



Tisztelt Olvasóink! Az oktatási rendszerek nagymértékű átalakulásának vagyunk – és leszünk – tanúi mostanában. Egyfelől jól érzékelhetők (bár nem könnyen érthetőek) társadalmunkban a dinamikai változások, láthatóak a szuverén innovációk, megélések és megnyilatkozások – másfelől (legalább olyan nehezen érthető) oktatásirányítási szándékok és cselekvések közt is el kell igazodnunk. Az oktatás újabb filozófiai megalapozása, megfogalmazható új feladatai, illetve a pedagógusszerep radikális megváltozása ebben a térben alakulnak.

Az ÚPSz elsőrendű feladatának tekinti, hogy ebben a diskurzusban szakmailag felkészült szerzőknek – és ezzel együtt a szabad beszédnek – adjon teret.

Az alábbi vitairat a **környezeti nevelés** olyan alapfogalmaira és azok olyan összefüggéseire kérdez rá – az antipedagógiával párbeszédben –, amelyekre rákérdezni talán kevésbé szoktunk.

Remélhetőleg termékeny vitát is generálva ezzel. Mi pedig – ahogy mindig – **várjuk a vitairathoz leendő szerzőink reflexióját, hozzászólását, újabb rákérdezéseit!**¹ –

A Szerk.

SZŐCS ÁLMOS²

Oda és vissza – A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

BEVEZETÉS

Ha röviden kellene megfogalmaznom, hogy milyen az oktatás „természete”, valószínűleg azt mondanám, hogy az oktatás nem más, mint a megtervezett és megszervezett önazonosságkeresés. Nemcsak azok keresik önmagukat egy oktatási folyamat által, akik abban részesülnek, hanem maga az oktatás is önmagát keresi folytonos megújulásával. Időközönként reflektál a világra és a múlt

oktatási filozófiáira, majd erre a reflexióra alapozva megújítja, felülírja magát. Ebben megannyi oktatási, tanítási és tanulási vívmány segítette már a történelem során. Az alapképlet nagyon egyszerű. Van egy adott miliőnk, amiben leírható az oktatásnak egy adott rendszere. Ez a rendszer működni látszik ugyan, de nem teljesen kielégítően. Így magának a rendszernek az apróbb-nagyobb hibái azok, amelyek változást indukálnak. A változás eredménye egy új, vagy megújított rendszer, amely már működőképebb az előzőnél. Ez a működő-

¹ Maximum 3000 szó terjedelemben.

² Doktorandusz; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori iskola, Budapest; ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Ember-Környezet Transzakció Intézet, Budapest.

képesség pedig befolyásolja a miliőt, amely szintén többféle szempontból fejlődik, megújul. Az átalakult környezet a korábbiakhoz nem hasonlítható hatásokkal lesz az oktatási rendszerre, és ez ismét változást indukál utóbbiban. Ezt talán úgy lehetne leírni, mint egy statikus változást.³ Az a biztos pont, hogy változni fog, hiszen ezzel az alakulással keresi az önazonosságát a mindenkori társadalmi, történelmi, gazdasági, sőt természeti környezetében.

Ám mi történik akkor, ha egy új elemet rakunk a képletbe? Jelesül azt, hogy egy olyan változást szeretnénk elérni, ami után kijelenthetjük, hogy az oktatás rendszere innen tovább nem fog és nem is tud fejlődni? Azt céloznánk meg ilyenkor, hogy az oktatás eredményesebb legyen annál, mint hogy újratermeli a társadalom számára szükséges humán erőforrást. Ám e cél elérésével – az oktatási rendszer és a környezet kölcsönhatását is biztosító statikus változás meghaladásával – egyben ezt az újratermelő

funkciót kiiktatnánk az eredmények közül. Hiszen a tanulási folyamatban konstruálódó érték ilyenkor túlmutat az oktatás önfejlesztő mivoltán, és ezzel felte-

hetően meg is állítja az önfejlesztést. Az antipedagógiai filozófiák szerint az érték: relatív. Így az oktatás folyamatában elsajátítottak értéke is attól a viszonyrendszertől függ, amit mi ezekre az értékekre vonatkozóan megalkottunk. Csakhogy mi a helyzet azokkal az érté-

kekkel, amelyek bármilyen viszonyrendszertől függetlennek tűnnek, pontosabban, amelyekről úgy tűnik: önmagukban határozzák meg a kialakuló viszonyrendszert? Van-e állandósult érték, ami azért nem nevezhető relatívnak, mert a mindenkori jelenhez köthető cselekedetekbe ágyazva egy következő értékrend kialakulását célozza meg?

Azt gondolom, hogy a válaszok nem feltétlen az ember alkotta logikai, intellektuális térben keresendők, mert az ebben a térben létrehozott fogalmak és az ezekhez kapcsolódó értékek nem tudnak túlmutatni az ember alkotta határokon. Úgy vélem, hogy a válaszáshoz az embert körülvevő környezetet és az abban lévő embert, s még inkább a környezethez fűződő cselekvés-orientált tevékenységeket kell vizsgálni. Természetesen a környezet vizsgálatával foglalkozó ember sem tud teljesen túlmutatni az emberi logikai tér határain, ámde alapjává teszi a környezetet, ami viszont létezik

az embertől függetlenül is. Pont ezt a környezetet teszi meg alapjának az az oktatási és nevelési tevékenység, amit környezeti nevelésnek hívunk, s ami tárgyköréből adódóan egyszerre mutat túl

az emberi logikai tér határain, és egyszerre célozza meg annak fejlesztését.

Mindez azért fontos, mert a különböző narratívákban rendszerint felmerül a kérdés: a környezeti nevelésbe bevont, vagy ott létrehozott értékek ilyenek-e? A szó fent tárgyalt értelmében *valódi* értékek-e

a válaszok nem feltétlen
az ember alkotta logikai,
intellektuális térben
keresendők

³ A statikus változás fogalmát több tudományterület is használja. Jelen esetben az informatika és a projektmenedzsment változásmenedzsmenttel foglalkozó részterülete által használt fogalmakból merítettem. A fogalomhasználatban mindkét tudományterületnél megjelenik az, hogy egy létező rendszerben (legyen ez egy éppen futó informatikai programsorozat vagy egy gazdasági alaphelyzet) állandóan olyan változás történik, amely leírható, és amely a létező rendszert folyamatosan megváltoztatja. Ezáltal a létező rendszer állandóan változik úgy, hogy az adott változás helye a rendszeren belül statikus marad. Mondhatni, állandóan létező tényező lesz a rendszerben úgy, hogy továbbra is változást generál (Gergey, 2010; Sebestyén és mtsai, 2012).

ezek, vagy egy olyan, a gyermektől idegen narratívaegyüttes, amelyet a nevelők a következő generációra erőltetnek – ahogy a posztmodern felfogás, de még inkább az antipedagógiai eszmék sugallják? Az alábbi esszében ezt járom körbe a környezeti nevelés, majd az antipedagógia filozófiájának összekapcsolásával. A közös megértést olyan fotókkal igyekszem segíteni, amelyek véleményem szerint mélyebb filozófiai tartalmak felé mutatnak, s amelyek kapcsolódhatnak a fentebbi elméletekhez, tevékenységekhez. A fotókhoz rövid jegyzeteket is írtam.

MEGHATÁROZÓ ANTIPEDAGÓGIAI GONDOLATOK KAPCSOLATA A KÖRNYEZETI NEVELÉSSSEL

A 20. század második felében a társadalomtudományokban és a közbeszédben több olyan narratíva is meghatározóvá vált, ami az ember által megismerhető, tervezhető és befolyásolható dolgok végét taglalta.

A posztmodern filozófiát megalapozó lét- és értelembizonytalanság, a leírásba vetett hit bizalmatlansága átalakította a legkülönbözőbb társadalmi rendszerek és alrendszerek működés módjait, viszonyrendszerét is (Buzji, 2009). Talán úgy lehetne megfogalmazni, hogy a posztmodernség egyik első lépése

a megkérdőjelezés fogalmának kitágítása.

A „modern utáni állapot” kialakulásának kulcsmozzanata, hogy

bizonyos, addig a gondolkodás alapját jelentő társadalmi, történelmi és morális értékek kérdőjeleződnek meg. Az újfajta gondolkodás a világ minden részletének aprólékos megismerhetősége és leírása helyett a tartós megismerhetet-

lenségre alapoz. A jövő elérhetetlen, és éppen ezért nem is létezhet. Számos gondolkodó az ember által létrehozott társadalmi és szellemi rendszerek végét vizionálta. Fukuyama az emberi történelem végét, John Horgan a tudományos megismerés korlátait, Rifkin pedig a munka világának megsemmisülését írta le úgy mint a posztmodern állapot utolsó lépését. Elgondolásaikban található egy közös motívum. Mégpedig az, hogy az emberiség fejlődése csak bizonyos szintig leírható és megjósolható, és a megjósolt szinten való túlhaladás megkérdőjelezi emberiség mivoltát – emiatt pedig saját fejlődésének útjába áll (Mihályi, 2005). Az általános bizonytalanságból és elkeseredésből nem maradt ki a pedagógia sem, ahol szintúgy megjelentek a posztmodern filozófia elgondolásai. Számos elmélet közül a legradikálisabbak magát az oktatás tényét és folyamatát mint etikailag vállalhatót kérdőjelezik meg. Neil Postman már a nevelés teljes kudarcát és annak végállapotát írja le (Mihályi, 2005)

Az antipedagógiai irányzat ebben a posztmodern állapotban mint egy radikális változtatásokat erőltető új irány jelenik meg, s követőinek alapfelvetése így foglalható össze: *a nevelés ott lesz elrontva, hogy elkezdődik*. Az antipedagógia kétségbe vonja bárminemű nevelés legitimitását. Nem állítja azt, hogy a pedagógia,

a neveléstudomány ne fejlődne, viszont azt igen, hogy ennek a fejlődésnek nem legitim, azaz érvénytelen az értelmezési kerete (Zrinszky, 1997). Azaz a nevelés ma ismert

eszménye nem egyezik meg azzal, ami *valójában* a nevelést kellene, hogy jelentse. Éppen ezért az antipedagógia a jelen nevelési eszmék alapvetéseivel jobbra szembefordul.

a legradikálisabbak magát az oktatás tényét és folyamatát mint etikailag vállalhatót kérdőjelezik meg



Henri Cartier-Bresson: Derrière la Gare Saint Lazare – A párizsi Saint-Lazare pályaudvar mögött (1932)

A képről

Habár a fotó a posztmodern elgondolások megjelenése előtt készült, számomra még is jól bemutatja a posztmodern kérdésfeltevéseit. Megismerhető-e az ember? Folytathatók-e tovább olyan gondolatmenetek, amelyek saját maguknak szabnak határokat? Azt gondolom, hogy a kép szűrrealitása, főként az eldőlő létráról a vízbe szökkenő férfi alakja, jól bemutatja a posztmodern azon igényét, hogy úgy gondolkodjunk (magunkról) térben és időben (vagyis a környezetünkben), hogy közben függetlenítsük ezt a teret és az időt az emberi logikától.

Ez a fajta függetlenedés, illetve a függetlenítésre való hajlam valahol megjelenik a környezeti nevelésben is. Igaznak gondoljuk, hogy

a környezetünk tőlünk függetlenül is létezik, egyben elfogadjuk, hogy környezet és ember kapcsolattól való gondolkodásban csak az ember kognitív teréből építkезhetünk. Képzeli az, hogy a fotón a „környezet” a vízbe lépő alak, az „ember” pedig az alak tükröződése a vízfelületen. A vízbe lépő alak valószínűleg akkor is belelépne abba, ha nem látszódná a tükörképe, viszont a tükörkép csak az alakkal együtt létezhet, így az alak nélkül vizsgálni értelmetlen. Az „ember” vizsgálatakor csak abból tudunk kiindulni, hogy az valamilyen viszonyrendszerben van a „környezettel”.

Az antipedagógiának

– mint önmeghatározása szerint nondirektív pedagógiának – újraalkotott véleménye van a gyermek magatartásáról. Eszerint a társas

viselkedést egyfajta erőszakos hatás nélkül csak és kizárólag az önálló felfedezések révén megszerzett ismeretek befolyásolhatják. A gyermekek valóban *saját*nak nevezhető magatartása tehát saját felfedezéseik mentén konstruálódik meg. Ez a pedagógiai gondolkodásmód kifejezetten jól illeszthető a környezeti nevelés céljaihoz is. A környezeti nevelés abban az esetben

az ismeret- és
képességgyarapodás
mozgatórugójaként tekint rá

lehet a legsikeresebb, ha – joggal kölcsönvéve itt a konstruktív pedagógia megfogalmazását – megteremtjük azokat a tanulási és tanítási feltételeket, melyek kö-

zött a tanuló a saját maga által konstruált megállapításait a saját tapasztalataira alapozva tudja beépíteni attitűdjébe (*Nahalka*, 1997). Az antipedagógia gondolkodásmódja ezen a ponton tehát összeér a környezeti nevelés szemléletével. Mindkettő a gyermeket helyezi a középpontba oly módon, hogy az ismeret- és képességgyarapodás mozgatórugójaként tekint rá. A környezeti

nevelésnek (és egyúttal a – szándék szerint megvalósuló – nondirektív pedagógiának is) sikerkritériuma, hogy a diákban kialakuló értékrendszer a saját tapasztalatain és szemléletén alapuljon. A két nevelési gondolkodásmód akkor távolodik el egymástól, amikor az antipedagógiában az a tézis

is megjelenik, hogy az értékrendszer saját forrású megkonstruálódását az intézményszerű oktatás akadályozza meg. Pontosabban az, amely a környezeti nevelés esetében – legalábbis szándék szerint – az értékrendszer kialakulását nagymértékben segíti.

Alfred Eisenstadt: Drum Major at the University of Michigan (1935)



A képről

Alfred Eisenstadt fotóst más munkái tették világhíróvé. Mégis talán ez az egyik legfontosabb kép, amit valaha a nevelésről való gondolkodáshoz, saját nevelésfilozófiámhoz kötöttem. Ugyanis két egyszerű, de rendkívül fontos dolgot mutat meg. Elsőként azt, hogy minden gyerek „különböző bolygó”. Mindegyiküknek egyedi a járása, sajátosak a mozdulatai. Össze lehet őket hasonlítani, de egyénenként léteznek, egyénenként változó gondolatvilággal, attitűddel. Ez a legfontosabb, amit mindenképp érdemes szem előtt tartani a nevelésről való gondolkodásban. Másrészt azt, hogy a játékban mindenki egyenrangú. A gyerekek közti különbségek csupán az értékrendszerek eltéréseinek eredményei. A különbségtétel nem több egy viszonyrendszerhez való alkalmazkodásnál.

Ezek a gondolatok a környezeti nevelés és az antipedagógia eszméi között is megjelennek.

Az antipedagógiai gondolkodás egyik legerősebb kritikája a múlt egyes pedagógiái felé, hogy azok tulajdonképpen a társas-

dalmi hierarchiarendszerek újratermelését szolgálják. A múlt pedagógiája végsősoron különböző skatulyákba sorolja be az egyéne-

ket előre meghatározott kritériumok alapján (Mihályi, 2010). A társadalmi elrendeződés oktatáson keresztül történő fenntartása egyfajta elitista szemléletmódot tükröz, hiszen a hierarchia állandósága magában foglalja azt is, hogy lesznek olyan társadalmi rétegek, amelyek mások felett állnak. Ennek megszüntetésére sarkall az antipedagógiai gondolkodás akkor, amikor az oktatás lehetséges eltörlésében a korlátozások és a társadalmi keretrendszer megszűnésének lehetőségét látja.

Bár a környezeti nevelés nem célozza meg nyíltan a jelen társadalmi rendeződés eltörlését/átalakítását, alapattitűdje abban hasonlít az antipedagógiára, hogy nem tesz különbséget a nevelésben részt vevők közt. A társadalmi hierarchiában elfoglalt helyzet teljes mértékben elhanyagolható a környezetbarát és fenntartható gondolkodás fejlesztése során. Ez persze nem zárja ki a társadalmi hierarchia újratermelésének lehetőségét, viszont teljesülni látszik az az antipedagógiai gondolat, hogy a nevelésben a társadalmi rendszerben betöltött helyzettől függetlenül mindenki ugyanolyan módon részt tud venni.

A KÖRNYEZETI NEVELÉSRŐL – NEVELÉS AZ ANTIPEDAGÓGIA GONDOLATAI MENTÉN ÉS ELLENÉBEN

A környezeti nevelés gyakorlatának első „csírái” már a 20. század elején megjelentek. Akkor még csak a természet szépségére hívott felhívni a figyelmet, de ma már nem csak a természet megszerettetése a cél. Ma a környezeti nevelés egy olyan több generációt érintő oktatási és tanulási folyamatot je-

lent, amelyben számos tudományterület kapcsolódik össze egy elfogadott, közös cél érdekében. A környezeti nevelés céljait és módszereit az általános és középiskolákban először 1978-ban, a tbiliszi UNESCO Környezeti Nevelési Kormányközi Konferencián fogalmazták meg. „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az újabbak megelőzésén.” (Tbiliszi Nyilatkozat, 1978). A változó társadalmi és gazdasági környezetben újabb igények alakították a környezeti nevelés tartalmát. Az is a környezeti nevelés palettáját színesítette, hogy számos tudományos ismerettel bővült tudásunk, mind az oktatást, mind a szaktudományi területeket tekintve. A '90-es évek elején új feladatok artikulálódtak

ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival

a környezeti nevelésben. A '92-es Rio de Janeiro-i Környezet és Fejlődés Konferencia legfontosabb célkitűzése, hogy a fenntartható fejlődés ismertetése és megvalósítása je-

ljen meg az oktatásban. A természet megszerettetése és védelme mellett a környezeti kérdések gazdasági és társadalmi vonatkozásai is a környezeti nevelés részévé váltak (Schróth és mtsai, 2015).

Kifejezetten érdekes, hogy amíg a környezeti nevelés céljai és elvei egyre bővültek és összetettebbé váltak, addig a környezeti nevelés fogalmáról nem született konszenzus. Mind a mai napig nincs olyan átfogó és összetett meghatározás, amely mindenki számára elfogadott lenne. A fogalom tartalma az évek során folyamatos változáson ment át és megy át most is, ezért leginkább annak felsorolt tartalmi összetevőivel tudjuk

definiálni. A környezeti nevelés célja egyfajta környezettudatos magatartás kialakítása, azaz olyan szemléletformálás, amely segít abban, hogy a diákok a környezetért felelős módon hozzák meg döntéseiket. A környezeti nevelés továbbá a természet megismertetésére és önálló megismerésére való törekvés, amely a világunk jelenségeinek tudományos feltárásával igyekszik bemutatni az ember és a természet kapcsolatrendszerét (Varga, 2004). A fogalomhasználat sokszínűsége összefüggésben van azzal, hogy magáról a környezetről is rengeteg különböző elgondolás létezik. Mást jelent a környezet, és az abban lévő tér egy városi gyerek, és más egy vidéki gyerek számára. De ugyanígy más a fogalomértelmezés egy angolszász kultúrában élő embernél, és megint más egy távolkeleti ember esetében.

Attitűdformálás a jövőért

A környezeti nevelés alaptézise, hogy emberként részesei vagyunk annak a térnek,

a kognitív tér változásainak alapját a fizikai és biológiai térbe helyezi

amelyben élünk, és hatással vagyunk rá. A fogalom használatában az emberközpontúság abban mutatkozik meg, hogy a környezeti nevelés

egyik legfőbb feladata az attitűd formálása. Az attitűd formálása tulajdonképpen a kognitív tér⁴ megváltoztatását jelenti (Atkinson és mtsai, 1997). A környezeti nevelés olyan módon célozza ezt, hogy a kognitív tér változásainak alapját (ti. azt, ami indokolja a változás szükségességét) a fizikai és biológiai térbe helyezi. Ezek a terek a kognitív tértől függetlenül is léteznek (már amennyiben elfogadjuk, hogy e terek elkülönítéséhez nem szükséges emberi kognitív tevékenység), viszont a kognitív térben történő, a környezeti nevelés során elért változások nem jöhetnének létre egy állandóan létezőnek vélt fizikai és biológiai tér nélkül (Pirisi és Trócsányi, 2012). Tehát a környezeti nevelés alapértéke, miszerint emberként a minket körülvevő környezetünkben tudunk csak jelen lenni/ vagyunk jelen, függetlenné tud válni a kognitív tér viszonyrendszerétől, mivel pont azt tartja állandó értéknek, ami a kognitív tértől függetlenül is létezik.



**Jessica Zucker fotója
(2016)**

⁴ A kognitív tér azt a fizikailag létező terekről a szubjektumunk által kialakított képünket jelenti, amely a tapasztalataink, érzéseink, megismerési folyamataink által létrehozott belső teret a megismerhető fizikai térbe vetíti. A gondolatainkban lévő terek vitathatatlanul a valóságból építkeznek, de a saját tapasztalatainkra alapozva sajátos arányokkal és szerkezettel vannak jelen (Pirisi és Trócsányi, 2012).

A képről

Ez a kép számomra a környezeti tér és az észlelt tér közötti nagyon vékony, de meghúzható határt szimbolizálja. Mi az, amit felfogunk, és mi az, ami anélkül létezik, hogy észlelnénk? Mit ismerhetünk meg, és miről gondolkodhatunk? Hol kezdődik a „mi” környezetünk, vagy hol fejeződik be? A fotó különös lebegő érzést kelt. Egy sötét és vélhetően mély vízbe képzelhetjük magunkat, ahol nemcsak az ösztönszerű túlélésért kalimpálunk, hanem azért is, hogy érzékszerveinkkel egyre több információt tudjunk meg a minket körülvevő térről. Információkat arról, hogy milyen mély lehet az alattunk lévő sötétség; arról, hogy mennyire hideg a víz; arról, hogy van-e valami élőlény a közelben, ami kárt okozhat bennünk. Ezen információk birtokában a környezeti tér egy kis szeglete (az a víztest, amit fel tudtunk fedezni a vízbeesést követően) már az észlelt tér. Az észlelés nagyon fontos lépése a következőknek. A kognitív terünk részévé válik, az információkhoz gondolatokat, tapasztalatokat kötünk és nagyon rövid idő alatt elkezdjük felhasználni addigi tudásunkat. Ez a tudás egyrészt megmentheti az életünket, másrészt tágitja az általunk észlelt és a gondolkodásba bevont teret, egyre jobban megértve a környezeti tér „sötét és mély óceán”-szerű foltjait. Azt gondolom, hogy a környezeti nevelés végső soron ezt célozza meg. Ez a tevékenység egy olyan tágitása a kognitív térnek, amivel a környezeti tér jobban megismerhető.

A kulcsszó itt: az ismeret. A környezeti nevelés terén leginkább elfogadott pszichológiai modell az *ismeret – attitűd – viselkedés* modellje. Ezen elmélet szerint a környezeti tudás elsajátításával pozitív környezeti attitűd alakul ki, amely végső soron környezettudatos viselkedéshez vezet (Varga, 2004). Számos attitűdvizsgálattal foglalkozó tanulmány mutatta ki, hogy ha a tanulónak bővül a természet-tudományos ismeretköre, akkor az javuló környezeti attitűddel jár. Tehát; minél több ismerettel rendelkezik a természet és ember kapcsolatának folyamatairól, annál biztosabb, hogy viselkedésében közelebb kerül a környezettudatos és fenntartható életmódhoz (Zimmermann, 1996).

A környezeti nevelés ebben a tekintetben nem az antipedagógia logikája mentén

működik. Az antipedagógiai gondolkodás megkérdőjelezi a „jövőben kiteljesedő” nevelést. A jövő beláthatatlansága és bizonytalansága itt úgymond nem engedi, hogy érdemben felkészítsük a gyerekeket rá, hiszen csupán a mi teljesen megbízhatatlan jövőképünkéből és jövőakarásunkból táplálkozik, és ily módon a gyermekeket végül is a múltunkhoz kötjük, ami nem tudja pontosan leírni a megvalósuló jövőt (Lyotard, 1993). A környezeti nevelés esetében azt látjuk, hogy az attitűdformálás és a környezeti tudás halmozása az időben egy folyamatként értelmezhető. Azaz a cél ténylegesen is az, hogy ez a hosszabb-rövidebb ideig tartó folyamat a jelenlegi ismereteink szerint leírható jövőre készítsen fel, és addig tartson, amíg el nem érkezünk a korábbi ismeretink szerint leírt jövőbe.



Barry Bishop: The first American team ascends Mount Everest (1963)

A képről

A kép mint olyan egyes értelmezések szerint az általunk ismert és érzékelt tér kitágítása. Az észlelési tér kitágulását az ember lényéből való ösztönös kíváncsiság segíti. Pontosabban: a kíváncsiságból fakadó megismerés az, ami egyre inkább kitágítja az ember által használt és felhasznált teret a környezetben. És ez, az egyre inkább az ember életébe bevonódó tér az, ami végső soron meghatározza a jövőről való gondolkodásunkat, hiszen a jövővel kapcsolatos elképzeléseink már ahhoz a kitágult környezeti térhez kapcsolódnak. El tudjuk képzelni, ahogy ott baktatunk a sárga ruhás hegymászó mögött; valószínűleg nekünk is rikító színű hegymászó felszerelésünk van a jó láthatóság kedvéért, és azon gondolko-

dunk, hogy mi a fenét keresünk mi itt! A válasz valószínűleg így fogalmazódik meg bennünk: „Ezt azért csinálom, mert ha megteszem, akkor ide is eljutottam. Ez a hely már a bennem lévő hely része is. Ezt már senki nem veheti el tőlem, s egy ilyen teljesítmény meghatároz engem és a jövőm.”

Az antipedagógiai jövőről való gondolkodásának paradoxona, hogy azért utasítja el a pedagógia jövőszemléletét (a jövő generációjának felkészítését a jövőre mint célt), mert a jövőt mindig csak a jelen időpillanatából vizsgálja (Ballauf, 1983). A paradox helyzetet abban látom, hogy csak a jelen tekinteti időben konstansnak. Ennek a helyzetnek a paradox voltát azonban a környezeti nevelés feloldja azzal, hogy létalapját pont a jövő bizonytalansága adja. A környezeti nevelés nem a beláthatatlan jövőre készít fel, hanem arra, hogy hogyan cselekedjünk a jövőnk tudatos alakításában. Ez persze feltételezi azt a kihagyhatatlan logikai lépést, hogy a jövőről éppen egy jelen pillanatban gondolkodjunk, viszont ez a jelen pillanatban való gondolkodás nem

felételezi egyben azt is, hogy a jövő ne lenne konstans. Hiszen bármelyik időpontban elmondhatjuk, hogy lesz azutáni időpont is, azaz lesz jövőbeliség is.

Ezen elgondolás megértését a két alábbi állítás segíti. „A környezeti nevelési elmélet kiindulópontja mindig a célállapot, az emberiség fenntarthatóságra nevelése. E célállapotot a környezeti nevelés alapvető elméleti feltevése szerint az emberek viselkedésének és gondolkodásának megváltoztatásán keresztül lehet elérni.” (Varga, 2004) Az állítás magában rejti azt, hogy a célállapot eléréséhez jövőbeliségre van szükség. „A környezeti nevelés fejlesztésének az a módja, hogy meghatározzuk és kontrolláljuk azokat a változókat, amelyekről feltételezhető,

hogy formálni tudják (együttesen vagy önmagukban is) az egyéneknek a környezethez való viszonyulását. Ugyanakkor ez nem veszi kellően számításba a történelmi, a társadalmi és a politikai közeget, amelyben az egyének és csoportok környezet-tudatos cselekedeti jelentéssel telítődnek” (*Robottom és Hart, 1998*). Ezen állítás pedig arra világít rá, hogy bár szükség van a jövőbeliségre mint fókuszra, annak megértése nem lehetséges a jelen közege nélkül.

Hiszen ha nem a jelenben kapcsolunk jelentést a cselekedetekhez, akkor annak nem lesz jelentése a jövőben sem.

nem veszi kellően számításba a történelmi, a társadalmi és a politikai közeget

Abban talán igazuk van az antipedagógiai elgondolásoknak, hogy nem tudunk elszakadni a jelentől, és ezért egy bizonytalan jövőkép mentén nevelünk. Viszont a környezeti nevelés esetében nem is lenne értelme úgy gondolkodnunk, hogy az a pedagógia fejlődésének következő lépése, amikor e két időegység függetlennedni tud egymástól, és úgy neveljük a jövő generációját,

hogy nem reflektálunk a jelenünkre. Pont azért, mert a környezettel való *jövőbeni kapcsolat alakítása* éppen a *jelen kapcsolatra* reflektál.

IRÁNYÍTÁS ÉS ÖNÁLLÓSÁG

Mary Ellen Marks: Amanda and her cousin Amy (1990)



A képről

Olyan társadalmi közegben élünk, ahol egyszerre van ott a gyerek, és egyszerre van ott a felnőtt. Ezek pedig – mint két önmagában is nehezen leírható tényező – hatnak egymásra. A gyermeki lélek más szempontból, más interpretációban gyakorol hatást a felnőttre, és a felnőtt belső én is más értékekre alapozva, más belső logikát követve gyakorol hatást a gyermekre. Azt gondolom, hogy a különböző generációk egymásra hatása – bármi is legyen az éppen – rendkívül jól tetten érhető a környezeti nevelésben. A jövőben kiteljesedő célállapot megkívánja, hogy hassunk egy következő nemzedékre. Ugyanakkor ez nem zárja ki azt, hogy a fiatalabb generációk ne hatnának „vissza” az elődeikre.

De mindez azért nem olyan egyszerű. Mit ábrázol vajon a kép? Túl hamar felnövő gyerekeket? Vagy idő előtt a fiatalokra erőltetett társadalmi „normákat”? A kép számomra azt a nehezen leírható kettősséget mutatja, hogy a gyermeki lélek, a fiatalkori gyermekkori belső én világa egyszerre van jelen az időben, és a környezetben a felnőttkori élettapasztalatokkal, illetve a felnőtt külső társadalmi, gazdasági nyomásokkal terhelt – és ennek különféle hatásaival átitatott – belső énjével.

A nevelési folyamat a környezeti nevelés elvei szerint pont annyira épül az irányított befogadásra, mint a szabad aktivitásra, hiszen a nevelés során számos olyan eset lehetséges, ahol például erősen irányító jellegű frontális munka szükséges, ugyanakkor az önálló tanulói munka, az aktív részvétel is mindenképpen kell az eredményes környezeti neveléshez. Ez az elv tehát a comeniusi-herbarti modell hatásszervezésére jellemző intellektualitást és a reformpedagógiára jellemző naturalisztikus gondolkodásmódot is felvállalja és követi (Bábosik, 1999). A környezeti nevelésben szükségszerűen megjelenik egy külső irányító tényező, ugyanakkor legalább annyira fontos (vagy fontosabb) az, hogy a környezeti nevelés résztvevői önállóan, a többi résztvevőtől függetlenül is gondolkodjanak, cselekedjenek. Az elkerülhetetlen külső irányító tényező szerepének felvállalásával a környezeti nevelés szembemegy az antipedagógiai gondolkodásmóddal, amely abban látja a nevelés feloldhatatlan konfliktusát,

hogy az irányított nevelés nem más, mint egy létező értékrend (jelen esetben

a nevelő értékrendjének) rákényszerítése a felnővekvőkre. Tehát az antipedagógiai elvek szerint nem fogadható el egy olyan nevelési helyzet, ahol a felnőtt társadalomhoz való alkalmazkodás igénye

(pontosabban az, hogy a felnőttek igénylik, hogy a gyerekek alkalmazkodjanak a felnőtt társadalomhoz) alakítja az oktatást (Zrinszky, 1997). Ennek alapján a környezeti nevelés eszméi azért nem illeszthetők az antipedagógiai gondolkodásmódok közé, mert korábbi generációk eszméire, elveire és ezeken alapuló értékeire (is) alapozva képzelik el a nevelést.

Az ezen eszmék és elvek mentén kialakuló értékrendszer az antipedagógia nézőpontjából egy gyerekekre kényszerített társadalmi, gondolati keretrendszer, amelyhez a gyerekeknek alkalmazkodnia kéne.

Úgy vélem azonban, hogy az antipedagógia logikája ebben az esetben önmagának mond ellent. A környezeti

nevelés nem várja el, hogy a gyerekek egy korábbi állapothoz, a felnőtt társadalom éppen aktuális normáihoz alkalmazkodjanak, hiszen pont az a célja, hogy a jövő generációja a jövő környezeti problémáira készüljön fel, tudatos és fenntartható módon használja azt. De ehhez *nem a fennálló normákhoz* való alkalmazkodást várja el, hanem általában vett (másképp fogalmazva: mindenkor *helyzeti*) alkalmazkodásra tanít. Valóban; a nevelés alaphelyzete az, hogy a felnőtt társadalom egy-egy tagja alapvetően a saját értékeiből táplálkozva bővíti a gyerek ismereteit, „alakítja” attitűdjét.⁵ Ám a cél az, hogy a nevelés eredményeként a következő generációk létre tudjanak hozni, majd tudatosan alakítani tudjanak egy olyan értékrendet, ami *alkalmazkodik a környezet aktuális állapotához*. Tehát az oktatást meghatározó elvárás nem a felnőtt társadalomhoz és annak értékrendjéhez való alkalmazkodás, hanem *az* alkalmazkodás (a képességek fejlődése), hiszen az igény az, hogy a jelenlegi társadalmi normákat, a felnőtt értékrendet tudatosan az aktuális szükségleteknek megfelelően átalakítsuk a jövő generációjának segítségével.

ZÁRÓ GONDOLAT

Egy olyan kontextusban, ahol az eredményesnek áhitott oktatás minden lényegi pillére folyamatos változásban van, ott nagyon nehéz megtalálni az arany középutat. A két pólus két kérdésben rajzolható ki: csak a jövőről gondolkodjunk, vagy összpontosítsunk kizárólag a jelenre? Optimumot találni itt nem könnyű, hiszen válaszokat keresni csak egy adott pillanatban, az adott ismereteink mellett tudunk – ám korántsem biztos, hogy a megtalált válaszok megváltozott körülmények közt is használhatóak lesznek. Van azonban egy „állandónk”. *Mindig lesz környezet, amiben elhelyezzük magunkat, s mindig lesz vele valamilyen kapcsolatunk.* Gerlóczy Márton igen érzékletesen fogalmazta meg ennek a súlyát:

Igenis itt kell maradni, meg kell próbálni rendbe rakni a környezetet, ahol élsz, mert ha itt nem sikerül, akkor sehol se. Én ezt fogom tenni. És tudod, miért?... Mert szépnek látni könnyű a világot, szarnak talán még könnyebb, de olyannak látni, amilyen valójában, az az igazi feladat (2005).

IRODALOM

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1994): *Pszichológia*. Osiris – Századvég, Budapest.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ballauf, Th. (1983): *Pädagogik als Bildungsphilosophie*. Fernuniversität, Hagen.
- Buji Ferenc (2009): Isten halálától az ember haláláig. Az értelem posztmodern önfeláldozása. *Ökotáj*, 41–42. sz., 10–31.
- Fukuyama, F. (1992): *The End of History and the Last Men*. Free Press.
- Gergely Tamás (2010): Programok statikus és dinamikus analízise. SZTE Informatika Doktori Iskola, Szeged.
- Gerlóczy Márton (2005): *Váróterem*. Ulpius-ház, Budapest.
- Horgan J. (1999): *The End of Science*. Basic Books, New York.

⁵ És persze korántsem biztos, hogy általános érvényű nevelési alaphelyzetnek tekinthető a *felnőtt nevelő – gyerek nevelt állapot*, mert *gyerek – gyerek* kapcsolatokról is legalább annyira fontos beszélnünk.

- Lyotard, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Hévízi Ottó, Kardos András, Bujalos Itsván (szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Mihály Ildikó (2005): *Az oktatás alkonya? Vagy a nevelés vége?* Új Pedagógiai Szemle, **55**. 11. sz., 71–77.
- Pirisi Gábor és Trócsányi András (2012): *Általános társadalom- és gazdaságföldrajz*. Pécsi Tudományegyetem. Letöltés: <http://tamop412a.ttk.pte.hu/files/foldrajz2/index.html> (2020. 09. 16.)
- Rifkin J. (1995): *The End of Work*. Tarcher, New York.
- Robottom, I. és Hart, P. (1998): Behaviorizmus + individualizmus = környezeti nevelés? Cédrus, 6–8. sz. Letöltés: <http://www.tabulas.hu/cedrus/1998/06-08/index.html> (2020. 12. 08.)
- Schróth Ágnes, Chikán Éva, Fernengel András, Fodor Erika, Kéri András és Szászne Heszlnyi Judit (2015): *Környezetten szakmódszertan környezetten szakos tanárjelöltek részére*. Eötvös, Budapest.
- Sebestyén Zoltán, Pádár Katalin és Pataki Béla (2012): A projektek és a változtatások szerepe – elméleteinek összehasonlítása, *Vezetéstudomány*, **12**. 3. sz., 30–38.
- Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Zimmermann, L. K. (1996): Knowledge, Affect, and the Environment: 15 Years of Research (1979–1993). *The Journal of Environmental Education*, **27**. 3. sz., 41–44.
- Zrinszky László (2006): Támadások a pedagógia ellen. In: *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Tbiliszi Nyilatkozat*, 1978.



Órközi szünet, Angkor, Kambodzsa