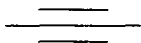


galmazta, hogy két dologra nem kellene sajnálni a pénzt hazánkban sem: az oktatásra és a kutatásra, mert a tehetséges magyar gyerekek most is szép számmal akadnak.

Professzor úr alap gondolatát, hogyan boldogul az ember az új évezredben, s mi által, szinte kísérleties módon megerősítette az újabb Mars kutatással kapcsolatos, tévében elhangzó beszélgetés. A feszült várakozás közben a magyar űrkutatási intézet igazgatója utalt arra, hogy mi okozta az előző Mars-expedíció kudarcát. Az, hogy a tervezés és kísérlet végrehajtása közben nem hangolták össze a számításmódokat, egyiket amerikai, a másikat hagyományos, európai mértékegységekben számolták, s a sokmillió dolláros kísérlet e miatt a „fatális” hiba miatt nem sikerült. Tehát az ember által alkotott technika nem képes az ember hibáit kiküszöbölni. Az szükséges, hogy az ember uralodjon az általa teremtett technikai rendszerek felett és jól gazdálkodjon ezekkel az eszközökkel. Máig érvényes Széchenyi gondolata: *kiművelt emberfők kellenek.*



DR. FODOR LÁSZLÓ  
Babes-Bolyai Tudományegyetem  
Neveléstudományi Tanszék  
Kolozsvár

## Az élménymegélés szerepe a környezeti nevelésben

Aligha kétséges, hogy az intenzívebb pszichikus élményeket nyújtó tanítási-tanulási szituációk megszervezésére vonatkozó általános pedagógiai princípium, más nevelési dimenzióktól eltérően, hatványozott mértékben jelentkezik a környezeti nevelésben, hiszen e téren viszonylag nagyobb jelentősége van az affektív zónát érintő fejlesztésnek. Ebben az orientációban nyilvánvalónak tűnik, hogy a környezeti nevelésnek megkülönböztetett hangsúlyt kellene fektetnie a környezeti jelenségek iránti érzelmi viszonyulásokra, attitűdök fejlesztésére, a környezeti károsodások és természetrombolások megelőzésére vonatkozó meggyőződések alakítására is. Ehhez azonban arra lenne szükség, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a gyermekek által megtapasztalt didaktikai szituációk oly módon legyenek megtervezve és kivitelezve, hogy változatos, a személyiség legfontosabb komponenseire ható, azokat mintegy átfogó élmények, érzések vagy érzelmeik kiváltódását határozzák meg, s hosszabb távon való fenntartását biztosítsák. Erre azért is szükség van, mert az iskolában oktatott viszonylag nagy mennyiségű faktuális információ, voltaképpen az egyszerű adat- vagy tényszerű ismeretek (bármilyen területről is származzanak azok) csak akkor járulnak hozzá a magatartás és az aktivitás megfelelő vezérléséhez, ha fokozott intenzitású élményekkel, mint sajátos emocionális jellegű és megélésszerű pszichikus állapotokkal társulnak.

A környezet iránti érzelmi viszonyulások műveléséhez, a környezetorientált cselekvés érzelmi-motivációs bázisának kimunkálásához eleve szükség van arra, hogy a növendékek minél gyakrabban közvetlenül szembesüljenek a környezeti valóság változatos jelenségeivel, a természetvédelem megvalósításaival vagy a természetkárosodások konkrét tényeivel, a rendezett és tiszta környezet, illetve a környezetszennyeződés és -rombolás legkülönbözőbb aspektusaival. A pedagógiai folyamat csak akkor képes a környezeti nevelés finális jellegű komplex (magatartásalakításra vonatkozó) célkitűzéseinek elfogadható minőségű elérésére, ha aktív módon formálja, s céltudatosan vezérli az egyén ökológiai szempontból helyes, pozitív vagy negatív irányultságú érzelmi viszonyulásait. A környezeti nevelés síkján megvalósuló tanítás és tanulás egyik viszonylag újkeletű modelljében is (Palmer és Neal, 1998, 52) a tanuló holisztikus (az ismeretek, fogalmak, készségek és atti-

tüdök alakítására vonatkozó) fejlesztése az aggodalomkeltés (mint negatív jelenségekkel szembeni érzelmi reakcióképzés) és az egyéni tettek összefüggésében, nagymértékben az élményszerzésre alapoz, amit a környezetről, a környezetért és a környezetben lezajló környezeti oktatás szerves egysége által lehet biztosítani.

A fentiek alapján általánosan is megállapítható, hogy az élményeket generáló oktatási eljárásmodozatok következtében jelentős érzelmi viszonyulások művelődnek ki, s azok révén pedig nagymértékben biztosítható a környezeti nevelésnek a környezeti magatartás alakulásában tárgyiasuló megfelelő hatása. Nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy a környezeti nevelés folyamatában (akárcsak a legtöbb pedagógiai szituációban) a kognitív elemek (a konkrét természeti és környezeti tárgyakra, jelenségekre vagy folyamatokra vonatkozó ismeretek) előbb vagy utóbb valamilyen formában csak összekapcsolódnak a növendékek affektív folyamatival, bizonyos mértékben csak egybefonódnak az erkölcsi és esztétikai aspektusokkal (a különböző attitűdökkel és érzelmi viszonyulásokkal, élményekkel és lelki megélésekkel vagy állapotokkal). Célszerűnek látszik azonban e folyamatnak a pedagógus által történő tudatos és pszichológiai előírásoknak megfelelő elősegítése. Ebben az esetben a környezet iránt megnyilvánuló pozitív érzelmi kapcsolat, illetve viszonyulásmód, az érzelemvezérelt értékelési és döntési hajlandóság, a megfelelő környezetbarát értékrend és szemléletmód tervszerű, pszichopedagógiailag megalapozott iskolai alakításának szükségessége kerül előtérbe. A környezeti nevelésnek tehát nemcsak a tudományosságot kell hangsúlyoznia, azaz nemcsak az adekvát ismeretek oktatását kell előtérbe állítania. Szükségszerűen számolni kell az érzelmi elfogadással (azaz meggyőződés kialakításával), pedagógiai axiológiai értelmezésekkel és ökológiai etikai klarifikációkkal, a környezeti problémák iránti kíváncsiság, érdekenység, lelkesedés és megismerési érdeklődés fokozott fejlesztésével. Nemcsak elméleti-tudományos környezeti műveltséget kell megalapoznia, hanem a társadalmilag kívánatos, ugyanakkor az egyén érdekeinek is messzemenően megfelelő, alapvető emberi tulajdonságok, mindenekelőtt környezetisztelő attitűdök és funkcionális környezetápoló képességek alakításáért is kell munkálkodnia. Az eddig elmondottak önmagukban is elegendők lehetnek annak bizonyítására, hogy az élménymegélés által determinált pozitív attitűdök, a környezeti valóságra vonatkozó alapvető értékek és viszonyulásmódok interorizációjával karöltve, nagymértékben elősegítik a környezeti és környezetvédelmi szempontból helyes, ugyanakkor felelősségteljes döntéshozatalt, valamint a megfelelő magatartásszabályozást.

Az élménykeltés szempontjából központi jelentőségűnek mutatkozik a környezeti nevelés helyszínének kérdése. A jó eredmények elérésének távlatában egyaránt szükségesnek tűnik mind az ember által alkotott belső vagy külső jellegű környezet (iskola, ház, szoba, tanterem, illetve játszótér, park, utca, udvar stb.), mind pedig a külső természetes környezet (folyópart, erdő, mező stb.) kihasználása. E két szintér viszonylatában biztosítva vannak azoknak az interaktív kapcsolatoknak a feltételei, melyek az élmények kibontakozásának legjobb tényezőit testesítik meg. A környezeti nevelés síkján általános princípiumként fogalmazhatjuk meg: ahhoz, hogy a környezeti nevelés reálisan élményközpontú jelleget öltson, szükségszerűen interaktívnak kell lennie. A döntően tankönyvre alapozó, a verbális tanulást előtérbe állító, legtöbbször nem a konkrét, azaz direkt módon meg tapasztalható dolgokból kiinduló környezeti nevelés nem szolgálja kellő mértékben az egyéni élmények képződését. Ennek érdekében tehát arra van szükség, hogy a növendékek közvetlenül kapcsolatba kerüljenek a tanítás tárgyát képező jelenségekkel. A környezeti nevelés terén nagy előnyt jelent, hogy a gyermekek a környezeti jelenségek iránt fokozott érzelmi reagálási késztettséggel rendelkeznek. A kutatások azt is bizonyították (Palmer és Neal, 1998, 20), hogy a gyermekek számára a legoptimálisabb formáló erővel rendelkező élmények a természettel kapcsolatosak. Ebből fakad, hogy a nevelés folyamatában elsődlegességet kellene biztosítani az ún. természetélményeknek, a szabadban megszerezhető, a legváltozatosabb természeti jelenségekkel való közvetlen kapcsolat alapján kiváltódó érzelmi benyomásoknak. Ha a fentebb említett két fontos szintér viszonylatában a környezetpedagógiai folyamatban a pedagógusok biztosítják a gyermekek számára a környe-

zeti jelenségek konkrét (osztályon, illetve iskolán belüli vagy kívüli) és közvetlen meg tapasztalásának, fejlettségi szinthez és az életkorra jellemző érdeklődéshez igazított lehetőségeit, s ha mindazokhoz megfelelő szuggesztív verbális kommentárt, illetve a saját érzéseikkel átszőtt interpretációt is fűznek, elérhetik, hogy a gyermekek ne csak megtanulják, hanem nagyon mélyen át is éljék, ne csak tudják, hanem érezzék is a dolgokat. Ennek közvetlen jellegű kedvező következménye egyrészt abban mutatkozik meg, hogy a megfelelő ismeretek jobban rögzülnek a növendékek emlékezetében, jobban beépülnek tudatukba, másrészt pedig abban, hogy az elsajátított környezeti ismeretek magasabb fokon válnak alkalmazhatóvá, eredményesebben szolgálják akár a tevékenységet, akár pedig a magatartást. Nem ritka az sem, hogy az egyén kialakult környezetfelelősségét vagy egész tudatosságát nem valamilyen ismeret, hanem egyetlen egy emlékezetes, valamilyen eseményhez, jelenséghez vagy netán személyhez kötődő élménye határozta meg. A közvetlen élményt – írja Cornell (1998, 15) – a gyerekek ritkán felejtik el.

A környezeti nevelés perspektívájában az élménymeghatározás szempontjából külön említést kell tennünk a játékos, sőt a szórakoztató, a gyermekeknek jókedvet, vidámságot és örömet nyújtó elemek szerepéről. Ha kisebb életkorokban a környezeti nevelés mondhatni szinte teljes mértékben a játéktevékenységben, illetőleg annak alapján vagy abba beleépülve valósul meg, a későbbiekben úgyszintén célszerű a játékkal kapcsolatos elemek bizonyos szintű megtartása (még akkor is, ha a gyermekekben eleve adott a természeti jelenségek iránti érdeklődés). Ily módon nagyobb esély van az olyannyira formatív hatású, a kialakult pszichikus képződményeket rögzítő izgalmas élvezetek, örömszórakozások és megelégedettségi állapotok átélésére. A játékos történések hatásaként tárgyiasuló sajátos élmények, mint intenzív pozitív érzelmektől kísért pszichikus állapotok, nagymértékben fokozhatják a nevelés eredményességét. A játékos elemek alkalmazásával a környezeti nevelés olyan hatások gyakorlására törekszik, melyek az életkori lelki sajátosságokhoz igazodva, a kíváncsiság, a csodálkozás és az érdeklődés talajába gyökerezve, a legoptimálisabb módozatokban váltják ki a gyermek azon érzéseit, illetőleg mindenfajta belső érzelmi színezetű megéléseit, melyek az elkövetkezőkben a helyes cselekvés fontos belső motívumaiként fognak jelentkezni.

Pedagógiai kulcskérdés az élményközpontú környezeti nevelésben az oktatási tartalom jellege, mennyisége és minősége is. Aligha kellene bizonygatni, hogy a környezeti nevelés tartalmának megválasztásakor (tantervkészítéskor), illetve a szelektált tartalmakkal elvégzendő tevékenységek megtervezésekor, rendező kritériumként kellene szerepelnie annak a pszichológiai szempontnak is, mely a gyermeki érzékenység és emocionális reaktivitás kérdésével függ össze. Ebben az esetben az iskolába bevitt, tehát megtanulásra felajánlott és a személyiség fejlődésére alapvetően kiható környezeti ismereteket nemcsak a gyermeki gondolkodás, valamint az általános felfogóképesség és érzelmi fejlettségi pillanatnyi minőségi szintjének függvényében kellene meghatározni, hanem az adott életkor síkján, élményt kiváltó, megismerési feszültségeket és izgalmas helyzeteket generáló, érzelmekeket s egyéb affektív állapotokat indukáló erejüknek a szempontjából is.

Napjaink iskolájában sajnálattal lehet megállapítani (legalábbis romániai viszonylatban), hogy az extrém változatos környezeti jelenségekkel, az egyre sokasodó természetrombolás és környezet-szennyezés folyamatival kapcsolatos élményi állomány gazdagítása, a környezetvédelem iránti (növények és állatok egészséges fejlődésére, ápolására vagy gondozására, a közvetlen környezet mint élettér rendezettségére, folyóvizek tisztaságára stb. vonatkozó) érzelmi érzékenység fejlesztése, éppen az elégtelen konkrét és valós tapasztalatszerzési lehetőségek miatt élményszegény oktatási szituációk következményeként, megengedhetetlenül hátrányos helyzetben van. Az osztályteremhez (legjobb esetben szaktanteremhez vagy kabinethez) kötött, a hagyományos tanítási óra szervezeti formáját, illetve az úgynevezett „leketanulást” fellazítani vagy azt újszerűbb formákkal meghaladni nem tudó oktatási folyamat messzemenően nem kedvez az optimális élménykeltésnek. Ennek kapcsán jegyezte meg igencsak találóan Havas Péter (1995, 9), hogy legalábbis a környezeti nevelés síkján „fel kell hagyni a leketanulás hegemonizmusával”.

Természetesnek tűnik, hogy e szituáció kiküszöbölésének érdekében célszerű lenne minél

több közvetlen (mindenekelőtt tanulmányi kirándulások, látogatások vagy kint a szabadban végzett terepgyakorlatok, reális természeti források megfigyelései és személyes élményt jelentő „felfedezések” által nyújtott) hiteles tapasztalatszerzési lehetőséget teremteni, ugyanakkor változatos, énlvóltságot előidéző, természetszerűleg erős élményeket kiváltó konkrét, mindannyiunk életét (végső soron az emberiség sorsát) érintő környezeti jelenségeket és problémákat (savas eső, folyóvizek szennyeződése, sivatagosodás, hulladéktárolás stb.) monitorizálni, elemzés tárgyává tenni, s azokra megoldásokat találni. A lelkesedés felkeltése, az affektív tónus növelése és az élménykiváltódás érdekében a tanulóknak olyan konkrét feladatok végrehajtásának lehetőségeit kellene följánlani (s azokat a feladatok elvégzésére készíteni), mint amilyen a megfigyelés, regisztrálás, értékelés, térképezés, oknyomozás, indikátorvizsgálat, számlálás, felmérés, mindennemű adatgyűjtés, jelenségkövetés és -értelmezés, mintavétel stb. Nyilvánvalónak tűnik, hogy e feladatok nagy többsége szabadtéri feltételeket igényel. „A szabadban folytatott környezeti nevelés során – írja Havas Péter (1996, 159) – az élmény ingergazdagsága pótolhatatlan, hasonlóan azokhoz az érzelmi és racionális hatásokhoz, amelyek a tapasztalás közvetlensége révén az élmény hitelességét biztosítják”.

Végezetül a fentiek alapján arra szeretnénk következtetni, hogy az iskolai környezeti nevelés annál hatásosabb, minél gyakrabban váltja ki a gyermek emocionális reagálását, ugyanakkor annál eredményesebb, minél többször és minél intenzívebben indukálja a növendékekben a változatos környezeti jelenségekhez kapcsolódó érzelmes élményeket. Amennyiben a didaktikai célzatú iskolai történések a környezeti jelenségek kapcsán a gyermekekben egyrészt a kellemes örömmérzések sokaságát, másrészt a negatív attitűdök széles skáláját indukálják a környezetorientált cselekvések fontos biztosítéktényezője alapozódik meg, hisz az érzelmi állapot minden esetben energiát biztosítva dinamizálja a viselkedést, aktivizálja a cselekvési késztetettséget, és erőt nyújt a helyes cselekvések végrehajtásához. Tehát az élményt nyújtó és formatív érzéseket keltő környezeti nevelés révén azt az alapvető nevelési célkitűzést lehet elérni, amely az ökológia tudatos, ökológiai princípiumokat és ökoetikai normákat érvényesítő magatartás érzelmvezéreltségére vonatkozik. Általánosan elfogadhatjuk tehát azt a feltevést, amely szerint a környezeti nevelés, s ezen belül kiemelkedően a természet és a környezet védelmére való felkészítés nevelő értékét nagymértékben támogatja és hosszú távon erősíti a gyermekek által megélt élmények gyakorisága, jellege, színezete, mélysége és minősége. Akár a tanulás tárgyát képező környezeti-természeti jelenség alapján konkretizálódó csodálat, lelkesedés és örömmérés (pl. tiszta vízű csobogó erdei patak látványa vagy élő vadállat megfigyelése), akár a sokféle környezetkárosodás megtapasztalása vagy természetrombolások bemutatása által kiváltott szomorúság és aggodalomérzés (pl. folyóvízi szennyeződések vagy erdőpusztítások megtapasztalása) nagymértékben hozzájárul ahhoz a szükséges affektív orientáltságú pszichikus tulajdonságegyüttes kialakulásához, mely a tudás mellett elsődrendű szerepet játszik a magatartásdeterminációban.

## IRODALOM

- Cornell, J. (1998): Kézenfogva gyerekekkel a természetben. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.
- Havas Péter (1995): A harmónia délibábjá és realitása. Új Pedagógiai Szemle, 7. szám.
- Havas Péter (1998): Értékek és szempontok a környezeti nevelésben. In: Lappints Árpád (szerk.): Érték és nevelés. Comenius Bt., Pécs.
- Palmer, J. és Neal. Ph. (1998): A környezeti nevelés kézikönyve. Routledge – Körlánc – InfoGroup, Budapest.

