

KÖNYVEKRŐL

Joy Palmer és Philip Neal: A környezeti nevelés kézikönyve

Második, javított és bővített kiadás. Körlánc Egyesület, Budapest, 2000. 231 o.

Joy Palmer és Philip Neal környezeti neveléssel foglalkozó kézikönyvének magyar nyelvű fordítása a *Körlánc Könyvek* sorozat 7. kiadványaként jelent meg. A könyv eredeti, angol nyelvű kiadása: *The Handbook of Environmental Education*. Routledge, London, 1994.

A könyv – műfajából adódóan – hozzájárul ahhoz, hogy szélesebb körben erősödjön és mélyüljön a környezeti nevelés céljainak, értéktartalmának, módszereinek és küldetésének felismerése. Ez a kézikönyv a környezeti tudatlanság, az ártó önzés és a pesszimizmus ellenében szólít cselekvésre a földi élet és a társadalom fenntarthatósága érdekében. A kézikönyv magyar nyelvű fordításának második, módosított kiadásában kihagyta Havas Péter szerkesztő a környezeti nevelés hazai vonatkozású területét, amely még az első változatban szerepelt, s helyette Joy Palmer egy újabb könyvének részletét adta közre, amelynek témája a fenntarthatóság pedagógiája. A tanulmány eredeti címe: *Perspectives on theory and research in environmental education in the 21st century: Theory, practice progress and promise*. Routledge, London, 1998. A változtatás hatásáról a fejezetek bemutatásánál fogok írni. A könyv második, átdolgozott fordításának jól időzített megjelentetése fokozza a könyv hasznosságát és jelentőségét, hiszen rendkívül hasznos lehet azoknak a hazai tantervfejlesztő pedagógusoknak a számára, akik a Köznevelési törvény 1999. évi módosítása (48§) alapján az iskolák pedagógiai programjának felülvizsgálatát, új tartalmi elemekkel való bővítését végzik, és amely munkákat a jövő tanév kezdetéig be kell fejezniük. Teski Tibor fordításának és Nyiratiné Németh Ibolya alapos lektori munkájának köszönhetően jól tükröződik az eredeti mű gyermekközpontú szemlélete és szaknyelvezete, miközben az olvasó könnyen megértheti az egyszerűen és világosan megfogalmazott írást.

A szerkesztés során a könyvet 4 fő részre és 12 fejezetre tagolták, amely a könyv mondanivalójának könnyen áttekinthető voltát eredményezte. A szerzők írásuk során az angol állami és magániskolákban valamint az angol és nemzetközi környezeti nevelési szervezetekben szerzett széleskörű tapasztalataikra támaszkodtak. Már a bevezetőben felhívják a figyelmet a világszintű találkozók és megbeszélések egyik tanulságára, arra, hogy nagyon hasonlóak a környezeti nevelés irányelvei, célkitűzései és módszerei a különböző országokban. Mivel az oktatás megszervezésének lehetőségei és részletei eltérőek, így arra is felhívják a figyelmet, hogy a más oktatáspolitikai rendszerben élő olvasók a könyv szövegében található, kifejezetten angol vonatkozású részeket saját helyzetüknek megfelelően értelmezzék.

A könyv első része képet ad a keresztintantervi témaként beépülő környezeti nevelés fejlődéséről, vizsgálja irányvonalainak változásait és elemzi, hogy ezek mit jelentenek az iskolai tanítás és tanulás mindennapi gyakorlata számára.

Az 1. fejezetben bemutatják a durhami egyetemen végzett kutatás (Palmer, 1992)¹ első részének eredményeit, amely a környezeti tantárgyakat tanítók meghatározó élményeit méri fel (a tanulmány további részei az iskolába készülő gyermekek és az iskola első három évében kibontakozó, környezetért érzett aggodalmának fejlődését vizsgálja. A kutatásban résztvevőket arra kérték, hogy saját élettapasztalataikból és meghatározó élményeikből gyűjtsék össze azokat, amelyek leginkább hozzájárultak a környezet iránti felelősségteljes viszonyulásuk s a környezeti nevelés iránti érdeklődésük kialakulásához. A megkérdezetteknek külön említést kellett tenniük azokról a konkrét hatásokról vagy életszakaszokról – ha meglátásuk szerint voltak ilyenek –, amelyek döntő szerepet játszottak. Helyhiány miatt nem bocsátkoztak a szerzők a 232 életrajz (102 férfi és 130 nő) adatainak hosszas tárgyalásába, de kitértek a tartalomelemzés eredményeinek azon vonatkozásaira, ame-

¹ Palmer, J. A. (1992): Life experiences of environmental educators: first report on autobiographical research data. *Environmental Education* 41. NAEF.

lyeket lényegesnek találtak azok számára, akik az intézményes nevelésen belül környezeti nevelési programok kidolgozásával foglalkoznak. Az adatok alapján kiemelten legfontosabb kategória a szabadban szerzett fiatalokori élmények voltak. A szülők, más közeli rokonok és egyes tanárok vagy más felnőttek hatása szintén fontos szerepet töltött be a megkérdezetteknek a környezetükhöz való viszonyulásában. Megállapítják, hogy az iskolák számára tanulságosak lehetnek az eredmények. Ha az iskolások szabadban szerzett élményeiről kapott eredmények csak egy kicsit is segítenek a tereptanulmányi központok és környezeti programok anyagi támogatásáról döntést hozók meggyőzésében, akkor e felméréssorozat máris sokat tett a helyzet javításáért – állapítják meg a szerzők.

A 2. fejezet a környezeti nevelés történetének főbb mérföldköveiről, a fogalom értelmezéséről ad információkat. A 3. fejezetben az Angliában már két évtizede kialakult és a gyakorlatban általánosan jelentkező tapasztalatokról számolnak be a szerzők. Ezeknek a tapasztalatoknak a bemutatása során átfogó képet és jól rendszerezett összefoglalást adnak a környezeti nevelés egymással kapcsolatban lévő részeleimeiről.

A 4. fejezetben az angol Nemzeti Tanterv környezeti vonatkozású és keresztterületi részeinek elemzését találja meg az olvasó. A szerzők megállapítják, hogy az Angol Nemzeti Alaptanterv tükrözi a tbilisi konferencia által is megerősített vezérfonalakat, amelyeket a környezeti nevelési programok megvalósításakor szem előtt kell tartani. Ezek a vezérfonalak az alábbiak:

A környezetről nevelés: ide tartoznak a környezetre vonatkozó alapvető ismeretek és a megértés. E fonal mentén haladva igyekeznek a vizsgált terület milyenségét feltárni vizsgálódás és felfedezés útján. A konkrét célok ebben az esetben főleg értelmi jellegűek, s az információk felhalmozására irányulnak.

A környezetért nevelés során a hangsúly a környezet megóvására helyeződik. A célkitűzések itt már meghaladják az ismeretek és készségek egyszerű elsajátítását, és olyan mértékű bevonást igényelnek, amelynek nyomán a viselkedést befolyásoló értékrend alakul ki. Az értékekkel, a hozzáállással, a pozitív cselekvéssel foglalkoznak a vezérfonalat követők.

A környezetben nevelés elvének megvalósításakor a pedagógusok kétféleképpen használják fel a környezet elemeit. Először a vizsgálódás és a „felfedezés” közegeként, másodsorban pedig olyan forráslehetőségként, amely a különböző tantárgyak számára nyújthat életszerű feldolgozandó anyagot.

Az angliai környezeti nevelési projektekből az említett vezérfonalakkal összefonódva a tanulási folyamatnak 3 dimenziója különíthető el: az ismeret és megértés, a készségek, és a tevékenységekben megnyilvánuló hozzáállás.

A könyv második fő részében az iskolai környezeti nevelés tanórai tervezésével, megszervezésével és kivitelezésével foglalkoznak a szerzők.

Az 5. fejezetben bemutatnak egy átfogó modellt, amelyet *Eisner (1979, 1985)*² munkái alapján hozott létre *J. Palmer* és *P. Neal* azzal a céllal, hogy a tanítás és tanulás megtervezéséhez adjon támpontot. Ennek a modellnek a különböző összetevőit ajánlatos a tervezés stádiumában szem előtt tartani a pedagógusoknak. Ezek után ebben a leghosszabb fejezetben két olyan esettanulmányt mutatnak be példaként, amelyek kifejezetten azt érzékeltetik, hogy az általános iskolás korú gyermekek hogyan lépnek kapcsolatba a környezetükkel, hogyan szereznek közvetlen élményeket és miképpen növekszik az érdeklődésük és örömeik a körülöttük lévő világról való tanulás során. A leíró jellegű bemutatás ugyanakkor példát is ad az órai tevékenységek értékelésének és együttes megbeszélésének egyfajta módjára. Mindez módszertanilag is érdekes, de azoknak az olvasóknak is segíthet, akik a gyermek-megfigyelési készségeiket és a tanulási helyzetek megfigyelését szeretnék fejleszteni. Az esettanulmányban bemutatott mindkét iskolát megtervezett tanítási- tanulási folyamat, a Nemzeti Tantervhez kapcsolódás jellemzett, s az idevágó mérési és nyilvántartási eljárások teljes körű dokumentációjával rendelkeztek. E tervezetek megvalósítási módjai jelentősen különböztek, de mindkettő sikeres gyakorlatnak bizonyult. A jelentős eltérés a kivitelezés során nyilvánult meg, abban, hogy az egyik iskolában direkt, míg a másik iskolában indirekt tanulási módot biztosítottak a tanulók számára. Az utóbbi esetben az egyéni tanulás alkalmazását magas fokon művelték. Az érintett iskolavezető és pedagógusai azon a véleményen vannak, hogy fontos a gyerekek azon képességeinek fejlesztése, amelyek biztosítják számukra, hogy egyedül is tudjanak tanulni. A csoportmunkára is adnak lehetőséget, ami elősegíti, hogy a gyerekek tudjanak egymásra figyelni és egymástól tanulni. Az esettanulmányban szereplő másik iskola elemzésekor a „közvetlen tanári ismeretátadás” terminusát használják a szerzők, amely véleményük szerint a tanár irányítása által meg-

² *Eisner, E. W. (1979): The Educational Imagination. Macmillan, New York.*

Eisner, E. W. (1985): The Art of Educational Evaluation. The Falmer Press, Lewes.

határozott, a célnak megfelelő sorrendbe és összefüggésekbe rendezett tananyag felhasználásával tudományos szempontú tevékenységre utal. Az indirekt irányítású tanulási módot alkalmazó iskolában a szabadság légköre uralkodott, így a tanulók gyorsabban fejezték ki az önálló elképzeléseiket, könnyedebben végezték munkájukat mind az adatok lejegyzését, mind az összegző írást illetően. A megfigyelést végző szakemberek észrevételei szerint figyelemre méltó volt a próbálkozó, felfedező, problémamegoldó és kísérletező készségük is. A direkt irányítású tanulási módot alkalmazó iskola tanulói ugyanúgy élvezték tanulmányaikat, annak ellenére, hogy a megfigyelést végzők tapasztalata szerint az órán uralkodó légkör sokkal formálisabb volt. A tárgyi tényeket a gyerekeknek meg kellett tanulni és praktikus formában ki kellett jegyzetelni. Az észrevételek alapján kevésbé könnyedén munkálkodtak, de óriási anyagot vettek át. A szerzők azzal a céllal választottak két hasonló esettanulmányt, hogy a szervezést illető módszerbeli különbségekre rá tudjanak világítani és érzékeltessék az olvasó pedagógussal azt is, hogy teljesen eltérő módszerek alkalmazásával is lehet hasonló eredményeket elérni a környezeti nevelési programokban.

Ezután néhány problémaközpontú témát, témaegységet mutatnak be és elemeznek a szerzők, majd néhány tantárgyalapú projektet ismertetnek. A tantárgyalapú környezeti nevelési program bemutatásánál hangsúlyozzák a pedagógusok együttműködésének és a munkaközösségek közötti folyamatos koordinálásnak a szükségességét, de felhívják a figyelmet arra is, hogy ez a fajta közelítésmód a maga órarendi táblába szorított módszerével gátolja a keresztntantervi tevékenységeket, köztük a környezeti nevelést is.

A 6. fejezetben a kötet szerzői néhány példán keresztül érzékeltetik, hogyan lehetséges ezeken a korlátozó körülményeken túljutni. A 7. fejezetben az iskolát mint környezeti modellt tárgyalják. A szerzők szerint a környezetbarát iskola megteremtése a környezeti felelősség gyermekközpontú megközelítési módja.

A 8. fejezet az iskolán kívüli környezeti nevelést, a terepmunka jelentőségét tárgyalja. Utalnak a szerzők arra, hogy az Egyesült Királyság több ezer olyan környezeti tereptanulmányi központtal rendelkezik, amelyek alkalmasak egy- vagy többnapos közvetlen tapasztalaton alapuló terepgyakorlati munkára, amelyet a „brit környezeti nevelés koronájaként emlegetnek.” Véleményem szerint szerencsés lett volna, ha a szerkesztés során a hazai tényezők is szóba kerülnek, hiszen hazánkban is működik közel 100 hasonló oktatóközpont, amelyek a tereptanulmányoknak alkalmas bázishelyei.

A harmadik fő rész tanácsokat ad a környezeti nevelés iskolai gyakorlatba ültetésének minden szintjén.

A 9. fejezetben az iskolai környezeti nevelési program fejlesztésének és irányításának gyakorlati kérdéseiről szerezhet az olvasó tudomást. A szerzők felhívják a figyelmet arra a jelentős tényezőre, hogy néhány európai országban, az USA-ban, Kanadában és Ausztráliában a környezeti nevelésben bekövetkezett egyik legfőbb változás annak felismerése, hogy szükség van a tanári karon belül egy környezeti nevelési koordinátorra. Az erre a feladatra kijelölt tanár felelős a környezeti nevelési program kidolgozásáért és szorgalmazza annak megvalósulását. Az említett országokban a koordinátorok hatékony munkát végeznek. (Magyarországon sajnos nem nevezhető általános jelenségnek, hogy környezeti nevelési koordinátorok látnák el ezt a feladatot az általános és középiskolákban.) Ezután a koordinációs tevékenység alapelveit, feladatait, módjait és eszközeit mutatják be konkrét gyakorlati példákon keresztül. Pozitívként említik a Skót Környezeti Nevelési Tanács tantervfejlesztési útmutatóját. (Magyarországon is megjelent a napokban az „Útmutató a környezeti nevelés helyi szintű tervezéséhez” című kiadvány.)³ Ebben a fejezetben közzétettek egy környezeti nevelési táblázatot, amelyet a 11–14 éves tanulók szintjére alkalmaztak, valamint egy másik általános iskolai környezeti nevelési projektet is, amely a víz témaköréhez mutat be konkrét feladatokat.

A 10. fejezetben az iskolai környezeti nevelési program megvalósításának gyakorlatával foglalkozik a szerzőpáros. Bemutatnak egy kanadai (torontói) iskolát, amely az 1990-es években környezeti nevelési szempontból kiváló iskolává vált. Ebben az iskolában egy úgynevezett Stratégiai Tervező Bizottság alakult, amely a diákokkal és a szüleikkel együttműködve megfogalmazta az iskola küldetését, összeállított egy saját érték- és szemléleti rendszert. Közös munkájuk eredményeként az iskola tanárai, tanulói, de külső megfigyelők szerint is óriási pozitív irányú változás következett be az iskola szellemiségében és erkölcsében. Ugyanebben a fejezetben a környezeti helyzetfelmérés szükségességéről is tájékoztatják az olvasót. Utalnak arra, hogy a „környezeti audit” bevett fogalom és gyakorlat a kereskedelem és az ipari termelés világában: példaként említik a Nemzetközi Kereskedelmi Kamarát (*International Chamber of Commerce, ICC*), a világ üzleti vállalkozásait tömörítő társaságot, amely egy munkacsoportot hozott létre a környezeti helyzetfelmérés fogalmának vizsgá-

³ Az „Útmutató a környezeti nevelés helyi szintű tervezéséhez” c. kiadványt minden iskolához eljuttatott az Országos Közoktatási Intézet, de le is tölthető az Oktatási Minisztérium honlapjáról: <http://www.om.hu>

latára, s amely eredményeit egy rövid kiadványban tette közzé (*ICC Publishing*, 1989)⁴. Egyéb célkitűzései mellett ez a tanulmány arra is irányul, hogy segítségével e környezeti szempontú vizsgálatok hiteles és megbízható eljárásokká váljanak a helyi közösség, a környezetvédő csoportok és a közvélemény szemében. A szerzők véleménye szerint a környezeti helyzetfelmérés megfelelő vezetési eszköz lehet a környezeti nevelési programok megvalósítása során az iskolákban. Felhívják a figyelmet *Kryisia Baczala: A környezeti audit mint az iskolai környezeti nevelési program kialakításának eszköze (NAEE, 1992)* c. könyvére, amely az angliai Országos Környezeti Nevelési Egyesület (*National Association for Environmental Education, NAEE*) dokumentuma alapján készült. Ebből a könyvből idéznek néhány környezeti helyzetfelmérési jelentést, majd a környezeti audit eredményeként megszületett általános iskolai nevelési programok legfontosabb sajátosságait elemzik, amelyben utalnak a terepgyakorlatok fontos szerepére, mert azok a környezetet mint a tanulásra ösztönző külső hatóerőt alkalmazzák. Ezután az új-zélandi nemzetközi „öko-iskola” hálózatra hívják fel az olvasó figyelmét. Itt megint fontosnak tartom megjegyezni, hogy Magyarországon is működik „öko-iskola” hálózat, amely e könyv megjelenésével nagyjából azonos időben jött létre.

A 11. fejezet a környezeti nevelési programok mérésének és értékelésének kérdéseivel foglalkozik. A szerzők megjegyzik, hogy nincsenek nemzetközileg elfogadott, egységesen kidolgozott mérőeszközök a környezeti nevelés területén. Ennek ellenére a mérésnek minden esetben a környezeti nevelés három központi pedagógiai céljára kell vonatkoznia: az ismeretre és megértésre; a készségekre; és a fogalmakra. Felhívják a figyelmet *Eisner* és *Bloom* tanítási-tanulási modelljeire, ahol a különböző szintek valamelyikén tehetőek fel a kérdések, hiszen mindegyik szint más és más gondolkodási folyamatot kíván meg. Ezután egy konkrét tanítási szituációban mutatják be a különböző szinteken megfogalmazott kérdéseket.

A *negyedik fő részben* – amelyhez a 12. fejezet tartozik –, *Joy Palmer* egy újabb környezeti neveléssel foglalkozó könyvének a fenntarthatóság pedagógiájáról szóló fejezetét adja közre a szerkesztő, mint ezt már a bevezetőben is említettem. Arra is utaltam, hogy ez a rész az első magyar nyelvű fordításban a hazai vonatkozású, környezeti neveléssel kapcsolatos dokumentumok, szervezetek, intézmények bemutatást tartalmazta. A kézikönyvek alapvető feladata, hogy egy tudomány vagy tudományág eredményeiről és tevékenységéről átfogó képet adjanak az olvasó számára. Valószínűleg ez a cél vezérelte *Havas Péter* szerkesztőt, amikor a hazai vonatkozású részt felcserélte a fenntartható fejlődés pedagógiájával kapcsolatos témakörre, amely nagyon fontos eleme a környezeti nevelésnek. A „valamit valamiért elv” azonban meghozta a nemkívánatos hatását: sokkal hitelesebb lett volna a környezeti nevelés területén elért eredmények bemutatása, ha magyar példák is szerepelnek ebben a könyvben, mert szerencsére hazánkban is sok pozitív (természetesen közel sem elegendő) változás történt az utolsó tíz évben a környezeti nevelés területén. Több hazai iskolában működnek már megfelelő környezeti nevelési programok, amelynek eredményei és a megvalósítás során felmerülő problémák őszinte feltárása sokat segítené azon iskolák számára, amelyek még csak most fogtak hozzá a tervek készítéséhez vagy a korrekció munkálataihoz. A más gazdasági, szociális és kulturális háttérrel rendelkező országokból példaként hozott eredmények nem eléggé meggyőzőek a környezeti nevelés fontosságát alábecsülő, kételkedő pedagógusok számára.

Joy Palmer és *Philip Neal* munkájának érdemeit fokozza, hogy a környezeti nevelés területén fellépő akadályokat és nehézségeket is őszintén az olvasó elé tárják. Munkájuk magyar nyelvű kiadása elősegítheti a környezeti nevelés hazai fejlesztési munkálatainak hatékonyságát, hiszen a könyv egyes fejezetei hiánypótló jellegűknél fogva megkönnyítik az iskolák tantervfejlesztő és más gyakorló pedagógusok munkáját. Természetesen a tanárképzés hallgatók is eredményesen használhatják ezt a kézikönyvet a tanári pályára való felkészülésük során.

Fűzné Kószó Mária

⁴ Environmental Auditing (1989): ICC (International Chamber of Commerce). ICC Publishing, London.