

# Tartalom

## **Huszár Zsuzsanna – Rogovszky Zoltán**

Szenzitivitás az önismereti és természetismereti nevelésben **2**

## **Kéri Katalin**

Nőkép és lánynevelés az 1960-as évek Magyarországon  
– a tantervek tükrében **14**

## **Jancsi Beáta**

Zweisprachigkeit oder weideutigkeit über das Schulsystem Südtirols **21**

## **Krisztián Béla**

Emberierőforrás-személyügyi ismeretek a PTE TTK FEEFI  
szakdolgozatai tükrében **29**

## Szenzitivitás az önismereti és természetismereti nevelésben

**M**ódszertani orientációjú írásunk egy középiskolai természetismereti szakkör két és fél éves folyamatának összegzéséről szól, és ennek kapcsán a szenzitivitás lehetséges értelmezéséről a természetismereti nevelésben. Beszámol a szakkör létrejöttéről, szemléleti alapjairól és konkrét szakmai előzményeiről, bemutatja a szakkör főbb témacsoportjait, a szakköri munka dokumentációja alapján összegző tájékoztatást ad az induláskor eredetileg megfogalmazott tartalmi igényekről és a ténylegesen megjelenő tartalmakról. A gyakorlati alkalmazási tapasztalatok közül kiemeli a természetismereti nevelés komplexitását és az önismeret fejlesztésével való szoros kapcsolatát. Tanulságos módon jelzi egy serdülőkorú csoport ellátatlanságát, hiányérzetét bizonyos kérdésekkel és témákkal kapcsolatban. Ezen hiányérzetek mentén a racionális megismeréstől a szimbolikus megismerés irányába történő elmozdulásról tudósít, és a szimbolikus megismerés lehetőségei felől a módszertani megújulás igényét veti fel. Annak a tendenciának a figyelembevételével, amely a közvetített specifikus tartalmak elsődlegességének megkérdőjeleződésével és a tartalomközpontú tervezés egyeduralmának megingásával jelezhető, a pedagógiai szakmai önértelmezés megújításának aktualitását és ebben a módszertan funkcióváltási lehetőségét jelzi.

Írásunk a Tanárképzők Szövetsége 2002. december 13–14-i veszprémi konferenciáján, a módszertanok és a módszertanosok védelmében összeállított blokkban elhangzott előadásunk kibővített változata.

### Egy rendhagyó természetismereti szakkör

A Bethlen Gábor Újreál Gimnáziumban 1998-ban egy olyan természetismereti szakkör kezdte meg működését, amely a korábbi hasonló szakköri programtól elrugaszkodva és a hagyományos szaköri lehetőségeket kitágítva, résztvevők témafelvetéseiből, igényeiből, spontán útkereséséből kiindulva egy kics csoport két és fél éves fejlődését is jelentette, és amely végül a hagyományos tantermi kereteket némiképp kinöve most a tapasztalatok megfogalmazását, rögzítését kívánja meg. A szakköri munka viszonylag kötetlenebb jellegéből, nyitottságából és önkéntességéből adódóan rugalmasan, napról napra, hétről hétre fogalmazódtak meg konkrét témái, alakultak ki tevékenységei. Szárnyalt, elkápráztatta a résztvevőket és a vezetőt egyaránt, majd lassan belesimult a lelkünkbe, mint egy furulyán megszólaló „messa di voce”.

Ha körvonalazni kívánjuk, mi az, ami erre a kalandra indított, megfogalmazható a prózai ok: egy, a környezetünkkel és annak védelmével foglalkozó iskolai szakkör kimerülni látszott. A nebulók álmosan és nem túl lelkesen ültek a padba. Hozzászólásaik színvonalas és hangulata nem haladta meg egy rájuk tukmált kiselőadás monotonitását. A vezetőben pedig ott forrongott a gondolat, hogy bár kényelmes lenne, ezzel az új csoporttal talán mégsem azt a programot kellene végigvinni, mint a tavalyiakkal, hiába, hogy a személyi összetétel teljesen más. Némi őrlődés után fogalmazódott meg: a diákok csak tudják saját magukról, hogy mit szeretnének! Mely témák érdeklik őket, amikkel kapcsolat-

ban nem kapnak válaszokat? Mi az, amit az iskola nem adhat meg nekik, de szívesen elmélyednének a témában? Az aznapi játékok öröme és a biztatás arra, hogy bármit mondhatnak, merész ötleteket hívott elő belőlük, és a közös felfedezések útjára indított el bennünket.

A csoport jellemzőinek egyik fontos tényezője a személyi összetétel:

Vezető(k): fiatal férfi vezető, a résztvevők osztályának biológia- és földrajztanára és egy főiskolás női segítő.

Résztvevők: 9–10. évfolyamos középiskolás leányok egy osztályból, akik a csoport öt-fős magját alkották, s akikhez alkalmasszerűen más középiskolások és főiskolások is csatlakoztak.

A csoportfejlődés folyamata a megalakulástól a felbomlásig terjedő időszakban a formális szerveződéstől a résztvevők informális, egyre intenzívebbé váló támogató, baráti kapcsolatrendszerének kialakulását hozta magával és a csoport struktúrájában lezajló finomabb változásokat, egyes kapcsolatok erősségének, intenzitásának változását és a résztvevők közötti átrendeződéseit nem részletezve egyértelműen pozitív, a kapcsolatok elmélyülését mutató tendenciát követ. A csoport 1998 szeptemberében jött létre és 2001 májusára szűnt meg végleg működni.

### Megválaszolatlan kérdések – szakköri témajavaslatok és igények

Amint jeleztük, a szakköri csoport munkája alapvetően a résztvevők megfogalmazott igényeire tekintettel formálódott. Az igényfelmérés során a körbeadott papirosokon az alábbi témák és ötletek gyűltek össze: utazás az Amazonashoz, tanulni a bennszülöttekről, meditáció elsajátítása, keleti kultúrák és bölcsességek, görög bölcsességek, Shakespeare gondolatai és az alkotás, ejtőernyős tanfolyam, szellemvilágok, több dimenzió megismerése, az Atlantisz titka, mitológiák, kívülről látni a Földet, a világűrbe menni, a halál utáni állapotról valamit tudni, van-e a halál után élet, van-e élet más bolygókon, az emberi agy képességei, dimenziók, az evolúció lépései közléről, elsüllyedt világok, ismeretlen kultúrák, piramisépítés, vannak-e ufók, állatok különleges képességei, kirándulás egy őserdőben, eljutni lakatlan szigetre, elmenni egy helyre és csak jól érezni magunkat, álmok és álomfejtés, grafológia, az igazi zene, közös alkotások, az önismeret fejlesztése, a világ jövője, közös tevékenységek, küzdelem, a lélek karbantartása, célok felkutatása és elérése, képesség az örömmre.

A fentiek tematikus csoportosítását az *1. táblázat*ban vehetjük alaposabban szemügyre. A csoportosítás során olyan kategóriákat próbáltunk felállítani, amelyek a felmerült és a megvalósításban szereplő elemek jellemzésére egyaránt alkalmasak. A komplexitásból adódóan elkerülhetetlen volt azonban, hogy némely téma több csoportban is szerepeljen, ezen ismétlődéseket római számokkal jelöltük.

A kategóriák egyben szimbolikus színekkel is megjeleníthetőek, amelyek érzelmi szinten is közvetíthetik a témacsoportok jellegzetességét. A megjelenő tartalmak csoportosítására a következő jelöléseket vezettük be:

- ZÖLD – az eleven Föld színeként a természetről való tudás jelzése lett,
- KÉK – az ég és a levegő színeként a szellemi könnyedség, a szellemi alkotás, a művészetek és az írásos források feldolgozásának jele lett,
- VÖRÖS – a tűz színeként a „vad”-ság, a tradíció, az eredet témáinak jelzése, a keleti és az európai gondolkodásmód gyökereire utalás és saját életünk értelmezési kereteinek keresése;
- BARNA – a termőföld színeként az anyag, az anyagszerűség, a testi, fizikai dimenziók jelzésére,
- NARANCS – napszínként az elevenséget, életörömet, az emberi kapcsolatok lehetőségét hordozó szín lett,

– LILA – a bennünk lakó alkotóerő, a transzcendens dimenziók és a saját magunkról való tudásunk gyarapodásának jelzése lett.

Az ezekből kibontakozó témakörök, amelyek köré tevékenységünket igyekeztünk szervezni:

- Létünk előtt és után
- Természetismeret
- Önismeret
- Társas kapcsolatok
- Közös alkotások
- Alkotások és értelmezésük
- A zene érintése

Az eképpen meghatározott vezérfonál már elegendőnek bizonyult arra, hogy valami egészen újat és kalandosat éljünk meg mindnyájan. A megvalósítás gondja nagyjából a vezetőre maradt, és a konkrét kérésekből kiindulva elsősorban azok hangulati és mögöttes tartalmára koncentrálni jutottunk el sok helyre, gyakran lelki ösvényeken. (Rogovszky, 2001) A felvetett témák közül néhány konkrét kívánságot (pl.: utazás az Amazonashoz) mint bizonyos kielégítetlen igények közvetítőjét értelmezhetjük, és ezért a foglalkozásokon elsősorban nem a konkrét megvalósításukra, hanem a bennük megfogalmazódó vágyak és szándékok kifejezésére, tudatosítására helyeződött a hangsúly. Az ebből adódó törések nélküli átmenet biztosításának nélkülözhetetlen eleme volt a folyamatban a „komolyanvevő” és a „teljességgel elfogadó” légkör pedagógiája.

### **Szenzitivitás a pedagógiában**

Értelmezésünkben az érzékelésből kiinduló, az érzékszervi megismerést hangsúlyozó, pedagógiai hatásszervezésébe az érzéki tapasztalatok lehető teljességét (látás, hallás, tapintás, szaglás, ízlelés, mozgásélmények) bevonó és azokat szisztematikusan ötvöző, naturális, testi tapasztalatokra építő, a test jelzéseit a megismerés szolgálatába állító, érzékelést fejlesztő, az érzékek működését finomító megismerési módot nevezük szenzitívnek.

A szenzitivitás érzékenységet, fogékonyságot is jelent. Pedagógiai szempontból a korábbinál differenciáltabb tapasztalatszerzési módok tanulását és az egyre differenciáltabb tapasztalatok tudatosítását, nyelvi megformálását jelenti, megengedve az élmények vizuális, manipulatív vagy mozgásos feldolgozását, megformálását, visszatükrözését is. A szenzitív pedagógiai megközelítés tehát nagyfokú reflektivitást és önreflexiót igényel, miközben a reflektálás nem kizárólag nyelvi, racionális síkon történik, hanem változatos önkifejezési formák segítségével is. Ezek a kifejezésformák gyakran szimbolikusak, és mint ilyenek, a személyiség nem tudatos rétegeit is megszólítják. Közösségi integrációjuk rítusok és csoporthagyományok segítségével történik. Alkalmassak arra, hogy általuk ne csak egymás kognitív hozzáállásával, ítéleteivel ismerkedjen meg egy-egy csoport, hanem a testi tükrözés folytán a kísérő érzések is megoszthatókká, átvehetőkké, átélhetőkké váljanak, ezáltal létrehozva az emocionális tanulás sajátos terét, az érzetek, érzések, érzelmek mozgósításával elősegítve az önismereti, társismereti tudás elmélyítését is.

A szenzitív gyakorlatok egy része drámapedagógiai szempontból (Gabnai, 1999) bizalomjátéknak minősül, hiszen a különféle érzékszervek érzékenységének fokozása többnyire más érzéki tapasztalatok, elsősorban a hétköznapi megismerés során uralkodó látás „kikapcsolásával” történik, ezért a szenzitív pedagógiában gyakori a bekötött vagy csukott szemmel végzett figyelés, s tudjuk, hogy a „vakjátékok” mind-mind bizalomjátékok is egyben.

Ezen a ponton odáig jutottunk el, hogy szenzitív közelítésből a megismerés közegevé tettük az intimitást, miközben tisztában vagyunk ezen megismerési mód korlátaival, lehetőségei részlegességével. Sem a tömegoktatástól, sem az oktatási rendszertől általában

nem számonkérhető a személyességnek intimitásig fejlődő foka. Nem véletlen, hogy az intenzív személyességen alapuló fejlesztő törekvések (pl. a személyiségfejlesztő, önismereti tréningek) intézményes képzésbe illeszkedése szempontjából nem ezen kurzusok létezésének evidenciája, inkább folyamatos helykeresése az, ami törvényszerű, és ami mint „rendszerjellemező” kínálja magát.

A szenzitív közelítés egyfajta újratanítás (visszatanítás, az elhomályosuló megismerési módok ébren tartása) is abban az értelemben, hogy fejlődéslelektani, életkorpédagógiai szempontból sem az iskoláskornak, sem a felnőttkornak, azt gondoljuk, már nem elsődleges, nem domináns megismerési formája az érzéki megismerés. Vagyis amikor a fejlesztésben az óvodás koron túl is szenzitív módszereket alkalmazunk, esetleg tévúton járunk. Gyermeteg dolognak tűnhet felnőttként vagy majdnem felnőttként „játszásból” madárrá, kővé vagy folyóvá válni, „hegyként gondolkodni” (*Seed-Macy-Flaming-Naess*, 2000), a világra és világalkotó elemeire mint lényekre tekinteni, megszólíttatni általuk és reagálni rájuk egy, a mélyökológiai irányzatokra jellemző és sokat vitatott antropomorf közelítéssel, ami talán a kisgyermekkorú mágikus gondolkodás elemi tapasztalataira visszautalva idézhető fel leginkább.

Az érzéki, érzelmi újratanítás törekvései minden bizonnyal összefüggésbe hozhatóak tehát azokkal a mélyökológiai indítatású elgondolásokkal, amelyek a létezők önértékét hirdetik, és megkérdőjelezik az ember számára való hasznosság és használhatóság kizárólagos értékmérő voltát, és ezzel összefüggésben a deszakralizált világ újramitológizálásának szükségességét hirdetik. (*Juhász-Nagy*, 1993; *Kidner*, 1995, 2000)

A környezeti nevelésben gyakorta használt kifejezéssel élve „a rácsodálkozás pedagógiája” egy lehetséges lépés természet és ember viszonyának alakításában s nem a „vad” természet, hanem az ember szelidítésében. Ez a szemlélődésnek tág teret adó, ráerős pedagógiai megközelítés a rácsodálkozást mint megilletődést is helyénvalóvá, elfogadottá hagyományozza, a dolgokkal, jelenségekkel való találkozás érzelmi tapasztalatait is integrálja, ezáltal az emberi viszonyokon túlmutató, tágasabban értelmezett érzelmi kapcsolatok megőrzését, a természet tiszteletét segíti elő.

A szenzitizáló (az érzékszervek működését finomító) gyakorlatok sorában játékos megközelítésekre is számtalan lehetőség adódik. Például az egyik érdekes és mulatságos játék, amit Déri Andreától tanultunk, bekötött szemmel, különféle illatanyagokkal átítatott, egymást keresztező madzagokat szimatolni, kiválasztva egy követésre méltó illatot, és mint a vadászkutya, nyomtévesztés nélkül rajta lenni. Igazi élménytúra, kihívás! Hasonló szabadtéri játékok népszerű és a hazai környezeti nevelők által is egyik legtöbbet forgatott gyűjteménye: Joseph Cornellé. (*Cornell*, 1998)

Ehelyütt egyéb játékleírásokkal nem is terheljük az olvasót, csupán megjegyezzük, hogy az ilyen típusú játékokhoz elengedhetetlen a bizalomteljes légkör és a mindenki számára átélhető biztonság. Ennek megteremtése alapvetően a csoportvezető felelőssége. A bizalom azonban különösen törekeny, alkalomszerűen nem, csakis a fejlesztő folyamat egészében bontható ki.

Természetesen a folyamatszerűség a nevelésre általában véve érvényes, nem megkülönböztető jegye az általunk vizsgált területnek. Mint ahogyan lényegében minden pedagógia szenzitív pedagógia, amennyiben nem nélkülözheti az érzékszervi megismerést, sőt, megítélésünk szerint minden pedagógia környezetpedagógia, amennyiben a környezet megismerésére, megértésére, értelmezésére, a cselekvő részvétel elsajátíttatására törekszik.

## Racionalitás és szimbolikus tudatosság

A környezet képlékeny hétköznapi kifejezés és diszciplínaként más-más tartalmú viszonyfogalom. Pedagógiai szempontú meghatározása helyett csupán azt emelnénk ki,

hogy *Juhász-Nagy Pál* nyomán (*Juhász-Nagy*, 1993) értelmezésünkben a környezet nem a minket körülvevő, rajtunk kívül álló világ, nem az „én”-nel szembeállított „nem-én”, nem a dolgok, jelenségek helye, fizikai tere, hanem a környezet, a létezés módja.

„Én” és „nem-én” tapasztalati, érzésvilágbeli hasadása, majd fogalmi szétválása fejlődéslélektani törvényszerűség, és első nyilvánvaló megjelenése a csecsemőkori szeparációs félelem. Az idővel értelmezési keretté váló polarizált gondolkodásmód további megerősödésében fontos mozzanat a szobatisztaság elsajátítása kapcsán a testből kikerülő természetes anyagcseretermékek érzelmi távolítása, idegenítése, undor tárgyává minősítése, a dolgoktól való elhatárolódás megtanulása a szocializáció folyamatában. (*Havas*, 1998) Felvetődik, hogy ez az örökség – a polarizált gondolkodásmód – valamint a kisgyermekkori mágikus világkép természetes leépülése lehetséges, hogy akadályt képez a természet és a másokkal való azonosulásban. A dilemma feloldását ígéri, hogy „Nem kell lemondanunk különállásunkról, inkább az én fogalmát és a vele kapcsolatos tapasztalatainkat kell kibővítenünk úgy, hogy a lét tudatalatti, kapcsolatteremtő, szimbolikus dimenzióit is tartalmazza”. (*Kidner*, 2001. 75.)

A személyiségfejlesztés (nevelés) folyamatában a nevelőmunka igazából a belső (mentális) környezetre (attitűdök, értékek, érzelmek, gondolatok) irányul, és a személyiségfejlesztés alapvető közegeként, környezeteként a társas közeget, az emberi kapcsolatokat és azok rendszerét igényli és célozza meg, célkitűzésében a környezetfejlesztés értelmezése és igénye a társas közeg fejlesztő, önfejlesztő közeggé alakítását jelenti. Az így felfogott környezetpedagógia alapvető diszciplináris bázisát értelmezésünkben a szociálpszichológiai megközelítés jelentené. Ebben a megközelítésben látjuk lehetségesnek a környezetpszichológia (*Kidner*, 1995; *Düll*, 2001) kérdésfeltevéseit és eredményeit integrálni, a globalizáció felől megfogalmazódó új típusú lélektani problémákat azonosítani, pedagógiai szempontból értelmezni és a gyakorlati pedagógiai munka során a fejlesztés lépéseit megtenni.

A pszichológiai megközelítések sorában a környezeti elméletek pszichológiai előfeltevéseivel foglalkozik *David Kidner* (*Kidner*, 1995, 2000), és azt regisztrálja, hogy a környezettel foglalkozó pszichológiai írások többsége csak a környezet megtapasztalásával foglalkozik, elhanyagolva a modern szubjektivitásra vonatkozó lehetséges következtetéseket, és úgy véli, hogy az ökológia mint a környezeti gondolkodást megalapozó tudomány asszimilációja egy alapvetően mechanisztikus paradigmába azzal a következménnyel jár, hogy a humán tudományok és a természettudományok szétválása fennmarad, és ez a szétválás elfedi a környezettel és a személyiséggel kapcsolatos kérdések megértéséhez szükséges kulturális dimenziókat. „Amennyiben a környezeti gondolkodás többet kíván nyújtani, mint a természet kirablásának komor, intellektuális kommentárját, nem elegendő, ha csak a saját szellemi alapjait kárhóztatja. ...rá kell mutatnia a szimbolikus világlátás termékenységére, ...” (*Kidner*, 2000. 81. 2. bek.), „a tájjal való párbeszéd” (1) lehetőségeire, belső világ és külső világ dialogikus viszonyára.

Filozófiai szempontból: „Szabadságfelfogásunkat kell újrafogalmaznunk ahhoz, hogy megfelelő módon tudjunk szembenézni a környezeti válság kérdésével”, vallja *Leslis Paul Thiele* (*Thiele*, 1996), aki a lét lenni hagyásaként megmutakozó heideggeri szabadságfelfogásban véli megtalálni azt a szabadságértelmezést, amely a mélyökológusok és a társadalomökológusok vitáján felülemelkedő ökológiai alternatíva alapjául szolgálhat.

Ezen felvetések ellenére a lélektani, filozófiai, etikai fogantatású, humán meghatározottságú pedagógiai megközelítések mellett lényeges túlsúlyban vannak a kizárólagosan természettudományi alapozottságú megközelítések, képzések és továbbképzések. Ezen regisztrálható kirívó aránytalanság és egyoldalúság enyhítésére szolgálnak azok a programok, (ismertetett szakkörünk is), amelyek nem zárják ki, hogy azok is magukénak érezhessék a környezeti problémák gondját és megtalálhassák az értelmes reagálás módjait, akik nem a fizikai, kémiai, biológiai, földrajzi, geológiai stb. ismeretek felől képe-

sek ezek megközelítésére. A jelenlegi környezetpedagógiai gyakorlat tulajdonképpen diszkriminatív, a humán területek művelőit hátrányos helyzetben tartja.

A fogalomhasználat terén a pedagógia környezeti, ökológiai, fenntartható etc. címkei fel-foghatóak úgy is, mint olyan tüneti jelzések, amelyek a hiányok oldaláról utalnak értékekre, elterjedésük során, intézményesülésük folyamatában legitimálnak hiányérzeteket és egy megkülönböztető fogalomhasználatával újratematizálják a pedagógiai tennivalókat. A mára kialakult ún. környezeti ideológia nevében direktívákká csupaszodva beépülnek a meglévő rendszerekbe, „zöldítik” és paradoxnak tűnő módon egyúttal stabilizálják is azokat.

### Módszertani megújulás

„Zöldülő” pedagógia: élosarok, patakmeder-tisztítás, tájsebészet, szelektív hulladék-gyűjtés. Széles tevékenységrendszer, hatékony személyes részvétel és befolyás a közvetlen, lakóhelyi környezet állapotára. Örvendetes, hasznos és fontos cselekvések, amelyek kivitelezése alapvetően a belátáson, racionalitáson alapul és az ún. következményetika felől magyarázható. Megannyi kitűnő gyakorlati lehetőség humán és reál, társadalmi és környezettudományi szempontok együttes érvényesítésére, a tantervi közös követelmények integrálására.

Hová tűnnek ilyenkor a hagyományos tantárgypedagógiai szempontok? Mivé lesznek a komplex iskolán kívüli tevékenységek világában és a tudnivalók tantárgyfeletti szerveződésében? Lehetséges-e, előrevivő-e egyáltalán a hagyományos, 19. századi ihletésű, elkülönült, atomizált, megmerevedett szaktantárgyi tantárgy-pedagógiák nézőpontja felől kérdezősködni? Pontosabban érdemes-e a szakos képzés hagyományos rendszeréhez foggal-körömmel ragaszkodó egyetemi tanárképzési struktúrától e tekintetben bármiféle progresszivitást várni?

Meglehet, hogy a tantárgypedagógiák védelmében nem fair felvetések ezek. De éppen a tantárgypedagógusok és a módszertan védelmében, a módszertan egyetemi presztízskének védelmében kell azt mondanunk, hogy a módszer, ameddig csupán egyfajta know-how-ként, tudni-hogyan-ként tartjuk számon, ameddig kizárólagosan mint procedurális tudásra tekintünk rá még saját módszertanos önértelmezésünkben is, amíg a módszertanokra kizárólag mint adott céltartalom (a szakos képzés logikája szerint valamely speciális ténytudás) elsajátításának alárendelt eszközre tekintünk, addig rejtve maradnak a közvetítés hogyan-jában rejlő metaszintű értelmezési lehetőségek, és meg sem jelenik releváns szempontként, még csak viszonyítási pontként sem az a felfogásmód, amely a dúsulni, gyarapodni látszó ismeretvilágban eleve lemond a közvetített konkrét tartalmak ki-tüntetett, elsődleges szerepéről, elrugaszkodik a tartalomközpontú tantervi tervezéstől is, és egy másik lehetséges, mindinkább erősödő irányba, a képességfejlesztés irányába mozdul el.

Meghatározó tendenciaként számolva azzal, hogy „Hovatovább nem a közlendő maga, hanem a közvetítés módja a perdöntő...” (Trencsényi, 2002. 7.), megítélésünk szerint kitérés pontot jelenthetne a módszertan funkcióváltása. Konkrét ismeretek hatékony rögzítésének elősegítése mellett, de ezen funkció kizárólagosságát megkérdőjelezve, a módszertan metaszinten mint interpretációt, mint értelmezést is meg kell határozza önmagát.

### Gyakorlati alkalmazás és tapasztalatok

A csoport működésének alapjait nem magától értetődő, ad hoc elhatározások adták, hanem olyan megelőző események és tapasztalások láncolata, amelyek évekkal a csoport indulását megelőzően járultak hozzá szemléletük és módszereik által azok komplex alkalmazásához. Tekintsük most végig azokat az előzményeket, amelyek tapasztalataikkal megalapozták a tevékenységünket és a módszertani repertoárt. (2. táblázat)

## A szakköri munkát megalapozó szemléleti és módszertani előzmények

– Terepbiológiai Csoport (Déri Andrea) – Tevékenységében a középiskolás és egyetemista résztvevők számára olyan, a vezetővel közös megismerési formákat kínált, amelyben a kiváló szakmaiság és a szoros baráti kapcsolatok voltak előtérben. Elvei között szerepelt a spontaneitás, az élményközpontúság, a saját tapasztalat, a szabadság, az egymástól tanulás, a komplex megközelítés és az örömeire való képesség kibontakoztatása. (1988–1992)

– Déri Andrea „Környezeti nevelési” speciális kollégium – ELTE – A foglalkozásokon módszertani bemutatókkal indítva a környezeti nevelés és a globális nevelés gondolköréből és módszertanából kaptunk ízelítőt és inspirációt a saját témák kidolgozására. A csapat ezt követően munkacsoport formájában 2 évig tevékenykedett. Témákat dolgozott ki, foglalkozásokat tartott és folyamatosan konzultálva feldolgozta a tapasztalatokat. (1992–1993)

– Huszár Zsuzsa: „Önismereti játékok kiscsoportban” speciális kollégium – ELTE – A csoport a játék szerepét és komolyságát konzultáción és a gyakorlatban megismerve élhette át az alkalmazás módjait rengeteg ötlettel és példával fűszerezve. (1992–1993)

– Magyar Biológiai Társaság Fialatok Természetismereti Klubja – A főleg középiskolás korosztályt tömörítő szervezetben természettudományos és környezetvédelmi témában folyik tehetséggondozás, a szakmai módszerek megismertetése, szakmai kapcsolatok építése és ismeretterjesztés. Klubnapokon, táborokban és kirándulásokon a szakmai tevékenységen túl csoporterősítő beszélgetések és játékok jellemzik, valamint az önképzés elősegítésére egyéni konzultációkat tartunk. (1993-tól folyamatos)

– Magyar Környezeti Nevelési Egyesület – „Emberi kapcsolatok” tanártovábbképzés – Huszár Zsuzsával (környezeti nevelő), Rudas Jánossal (pszichológus) volt közös feladatunk a tanárcsoport vezetése. A rendezvény képzésen túli célja volt a különböző szakemberek együttműködésének kipróbálása a csoportvezetésben. (1993.)

– Komplex zenei, művészeti és természetismereti tábor (Kokas Klára) – A zene formáló hatása és ennek alkalmazása mellett a mély érzelmi azonosulás, a szabad mozgás, az alkotó öröm és sérült vagy fogyatékos emberek, gyerekek megismerése volt előtérben. A továbbképzés alatt a zene adta érzelmi megnyílás szerepét a természethez való játékos és önismereti elemeket hordozó tevékenység közös alkalmazásában kutattuk. (1995)

– Kincskereső Általános Iskola (Winkler Márta) – Kötetlen iskolai légkörben, ahol az egyénre való odafigyelés nagy szerepet játszik, kerültek alkalmazásra komplex oktatási módszerek. Ezekben a tantárgy szakmaiságához szorosan nem tartozó elemekkel (a játék, a rajz, a mozgás és a vita) folyt az órai munka és a tananyag elsajátításának főleg tapasztalaton alapuló segítése. Mindezek a belülről fakadó kíváncsiság felkeltésén alapulnak instrukciókkal és szabad lehetőségek felajánlásával. (1998–2000)

– Bethlen Gábor Újreál Gimnázium – Közel hagyományosnak mondható iskolai keretek között rendhagyó órákon, terepgyakorlatokon nyílt lehetőség – a klasszikus órai szabályok céllal harmonizáló átformálásával – kötetlenebb beszélgetések, véleménynyilvánítások, saját tapasztalatokon alapuló megfigyelések és vizsgálatok kreatív és egyénre szabott feldolgozására. (1996-tól)

## A foglalkozások jellemzői

A célok között megfogalmazva kezdetben a környezet- és természetvédelmi nevelés volt előtérben. A csoport tagjait és a korosztályhoz közel álló problémákat megismerve ez később kezdett kiegészülni önismereti (a belső környezet védelme) és személyiségfejlesztési iránnyal, amelyeknek biztos közeget a játék és az alkotás teremtett. Ma már elmondhatjuk, hogy az utólag megjelenő célok erőteljesen visszahatottak az elsőre, és végül soron egymással jól harmonizáló egységgé forrtak össze.

Tevékenységünk formailag kezdetben heti egyórás szakkörként zajlott, majd órakeret híján öntevékeny csoportként folytatódott. Időtartama szerint kezdetben heti, majd az iskolai terhelések növekedésével kétheti, illetve időnként ritkább találkozásokra tértünk át. Délutánonként 1–4 óráig terjedő időt töltöttünk együtt, amelyek többségükben azért hosszabb együttlétek voltak. Ezeket az alkalmakat tervezett kirándulások, 4 napos táborok és spontán kialakuló kalandozások egészítették ki.

A foglalkozás levezetése során jellegzetes nyitó és záró elemek épültek be, amelyek segítettek az érzelmi és gondolati ráhangolódást. A ritkuló alkalmakkor ezek jól szolgálták a találkozások között eltelt idő áthidalását és a folytonosság megteremtését.

Az egyes alkalmak tervezésekor a tevékenységek meghatározásának szempontjai, elvei: a célokkal adekvát fejlesztési lehetőség, széles repertoárból válogatott modularitás, a résztvevők ötleteit beépítő spontaneitás. A játékok, témák tervezésekor fontos szempontok voltak a csoportban fellelhető korábbi és aznapi hangulati elemek, a jól kombinálható és egymáshoz fűzhető tevékenységek kiválogatása, amelyek gyakran ellentétpárokban változtatva érik el a kívánt hatást (mozgásos és gondolkodtató, vidám és komoly, aktív és passzív, ...). Ugyanakkor tág teret kapott a rögtönzés, amely megkönnyítette az alkalmazkodást, és folyamatos lehetőséget kínált a vezetőnek és a résztvevőknek az ötletek kibontakoztatására. Az egyes foglalkozásokra előkészített tevékenységek mennyisége többszörösen meghaladta a rendelkezésre álló időkeretet, ezáltal lehetőség volt közülük a helyzetből fakadóan a legmegfelelőbbek kiválasztására és felfűzésére az aznapi programok fonalára.

Kialakultak például azok a kerettevékenységek, amelyeknek szerepe a résztvevők hétköznapok sodrából való kiemelése, majd fokozatos visszaengedése. A csoport állapotának megfelelően több találkozáson keresztül körben ülve, kézfogással és csukott szemmel pár percig lazítottunk, máskor, lehetőséget adva a terhek verbális úton történő lera-kására és élmények elbeszélésére, a „Mi történt veled?” kérdésre osztottuk meg egymással gondolatainkat.

A helyszínek megválasztásában arra törekedtünk, hogy a megszokott és hétről hétre ismételt igénybe vett iskolai tantermet időnként felváltsa szokatlan, ismeretlen és inspiráló adottságokkal rendelkező terület is. Amikor ez nem volt lehetséges – a hétköznapok többségében –, akkor a rendelkezésre álló teremben tettünk változtatásokat (pl.: illatokkal, átrendezéssel). Szabadtéri helyszínekként városi parkokat, természetvédelmi területek kutatóházait, az erdőket, réteket, a Börzsöny és az Őrség emberek által kevésbé járt vidékeit választottuk.

A foglalkozások lebonyolításához olyan egyszerű eszközöket használtunk, amelyek az idők során egy jellemző „alapsomag”-gá álltak össze. (Ennek tartalma a következő: madzag, írólapok, csomagolópapír, festékek, olló, ragasztó, színes papirosok, illatanyagok, kendők, teniszlabda, színes ceruzák vagy filctollak, öntapadós címkék, diakeretek, tükrök, hurkapálcák, furulya, dob.) Az „alapsomag” mellett egyéb kellékekkel is kiegészítettük az alkalmakat. Így például használtunk egy óriási nemezsből készített fát, amire mindenfélét lehetett aggatni, egyszerű tárgyakat, amiknek sokféle funkciót adhattunk, zajkeltő eszközöket, magnetofont a zenék hallgatásához, virágszirmokat és más növényi részeket mozaik készítéséhez, nedves, agyagos sarat testfestéshez, és különféle írásműveket, szemelvényeket felolvasásra, elemzésre, értelmezésre vagy a tervezést megelőző ráhangolódásra.

A sokszempontú, tapasztalati tanulás (Rogovszky, 1998) előtérbe állítása mellett a szakör lehetőséget kínált a megismerés mindkét alaptípusának – a racionális és szimbolikus megismerés – kibontakoztatására; unikális jellege leginkább ebben mutatkozott meg.

### **Tapasztalatok és eredmények**

A tapasztalatok összegzésekor emlékeinken túl a szakköri munka dokumentációjára, a szakköri naplóra és az elkészült alkotásokra, produktumokra, valamint a résztvevők írá-

sos értékeléseire támaszkodunk. Részletező leírások és élménybeszámoló helyett a munka tematikus és módszertani jellemzőit emeljük ki, a csoportdinamikai fejleményekre korábban csupán utaltunk.

A csoport fejlődése során a várt témák a 4. táblázatban feltüntetett módon alakultak. Komplexitásuk megmaradt, és tartalmilag is a várakozásokhoz igazodtak. Ha azonban tételesen megszámláljuk az itt és az 1. táblázatban lévő elemeiket, akkor a témacsoportok között az arányok változását figyelhetjük meg. (1–2. diagramok) Az arányok viszonylagosak, nem tükrözik a ténylegesen ráfordított időarányokat. A diagramok és az ezekből levonható megállapítások tájékoztató jellegűek.

A várt témák esetében határozott jelzések érkeztek a résztvevőktől azokra az igényekre és hiányokra vonatkozóan, amelyekben ez a korosztály ellátatlan. Szembetűnő az ősi/vörös témacsoport magas, sőt kiemelkedő aránya a várt témák között, ami talán a mai életünkben meglévő túlsúlyos racionalitásra és a „misztikus” témákban ugyanakkor megjelenő tömeges kiadvány- és műsorkínálatra, az egyre tömegesebben megjelenő információk feldolgozatlanására gondolva válik érthetővé. Másodikként sorolható be egyrészt a természet ismerete/zöld témaköre, ami a meghirdetett szakkör jellegéből és az ezt választó résztvevők érdeklődéséből adódik, másrészt ezzel egyenrangú fontossággal jelenik meg a korosztályt erőteljesen foglalkoztató önismereti/lila témacsoport is. A változásokat figyelve az ősi/vörös és az önismereti/lila témacsoport jelentősége továbbra is megmarad, és az utóbbi mellé a társas/narancs, az együttlét, a csoportban létezés örömet hangsúlyozó témák sorakoznak fel nagyobb arányban. A foglalkozásokon gondolatban végigtekintve ezen változások okát a komplexitásból adódó és a kiegyensúlyozottság felé elmozduló tendenciaként magyarázhatjuk, és ilyen értelemben az arányok változása nem az egyes témacsoportok rovására történt. Mindamellert hangsúlyozzuk, hogy az egyes témacsoportok megjelenésének gyakorisága a fontosságukra is rámutat, és a csoport fejlődésének tendenciáira is utaló. Ilyen fejlődő tendencia a kiegyenlítődés felé történő elmozdulás, a társas jellegek felértékelődése mellett a témák tapasztalt differenciálódása.

A résztvevőkkel később beszélgetve és az ő szempontjukból vizsgálva a történeteket elmondhatjuk, hogy az egyik fontos hatás azoknak a kapcsolatoknak az elmélyülése, amelyek közöttük formálódtak. Annak az érzése, hogy ha 20–30 év múlva szembetalálkoznak az utcán, akkor is tudják, hogy valami olyannak voltak a részesei együtt, amittől összetartozónak és kissé más embernek érzik magukat. Fontos kiemelni azt a belső energiatartalek növelésére vonatkozó megállapítást is, amely a fent említett érzésből, a „valahová tartozás” érzéséből fakadóan már a foglalkozások intenzív szakaszában eltöltötte őket, és számos nehézséggel birkóztak meg sikeresen ennek az erőnek és az ebből táplálkozó önbizalomnak a birtokában. Életük eme gyors fejlődésű és ellentmondásokkal teli szakaszában olyan stabil pontként támaszkodhattak a csoportra és tevékenységére, amelyben mindig ott volt a megbeszélés és a valakihez fordulás lehetősége, az erős talaj a későbbi elrugaszkodáshoz.

### **Alkalmazási nehézségek és feltételek**

Az alkalmazás tapasztalatai azt mutatják, hogy igen sok nehézséggel kell megküzdeni a megvalósítás során. Ilyen jellemző az a nagymértékű belső szellemi energiaráfordítás, amely a délutáni foglalkozások esetében napokig, a táborok esetében heteken át tartó felkészülési és ráhangolódási szakaszok után válik igazán hatékonyá.

A ráfordítások egy másik összetevője annak a magas „aktiválási energiának” a mozgósítása, amellyel a résztvevőkben is megindulnak az intenzív belső történések és felfokozottá, termékenyítő erejűvé válnak az érzések és a gondolatok.

A felvetődött témák felvállalásának veszélyei sem hagyhatóak figyelmen kívül, ezért a vezető kompetenciáját és felelősségét szintén fontos feltételként említjük

Bár az ilyen típusú foglalkozások nem túl technikaigényesek, mégis említést kell tennünk róla, mert a foglalkozások megvalósítása ugyan nem sok, de módfelett igényes feltételeket kívánna. Ilyen például a zenék megfelelő színvonalon történő lejátszása, az elzuzulást, az otthonosság érzését erősítő szőnyeg, függöny megléte vagy a zavarástól mentes terem. Egy átlagos iskola ezekkel a feltételekkel nem rendelkezik, mint ahogyan az effajta időigényes foglalkozás finanszírozása sem megoldott.

## Összegzés

Szakkörvezetői tapasztalatunk arra utal, hogy erős hiányosságok tapasztalhatóak a személyiségfejlesztés mindennapi, gyakorlati alkalmazásában, miközben erre nagyfokú igény és nyitottság mutatkozik a fejlődő személyiségekben, és a lassan „első otthonunkká” előlépő iskola egyre nagyobb szerepet kellene vállaljon ebben a folyamatban. A hiánypótlást részben felvállaló szensitív környezetpedagógiai módszerek alkalmazása mint adekvát érzelmi motiváció a személyiségfejlődés érzékeny szakaszában viszonylag rövid idő alatt is elementáris hatásokat és mélyreható változásokat eredményezhet.

A tradicionális társadalmakban a felnőtté válás, a közösség teljes jogú tagjaként való elfogadtatás beavatási rítusokhoz mint a határátlépést, a minőségi változást szimbolikusan és megjelenítő szertartásokhoz kötődött. Ma, amikor felnőtt- és gyermekkor határai bizonyos értelemben elmosódnak, mezsgyéi időben széthúzódnak, eltűnni látszik az egyetlen beavatási aktushoz köthető, „egyszer s mindenkorra” felnőtté válás és az ezzel együtt járó közösségi integráció esélye. A modernitás magával hozta az elhúzódozó érzelmi krízissel járó serdülést és felnőtté válást, átalakította intézményeit, így a fejlődési folyamatot támogató pedagógiának nyitottá kell válnia olyan nevelési formák megteremtésére is, amelyek a beavatottság és a közösséghez tartozás megélésének új tudásformákban is megmutatkozó folyamatos lehetőségeit hordozzák és létrehozzák az ezért való megküzdés elemi emberi tapasztalatait.

A természetismereti és önismereti nevelés szorosan összefüggő alkalmazása a témák egymásba fonódó hatásait és egymást erősítő lehetőségeit, komplexitását kihasználva hatékonyan állítható a személyiség és társas környezet fejlesztésére is kiterjedő környezeti nevelés szolgálatába. Ebben a folyamatban humán és reál szférák kapcsolatára, összefüggéseire összpontosítva felismerhetjük pedagógiai lehetőségeinket a világ „újramitológizálásában”, és módszereinket újragondolva a metasztintú közlések szolgálatába állíthatjuk.

## Abstract

This paper presents a sensitive approach using the example of a secondary school environmental study group. Based on the pedagogical interpretation of sensitivity it describes the study group's philosophical and methodological background, curriculum and some of the experiences of the application. Furthermore, it discusses the study group's methodological characteristics as well as the necessary conditions and difficulties encountered during application. It emphasizes the importance of experience in the cognitive process, and emphasizes the importance of symbolic cognition too. It points out the necessary renewal of methodology, based on the assumption that as the content-centered planning is pushed to the background, it is necessary to change and expand methodology. This means that methodology no longer serves only as an instrument to communicate information but itself becomes the subject of interpretation on a larger scale.

## Jegyzet

(1) A tájjal való párbeszédet értelmezi: Barry Lopez (1989): *Artic Dreams: Imagination and Desire in a Northern Landscape*. Bantam Books, Toronto – New York. 277.

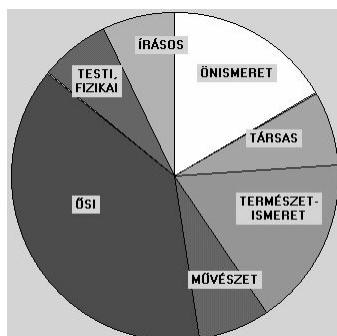
## Irodalom

- Cornell, Joseph (1998): *Kézenfogva gyerekekkel a természetben*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Dúll Andrea (2001): A környezetpszichológia története. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 287–328.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Helikon, Budapest.
- Havas Péter (1998): A hulladékkal kapcsolatos attitűdök és a környezeti szocializáció. *Cédrus*, II. évf. 6–8.
- Juhász-Nagy Pál (1993): *Természet és ember*. Gondolat, Budapest.
- Kidner, David W. (1995): Pszichológia és környezet. *Liget*, VIII. 12. 53–58.
- Kidner, David W. (2000): Kultúra és tudattalan az ökológia elméletében. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Osiris, Budapest. 72–82.
- Rogovszky Zoltán (1998): A sokszempontú megközelítés és a tapasztalati tanulás fontossága. *Pedagógusképzés*, 63–69.
- Rogovszky Zoltán (2001): Lelki ösvényeken I–II. *Cédrus*, IV. évf. 4–6. 59–61., 28–29.
- Seed, J. – Macy, J. – Fleming, P. – Naess, A. (1999–2000): Hegyként gondolkodni 1–3. *Cédrus*, 1999. decemberi, 2000. januári és februári szám; [www.tabulas.hu/cedrus](http://www.tabulas.hu/cedrus)
- Thiele, Leslie P. (1996): Természet és szabadság. *Liget*, IX. évf. 10. 8–18.
- Trencsényi László (2002): *Nevelés- és iskolaelméleti gyakorlatok*. OKKER, Budapest.

## Melléklet

témacsoportok	témák
lila (önismereti)	meditáció elsajátítása (i.), álomfejtés (i.), grafológia (i.), elmenni egy helyre és jól érezni magunkat (i.), önismeret fejlesztése, a lélek karbantartása, célok felkutatása és elérése, öröm (i.)
narancs (társas kapcsolatok)	elmenni egy helyre és jól érezni magunkat (ii.), közös tevékenységek, öröm (ii.)
zöld (természetismereti)	utazás az amazonashoz (i.), kívülről látni a földet, a világűrbe menni, élet más bolygókon (i.), az emberi agy képességei, az evolúció lépései közelről, állatok különleges képességei, kirándulás az őserdőben, a világ jövője
sötétkék (művészeti)	Shakespeare gondolatai és az alkotás, az igazi zene, közös alkotás
vörös (ósi)	utazás az Amazonashoz (ii.), tanulni a benszülöttekről, meditáció elsajátítása (ii.), keleti kultúrák és bölcsességek (i.), görög bölcsességek (i.), szellemvilágok, több dimenzió megismerése, Atlantisz titka, mitológiák, halál utáni állapotról valamit tudni, élet más bolygókon (ii.), ismeretlen kultúrák, ufók, piramisépítés, halál utáni élet, eljutni lakatlan szigetre (i.), álomfejtés (ii.), grafológia (ii.)
barna (testi, fizikai)	ejtőernyős tanfolyam, eljutni lakatlan szigetre (ii.), küzdelem
világoskék (írásos anyagok)	keleti kultúrák és bölcsességek (ii.), görög bölcsességek (ii.), Shakespeare gondolatai és az alkotás

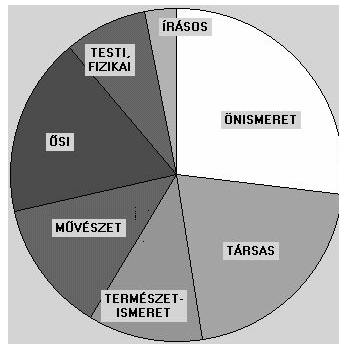
1. táblázat. A foglalkozások kezdetén felmerült egyéni témák tematikus csoportosítása



1. ábra. A foglalkozás elején megfogalmazott és várt témák megoszlása

témacsoportok	témák
lila (önismereti)	önismeret, önkifejezés, ötletesség, beszédkézség, vágyak, a jövő tervei, testünk (i.), relaxáció, tanító-tanítvány kapcsolat (i.), önképzés, figyelem, kitartás, emlékezet, agykontroll, jellemrajz (i.), mélyökológiai csoportfoglalkozás (i.), név és küldetés
narancs (társas kapcsolatok)	ismerkedés, szerepjáték, kapcsolatteremtés, játszmák, taktika, másság, nonverbalitás, közös-egyéni-páros, oszinteség, kifejező értékelés, tanító-tanítvány kapcsolat (ii.), jellemrajz (ii.), játék-alkotás
zöld (természetismereti)	változatosság, a természet érintése, land art (i.), a természet részei, mélyökológiai csoportfoglalkozás (ii.), globális problémák és kiutak, élőlények
sötétkék (művészeti)	kompozíció, vers, rajz-festés, zene, ritmusok, hang és ének, művészet és alkotás, land art (ii.)
vörös (ősi)	szimbólumok, álmok, tudatosság-megérzések, természeti népek, sámánizmus, racionális-irracionális, mélyökológiai csoportfoglalkozás (iii.), metaforikus gondolkodás, szertartás, beavatás, telepátia
barna (testi, fizikai)	testünk (ii.), próbatételek, testedzés, légzés technika, túlélés
világoskék (írásos anyagok)	mese, forráselemzés

2. táblázat. A foglalkozások tevékenységeinek tematikus csoportosítása



2. ábra. A foglalkozás során megjelenő témák megoszlása