

# **Pedagógiai háttér: „környezeti nevelés – a fenntarthatóság pedagógiája”**

A környezeti nevelés, vagy az egyre inkább terjedő megnevezéssel a fenntarthatóság pedagógiája, mint az átfogó szocializációs folyamat része érzékenyen kell, hogy figyelje a nevelésre vonatkozó általános felismeréseket, az azokból e területen érvényesítendő tendenciákat. Ha a neveléstudományban, az iskolai és iskolán kívüli nevelés gyakorlati fejlesztésében új felismerések, új cselekvési lehetőségek fogalmazódnak meg, akkor a környezeti neveléssel foglalkozók elemi kötelessége, hogy ezek saját területükön való alkalmazásának lehetőségeit megvizsgálják. Különösen igaz ez egy olyan időszakban, amikor a pedagógia, mint tudomány, és mint gyakorlat az egész világon forrongásban van, jelentős változásokon megy keresztül. Fogalmazhatunk így is: az ezredfordulót közvetlenül követő években a környezeti nevelésnek újra szembe kell néznie bizonyos kihívásokkal, amelyek a pedagógia fejlődése következtében fogalmazódnak meg.

A környezeti nevelés az egész gyakorlati nevelőmunka megújításának mindig az „élharcosa” volt. Egyáltalán nem túlzás, hogy a nevelésnek ez a terület volt egyike azoknak, amelyeken az elmúlt évtizedekben a legerősebb volt az innovációs tevékenység, az új elvek érvényesítése, az új módszerek, eljárások bevezetése. A gyermekre, fejlődő személyiségére koncentráls, egyáltalán a gyermek autonómiájának tisztelete, a cselekvés középpontba állítása, a célok, értékek tekintetében a holisztikus látásmód érvényesítése, a személyiség, mint struktúra lehető legkomplexebb szemlélete szinte minden más területnél jobban jellemezte, jellemzi a fenntarthatóság pedagógiáját, amely a korszerűnek, hatékonynak tartott pedagógiai innovációk érvényesítésében mindenképpen az élen járók között volt. Jó lenne ezt a szerepet megőrizni!

## **1. Demokratizálás, komprehenzivitás, interkulturalitás**

Az első tendencia, amit érdemes tekintetbe venni, a nevelés demokratizálódása, vagyis az a folyamat, amelyben a mindenkit a saját lehetőségeinek maximumáig eljuttatni akaró nevelési szemlélet uralkodik. Hívják ezt komprehenzivitásnak, szembeállítva a szelekcióval, az elkülönült, válogatott csoportokban történő, általában szűk értékrendet képviselő neveléssel, amelyben nem mindenki kaphatja meg a számára szükséges gondoskodást, s a különbségek elsősorban a társadalmi pozíció által meghatározottak. Az átkaroló, a befogadó (komprehenzív) szemléletmódban a nevelés, a nevelő alkalmazkodik a gyermekhez, s nem fordítva. Alkalmazkodni kell a nevelési folyamatba „behozott” kultúrához, a sajátos értékrendhez, az előzetes tudáshoz.

A környezeti nevelés számára különösen fontos szempont ez, hiszen a különböző kultúrák különböző környezettudatosságot, különböző környezeti kultúra elemeket jelentenek. A nevelésnek, amikor saját feladatait kijelöli, e sajátosságokat, illetve e sajátosságok különbségeit kell elsősorban figyelembe vennie. Nem egy ideálisnak tekintett tudásrendszerhez, értékrendhez, abszolútnak tekintett kultúrához kell hozzáigazítanunk a nevelteket, nem az általunk megkérdőjelezhetetlennek tételezett környezettudatos magatartáshoz kell idomítani őket, hanem a saját kultúrájuk alapjairól kiindulva, az alternatívák felismerésének lehetőségeit, valamint ezen alternatívák közti választások autonómiáját kell biztosítani.

Természetesen a különböző kultúrákat, s bennük a környezeti kérdésekhez való viszony különbségeit is, meg kell ismerni. Tudnunk kell, miért viszonyulnak másképpen (és hogyan viszonyulnak) a fiúk és a lányok (nők és a férfiak), a gazdagabb és a szegényebb családok, a romák és a nem romák, a vidékiek és a városiak a környezetszennyezéshez, a környezettudatos egyéni és közösségi cselekvések értelmességéhez, hatékonyságához, az óhatatlanul felmerülő etikai kérdésekhez, stb. A környezeti nevelésnek is el kell sajátítania azt a gondolkodásmódot, amely egy komprehenzív nevelési célfelfogásra, a multikulturális társadalmakban egy interkulturális szemléletmódra alapozódik. Nem lehetünk szenvtelenek a társadalmi, a szociális, a gazdasági, az etnikai, az egészséggel kapcsolatos és a nemi különbségekkel szemben. Mindenki a saját kultúrájának, a saját személyisége már kialakult elemeinek bázisán fejleszthető tovább.

A környezeti nevelésben is alkalmaznunk, képviselnünk kell azt a – persze vitákat kiváltó – alapelvet, hogy a nevelés során nem tekinthetünk semmilyen kultúrát kiemeltnek, preferáltnak, semelyik társadalmi réteg jellemző tudásrendszerét, az ide tartozók sajátos képességstruktúráját, attitűdjeit nem abszolutizálhatjuk, háttérbe szorítva más társadalmi rétegeket. Mert ma ez történik a magyar iskolákban a pedagógiai munka egy nagy részében. Jó lenne, ha megértenénk, hogy a hátrányos helyzetűnek mondott tanulók tudása, képességei, attitűdjei, magatartása, semmilyen személyiségjegyük nem rosszabb, fejletlenebb, alacsonyabb szintű, hanem legfeljebb más. Ez azonban nem jogosítja fel az iskolát arra, hogy e mást kizárja, ne tegye a tanuló fejlesztésének kiindulópontjává, lényeges hajtóerejévé.

Ez az elv nem jelenti azt, hogy nem kell képviselnünk a környezeti nevelésben egy adott közösség (ez sok esetben az egész emberiség) által elfogadott, e korlátozott értelemben általánosnak tekinthető értékeket. Mindenekelőtt a fenntarthatóság fogalma köré szervezhetőek ezek az értékek. Felsorolásuk, elemzésük a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia sok szövegrészében szerepelt, s szerepel majd még a továbbiakban is. A nevelés általános kérdései szempontjából a lényeg kettős: képviselnünk kell a fenntarthatóság értékrendszerét, meg kell, hogy határozza a környezeti nevelés értéktartalmait, azonban ezen értéktartalmak érvényesítése csakis a meglévő kultúra, a meglévő környezettudatosság bázisán lehetséges.

## **2. Az általános képzés elsődlegessége**

A másik nagyon fontos tendencia, amelyre érdemes a környezeti nevelésnek figyelni, az általános képzés elsődlegessége. Az iskolai és az iskolán kívüli nevelés célrendszerében egyre meghatározóbbá válnak azok az elemek, amelyek nem valamely speciális társadalmi tevékenység, szakma gyakorlásának művelési feltételei, hanem ezeknél átfogóbbak, konvertálhatók, az egész életen át tartó tanulás elemi feltételei. Nem elsősorban sajátos környezettudományi ismeretek raktároztatására van szükség (kivéve a természetesen szintén fontos szakképzési területeket), hanem olyan átfogó tudásrendszerek és képességstruktúrák fejlesztésére, amelyek képessé teszik a tanuló embert a váltásokra, az új ismeretek és készségek elsajátítására. Sokszor emlegetett, szinte már elcsépelet szövegezésű összefüggések ezek, de nem állíthatjuk, hogy a nevelés különböző területein (vagy például az egyes tantárgyak tanterveinek formálásakor) sikeresen alkalmaztuk őket. A környezeti nevelésnek is meg kell keresnie azokat az átfogó, általános, sok területen még nagyon hosszú ideig alkalmazható tudás- és képességstruktúrákat, amelyeknek formálása elsőrendű feladat lenne.

E tekintetben az egyik „támadási pont” a környezeti nevelés tartalmi és tevékenységrendszerei társadalmi érvényességének jobb tükröztetése. A környezeti problémák az emberek, az emberi társadalom problémái. Mai tudásunk szerint nagyrészt mi okoztuk őket, az emberi társadalmak belső viszonyrendszerében találhatók meg a környezet veszélyes

átalakulásainak „végső” okai. Vagyis a környezeti nevelés akkor lesz képes maradandó, konvertálható tudást formálni, ha koncentrálna az emberi társadalom, társadalmak saját, belső tényezőire, s ezek alakításának lehetőségeire. Kétségtelen tény, hogy a környezeti nevelés „őskorában” megformálódott természetvédelmi szemlélet fontos ma is, s mindig is fontos lesz. De korlátozott is, önmagában nem képes olyan környezeti nevelést generálni, amely hatékonyan hozzájárulhat a súlyos globális problémák megoldásához. A környezettudományt középpontba állító, a környezetszennyezési folyamatok vizsgálatára és befolyásolására alapozott, elsősorban a természettudományok és a technika jótéteményeit bevetni szándékozó szemlélet is rendkívül fontos volt a környezeti nevelés fejlődésében, s ez a fontossága megmarad a későbbiekben is. De még ezzel sem jutottunk a problémák gyökeréig.

A napjainkban egyre erőteljesebben fejlődő szemléletmód, vagyis az emberi viszonyrendszereknek a nevelés folyamataiba való bevonása, sőt a hangsúlynak ezekre helyezése már minden korábbi megközelítésnél komplexebb. Szervesen beépíti magába a természetvédelmet is, a környezettudományi szemléletmód eredményeit is, de túllép ezeken a szférákon, s felveti a fenntartható fejlődés biztosításával kapcsolatos gazdasági, politikai, etikai, esztétikai, vallási, általában társadalmi, humán kérdéseket is. Azt mondjuk tehát, hogy az általános képzés elvének érvényesítése a környezeti nevelésben mindenek előtt a környezeti problematika társadalmi kérdésekbe ágyazását, a társadalmi ellentmondásokkal, folyamatokkal való foglalkozást jelenti. Ezzel tudunk maradandó, konvertálható tudást és képességrendszer formálni.

Ha képesek vagyunk e tendencia érvényesítésére a környezeti nevelésben, akkor azzal egy általános pedagógiai tendencia érvényesüléséhez is hozzájárulunk. Ugyanis már több mint száz éve tart az a folyamat, amelyben a tanulást szolgáló tevékenységek rendszere alapvetően átalakul. Míg hagyományosan a memorizálást és a gyakorlást szolgáló tevékenységek jelentették a tanulást, addig ebben a reformpedagógiák megszületése óta tartó folyamatban fokozatosan az autentikus társadalmi tevékenységek válnak egyre inkább a tanulást szolgáló tevékenységekké. Így válik a játék, a munka, a problémamegoldás, a projekt, a kutatás, a felfedezés, a vita, a diskurzus egyre inkább a tanulási folyamatok szerves részévé az iskolában.

### **3. A tanulás folyamatának újraértelmezése**

A harmadikként említendő tendencia már szorosabban a nevelés, s talán azon belül is inkább az oktatás folyamataival kapcsolatos. A pedagógiában (ráépülve számos más tudományban bekövetkezett fejleményekre) radikálisan átalakult a tanulási folyamatok szemléletmódja. Kimondható, hogy ez a fejlemény jelenti a legnagyobb kihívást a környezeti nevelés számára.

A környezeti nevelés kialakulásától kezdődően markánsan képviselt egy tanulásfelfogást, amely a maga nemében, az uralkodó nézetekkel szemben korszerűnek, előremutatónak volt mondható. A környezeti nevelésben dolgozók soha nem tudták elfogadni, hogy a tanulók a tudást szövegekből, receptív módon, lényegében passzívan sajátítják el. A környezeti nevelés „ars poeticájához” tartozott mindig, hogy a gyermeknek önállóan kell felfedeznie az összefüggéseket, hogy aktív elsajátításra van szükség, cselekvéseken keresztül, motivált módon kell eljutni elsősorban a mindenféle tartalmakon működő, vagyis általános képességekhez. Látványosan elkülönült a környezeti nevelés e tekintetben más területektől, s ennek számos eredménye is megmutatkozott a legkülönbözőbb vizsgálatokban, értékelésekben.

Az itt leírt tanulásfelfogás (és a hozzá köthető pedagógiai gyakorlat) következetes, ellentmondásoktól mentes, és sok tekintetben sikeresnek mondható. Alapja az az elgondolás, hogy a világot a tapasztalatainkból kiindulva, mindig az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, a konkrétól az absztrakt felé, az egyes felől az általános felé haladva ismerjük meg. A jól ismert induktív-empirikus megismerés-felfogás ez, amely évszázadokon keresztül uralkodott a filozófiában, a pszichológiában és a pedagógiában is.

Tudnunk kell azonban, hogy mindig is léteztek, s ma is léteznek másfajta felfogások. Napjainkban, a pedagógiában egyre fontosabb szerephez jut az az elképzelés, amely szerint a tudás az emberben nem egy kívülről befelé irányuló, közvetítési folyamatban jön létre, hanem alapvetően egy belső építkezés, konstrukció eredménye. A konstruktivistának nevezett pedagógia egyre erőteljesebben jelentkezik világszerte, s lesz alapja egyre több oktatási programnak (s lényegében egy ideje már uralja a kutatásokat és a fejlesztéseket).

A konstruktivista pedagógia nem hisz a tudás egyszerű átszármaztatásában, de abban sem, hogy pusztán a gyermek cselekvései játszanának kizárólagos vagy meghatározó szerepet - a cselekvésben megnyilvánuló viszonyok belsővé tételével, vagyis ismét a közvetítésével, a bevitellel - a tanulásban. A konstruktivista pedagógia szerint a gyermek nem csak külső cselekvéseit tekintve aktív a tanulásban, hanem elsősorban kognitív módon, vagyis a gondolkodásában, problémamegoldásaiban, döntési folyamataiban és - nagyon fontos elemként - a kommunikációjában. Nem arról van szó - ebben a felfogásban -, hogy engedjük a cselekvéseink segítségével beáramolni a tudást a fejünkbe, hanem arról, hogy a már létező tudásunkkal, a világlátásunkkal, vágyainkkal és félelmeinkkel mintegy „rátelepszünk” a megismerendőre, megalkotjuk, megkonstruáljuk és működtetjük annak belső modelljét. Itt az előzetes, már megkonstruált belső világnak van meghatározó szerepe, még a tapasztalatok előtt is. Fontosak a tapasztalatok, de valójában maguk is ennek a belső világnak, világszemléletnek, már létező tudásnak a függvényei, legalábbis részben.

Mit jelent mindez a környezeti nevelés számára? A konstruktivista szemléletű környezeti nevelésben nem gondoljuk, hogy a feladat az, hogy a gyermek rácsodálkozzon a világra, nem gondoljuk, hogy mindenfajta előfeltételek nélkül képes lesz felfedezni a világ szépségét, belső összefüggéseit, s az alakításában betöltött saját szerepét, felelősségét. A gyermek, nevelésének bármelyik pontján már rendelkezik „kész”, a maga számára adaptív környezeti szemlélettel, a saját felelősségének valamifajta értékelésével. Nem csodálkozik rá a természetre, mert „már sokszor csodálta”. Ha valamit nagyon szépnek, csodálatra méltónak, izgalmasnak talál benne, akkor az azért van, mert korábban már megformálódtak benne ezek az attitűdök, s bennünket elsősorban az kell, hogy érdekeljen, hogy milyenek ezek, mire alkalmasak, hogyan fejleszthetők. A gyermek csak azt képes felfedezni, ami meglévő tudásának keretei közt elhelyezhető, értelmezhető a számára. Ha ez a helyzet, akkor természetesen az a legjobb, ha e folyamatban, a felfedezésben önálló, tekintetbe véve persze, hogy a tanulás kooperatív technikái, az együttműködés a tanulók között minden eddigi tudásunk szerint rendkívül fontos tényezők.

A konstruálás és annak eredménye személyes, egyedi, megismételhetetlen. Mindenki a saját létező tudása bázisán képes csak új tudás konstruálására. Bár vannak sokakban fellelhető minták, a nevelési folyamatban tekintetbe vehető hasonlóságok, mégis, az egyének, az egyéni tudások közötti különbségek jelentősek, s a nevelési folyamatban figyelembe veendőek. A környezeti nevelés is csak személyre koncentráló, differenciáló pedagógiát valósíthat meg, különben elveszítjük azokat a kis, egyéni világokat, a tanulók fejében létező, megannyi egyedi értelmezést, amely csak gazdagíthatja munkánkat, a tanulók tevékenységrendszerét.

A konstruktivista pedagógia ismeri a tudásrendszer átalakulásának akár drámainak is nevezhető mozzanatait, a fogalmi váltásokat, amikor világmodellünk valamely fontos értelmezési keretét átrendezzük, lényegesen átalakítjuk. Más fogalmi keretek közt „kognitív disszonanciának” is nevezik azt a helyzetet, amelyben már megkonstruált belső meggyőződéseink és tapasztalataink, vagy a környezetünk elvárásai egyszerre csak ellentmondásba kerülnek egymással. Ilyen esetekben lehet szükség fogalmi váltásra. Bátor „tett” a már „jól belakott” tudás belső megkérdőjelezése és átformálása, nem is könnyű feladat a tanuló ember számára, a pedagógiai segítségnek óriási a szerepe. A környezeti nevelésnek is számolnia kell ilyen fogalmi „válságokkal” és fogalmi váltásokkal, ha valóban környezettudatos magatartássá kívánjuk formálni a kezdetben még a források korlátatlanságára, az emberi környezetpusztító tevékenység következmények nélküliségére épülő, a rendszerkapcsolatokkal még komolyan nem számoló naiv elképzeléseket.

És még egy, talán kicsit mellbevágó következtetés: nem megyünk semmire azzal, ha a környezeti jelenségekkel kapcsolatban pusztán kondicionált érzelmeket alakítunk ki, mint ahogy erősen kétséges, hogy jó stratégia-e általánosnak tekintett képességek tudásterületektől független fejlesztése. A konstruktivista pedagógia mélyen hisz abban, hogy a világra vonatkozó, összetett rendszerekbe szerveződő tudásunk, teljes világképünk a fő meghatározója minden cselekvésünknek, érzelmünknek, képességünknek, készségünknek.

A konstruktivista pedagógia alternatíva a környezeti nevelés számára is. Senki nem állítja, hogy a környezeti nevelés, vagy bármilyen más terület számára ez az egyetlen, az üdvözítő gondolkodás- és gyakorlatforma. De számolni kell vele. S ha jelentkeznek hazánkban is kezdeményezések arra, hogy konstruktivista pedagógiai alapokon nyugvó környezeti nevelési fejlesztések induljanak el, akkor bátorítani, segíteni kellene ezeket a próbálkozásokat. Nem kell senkinek feladnia eddig képviselt elveit, ha nem akarja. A tapasztalat mindenekfölöttiségét hirdető tanulási paradigmára épített környezeti nevelés sikeres ma Magyarországon. Érdemes mégis figyelni, hogy mi történik „más berkekben”, érdemes az új gondolatokat ízlelgetni, netán egy-két javaslatot megfontolni, egy-két ajánlott oktatási modult megvalósítani.

#### **4. Innovációra ösztönző oktatási programok**

Végül még egy tendenciára szeretnénk felhívni a figyelmet - nem gondolva azt, hogy ezzel lezárható a környezeti nevelés számára fontos, odafigyelést érdemlő pedagógiai fejlemények sora. A környezeti nevelés még egy tekintetben élen járt az elmúlt évtizedekben a nevelés területei között, s ez a különböző oktatási programok fejlesztéséhez kapcsolható. Szinte először e területen jelentek meg oktatási program jellegű tantervek, amelyek nem csak egyszerűen és nem is elsősorban előírják a tanulnivalót és a követelményeket, hanem sokkal inkább adnak útmutatást a megvalósításhoz a pedagógus számára. Az ilyen „tantervek” lényegesen eltérnek a hagyományosabb, a szabályozás funkcióját ellátó tantervektől, elsősorban azzal foglalkoznak, milyen módszerekkel, milyen ötletekkel, milyen tevékenységek megszervezésével oldhatja meg a leghatékonyabban a pedagógus aktuális oktatási feladatát.

Az elmúlt évtizedekben inkább oktatáspolitikai dokumentumként létező, a tartalmat és a követelményeket szabályozó tanterveket kellett készíteni az oktatásban Magyarországon. Volt ennek egy fontos oka: átalakult a tartalmi szabályozás, és fontos szerepet kapott a helyi, az iskolai tantervkészítés, benne a környezeti nevelés tervezése is. De az új évezred első évtizedének közepén egy új fejlesztési folyamat vette kezdetét. Ez az oktatási programcsomagok fejlesztése. A környezeti nevelők számára ez csak részben újdonság, hiszen

egyrészt találkoztak a saját nevelési területükön oktatási programokkal már korábban is, és másrészt közülük sokan ki is próbálhatták magukat korábban az ilyen programok fejlesztésében. Az oktatási programcsomagok fejlesztése a környezeti nevelés számára is alapvető jelentőségű folyamat lehet. Itt végre olyan hasznos dokumentumokat kaphatnak kézbe a pedagógusok, amelyek nem csak előírnak számukra valamit, hanem valóban megadják azt a segítséget, amely a mainál is sokkal tartalmasabb munkához szükséges. Kis túlzással talán még azt is állíthatjuk: az oktatási programcsomagok rendszere lehet az új évezred első másfél évtizedében a magyar oktatási rendszer fejlesztésének legfontosabb mozzanata.

\*

Egy stratégia megfogalmazása során csak a legfontosabb(nak tartott) elvekre, tendenciákra és feladatokra lehet koncentrálni. Ha a fenti gondolatokat nagyon tömör kifejezésekkel kellene jellemezni, akkor azt mondhatnánk, hogy a most előttünk álló időszakban a környezeti nevelésnek a pedagógia szemszögéből vizsgálva (továbbra is) a demokratizálásra, a komprehenzivitásra, az interkulturális nevelésre, a kultúrák emancipálására, az általános képzésre, az egész életen át tartó tanulás feltételrendszerének formálására, a tanulás folyamatának radikális értelmezéseihez köthető új megfontolásokra, a pedagógusokat segítő, nem csak jogi szabályozást lehetővé tevő oktatási programokra, s a környezeti nevelés hatékony fejlesztési lehetőségeinek kialakítására kellene koncentrálnia.