

SZŐCS ÁLMOS

Érték- és értelmezési határok a környezeti nevelésben?

Gondolatok közelítése Könczey Réka válaszcikke kapcsán¹

ÉRTELMEZÉSEK - VITÁK

Korábbi és jelenlegi írásom megfogalmazása során sem az antipedagógia elvei melletti állásfoglalás szándéka vezetett. Az antipedagógia alapvetéseinek és a környezeti nevelés eszmerendszerének közelítése azonban olyan gondolati lehetőségeket biztosít, amely talán fejlesztő hatású kérdéseket segít megfogalmazni. Ugyanígy hasznossá válhat más elméleti keretrendszerek összevetése is a környezeti neveléssel. Jó kérdések megfogalmazására törekszem, még akkor is, ha azok nehezen illeszthetők egy aktuális narratívához, vagy éppen provokatív hatásúak. Állítom, hogy többek között ez is előremozdítja a környezeti neveléssel kapcsolatos folyamatokat.

ELLENTÉTEK FELOLDÁSA

Ha volna egy különleges szemüvegünk, amelyen keresztül egyszerre látjuk a nevelés múltját, jelenét és jövőjét, azon átnézve láthatnánk azokat a társadalmi, szociális, történelmi, stb. aspektusokat, amelyek a múltban hatással voltak a nevelés képzetkonstrukcióira és megvalósulására. Ezzel egyidőben látnánk azt a narratívarendszert is, amely a múltra alapozva, de a jövő elképzelt értékeit szem előtt tartva jelenti e nevelést a jelenben. Így megfigyelhetnénk a jelen nevelésünk hatását és eredményeit, azaz azt, hogy az előbb említett két idősíki neveléséhez képest mennyit és milyen irányban változik az a jövőben. Vajon

a hármat együtt látva változtatnánk-e bármelyiken? Változtatnánk-e – ha visszatérhetnék a múltba – azért, hogy a nevelés jelene másmilyen legyen? Vagy alakítanánk-e a jelenünk felfogásán és annak megvalósításán akkor, ha közben látjuk, hogy az milyen eredménnyel jár?

E kérdések átgondolása után a képzeletbeli szemüveg lencséinek látószögébe vonjuk be a minket körülvevő környezet képét is, mely általunk és egyben velünk együtt alakul. Az ember és a környezet kapcsolatrendszeréből persze nem tudunk kilépni, hiszen a kapcsolatrendszer létének mi magunk vagyunk egyik feltétele – de a korábban feltett kérdések horizontját így egészíthetjük ki *tudatosan* a környezettel. A múlt hatással lesz a jelen környezetre, a jelen folyamatainak pedig jövőbeni

¹ Könczey Réka (2021): A környezeti nevelés agilitása – Gondolatok Szőcs Álmos Oda és vissza (A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben) című cikke kapcsán. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. 3–4. sz. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=710304013> (2021. 10. 24.)

környezeti eredményei lesznek. Vajon változtatnánk-e bármit is a nevelésen vagy a környezeten annak fényében, hogy hogyan alakulnak a kettő közti hatások?

E gondolatkísérlet szerintem igazolja: megkérdőjelezhetetlen a környezeti nevelés létjogosultsága. Egészen addig, amíg az ember és a környezete közti kapcsolat fennáll, s ez fennáll addig, amíg erre a kapcsolatra az ember érdemben reflektálni tud.

Könczey Réka az *Oda és vissza (A környezeti nevelés értelmezése az antipedagógiában, az antipedagógia értelmezése a környezeti nevelésben)* című cikkemre² írt válaszában kifejti:

„A környezetinek nevezett pedagógia akkor született meg, amikor egyértelművé és elég sokak számára világossá vált a környezet gyors, komplex, valamint az emberekre és az élőkre kedvezőtlen irányú megváltozása. Mondhatnám, amíg rendben van valami, mióta világ a világ, addig talán szavunk sincs rá.”

A szerző állítja, hogy a környezeti nevelés a környezeti problémák felhalmozódása miatt jön létre.

Ezzel egyetértek, hiszen az efféle „jelzős nevelés” jelzője oly módon telítődik tartalommal, hogy a jelzőhöz való viszonyunkban változás figyelhető meg. Azaz

a nevelési cél kitűzését maga a változás – ebben az esetben a környezeti problémák felhalmozódása – indukálja. Nem kérdés

fontosabbnak találtam azokat a kérdéseket, amelyeket a nevelési cél meghatározásához teszünk fel

tehát, hogy van-e értelme kitűznünk ilyen nevelési célokat, hiszen e célok elérésétől várjuk a problémák megoldásához vezető utak kiépülését. Vitairatomban azonban ennél fontosabbnak találtam azokat a kérdéseket, amelyeket a nevelési cél meghatározásához – és a nevelés megvalósításának kérdései kapcsán – teszünk fel. Azt gondolom, hogy ezen múlik a környezeti nevelés sikeressége. *Vajon jó kérdéseket teszünk-e fel?* A megfelelő kérdések mentén határozzuk-e meg a nevelés célját, és a szükséges kérdésekre alapozzuk a nevelés megvalósítását? Úgy vélem, hogy e kérdések kapcsán fonódik össze a környezeti nevelés az antipedagógiai gondolatok egyes elemeivel. Habár az antipedagógia többször megkérdőjelezi a nevelés értelmét is, mégis azt olyan kérdéseken keresztül teszi, amelyek relevánsak lehetnek bármely jelzős nevelés, így a környezeti nevelés esetében is. Természetesen a „jó-e, amit csinálunk?”, „felkészülten nevelünk-e a jövőre?” és „megoldjuk-e ezáltal a problémáinkat?” kérdésekre egyszerűbb lehet egyfajta pozitivistá megközelítésből válaszolni, mert ezáltal a környezeti nevelés

célja is képes felmutatni mindenkori legitim voltát. Nem állítom, hogy erre ne lenne szükség,³ ám azt gondolom, hogy a cél valódi megállapításához és a cél eléréséhez is nélkülözhetetlen jó

kérdések megfogalmazásához legalább annyira teret kell nyernie a relativista, sőt a szkeptista megközelítéseknek is.

² Új Pedagógiai Szemle, 71. 1–2. sz, 84–96. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=710102010> (2021. 10. 24.)

³ A tényekre szorítókozó tudományos gondolkodásban sincsenek teljesen értékmentes megállapítások (Kuhn, 1970). Vagyis a megállapításaink szubjektíven kapcsolódnak az objektíven vizsgált környezetünkhöz, ami végsősoron oda vezet, hogy a tényekre szorítókozó tudományos megállapításokra alapozva *hisszük* azt, hogy cselekedeteinkkel változtatni tudunk a jövőn. Ez pedig elengedhetetlen a környezeti nevelés céljának eléréséhez.

A KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉRTÉKÁLLÓSÁGA

A környezeti nevelés egyik definíciójából látható, hogy a fejlesztés és a fejlődés a fő mozgatórugói a célok elérésének. „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik az-zal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megelőzésén. Fő célja felkészíteni az embereket arra, hogy megértsék a természet komplexitását, és hogy az egyes országok ennek megfelelően alakítsák tevékenységüket és fejlesztési elképzeléseiket annak érdekében, hogy azok összhangban legyenek a környezeti körülményekkel” (*Victor és Albert, 2000, 9. o.*).

A definíció azonban magában rejt egy olyan problémát, amire épp az antipedagógia értéktagadása lehet, ha nem is elfogadandó, de megérthető válaszreakció. A környezeti problémák kezelésének kötelezősége ugyanis olyan elemként jelenik meg a fenti szövegben, amely a korábbi (a szöveg idejében: jelen) generációk egyértelmű követelménye a jövő generációi felé. Ezáltal az a paradox helyzet áll elő, hogy, habár a következő generációk önmaguktól is érdekeltté válnának a problémák megoldásában, nincs azzal kapcsolatban választási le-

hetőségük. Ez még nem jelenti feltétlenül azt, hogy a környezeti nevelés a gyermekekre (azaz a jövő generációra) erőltetett, tőle teljesen idegen narratíva lenne. Csupán azt, hogy a környezeti problémák súlyosságának okán nem jelennek meg, vagy még inkább, nem jelenhetnek meg azok a tanulási utak, amelyben a neveltek úgy dönthetnek, hogy nem érzik maguk számára dedikált feladatnak a környezeti problémák megoldását.⁴ Ebből adódóan felvetődik a kérdés, hogy egy generáció számára mennyiben lehet saját érték a probléma megoldásának igénye, ha a nevelés során szükségszerűen ragaszkodunk egy – az időben korábbi – társadalmi-környezeti narratíva képéhez és az ehhez illeszkedő értékekhez.

Könczey Réka azt írja: „Minden generáció inherens igénye és érdeke, hogy a következő generáció hasonlítson rá, mert ebben tudja értelmezni azt, hogy túlélő, nyertes. Emiatt a tanítás, a tudás és kultúra örökítése a leszármazottakra szükségszerűen érdeke és igénye a közösségeknek.” Ezt elfogadom. Ugyanakkor az (ön)értelmezés visszaigazololásának kivetítése a jövő generációra magában rejtje azt a veszélyt, hogy

egy generáció számára
mennyiben lehet saját érték
a probléma megoldásának
igénye

a jelen időben meghatározott értékeinket – legyen az bármilyen nemű kapcsolatban a környezettel vagy az ember és környezet közti viszonyrendszerrel – a jövőben is elemi

értéknek tekintjük. A jövő beláthatatlanságára való antipedagógiai reflektálás itt kapcsolódik össze a környezeti neveléssel. Ugyanakkor az antipedagógiára jellemző radikalitás nem szükségszerű, hiszen nem elutasítani szeretnénk a múltból induló, de

⁴ Hozzá kell tennem, hogy nem tartom elképzelhetőnek, hogy egy generációnak ne legyen érdeke a probléma megoldása. Csupán arra próbáltam rávilágítani, hogy egy időben egyszerre többféle generációs felfogás reflektálhat és hasonlíthat egymásra, valamint mondhat egymásnak ellent. Ezek feloldása nem a környezeti nevelés feladata, de a környezeti neveléssel foglalkozóknak kétségkívül számításba kell venniük ezt a faktort is.

jövőre vonatkozó építkezést, csupán feltenni azt a kérdést, hogy jó-e az a jövőkép, amire a nevelési céljainkat alapozzuk.

A szerző állítja, hogy habár a felfedező tanulás nagyon fontos, van, amit mások szavain és példáin keresztül hatékonyabb megérteni. Az állításával mélységesen egyetértek, hiszen gyakorló pedagógusként sokszor látom, hogy egy adott témához kapcsolódó történet, vagy a tanár által behozott tapasztalat segít az új tudáselem konstruálásában. Látnunk kell, hogy a (korábbi generációk által) hozott tudás elengedhetetlen. Könczey szavaival élve: „az evolúciós értelemben vett fitnesszt növeli”. Viszont azt is látnunk kell, hogy az ilyen értelemben vett hozott tudás a neveltektől független érték. Éppen ezért tartom fontosnak megemlíteni, hogy a környezeti nevelés esetében kifejezetten figyelni kell arra, hogy biztosítva legyen a pedagógiai út a mások szavain, példáin keresztül közölt tudástól az abból származó saját tudásig. Hiszen maga a pedagógiai út lehet egy olyan „vízválasztó”, amelyben eldől, hogy a nevelés eredménye a korábbi értékekhez való alkalmazkodás képessége lesz-e, vagy azok rugalmas felhasználása egy új értékészlet megteremtéséhez.

NEVELŐK ÉS NEVELTEK KAPCSOLATA

„A környezeti nevelés a környezeti problémák felhalmozódása miatt jött létre. Módszertanában azért volt előremutató, mert

a nevelési tevékenység „erővonalai” rugalmasan kezelendők

komplex problémákkal, a tanítóokra és a tanítványokra személyesen és érzelmileg is ható ügyekkel, tehát motiváltan és hatékonyan működött és működik” – írja Könczey Réka. A módszertanában és problémakezelésében újító erejű környezeti nevelés azonban egy olyan tanító-tanított, nevelő-nevelt kapcsolati viszonyrendszert alakít ki, amelyben a nevelési tevékenység „erővonalai”⁵ rugalmasan kezelendők. Éppen a személyes vonatkozású és érzelmileg ható tartalmak miatt – ami egyúttal elengedhetetlen a megfelelő attitűd kialakításához – cserélődhetnek fel könnyen a viszonyrendszer szerepei. Egy ismerethez, egy adott tudáshoz kapcsolódó érzelmi töltet erre és arra, illetve oda és vissza hathat a tanuló és a tanító között,⁶ és ezért megfogalmazódhat a kérdés, hogy valójában leírhatunk-e egyáltalán nevelt és nevelő szerepeket ebben a tanítási helyzetben. Más szóval: kijelenthetjük-e biztosan, hogy a nevelő és a nevelt szerepe állandó – vagy pedig a környezeti nevelés

megvalósulásában valaki egyszerre lehet tanár és diák is? A kölcsönös egymásra hatás egyéni tanulási utak végtelen sokaságát alakíthatja ki, hiszen maga az egymásra hatás

és annak eredménye egyénenként különböző módon jöhet létre. Ebben a többdimenziós, egyéni utak sokaságát generáló keretben elmosódó nevelő-nevelt viszonyrendszert összekapcsolhatjuk azon antipedagógiai elgondolásokkal, amelyek megkérdőjelezik a nevelő szerepének validitását (Zrinszky, 2006). Témánk szempontjából különösen izgalmas helyzetnek gondolom, hogy egy nevelő (amennyiben egy adott pedagógiai

⁵ Az erővonalak kifejezésen itt azon nevelő és nevelt szerepek egymásra hatásának nagyságát értem, amely szerepek egy tanulási helyzetben egyértelműen megállapíthatóak. Egy példával élve: azt, hogy hagyományos oktatási keretek között erőteljesebben jelennek meg a tanárok hatásai a diákokra, mint fordítva.

⁶ A tanár által megnyilvánuló érzelmi töltet hat a tanulóra, ám a tanuló részéről is várható olyan érzelmi reakció, amely a tanár személyére hat (Kissné Gombos, 2015).

folyamatban akként tekintünk rá) maga is folyamatosan nevelődik (Coolahan, 2002). A környezeti nevelésben ez azt jelenti, hogy nevelőként ugyan igyekszünk támogatni a magaszosabb célok elérését, de ezeket a célokat mi magunk is újra és újra megfogalmazzuk és átfogalmazzuk még, így mi is azok elérésén fáradozunk. Társasjátékokból kölcsönvett hasonlaltal élve: úgy próbálunk meg segíteni a startmezőn vagy az első mezők valamelyikén álló játékosoknak, hogy mi magunk sem vagyunk még a célban, hanem „csak” úton a cél felé. Ebből adódóan az általunk közvetített, célhoz vezető stratégia sem lehet teljesen biztos – csupán abból a pontból nézve, ahol mi vagyunk, nem tűnik rossz választásnak. Persze létezhetnek (és valószínűleg léteznek is) olyan narratívák, melyeket nevelőként is csak most értelmezünk, azaz most tanulunk bele, és a megtanulás után közvetítjük a „játékban hátrébb állóknak”. Azonban a közvetített érték hatását és annak eredményét csak remélni és megjósolni tudjuk (előre leírni nem). Tehát a célállapothoz tartozó jövőkép kellően fluid ahhoz, hogy a nevelési tevékenység hatása is bizonytalan-ná váljon.

A környezeti nevelésre nézve egyértelműen túlzás az antipedagógia alap kijelentése, miszerint a nevelés ott lesz elrontva, hogy elkezdődik. Viszont ezen alap kijelentés megfogalmazásához feltett kérdések közül egy a környezeti neveléshez kötődően is kulcsfontosságú. Jelesül az, hogy nevelhetünk-e a jelenben a jövőért?

A JÖVŐKÉP HELYE

El tudom fogadni Könczey Réka állítását, miszerint „a (biofizikai) környezetre a kör-

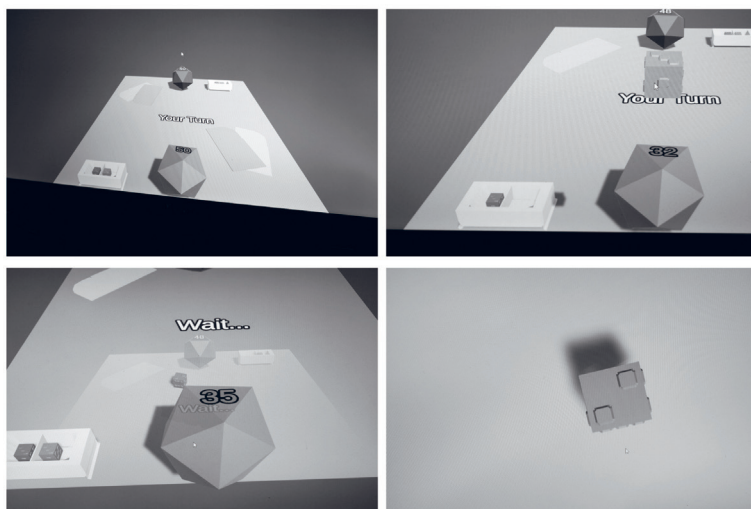
nyezeti nevelés, sőt, a nevelés közvetlenül sokkal kisebb hatással van, mint más társadalmi intézményeink (család, államszervezet, gazdaság stb.)”. Ugyanakkor a példának hozott társadalmi intézmények környezeti hatásaival igyekszik foglalkozni a környezeti nevelés, illetve a nevelés is. „[Az új nemzedék] ismeri legtagabb környezetét is, törődik az-
zal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendel-

kezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain [...]” (Victor és Albert, 2000, 9. o.). Ebből a meghatározásából kiderül, hogy a környezeti nevelés eredményeként egyfajta válaszreakciót várunk az említett társadalmi intézmények által generált környezeti problémákra. Azt azonban nagyon nehéz leírni, hogy a környezeti neveléshez köthető célirányos tevékenységeink valójában hogyan, milyen mértékben és mennyi idő alatt „jutnak át” másik társadalmi intézményeken, azaz az azokhoz köthető környezeti hatások mennyire változnak a környezeti nevelés által. Ám talán pont ezért kifejezetten fontos tisztáznunk és pontosan értelmeznünk az egyes generációk (és azokon keresztül az ember) szerepét és feladatait. Horváth és munkatársainak gondolatai szerint: „Hiba azt feltételezni, hogy a racionális emberi cselekvőképesség kellő hatóképességgel rendelkezik” (2019, 149. o.). Mit kell tennie és mit tehet az ember saját és környezetének problémái kapcsán? Talán nem is a kérdésre adott válasz a fontos, hanem az, hogy a válasz keresése közben megfogalmazódhatnak az emberi cselekvőképesség azon korlátai, amelyek alapvetően meghatározzák azt, hogy miként vélekedünk a környezeti nevelésről.

nevelhetünk-e a jelenben
a jövőért

IRODALOM

- Coolahan, J. (2002): *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning – OECD Education Working Papers, No. 2*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/226408628504>
- Dr. Kissné Gombos Katalin Melinda (2015): Szuggesztív tanáregyéniség jellemzőinek meghatározása kapcsolati megközelítés alapján - Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, PPK.
- Horváth Márk, Losonczi Márk és Lovász Ádám (2019): *A valóság visszatérése*. Budapest. Újvidék Kiadó.
- Kuhn, Th. S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions - International Encyclopedia of Unified Science*. University of Chicago Press, Chicago.
- Zrinszky László (2006): Támadások a pedagógia ellen. In: Uő: *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Victor András és Albert Judit (szerk., 2000): Tbiliszi Nyilatkozat: Kormányközi Konferencia a Környezeti Nevelésről az UNESCO és az UNEP közös szervezésében – Tbiliszi, 1977. október 14–26., zárójelentés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.



Gál Attila (14): *Black Dice* – játékprogram