másik részét (pl. sport, tánc, stratégiai játékok, színházi improvizáció) önkéntes alapon és érdeklődéstől függően a diákok szervezik egymásnak. Ez utóbbi pedagógiai szempontból fontos pillér a kreativitás, a vállalkozói kedv és a szociális kompetenciák fejlesztése miatt. A napi szabadidős tevékenységek mellett további rögzített programok zajlanak: pályaaorientációt segítő beszélgetések, egy házi és egy nyilvános koncert a zenei produkciók bemutatására, egész napos kirándulás, sportdélután, búcsúest, felező és záró buli.

A kurzusok munkáját két fontos pillér strukturálja: a rotáció és a dokumentáció. A rotációra nagyjából az akadémia félidejében kerül sor, és célja, hogy egyrészt a diákok bemutassák egymásnak a saját kurzusukat, másrészt pedig bepillantást nyerhessenek a párhuzamosan futó kurzusok témáiba. A dokumentáció minden kurzus végső produktuma: egy 20-25 oldalas, a tudományos írás szabályait alkalmazó tanulmány, amelyben a kurzus összes diákja feldolgozza a két hét alatt érintett témákat, és amely az akadémiát követően nyomtatásban is megjelenik.

Az általunk kínált kurzus (Lebensmittel auf den Tisch legen: Komplexe Systeme in der Humangeographie – **Hogyan kerül az étel az asztalra? Komplex rendszerek a**

társadalomföldrajzban) keretében azt vizsgáltuk, hogy a fogyasztásunkon keresztül milyen kapcsolatban vagyunk más helyekkel és azok földrajzi jellemzőivel (társadalom, gazdaság, környezet). Ilyen módon a kurzus kérdéskörök laza láncolatát jelentette. A koncepciónk az volt, hogy a kurzus egészét minél erősebben kapcsoljuk a mindennapi valósághoz, ezzel is rámutatva a tudomány életszerűségére, éppen ezért a bevezető tanegységben a diákok köznapi tapasztalataira és tudására építettünk. A mindennapi tapasztalatok mellett a globális demográfiai trendek elemzésével rámutattunk a téma kiemelt fontosságára és az élelmiszerkérdés alapvető regionális különbségeire. Ezek a különbségek később megjelentek az éghajlatváltozás hatásainak, az éhezés paradoxonjának, a transznacionális vállalatok szerepének vagy a földrablás (land grabbing) jellemzőinek vizsgálatánál. Komplex téma volt a halászat, amihez kapcsolódva a közlegelők tragédiája, valamint a rendszergondolkodás elmélete és gyakorlati alkalmazása is feldolgozásra került. Az összegzést megelőző utolsó nagyobb tanegységben a társadalmi mozgalmakkal foglalkoztunk, és ezzel az élelmiszerekkel kapcsolatos kérdésekre helyi, regionális, globális szinten adható válaszokat dolgoztuk fel. Fontosnak tartottuk, hogy az egyes tanegységeknél kiemeljük a kérdéskörök megismerésének módjait, és ezzel rámutassunk a társadalomföldrajzi módszerek sokszínűségére, lehetőségeire.

A kurzus előkészítése és az egyes tanegységek vázlatainak összeállítása során fontos alapvetésünk volt, hogy a frontális oktatás helyett a **diákok aktív részvételére** építsünk, és ebből kifolyólag a hierarchikus tanár-diák viszony helyett minél inkább **facilitátori szerepünk** legyen. Éppen ezért alkalmazott módszereinket is úgy választottuk meg, hogy különböző kihívások elé állítsuk a diákokat, és ezáltal az akadémia alatt ne csak a kognitív képességeikben (tudás, gondolkodásmód), hanem a szociális kompetenciák, a kreativitás és a kezdeményezőkétség terén is fejlődjenek. Így többek között terveztünk szimulációs játékot, különféle módszertanú csoportmunkát, egyéni és csoportos kiselőadást, közös szakirodalom-olvasást és -feldolgozást, pro-kontra vitát, poszterkészítést, valamint irányított kérdések alapján dokumentumfilm-feldolgozást. A DSA szellemiségében fontos volt számunkra, hogy az egymás munkájára adott visszajelzés (adás és kapás) kultúráját minden viszonylatban (diák-diák, kurzusvezető-diák, diák-kurzusvezető) gyakoroljuk.

Az élelmiszer-árláncok témájának feldolgozása

Ebben a tanulmányban nincsen terünk a teljes kurzus összes témájának részletes bemutatására, így a továbbiakban azokat a tanegységeket mutatjuk be, amelyek az élelmiszer-árláncokkal foglalkoztak. Az értékláncok témája a globális kapitalizmus 1970-es

évekbeli válsága utáni újjászerveződésével került a gazdaságföldrajzi kutatások egyik fókuszába, majd a 2008-as válságot követően újabb hullámban jelentkezett. Az elemzéseket a következő csoportokba sorolhatjuk:

- a globális értékláncok (global value chains) vizsgálata: az érték létrejöttét elemzi (egy adott termék termelésének egyes állomásai során mekkora érték jön létre, melyek ennek hatalmi és társadalmi viszonyai);
- a globális áruháncok (global commodity chains) vizsgálata: az áru áll az elemzés közép-pontjában (hogyan lesz egy szükségleteink kielégítését szolgáló dologból a piacon adható-vehető áru, milyen társadalmi viszonyok rejtőznek az árujelleg mögött);
- globális termelési hálózatok (global production networks) vizsgálata: az érték- vagy áruhánc lineáris megközelítése helyett a társadalmi valóságot sokszor jobban leképező hálózatmetaforát használja (pl. ugyanazon köztes termék különböző nyersanyagokból állhat és különböző végtermékekké alakítható át).

A közoktatási gyakorlatban a legkönnyebb az árukból (mint materiális dolgokból) kiindulni, hiszen ezek jelen vannak a köznapi cselekvéseinkben (vö. COOK, I. et al. 2007); számunkra az élelmiszerek kínálták ezt a belépési pontot (lásd még: ALBERTS, H. C. 2010). A kurzus legelején a diákok pármunkában interjúvolták meg egymást élelmiszer-fogyasztási szokásaikról egy általunk összeállított kérdéssorral; a dokumentáció elkészítésének folyamatában ketten pedig a teljes tábor (közel 100 fő) szokásait mérték fel kérdőív segítségével, összehasonlítva a tábor résztvevői és a németországi átlagfogyasztók (Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft 2017) különböző viselkedési mintáit. A köznapi tapasztalatokból kiindulva a kurzus fontos szempontja volt, hogy az áruvá válás társadalomföldrajzi viszonyait értelmezzük, megértsük, hogy hogyan, miért és milyen szereplők révén lesz az élelmiszerekből megvásárolható és elfogyasztható áru. Az árukból kiinduló megközelítéssel szemben az értékláncokkal való foglalkozás azért nehezebb, mert az érték fogalma az áruval összehasonlítva jóval absztraktabb: elméletileg és empirikusan is nehéz meghatározni egy dolog értékét (vö. PANI, E. 2017), például szükséges hozzá tisztázni az ár és az érték közötti fogalmi különbségeket, a használati érték és a csereérték közötti eltérést. A termelési hálózatok fogalmát bár megemlítettük, sőt néhány altémánál (ahogyan ezt később bemutatjuk) ez a fókuszba is került, ám nem állítottuk a kurzuson átívelően a középpontba.

A gazdaságföldrajz empirikusan különbözőképp kutatja az áruháncokat, ezt a kurzus során is megpróbáltuk leképezni. A fókusz lehet egy terméken, az értékláncon magán,

egy-egy szereplőn (pl. egy vállalatot keresztül próbáljuk meg megérteni az áruláncok szerveződését), vagy egy hely társadalmi viszonyaiból kiindulva is értelmezhetjük az áruláncokat. Az 1. táblázat az általunk feldolgozott témák jellegzetességeit foglalja össze. Az elemzési fókuszok esetében más-más földrajzi lépték és térfelfogás volt meghatározó. Eltértek az elemzési fókuszok abban is, hogy a világra „külső szemmel”, felülről (kívülről) néztünk-e rá, vagy a társadalmi viszonyokba behelyezkedve, „belülről” vizsgálódtunk. Ezeknek a választásoknak természetesen pedagógiai-módszertani következményei is voltak: adott elemzési fókuszról, léptékről, térfelfogásból és helyzetből különböző feldolgozási módok vezethetők le. A továbbiakban az elemzési fókuszokon végighaladva mutatjuk be a kurzusunk néhány tematikus elemét.

Termékek

A kurzus egyik belépési pontját a termékek adták, amelyhez a **regionális élelmiszerek** témáját választottuk, módszerként pedig az egyéni kiselőadást. A diákoknak előzetesen rövid szakirodalmakat küldtünk a regionális élelmiszerekről (ERMANN, U. 2006, 2015, Verbraucherzentrale NRW 2016), amelyek alapján egy tetszőlegesen választott regionális élelmiszerről kellett ötperces **kiselőadást** előkészíteniük, irányított kérdésekre válaszolva. A diákoknak be kellett mutatniuk a terméket, a származási helyét, az előállítás módját és szereplőit, a termék lehetséges vásárlási helyszíneit, valamint az ismertségét és kedveltségét a baráti-rokoni körben. A megadott szakirodalmak alapján értékelniük kellett, hogy a választott élelmiszer „igazi” regionális élelmiszer-e (pl. a földrajzi eredetmegjelölés nem feltétlenül jelenti azt, hogy az alapanyagok az adott régióból származnak és az előállítás minden lépése ott történik), valamint a regionális élelmiszerek fogyasztásának előnyeit és hátrányait kellett a választott termékre vonatkoztatniuk.

A téma jellemző léptéke a regionális volt, ám a bemutatott élelmiszerek nagyobb

Elemzési fókusz	Domináns földrajzi lépték	Domináns térfelfogás	Saját pozícionáltság	Módszerek
termék	regionális	relacionális	külső és belső	egyéni kiselőadás
árulánc	sík ontológia	relacionális	belső	szimulációs játék
aktor (pl. vállalat)	globális	relacionális	külső	mozaikmódszer
földrajzi hely	regionális	tér mint tartály	külső és belső	szakirodalom-feldolgozás és poszterkészítés, pro-kontra vita

3. táblázat. Az élelmiszer-áruláncok földrajzának általunk feldolgozott témái és módszerei

része kitekintett a régióból, hiszen az irányított kérdések a termék teljes életciklusára (termelés-csere-fogyasztás) vonatkoztak (ami nem feltétlenül korlátozódik az adott régióra) és a termelés folyamatát is részletesen meg kellett vizsgálni ahhoz, hogy választ tudjanak adni a kérdésekre. Ezáltal nem a régiókat tartályként felfogó térszemlélet volt domináns, hanem a viszonyokat bemutató (relacionális) megközelítés; az tehát, hogy hogyan kötik össze a termék életciklusának szereplőit és a különböző földrajzi helyeket annak előállítására, kereskedelmére és fogyasztására során. A diákok helyzete a témához képest külső és belső is volt: a választott élelmiszereket „kívülről” kellett megfigyelni, de lehetőség volt „belülről” is megvizsgálni a termékéletciklus egyes állomásait (pl. többen felkeresték a termelőket vagy az adott terméket előállító üzemet).

A kiselőadásokat a kurzus közepén egy délelőtti blokkban hallgattuk végig, a sorrendet az élelmiszertípusok adták (zöldség-gyümölcs, ital, tejtermék, húsipari termék, édesség). A kiselőadásokat a diákok írásban értékelték előre kiosztott értékelőlapokon (szempontok: felépítés, előadásmód, vizualizáció – mindenkinek egy szempontra kellett figyelnie, de öt előadásenként rotáltuk, hogy kinek melyikre). Az élelmiszerek származási helyét egy Németország-térképen ábrázoltuk.

A kiselőadásokat tartalmilag és módszertanilag beszéltük meg a csoport egészével. Tartalmilag arra összpontosítottunk, hogy a termékekről az előadásokból (és az azokra való felkészülés során) mit tudhattunk meg és milyen információk maradtak rejtve, valamint összefoglaltuk a regionális élelmiszerek fogyasztásának előnyeit és hátrányait. A módszertani reflexió során összegyűjtöttük azokat a forrásokat és kutatási módszereket, amelyeket a diákok a felkészülés során használtak, ebből jól kirajzolódott a gazdaság-földrajzi kutatások által manapság használt módszertani változatosság (dokumentum-elemzés, interjú, résztvevő-megfigyelés stb.).

Árulánc

Az árulánc az élelmiszerek esetében is jól használható metafora a társadalmi valóságok leírására. Mivel a kurzusunkban is központi szerepet töltött be, így a fogalmat a kurzus elején látványos módon kívántuk bevezetni. Az élelmiszer-áaruláncokhoz kapcsolódóan az interneten is számos tananyag érhető el, ezeken belül több **szimulációs játék** is található. A szimulációs játékok áttekintése után a Christian Aid szervezet által fejlesztett **csokoládékereskedelem játékot** (*The chocolate trade game*, Christian Aid é. n.) valószínűsítettük meg, amely megmutatja, hogy egy tábla csokoládé fogyasztókhöz való eljutása

milyen társadalmi viszonyok között történik. A Christian Aid-féle változat mellett szólt annak kidolgozottsága, a termelési folyamat materiális leképezése (a termelési folyamatot az jelképezi, hogy a játékosoknak papírból kell kávébabokat és csokoládétáblákat kivágniuk), a játékmenet pénzügyi-számviteli egyszerűsége (a cél az áruhánc szimulálása volt, nem annak pontos értéktermelési leképezése), a csoportunk létszáma, valamint a részletes tanári útmutató (bevezető és lezáró feladatokkal).

A szimulációs játék a csokoládé teljes áruháncát modellezi négy szereplő (kakaótermesztő, csokoládégyár, supermarket, fogyasztó) segítségével (amelyet a játékban 1-2 személy testesít meg). Mivel a játék szabályai szerint az egyes szereplők csak a láncban előttük és utánuk következő szereplőkkel lépnek kapcsolatba, az áruhánc egészének áttekintését az újságíró szereplője biztosítja, aki a játék során irányított kérdések alapján valamennyi szereplőnél megfigyeli és értelmezi a történéseket. A játék Christian Aid-féle változata súlyt fektet a „hagyományos” és a „fair trade” csokoládé áruhánc közötti különbségek bemutatására, valamint a játék négy fordulójában kismértékben változtat a külső körülményeken (árváltozás, fogyasztói szokások megváltozása, terméskiesés), így ezek hatását is modellezi az áruhánc működésére. Gazdaságelméleti szempontból a szimulációs játék használható arra is, hogy a piacok alakítására (performativitására), az árucserre társadalmilag beágyazott, társadalmi viszonyokban létrejövő jellegére érzékenyítsen (BERNDT, C.–BOECKLER, M. 2007; CHRISTOPHERS, B. 2014; POLÁNYI K. 2004).

A játék működésében a léptékeknek nincsen fontos leíró szerepe (nem mondhatjuk, hogy a lokális, a regionális vagy a globális lépték megértését kívánná elérni), abban a csokoládé mint áru létrejöttének egyes helyszínei a kitüntetettek. A léptékek effajta számúzése a földrajz szótárából, a léptékek mint a megértéshez szükséges fogalmak (ontológiák) elvetése a 2000-es években jelent meg a társadalomföldrajzban a sík ontológia javaslatával, amely a társadalmi valóságok értelmezése során a hierarchikus léptékek helyett a hierarchia mentes helyek (illetve a helyeken belüli és a helyek közötti viszonyok) fogalmának használatát javasolja (BERKI M. 2017, FABÓK M.–BERKI M. megjelenés alatt). Térszemléletileg a helyek és szereplők közötti viszonyokra összpontosító relacionális térszemlélet volt ebben a tematikus egységben domináns, a szimulációs játék jellegéből adódóan döntően belső perspektívával (ahol a diákok testközelből élhették át az áruhánc működését).

A szimulációs játék végi megbeszélés a látottak feldolgozásán túl (itt fontos szerepe volt az újságíró beszámolójának) az áruhánc fogalmára is reflektált: így bevezettük és

közösen értelmeztük a csereérték, a használati érték, az árufétis és az áruvá válás fogalmait, illetve az áruhánc, értéklánc, termelési hálózat közötti fogalmi különbségeket tisztáztuk. A megbeszélés során fontosnak tartottuk, hogy az áruháncban belüli hatalmi viszonyokról is szó essen.

Aktorok

A gazdaságföldrajzban az elmúlt évtizedekben a **gazdaság térfolyamatait alakító különböző cselekvőkre** (aktorokra) helyeződött a hangsúly a korábbi „mi hol van?” kérdésre leíró válaszokat kereső megközelítéssel szemben. Ilyen cselekvő lehet a vállalat, a munkás, az állam, de akár nem emberi cselekvők is, mint az árucikkek, a közpolitikák vagy a jogszabályok.

A kurzusunk során egy tanegységet szenteltünk a transznacionális vállalatoknak. A fókusz arra helyeztük, hogy az élelmiszerek termelésében, kereskedelmében és fogyasztásában a **transznacionális vállalatok** hogyan válnak a globalizáció következtében egyre meghatározóbb szereplőkké. A téma feldolgozásához a **mozaikmódszert** választottuk, a csoportoknak kiadott forrás a Konzernatlas (Heinrich Böll Stiftung et al. 2017) című kiadvány öt fejezete volt (történeti fejezet az élelmiszeripari vállalatok globálissá válásáról; vetőmagok és gyomirtók; a jelenlegi legnagyobb élelmiszeripari termelők; a legnagyobb kiskereskedelmi szereplők; tőzsdék és pénzpiacok). A csoportok feladata az volt, hogy

- készítsenek idővonalat a transznacionális vállalatok bővülő szerepéről az élelmiszeriparban;
- jelenítsék meg egy a világot ábrázoló kontúrterképen a földrajzilag egyenlőtlen hatalmi viszonyokat (azaz azt, hogy különböző helyeken a transznacionális vállalatok növekvő jelentősége hogyan jelenik meg);
- gyűjtsék ki a források kulcsszavait és ezeket is jelenítsék meg vagy az idővonalon vagy a térképen.

A feladat domináns földrajzi léptéke a globális volt. Egy korábbi kurzusegységre építve – ahol PETER MENZEL fotóin (WÖRNER, B. 2014) keresztül tanulmányoztuk, hogy a világ különböző országainak családjaiban milyen élelmiszerek kerülnek az asztalra – itt arra kerestük a magyarázatot, mi a szerepe a transznacionális vállalatoknak abban, hogy sokszor ugyanazon (feldolgozott) élelmiszereket fogyasztjuk a világ különböző részein. Tézisünkben a kurzusegység relacionális volt: a gazdasági szereplők közötti

gazdasági-térbeli viszonyok és ezek egyenlőtlen jellegének a megértése kulcsfontosságú volt, a viszonyokat pedig történeti változásukban elemeztük. A feladat során a diákok „külső” megfigyelők voltak a források elemzése közben.

Földrajzi hely

Az élelmiszer-áruláncok vizsgálatának általunk alkalmazott negyedik módja az volt, hogy egy földrajzi helyről néztünk rájuk. A hétköznapi életben az áruláncokat a fogyasztás helyéről, fogyasztóként nézzük a mindennapi táplálkozás során; az élelmiszerek kereskedelmének helyszíne ezzel esetleg összekapcsolódhat (pl. ha mi vásároljuk meg az élelmiszert az üzletben); szintúgy a termelés helyszíne (pl. önellátás a kiskertből). A **földrajzi helyeket** két tanegységben helyeztük fókuszba a kurzus különböző pontjain.

Az egyik, a kurzus elején szereplő tanegységben egy olyan, valamennyire távoli élelmiszer-előállítás helyszínt választottunk, amelyről meg szeretnénk volna mutatni, hogy valójában sokkal közelebbi számunkra, mint azt előzetesen gondolnánk. A feldolgozott földrajzi hely a dél-spanyolországi El Ejido térsége, amely az európai élelmiszer-ellátásban jelentős szerepet játszik (pl. télen a primőrök jelentős része innen érkezik a fogyasztókhoz). A kiindulópontot a német Diercke középiskolai atlasz vonatkozó tematikus térképe és a hozzá tartozó oktatási segédanyagok adták (WESTERMANN 2018c), amiket kiegészítettünk a témáról szóló szakirodalommal és a médiából származó tartalmakkal. Az atlasz legújabb, 2015-ös kiadásában az egyes térképeket a www.diercke.de honlapon és a tanári kézikönyvben nehézség alapján kategorizálják, amelyet három szempont (a térkép kivágat szokványossága, térképészeti összetettség, fogalomhasználat) három-három fokozata jelenít meg. A tanár így könnyebben tud az oktatási célnak, illetve a tanulók készségeinek és ismereteinek megfelelő térképet választani a tanórai munka során (WESTERMANN 2018d). A választott tematikus térkép nehézségi szintje eme besorolás alapján magas (a térkép kivágat nem szokványos, összetett tematikus térképészeti elemeket alkalmaz, illetve szakkifejezések és fogalmak önálló használatát feltételezi az értelmezés során), így megfelelőnek gondoltuk a jó képességű és érdeklődő diákokból álló csoportunk számára. A térkép összetettsége azt is lehetővé tette, hogy a térkép eredeti tematikus fókuszait (a vízháztartás ellentmondásai, illetve a mezőgazdaság és a turizmus konfliktusa) az élelmiszer-értékláncok irányába eltoljuk. A bevezető egységben a térképpel való munka volt meghatározó, **páros feladatként**:

- kiértékeltek a nyomtatott atlaszban a térképhez tartozó vetésforgót;
- megvizsgálták a fóliasátrak elterjedését;

- információkat kerestek a térképlapon arról, hogy kik dolgoznak a fóliasátrokban;
- megkeresték, hogy az élelmiszer-értéklánc mely elemei szerepelnek a térképen.

A tartalom elmélyítését **csoportmunkában** (4 db négyfős csoport) végeztük: a térkép és egy szakirodalomból származó egyoldalas szöveg alapján folyamatábrán (a különböző tényezők és a köztük levő kapcsolatok megjelenítésével) kellett a csoportoknak ábrázolniuk, hogy hogyan vált fóliatengerré El Ejido térsége. Ezután az élelmiszer-értékláncban történő különböző „zavarokról” (hűvös-fagyos időjárás, a vendégmunkások sztrájkja, a spanyolországi eredetűnek feltételezett E. coli-fertőzés, sósvízbeszivárgás) olvastak el rövid szövegeket, amelyeket szintén meg kellett jeleníteniük az ábrán.

A másik, a földrajzi helyet középpontba helyező tanegység a kurzus végén helyezkedett el, amelynek összefoglaló és elmélyítő szerepet is szántunk. Módszertanilag a **pro-kontra vitát** alkalmaztuk, amelynek során a tanulóknak egy-egy szereplő szemszögéből kellett valami mellett vagy valamivel szemben érvelniük. Tematikailag az amazóniai szójatermesztés térhódításának társadalmi ellentmondásait dolgoztuk fel. A bevezető egységben szintén a Diercke-atlással dolgoztunk, két térképlaphoz (WESTERMANN 2018a, 2018e) kapcsolódó kérdések közös megbeszélésével. Az ezt követő pro-kontra vitában valamennyi diák egy szerepkártyát kapott (pl. a kormány gazdaságpolitikusa, szóját termesztő nagyvállalat vezetője, európai gazdaszövetség képviselője, kiszoruló őslakos, földmunkások szakszervezeti képviselője, környezetvédelmi szervezet szakértője) a saját pozícióját leíró szövegrészlettel. A szereplőknél a WESTERMANN (2018b) által kifejlesztett szerepkártyákat használtuk, ám azokat kiegészítettük újabb, nem emberi „cselekvőkkel” (szójabab, szarvasmarha, gyomirtó, föld, esőerdő, trópusi talaj). A nem emberi cselekvők beillesztésével a gazdaságföldrajz egyik közelmúltbeli ismeretelméleti fordulatát (cselekvőhálózat-elmélet) is figyelembe vettük, amely a nem emberi cselekvőket a társadalmi folyamatok megértésében azonos fontossággal ruházza fel, mint a „szokványos” emberi vagy intézményi aktorokat (vö. FABÓK M.–BERKI M. megjelenés alatt, LENDVAY M. megjelenés alatt). A vitát két körben folytattuk le, először a szójatermesztés mellett és ellen szóló szereplők érveit hallgattuk végig, majd a második körben a szereplők saját perspektívájukból válaszoltak az első körös felvetésekre.

A meghatározó földrajzi lépték mindkét tanegységben a regionális volt, bár természetesen más léptékek folyamatai is megjelentek az értelmezésben (pl. El Ejido agrártermelésének bővülésére több szempontból is hatással volt Spanyolország EU-csatlakozása). A térfelfogás szempontjából a földrajzi helyeket mint tartályokat kezeltük, bár vizsgáltuk azokat a

tényezőket is, amelyek e helyek társadalmi viszonyaira „kívülről” hatnak (pl. az európai gazdák szójatakmányok iránti kereslete hat az amazóniai szójatermesztés bővülésére), így a relacionális térszemlélet szintén megjelent. A saját pozicionáltság az El Ejidóval foglalkozó tanegységben külső volt (bár a feldolgozott szövegek válogatásánál figyeltünk arra, hogy azok német perspektívából szóljanak a spanyolországi történekekről), a pro-kontra vita során pedig a diákoknak bensővé kellett tenniük az adott cselekvő pozícióját.

Reflexió: a tartalom és a módszertan dilemmája

Az előző részben azt az idealizált állapotot mutattuk be, amikor a tanegységeket tartalmi és pedagógiai szempontból egyetlen egységnek gondoltuk el, illetve a hétköznapi tudást és a gazdaságföldrajzi „tudományos” tudást egységben kezeltük. Nem vettük figyelembe viszont azt a társadalmi közeget, amelyet jelen esetben egy nyári bentlakásos tábor keretez sajátos időbeli és csoportdinamikáival. A továbbiakban a korábban leírtak konkrét megvalósulására reflektálunk. Ezek az általánosabb tanulságok így kevésbé a témából és nem feltétlenül a módszertanból következnek, viszont szempontokat nyújthatnak ahhoz, hogy bizonyos témák bizonyos feldolgozásának alkalmazási lehetőségeit és korlátait előzetesen mérlegeljük. A lehetséges hibáknál a túlzott módszertani gazdagságot és a csoportdinamikát emeltük ki, a bevált technikáknál a reflektálást, a „szakmai jégtörőket” és az átkeretezett alkalmazást mutatjuk be.

A kurzus során egy olyan diákcsoporttal volt lehetőségünk dolgozni, amely nemcsak jó képességekkel és nyitottsággal, hanem sok gyakorlattal is rendelkezett a különféle módszerű csoportmunkákban (pl. belső kommunikáció, feladatosztás, időbeosztás). Ahogyan korábban írtuk, fontos volt számunkra, hogy a két hét pedagógiai-tartalmi céljait gazdag módszertani eszköztárral valósítsuk meg, és mindezt túlnyomóan úgy tegyük, hogy a diákokra mint földrajzi szakértőkre (vö. BARNES, T. J. 2006) tekintsünk. Ezáltal a tanulási folyamatban a tanár-diák hierarchiát részben átalakítottuk, valamint jobban mozgósíthattuk a diákok előzetes tudásait. Az élelmiszerek témája egy ilyen szemléletű oktatási gyakorlatban kiváló belépési pontot jelentett, hiszen biztosak lehettünk abban, hogy a diákok rendelkeznek élelmiszert termelő, feldolgozó, vásárló és fogyasztó tudásokkal.

A módszertani gazdagságnak megjelentek hátulütői is, amelyek szorosán kapcsolódnak a tanár tanulási folyamatban betöltött átalakuló szerepéhez. Voltak olyan tanegységeink, amelyek pedagógiai szempontból nem voltak sikeresek, mert bár kívülről nézve a tanegység „rendben” lezajlott (nem esett szét), a diákok aktívan vettek részt a

tevékenységben, és később más témák kapcsán vissza is utaltak az itt tapasztaltakra, mégsem érték el a kitűzött pedagógiai céljukat. Példa erre az egyik bevezető tanegység, amelynek keretében az egyes országok, régiók eltérő demográfiai trendjeivel foglalkoztunk a Gapminder (www.gapminder.org/world) internetes alkalmazás segítségével. Azt akartuk láttatni és megértetni, hogy az élelmiszer termelésének és fogyasztásának a mai demográfiai folyamatok tükrében milyen jelentősége van, valamint milyen földrajzi egyensúlytalanságokat tudunk megfigyelni. Az alkalmazás színessége és a hozzá kapcsolódó kérdések lekötötték a diákok figyelmét, de a fő üzenetet, ami a tanegység célja lett volna, nem értették meg. Ebben a konkrét esetben egyrészt a módszertani gazdagságot már hátráltató tényezőként értékeltük, másrészt pedig a közös reflexió fontossága és kiemelt szerepe erősödött meg bennünk. Vagyis a sikertelenség részben a túl színes eszköztárban, részben pedig a facilitátori tapasztalatlanságban gyökerezett.

Előfordultak olyan esetek is, hogy az adott tanegységek pedagógiailag jó funkcióval, jó módszerrel és a kurzus tartalmi felépítése szempontjából a megfelelő helyen voltak, de a csoport pillanatnyi lelkiállapota (fáradtság) miatt nem érték el azt a célt, amelyekre kigondoltuk azokat. Ez történt a kurzus végén a dokumentációírás közé elhelyezett, részösszefoglaló jellegű tanegységekkel. A korábban ismertetett pro-kontra vita például emiatt nem tudott szintlépést eredményezni az élelmiszerekkel kapcsolatos gazdaságföldrajzi ellentmondások megértésében. Hasonló történt a dokumentumfilm-nézéssel (erre a *Darwin rémálma* című dokumentumfilmet választottuk), ahol a csoport egyszerűen túl fáradt volt a dokumentációkészítés miatt, így többen az alváshiányukat csökkentették a kétórás film közben (mi viszont kurzusvezetőként nyertünk két-két munkaórát a dokumentációsövegek javítására).

Az egyes témák feldolgozásánál több esetben a **konstruktivista pedagógia** (NAHALKA I. 2002) elveire támaszkodtunk: nem „készen” adtuk át a tudást, hanem a diákokat egy olyan tanulási folyamaton vezettük végig, amely során ők maguk konstruálták a saját tudásukat. Példák erre azok a szimulációs játékok, amelyeket a gazdaságföldrajz egy-egy kérdésének feldolgozásához választottunk (pl. a csokoládé árulánca). Ebben a tanulási módban elengedhetetlen azonban az élmények, a tapasztalatok és a konstruált tudás közös feldolgozása, az arra való reflexió. Ez nemcsak a diákokat segíti abban, hogy a szerzett tapasztalat tudássá álljon össze, hanem egy ellenőrző funkciót is betölt: elértük-e a kitűzött pedagógiai célt, és a megértés valóban megtörtént-e. Úgy is fogalmazhatjuk, hogy valójában azért játszunk, hogy utána fontos kérdésekről beszélgethessünk, ami a teljes tanulási folyamat elhagyhatatlan részét jelenti.

Több esetben használtunk a tanegységek elején a fő módszerekhez nem kapcsolódó „szakmai jégtörőket”. A csokoládés szimulációs játék előtt például az egy főre jutó éves csokoládéfogyasztást kellett megtippelni néhány országban (Svájc: 10,3 kg), illetve a földrajzi atlasz tematikus térképe segítségével kikerestük a legnagyobb kakaótermelő országokat. Ezek az egységek jól működtek: aktivizálták a diákokat és ráhangolták őket a témára. Hasonlóan jól működött az a spontán válaszként született technika, amely során a tanult elméletet egy valós, mindennapi helyzet megoldására alkalmaztuk, és ezzel az átkeretezéssel nemcsak egy nevelési célt értünk el (telefonhasználat szabályozása a kurzus alatt), hanem a tudomány és a valóság közötti kapcsolat is világosan láthatóvá vált. Foglalkoztunk a **rendszer gondolkodás ábrázolási lehetőségeivel**, ami az egyes rendszereket alkotó tényezők közötti kapcsolatot (pozitív, negatív, váltakozó, illetve azonnali vagy késleltetett visszacsatolás) írja le. Ezt a modellt és az alkalmazást előre eltervezetten a halászat példáján gyakoroltuk. Az átkeretezés során a modellt teljesen más helyzetre alkalmaztuk: a kurzus során észleltük, hogy mivel az akadémia mindennapi élete részben az online térben zajlott, több diák a kurzus ideje alatt is használta a telefonját, amire mindenképpen reagálni szerettünk volna. Így a rendszer gondolkodás modelljében ábrázolva magyaráztuk el, hogy milyen okai és következményei lehetnek a telefonhasználatnak a kurzus alatt, és ez milyen hatást gyakorol a kurzus menetére, miért tartjuk problémásnak. Így egyszerre humoros és tudományos formában magyaráztuk el nekik a helyzetet és kértük meg őket arra, hogy ne használják a telefonjukat, amikor a kurzus szempontjából nem szükséges, ráadásul mindeközben a modell alkalmazhatóságára is példát adtunk.

Összefoglalás

Tanulmányunkban azt mutattuk be egy tehetséges német diákok számára tartott, az élelmiszerek földrajzáról szóló kurzusunk segítségével, hogy a gazdaságföldrajz tanításában milyen párhuzamokat láthatunk a tudományos megismerés és a tanórai megismerés folyamatai között. Álláspontunk szerint a pedagógiai munka során **a tartalmak és az ezek feldolgozására választott módszertani megoldások egymástól elválaszthatatlanok**, azok kölcsönösen meghatározzák egymást. Vagyis adott témát nem lehet tetszőleges módszerrel feldolgozni, illetve fordítva: adott módszer nem használható tetszőleges téma tanórai feldolgozására.

Miközben a gazdaságföldrajz az elmúlt évtizedekben a társadalomelméleti és térfelfogásbeli pluralizmus felé mozdult el, ez módszertani sokszínűséghez is vezetett a kutatásokban.

Ezek a változások nagyon jól párhuzamba állíthatók a kortárs pedagógiai gyakorlat azon átalakulásával, amelyben a tanár nem az egyetlen érvényes tudást adja át a diákoknak, hanem leginkább a tanulási folyamatot elősegítő szereplő, így különböző utakon elérhető különböző tudások lehetősége mellett foglal állást. Amellett, hogy tanulmányunkban a tartalom és a módszer konkrét gazdaságföldrajzi példákon keresztüli párhuzamosságát szemléltettük, néhány szempont segítségével foglalkoztunk azzal is, hogy az általunk használt tanulási tartalmak és módszerek egyfajta megvalósulását elemezzük.

Irodalom

- ALBERTS, H. C. 2010: Using cocoa and chocolate to teach human geography. – *Journal of Geography* 109. 3. pp. 105–112. <https://doi.org/10.1080/00221341.2010.485279>
- BARNES, T. J. 2006: Situating economic geographical teaching. – *Journal of Geography in Higher Education* 30. 3. pp. 405–409. <https://doi.org/10.1080/03098260600927211>
- BERKI, M. 2017: A földrajzi lépték változó értelmezése és a cselekvőhálózat-elmélet. – *Földrajzi Közlemények* 141. 3. pp. 203–215.
- BERNDT, C.–BOECKLER, M. 2007: Kulturelle Geographien der Ökonomie: Zur Performativität von Märkten. – In: BERNDT, C.–PÜTZ, R. (szerk.): *Kulturelle Geographien*. Transcript Verlag, Bielefeld, pp. 213–258.
- CHRISTOPHERS, B. 2014: From Marx to market and back again: Performing the economy. – *Geoforum* 57. pp. 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.08.007>
- COE, N. M.–YEUNG, H. W.-C. 2006: Revitalizing economic geography through teaching excellence: Some pedagogic reflections. – *Journal of Geography in Higher Education* 30. 3. pp. 389–404. <https://doi.org/10.1080/03098260600927161>
- COOK, I.–EVANS, J.–GRIFFITHS, H.–MAYBLIN, L.–PAYNE, B.–ROBERTS, D. 2007: Made in...? Appreciating the everyday geographies of connected lives. – *Teaching Geography Summer*, pp. 80–83.
- Deutschland, wie es isst. Der BMEL-Ernährungsreport 2017. – Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft. Berlin. 28 p. <http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Broschueren/Ernaehrungsreport2017.pdf>
- ELEKHÁZY N. 2009: Erdei iskolák Magyarországon. Elemzés. Országgyűlési Könyvtár – Képviselői Kutatószolgálat, Budapest. 20 p. www.parlament.hu/biz38/korb/dok/erdei_iskola.pdf (Letöltés: 2018. május 9.)
- ERMANN, U. 2006: Aus der Region: Nah – Klar? – In: *Leben in Deutschland. Nationalatlas Deutschland* 12. Leibniz-Institut für Länderkunde Elsevier, München. pp. 128–129. http://archiv.nationalatlas.de/wp-content/art_pdf/Band12_128-129_archiv.pdf
- ERMANN, U. 2015: Lebensmittel mit geschützter geographischer Herkunft. – *Nationalatlas aktuell* 9. Leibniz-Institut für Länderkunde, Leipzig. 10 p. http://aktuell.nationalatlas.de/wp-content/uploads/15_01_Lebensmittel (Letöltés: 2018. május 9.)

- FABÓK, M.–BERKI M. (megjelenés alatt): Relacionális-materialista térelméletek: A reprezentáción túl, szövevények hálójában. – In: FARAGÓ L. (szerk.): Kortárs térelméletek közép-kelet-európai kontextusban. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- KERESZTY Zs. (szerk.) 2012: Gyerekközpontú módszerek. Módszertani válogatás alternatív iskolák jó gyakorlataiból. – Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest. 431 p.
- Konzernatlas: Daten und Fakten über die Agrar- und Lebensmittelindustrie 2017. – Heinrich-Böll-Stiftung, Rosa-Luxemburg-Stiftung, Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland, Oxfam Deutschland, Berlin. 52 p. https://www.bund.net/fileadmin/user_upload_bund/publikationen/landwirtschaft/landwirtschaft_konzernatlas_2017_01.pdf
- Lebensmittel. – Verbraucherzentrale Nordrhein–Westfalen. <https://www.verbraucherzentrale.nrw/wissen/lebensmittel> (Letöltés: 2018. május 9.)
- LENDVAY M. (megjelenés alatt): Az assemblage gondolkör: elmélet és gyakorlat a megyesegyházi dinnyetermesztés példáján. – In: FARAGÓ L. (szerk.): Kortárs térelméletek közép-kelet-európai kontextusban. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- NAHALKA I. 2002: Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 143 p.
- PANI, E. 2017: Economic geographies of value revisited. – Geography Compass 11. 9. <https://doi.org/10.1111/gec3.12326>
- POLÁNYI K. 2004: A nagy átalakulás: korunk gazdasági és politikai gyökerei. – 2. Átdolgozott kiadás. Napvilág Kiadó, Budapest. 396 p.
- The chocolate trade game. – Christian Aid. <https://www.christianaid.org.uk/schools/chocolate-trade-game> (Letöltés: 2018. március 29.)
- TÖRÖK B. 2013: Az IKT oktatási szerepének változásai az „Európa 2020” fejlesztési stratégia kontextusában. – Új Pedagógiai Szemle 63. 11–12. pp. 29–39.
- VEKERDY, T.–PAPP Á. (szerk.) 2006: Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában. – Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest. 546 p.
- WESTERMANN 2018a: Amazonien – Eingriff in den tropischen Regenwald. <https://www.diercke.de/content/amazonien-ingriff-den-tropischen-regenwald-978-3-14-100800-5-237-4-1> (Letöltés: 2018. március 29.)
- WESTERMANN 2018b: Amazonien: Sojaanbau in Mato Grosso. https://www.diercke.de/pro_und_kontra_amazonien1 (Letöltés: 2018. március 29.)
- WESTERMANN 2018c: El Ejido (Almería) – Treibhauseanbau. <https://www.diercke.de/content/el-ejido-almer%C3%ADa-treibhauseanbau-978-3-14-100800-5-133-3-1> (Letöltés: 2018. március 29.)
- WESTERMANN 2018d: Kartenstempel. Differenzierte Kartenarbeit ohne durchzudrehen. <https://www.diercke.de/kartenstempel> (Letöltés: 2018. március 29.)
- WESTERMANN 2018e: Rondônia – Agrarkolonisation. <https://www.diercke.de/content/rond%C3%B4nia-agrarkolonisation-978-3-14-100800-5-237-5-1> (Letöltés: 2018. március 29.)

WÖRNER, B. 2014: Was is(s)t die Welt? Eine Reise in 20 Länder und der tägliche Kampf gegen Hunger und Übergewicht; Entstanden aus dem Projekt Hungry Planet von Peter Menzel und Faith d'Aluisio; Fotoausstellung. – GIZ-Materialien. GIZ/BMZ, Eschborn. 20 p. <https://indd.adobe.com/view/dbeb23b6-97e9-4c4e-9139-97fbc5bb27e> (Letöltés: 2018. március 28.)

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154155.353173 (Letöltés: 2018. március 28.)