

A környezeti nevelés rendszere

VICTOR ANDRÁS

Az első kérdés már rögtön a megnevezéssel kapcsolatban adódik: miért környezeti (s nem környezetvédelmi) nevelés? A „környezeti” mint rövidebb-fajta szóhasználat azt kívánja érzékeltetni, hogy nem egyszerűen – és nemcsak – a környezet megvédésére kívánunk nevelni, hanem a környezettel való „együttélésre”. Végző soron környezeti kultúrára szeretnénk nevelni tanítványainkat, gyermekeinket. Ez a bizonyos környezeti kultúra persze magába foglalja a környezet tényleges védelmét is, de annál lényegesen több; főleg: összetettebb, gazdagabb, komplexebb. A környezeti kultúra ugyanis: életmód, gondolkodás- és viselkedésmód, védelem, fejlesztés, okos és mértéktartó fölhasználás – és még ezeken kívül sok minden.

A környezeti nevelés célja és meghatározása

A következő kérdés, hogy miért „nevelés” s nem „oktatás”. Erre nem egyszerű a válasz, minthogy magának a „nevelés” szónak az értelmezése sem egyszerű. Ha egészen pontosak szeretnénk lenni, akkor azt kellene írunk, hogy „oktatás és nevelés”, mivel itt nemcsak az ismeretek átadásával (vagyis az oktatással), hanem a teljes személyiség fejlesztésével (azaz a neveléssel) kapcsolatos alapelvekről, módszerekről és követelményekről lesz szó.

Minthogy azonban a magyar nyelvben nincs ennek a két fogalomnak közös *nem*-fogalma (s azt jelölő összefoglaló kifejezése), két megoldást követhetünk: vagy kiírjuk mindig mind a kettőt („oktatás és nevelés”), vagy hallgatólagosan – illetve megegyezés alapján – beleértjük az egyiket a másikba, s akkor elegendő a „kibővített” jelentésű szót használnunk. Mi ez alkalommal az utóbbit tesszük. Mivel a nevelés (vagyis a személyiség formálása) kétségtelenül tágabban értelmezhető fogalom, mint az oktatás, legjobb, ha röviden csak „környezeti nevelést” mondunk, de ebbe automatikusan – és mindig! – beleértjük a környezeti oktatást és képzést is.

S végül kérdés lehet még az is, hogy van-e jelentősége annak, hogy a *környezet* vagy a *természet* szót használjuk? Nagyon határozottan van. Mi itt a *környezet* szóba beleértjük a természeti és „mesterséges” vagyis az ember által létrehozott környezetet is, és értelemszerűen magát a Természetet is. Mindenesetre – azok megnyugtatóására, akik (ezért vagy azért) nem szeretik a „környezeti nevelés”, ill. jobban kedvelik a „természetvédelmi nevelés” kifejezést – már itt a legelején le kell szögezünk, hogy mi a környezeti nevelés fogalmába teljes egészében beleértjük a természet szeretetére, tisztetére és védelmére való nevelést.

A környezeti nevelés követelményrendszerének kimunkálásán *Kontra György* vezetésével szakértő munkacsoport dolgozik. A fenti tanulmány ennek a készülő szakanyagnak a része. A teljes követelményrendszert a nevelőkkel, az intézményvezetőkkel és fenntartókkal szemben támasztott kívánalmakkal, illetve a környezeti nevelés kereteinek, színtereinek bemutatásával egészül még ki. (A szerkesztő)

A környezeti nevelés alapelvei

Élethosszig tartó

Mikor egyszer Kodály Zoltánt megkérdezték, hogy véleménye szerint mikor kell kezdeni egy gyermek zenei nevelését, ő először azt felelte, hogy „rögtön a gyermek születésekor”; később ezt módosította, mondván, hogy „kb. 9 hónappal a gyerek megszületése előtt”. Végül azt mondta: „a gyermek zenei nevelését az anyja születése előtt kilenc hónappal kell elkezdni”.

Ez a gondolatmenet végső soron minden nevelésre – így a környezeti nevelésre is – érvényes. A mai gyermekek környezeti nevelése (úgy, ahogy) a szülei születése előtt kezdődött el, s azok az egész életre szóló élmények, benyomások, amelyek alapvetően meghatározzák a leendő felnőtt környezeti gondolkodás- és életmódját, bizony már az első években megtörténnek.

A környezeti nevelés tehát már jóval az iskoláskor előtt elkezdődik, természetesen az iskola minden szintjén folytatódik, s ami legalább ennyire fontos: nem fejeződik be „az érettségivel”. A felnőttek nevelése különleges feladat – s nyilvánvaló, hogy általában lassabb és kevésbé hatékony is, mint a gyerekéké, de szükséges és nem is reménytelen vállalkozás.

Mivel egy sereg probléma megoldásával nem várhatjuk meg, hogy a mai gyerekek felnőjenek ezeket igenis a mai felnőtteknek kell megoldaniuk. Ehhez szükséges az ő környezeti nevelésük is.

Intézményes és nem-intézményes formában egyaránt fontos

Nincs jogunk a nevelés különféle színterei és formái közül bármelyiket is kihagyni, vagy lebecsülni. A környezeti nevelés az iskolában és az iskolán kívüli oktatásban egyaránt fontos, s ezek mellett a nem-intézményes formák is szerepet játszanak: a lakóhelyi közösségek nevelő hatása, a barátok és ismerősök szerepe, a tömeg-kommunikáció, a tudományos és ismeretterjesztő irodalom stb.

Megfogalmazhatjuk mindezt úgy is, hogy a környezeti nevelésnek „meg kell jelennie” az élet minden szintjén, minden rétegében. Bármit is teszünk az életünkben – tartozzon az a hivatalos- vagy a magán-szférába –, annak mindig van környezeti aspektusa is.

Tudomány- és tantárgyközi (interdiszciplináris)

A környezeti nevelés megközelítésmódjának interdiszciplináris jellegűnek kell lennie; minden tudományból és tudomány-ágból fel kell használnia annak specifikumait, éppen annak érdekében, hogy ily módon biztosítani tudjon egyfajta kiegyensúlyozott, sokoldalú látásmódot.

Minthogy a környezeti ügyek többnyire komplexek, összetettek és sokoldalúak, általában mind a megértésükhöz, mind a megoldásukhoz több tudományág szükséges egyszerre. S ebbe most nemcsak a természet-tudományokat értjük bele, hanem szinte az összes tudomány-ágot. Tehát nem egyszerűen arról van szó, hogy a környezeti problémákban a biológiai, kémiai és földrajzi „fonalak” nem választhatók el egymástól a dolgok lényegének „erőszakos” megváltoztatása nélkül. Ennél sokkal többről van szó: a tudományok és -ágak *komplex* egybe-fonódásáról. A környezeti problémákban a természettudományos, a jogi, a technikai, a műszaki, a gazdasági, a kereskedelmi, a kulturális, a néprajzi, az erkölcsi stb. szempontok többnyire egymás mellett érvényesülnek. Így érthető, hogy maga a környezeti nevelés is tudományközi, interdiszciplináris kell, hogy legyen.

Ez a sokoldalúság az iskolák vonatkozásában fölveti azt a kérdést, hogy ki és milyen tantárgyak keretében „tanítsa” a környezetvédelmet. Régi vita már, hogy önálló Környezetvédelem tantárgy legyen-e az iskolákban, vagy pedig a környezeti felkészítést sok tantárgy együtt oldja meg. Ma már kezd kialakulni ebben a kérdésben egyfajta konszenzus, de legalábbis közelednek egymáshoz a vélemények: akár van egy iskolában önálló környezetvédelem tárgya, akár nincs, a környezeti nevelés akkor igazán hatékony, ha minden

tantárgy – és minden tanár! – a helyes környezeti szemléletmódot, attitűdöt képviseli. Vagyis: a legfontosabb, hogy az egész iskola képviseljen egyfajta környezeti értékrendet; ez lehetőleg jelenjen meg mind az egyes tantárgyak tananyagában, mind a tanárok tanításában-életmódjában-viselkedésében. S ha ehhez társul még egy kimondottan a környezeti nevelést szolgáló tantárgy is, az csak javít a helyzeten.

Vegyük azonban észre, hogy ez a tantárgy/nem-tantárgy vita tulajdonképpen nem is azt a kérdést teszi föl., hogy tantárgyközi legyen-e a környezeti nevelés; az interdiszciplináris jelleget nem vitatja senki. A kérdés igazán itt az, hogy ezt a tantárgyközi „stílust” egy tantárgy óráin kell-e bemutatni és megtanítani, vagy sok tantárgyban egymás mellett.

Lokális és globális komplementáris egysége

Környezeti gondjaink egyre nagyobb része globális jellegű, azaz az egész Földet érintő. A gyerekek egyre többet hallanak üvegházhatásról, ózon-lyukról, őserdő-pusztulásról, fajok eltűnéséről, savas esőről stb. Ezek mind globális gondok. Olyanok, amelyekkel kapcsolatban éppen azt szoktuk hangsúlyozni, hogy „nem tisztelik a határokat”. Az Angliában „születő” savas eső Skandináviában okoz pusztulást; a dél-amerikai őserdők kiirtása előbb-utóbb Európában is éghajlatváltozást okoz; az USA-ban produkált szén-dioxid hozzájárul az egész Glóbusz melegedéséhez stb.

Ugyanakkor lokális gondok is vannak. Minket Magyarországon nyomaszt a bősi erőmű problémája, a dunántúli karsztvíz-rendszer egyensúlyának felborítása, a borsodi iparvidék levegőjének szennyezettsége; de lehet, hogy valakiket éppenséggel a település végében éktelenkedő, illegális szeméttelép, vagy a szomszéd utcában lévő ipari üzem által kibocsátott bűz stb. bánt.

Meg kell találnunk tehát valamiféle egyensúlyt a lokális és globális problémák tudatosításában, megértésében, megoldásában. Kettős kötődést kell kialakítanunk: egyrészt egyfajta felelősséget az egész Földért, másrészt felelősséget a helyi környezetért és a másik emberért. Pedagógiai-pszichológiai szempontból nyilvánvaló, hogy a helyi ügyekkel kell kezdeni az ismerkedést, hiszen először és elsősorban ezekkel találkoznak a gyerekek. A lokális problémák közvetlenül a „mi bőrünkre mennek”. Első lépésben tehát értelemszerűen a helyi környezeti gondokkal tudjuk „megmozgatni” a gyerekeket. („Megmozgatáson” itt értelmi-érzelmi és akarati aktivizálást egyaránt értünk.)

Szinte biztos, hogy a „kertünk végében” lévő probléma a legalkalmasabb a gyerekek környezeti tudatosságának felébresztésére.

Később azonban óhatatlanul elő fognak kerülni a globális fenyegetettségek is, hiszen ma már ezeknek is – érthetően – nagy a publicitása. Tapasztalataink szerint inkább csak a felső-tagozatosok kezdenek érdeklődni a globális gondok iránt. Dehát ez tulajdonképpen teljesen érthető.

Amikor a lokális és globális viszonyát elemezzük, észre kell vennünk a dolog komplementáris jellegét. Nevezetesen azt, hogy ugyanaz az ügy lokális és globális is lehet egyszerre, s ez attól függ, hogy honnan nézzük. Lokális probléma-e az, hogy egy vegyszergyár szabadföldi szikkasztókba engedi a vegyszermaradékait? Igen, hiszen az ott élők életét keseríti meg a bűzzel, s a környék élővilágát károsítja a (főltehetően) mérgező anyagokkal. De ugyanakkor ez a környezetszennyezés egycsapásra kilép lokális jellegéből, ha kiderül, hogy a szikkasztó körüli talajból a vegyszerek már belejutottak a felszín-alatti vízbázisba, ami összeköttetésben van az egész vidék vízrendszerével, vízellátásával. Ez ugyanis azt jelenti, hogy esetleg sok-sok kilométerrel odébb is ihatatlan, mérgező lesz a kutak vize.

Lokális probléma-e a Fülöp-szigetek erdeinek kegyetlen irtása? Valamilyen szempontból lokális, hiszen „az ő bajuk”. (Persze ebben az esetben az „ő” sokmillió embert jelent.) De az erdők kiirtása olyan alapvető változásokat okozhat a levegő-áramlásokban, a tenger-áramlatokban stb. hogy azok már az egész Föld éghajlatát, éghajlati zónáit, meteorológiai jellemzőit is megváltoztathatják.

Megfordítva a kérdést: globális-e a savas esők gondja? Persze hogy az, hiszen egész kontinensnyi területek kerültek veszélybe miatta. De ugyanakkor természetesen lokális

is, hiszen itt, nálunk, a mi földünkön, a mi konyhakertünkben, a mi faluvégi erdőnkben okoz helyrehozhatatlan károsodásokat.

Világos tehát, hogy minden problémát (legalább) két „irányból” kell néznünk, s akkor innen nézve lokálisnak, onnan pedig globálisnak fogjuk látni. Minél érettebbek a tanítványaink, annál inkább észre fogják venni a lokális és globális aspektusok komplementaritását.

Ilyen módon kell megítélnünk a helyi mozgalmak-kezdemenyezések szerepét is. Nem hisszük, hogy az lenne a környezeti gondok megoldása, hogy valakik létrehoznak egy óriási, egyetlen, az egész Földet átfogó „szuper-szervezetet”, amely felhatalmazott tárgyalópartnere lenne a „világ-kormánynak”. Ennél sokkal reálisabb – és „ökologikusabb” – megoldás az, ha a helyi csoportok hálózata képez egy globális rendszert. Sok-sok helyi kezdeményezésre van szükség, sok-sok helyi szervezetre, amelyek – nem!, nem egyesülnek egymással, hanem – hálózatot alkotnak. Tudnak egymásról, együttműködnek (ha éppen az mutatkozik célszerűnek), egy irányba „húznak”.

Még az sem igazán baj, ha esetleg ezek a helyi mozgalmak esetenként párhuzamosan működnek. Már egy ókori római – Terentius színjátéka nyomán keletkezett – szólás is azt tartotta, hogy ha ketten csinálják ugyanazt, az nem ugyanaz („Si duo faciunt idem non est idem”). Persze hogy nem, hiszen nyilván minden helyi akció valahogyan viszonyul a helyi adottságokhoz, valamilyen módon tükrözi a benne résztvevő emberek egyéniségét stb. Természetesen nem optimális, ha két helyi csoportnak ugyanazt külön-külön kell „felfedeznie”, kidolgoznia, de ez még mindig sokkalta kisebb baj, mintha összevonnák a helyi szervezeteket.

A lokális akciók hálózatának globális hatása lehet. Amikor egy kisgyerek elültet egyetlen fát a házuk előtt, az igazi lokális cselekedet; de ha ezer és ezer gyerek mind elültet egy-egy fát a saját portája előtt – és tudatában is van annak, hogy „most, ebben az akcióban” igen sokan vannak *együtt* a világban –, akkor ez már globális akció is. Igen fontos, hogy a helyi résztvevők érezzék, tudják, hogy ők egy Föld-méretű hálózat láncszemei; s hogy mindenki a maga kis helyén képviseli az egész mozgalmat.

„Aktuális” és „jövő-orientált” komplementáris egysége

Ez a komplementaritás teljesen analóg a „lokális-globális” kettőssel. Ti. egyrészt az is igaz, hogy mindig abból kell kiindulni, és azzal kell foglalkozni, ami éppen most itt van körülöttünk – azaz aktuális –, de ugyanakkor állandóan tekintettel kell lennünk arra, hogy legtöbb tevékenységünk a jövőre is hatással van. Vagyis nem feledkezhetünk meg sohasem a cselekvés (vagy nem-cselekvés!?) távolabbi következményeiről sem.

Az *aktualitás* felé való fordulást elsősorban pszichológiai szempontok indokolják. Teljesen érthető, hogy mindenkit – tehát a gyerekeket is! – első lépésben azok a dolgok érdeklik, amelyek közvetlenül rájuk is vonatkoznak. Legerősebben az motivál, ami aktuális: releváns, odaillő, rámtartozó – és legfőképpen friss. Negatív példaként jól illusztrálja ezt a szemléletet az az attitűd, amit ma már egyszerűen csak az angol kifejezés szavainak rövidítésével jelölnek: *nimby*. Ez a „not in my backyard” kifejezés rövidítése, ami azt jelenti, hogy „csak ne az én kis-kertemben!”. Vagyis az emberek nagy része sok mindent elfogad, eltűr, ha nem az ő kis-kertjében történik, ha ő közvetlenül nem érintett.

A környezeti nevelés egyik feladata tehát az, hogy észrevétesse az emberekkel: lassan már nincs olyan, ami ne „gyűrűzne be” mindannyiunk kis-kertjébe, meg kellene értetnünk az átlag állampolgárral, hogy „minden” az ő kis-kertjében (is) történik! A földi levegőtenger elszennyezése, az igazi óceán bepiszkítása, a fajok százainak végleges kipusztítása, a szennyvíznek a folyókba való bevezetése, az autók mérgezgáz-kipufogása stb. bizony mind-mind valamilyen mértékben az ő kis-kertjében, az ő „házában” történik. Ez mind aktuális! Itt és most történik, miközben és ahol mi egymással beszélgetünk.

A tanárok nagyon jól tudják, hogy milyen erős motiváló hatása van annak, ha egy magyarázatot úgy kezdünk, hogy „tegnap olvastam az újságban”, vagy: „az este láttam a tévében” stb. Ami aktuális, az rögtön érdekesebb, fontosabb.

A *jövő-orientáltságot* nem pszichológiai szempontok indokolják, hanem ez magából a témából fakad. Minthogy a környezet: Rendszer – méghozzá bonyolult rendszer! –, a mi

beavatkozásunkra adott „válaszai” gyakran előre nem láthatóak, más esetekben pedig késleltetve jelentkeznek. Sokszor előfordult már, hogy egy környezeti beavatkozás esetleg csak évek vagy évtizedek múlva járt olyan változásokkal, amelyek nem a „szerzők” szándékai szerint valók voltak, sőt: esetleg magára a változást előidéző ember(ek)re nézve is katasztrofális következményekkel jártak. Gondoljunk csak például arra, hogy a Balkán nyugati partján lévő erdőségek (hajóépítés céljából való) letarolása a rómaiak által milyen sokára okozta a terület lepusztulását, karsztosodását. De legalább ilyen hírhedt történet az is, ahogy az Ausztráliába betelepített méhlepényes emlősök szép lassan – előre nem gondolt irányban és mértékben – megváltoztatták az egész eredeti élővilágot. Amikor a telepések az első nyúlketrecet kinyitották, nyilván nem gondoltak arra, hogy ennek majd (évek, évtizedek múlva) miféle következményei lesznek.

Meg kell próbálnunk hosszú távon, a jövőben is gondolkodni. Ez egyébként *erkölcsi* feladatunk is, hiszen a jövőben bekövetkező – előre nem sejtett – hatásokkal gyermekeinknek kell majd megküzdeniük. Nem „fair” dolog a mi mostani kényelmünk és pillanatnyi előnyünk érdekében ismeretlen nehézségeket háritani rájuk.

Rendszer-szemléletű

A világban minden mindennel összefügg. Ha csak távolról is és több áttételen keresztül is, de összefügg. Ha *itt* valamit megváltoztatunk, akkor – előbb-utóbb, kisebb-nagyobb mértékben – *ott* is változás lesz. Az egész Világ egyetlen óriási „háló”.

Kisebb dimenzióban ez talán könnyebben belátható. Például ha végiggondoljuk, hogy a Föld levegőburka hogyan alakult ki, milyen most, és hogyan reagál a behatásokra. Nem szakíthatjuk ki gondolatban az egészből (mondjuk) a széndioxid-szint kérdését és az abból származó üvegházhatást, mert ez a faktor nem független a többitől. Ha valaki magabiztosan, esetleg mérési eredményeire támaszkodva azt mondja, hogy a légkör az emelkedő szén-dioxid tartalom miatt ennyivel és ennyivel fog melegedni, akkor az a kutató nem igazán rendszer-szemléletű. A Föld átlag-hőmérséklete nem kezelhető ugyanis egytényezős kérdésként. Nemcsak a szén-dioxidnak van hatása a hőmérsékletre, hanem a felhőzetnek is, a levegő víztartalmának, a növények párologtatásának, az óceánok vízfelszínének, az ott lévő planktonnak, a levegő por-szennyezettségének stb. S hogy még bonyolultabb legyen a helyzet: ezek közül jónéhány még egymással is összefüggésben van, nemcsak a hőmérséklettel.

A fizikusok jólismert problémája az ún. három-test probléma. Ez azt jelenti, hogy – míg két, egymásra ismert hatást gyakorló test mozgását viszonylag jól ki tudjuk számolni, s előre meg tudjuk mondani, addig – három, egymásra kölcsönösen ható test alkotta rendszer jövőbeni sorsa még szupermodern számítógépek segítségével is csak közelítőleg mondható meg a jelenlegi helyzete és sajátságai alapján. Egy hármas kölcsönhatás már olyan bonyolult, hogy nem tudjuk „gépi nyelvre” leegyszerűsíteni.

Gondoljunk meg ennek alapján, hogy milyen bonyolult rendszer lehet pl. a fent- említett földi légkör, ahol több tucat – egymásra is ható – tényező kölcsönhatásainak eredménye a légkör állapota és változása. Nem egyszerűsíthetjük le vizsgálataink és magyarázataink érdekében ezt a rendszert, mert akkor már nem is arról beszélünk, amiről akartunk. Csakis egységes, oszthatatlan rendszerként szabad a légkört – és szinte minden más környezeti, ökológiai jelenséget – kezelni.

Együttműködésre nevel

A környezeti nevelés több okból is együttműködésre nevel. Az egyik ok arra vezethető vissza, hogy a környezeti gondok komplexek, összetettek. Ha pedig ilyenek, akkor a megoldásukhoz is általában több ember kell. A környezeti munka tipikusan csapat-(team-) munka. A csapat együttműködése vezethet csak a probléma megoldására.

Van azonban ennek az együttműködésre való irányultságnak egy mélyebb, filozófiai jellegű oka is. A környezetvédők mindig is sokkal inkább „*mi*-emberek” voltak, mintsem „*én*-emberek”. S ha meggondoljuk, hogy jelenlegi világunk rohamos pusztulását éppen az egyén-központú, fogyasztásra orientált társadalmak okozzák, akkor ezen nem is csodálkozhatunk. Amíg a birtoklás és a tulajdon irányítja a világot, addig nem is szabadul-

hatunk meg a környezet pusztításától. Ezért is van az, hogy a környezetvédők nagyobb hangsúlyt tesznek a közösségre, a *mire*. Az ő látásmódjuk szerint a világ sokkal inkább a *mienk*, s nem az *enyém* meg a *tiéd*. A Föld közös lakóhelyünk! A miénk! – s mi az övéi vagyunk. Ha pedig együvé tartozunk, akkor együtt is kell működnünk.

De még a rendszerszemléletből is következik az együttműködésre való nyitottság. Egy probléma nem oldható meg úgy, hogy kiszakítjuk az egészből; nem kezelhetjük a gondjainkat csak helyi jellegűként, nem oldhatom meg „én magam” egyedül – itt és most –, hanem csakis „mi” oldhatjuk meg együtt, itt és mindenhol, most és a jövőre nézve is.

A környezeti nevelés stílusai és módszerei

Analitikus és holisztikus

Analízis azt jelenti, hogy szétbontás, elemzés, részekreszedés. A világ megismerésének egyik legfontosabb módja, hogy a megismerendő dolgot részekre szedjük. Ezen a módon ismeri meg például a kisgyerek az új játékát; megnézi, hogy mi van benne, miből áll. Úgy szeretné megérteni a lényegét, a működését. A köznyelv „Rontó-Pál”-nak hívja az ilyen gyereket. Pedig ő nem feltétlenül ront; ennél sokkal valószínűbb, hogy: analitikusan megismer. Egyáltalán nem tréfának szánt kérdés, hogy egy gyerek vajon miből tanul többet: 1) abból-e, hogy heteken-hónapokon keresztül leveszi (többnyire szülői felügyelettel!) a játékát a polcra, s azzal „eljátssza” a már százszor elismételt tevékenységet, 2) vagy abból, hogy akár már az első napon szétszedi a „masinát”, s rájön, hogy egyrészt szétszedni valamit sokkal könnyebb, mint összerakni, másrészt hogy egy maroknyi fogaskerék, csavar és rugó – ha megfelelő módon van összeállítva! – működő játék.

Analízis az alapja igen sok (talán a legtöbb) biológiai-kémiai-fizikai ismeretünknek. Úgy ismertük meg a világ egy nagy részét, hogy részekre szedtük. A kutya életéről sokmindent megtudtunk az által, hogy megvizsgáltuk a részeit, vagyis a szerveit. A szervek működéséről pedig sok tekintetben úgy szereztünk információt, hogy megismertük az azokat alkotó szöveteket, majd sejteket. A sejtek tulajdonságát a sejtsejtszervecskéken keresztül értettük meg, a sejtsejtszervecskéké sajátságait pedig a mikro-struktúrákból, azokat viszont a kémiai felépítésükből. A kémiai vegyületek megismeréséhez hozzátartozott az alkotó elemekre való bontás; az atomok jellemzőit megmagyarázzák az elemi részecskék, s így tovább.

A kicsi és még kisebb részek vizsgálata – vagyis az analízis – mint egy lehetséges út a Természet megszeretetéséhez konkrétan pl. a következőket jelentheti:

Nagyítóval „belenézünk” egy virágba és megszámláljuk a különböző alkotórészeit; „lel-tárt” készítünk egy bogár lábának apró részeiről; alkohollal kivonjuk egy pitypang-levélből a festékanyagokat; lerajzoljuk egy tucatnyi faféle kérgének mintázatát; megvizsgáljuk a talaj összetételét, vízmegtartó erejét és tisztító hatását; megmérjük a tó vizének kémhatását (pH-ját), és így tovább a végtelenségig. Vagyis ezekben a megismerési folyamatokban nem a körülöttünk lévő természet teljességét próbáljuk megismerni-megérezni, hanem mindig annak valamely részét, valamely darabját.

A Világ megismerésének és megszeretésének egy egészen másfajta útja a *holisztikus* megközelítés. „Holosz” görögül azt jelenti, hogy 'egész, ép, teljes, osztatlan'. Ugye világos, hogy ez éppen az ellentéte az analízisnek. Aki holisztikusan szeretné megismerni a világot, az nem szedi szét a valóságot részeire, nem kívánja leegyszerűsíteni az elemzett helyzeteket a szétdarabolással, nem a részeken és részleteken keresztül közelít a természethez, hanem azt a maga teljességében, osztatlanságában próbálja „megfogni”. Erre a fajta megismerésre talán nem is szerencsés azt mondani, hogy megértés. Ez sokkal inkább valamiféle „megézés”. Ez a világ „megízlése”, megtapintása. Sokkal erősebben érzékszervhez kötődő, mint az analízis; sokkal kevésbé értelmi-rationális, és sokkal inkább érzelmi-emocionális.

A holisztikus megismerés konkrétan például a következőket jelentheti:

Félig-behúnyt szemmel figyeljük egy rét színeit, s csak a színárnyalatokra koncentrá-lunk; élvezzük egy szál virág szépségét és sokféleségét: a színét, az illatát, a szirmok csillogását, a szára simaságát és rugalmasságát (de mindezt nem külön-külön, részen-

ként, hanem egyben, egyszerre); teljesen behúnyt szemmel végigtapogatjuk, végig-símítjuk egy fa ágát, kérgét, leveleit, rügyeit; vagy esetleg hosszú percekig csendben ülve figyeljük a sokféle hangot az alig észrevehető neszeztől a bántó zajokig; és így tovább a végtelenségig.

Nagyon fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a kétféle megközelítés nem értékében különbözik egymástól, hanem stílusában. Mindkét módszernek megvan a létjogosultsága a maga helyén; ez függ a gyerekek életkorától, hangulatától, pillanatnyi érdeklődésétől, a tanár beállítottságától stb. Mindkét módszerrel tanulhatunk valami nagyon szépet és nagyon fontosat a világról.

Értelmi és érzelmi, azaz tudományos és művészi

A *tudomány* a világ értelmi, a *művészet* pedig érzelmi töltésű megközelítése. Szó sincs semmiféle értékkülönbségről a kettő között. A két terület nem értékében különbözik egymástól, hanem jellegében; nem alacsonyabb-, vagy magasabbrendű, hanem – egyszerűen – *más*. Ezt azért kell ennyire hangsúlyoznunk, mert korunkra (legalábbis az európai kultúrában) a racionális-értelmi-tudományos megközelítés egyoldalú túlértékelése jellemző. Sokszor hallani-tapasztalni, hogy még azok, akik nagyra becsülik is a művészi megközelítést, gyakran azon a véleményen vannak, hogy „azért mégiscsak a tudomány az igazi”. Nos: a mi véleményünk szerint mindegyik „igazi”; a világ minél teljesebb megéléséhez és kifejezéséhez mindkettő hozzátartozik; egyformán fontosak és egyformán értékesek.

Mit értünk azon, hogy a tudomány a világ *értelmi* megközelítése? Azt, hogy a tudomány művelői számára mind a világhoz, mind egymáshoz való viszonyukban elsősorban a dolgok racionális-értelmi oldala fontos; az kap hangsúlyt, az a domináns. A tudomány objektivitásra törekszik, egyértelműsége, reprodukálhatóságra. A tudomány az ész dolga.

Ezzel szemben a művészetre az *érzelmi-emocionális* töltés jellemző. A szerző (az alkotó) és a mű-élvező egyaránt érzelmi töltöttségében alkotja, ill. éli meg a művészetet. Emocionális feszültség nélkül egy mű lehet nagyon értékes a tudomány, a politika, a jog stb. számára, de semmiképpen sem művészet.

Mit értünk a természet (vagy a tágabb értelemben vett környezet) értelmi és érzelmi megközelítésén? Hogyan értjük azt, hogy mindkét úton elérhető a természet megszerettetése? Úgy, hogy tapasztalataink szerint szituációtól, korosztálytól, tanár-egyéniiségtől függően hol a körülöttünk lévő világ „tudományos” tanulmányozása viszi közelebb a gyerekeket a természethez, hol a világ szépségének „művészi” megélése.

Egy virágot megismerhetünk – s ezen keresztül megszerethetünk – úgy is, hogy aprólékosan megvizsgáljuk, tudományosan elemezzük, pontosan megfigyeljük, szabatosan leírjuk (azaz rögzítjük a megfigyeléseinket), precízen összehasonlítjuk más virágokkal, besoroljuk valamilyen rendszerbe stb. Ez a tudomány útja, az értelem útja. Végtelen sok megismernivaló van a világban, s az mind (vagy legalábbis majdnem mind) érdekes, szép – és csodálatos. Minden apró momentummal, amit értelmünkkel megragadtunk a világ jelenségeiről-folyamatairól, egy fokkal közelebb is kerültünk ahhoz, amit vizsgálunk. Amit töviről-hegyire megvizsgáltunk, megismertünk, az már lélekben(!) a miénk, közünk van hozzá, hozzánk (is) tartozik. Így aztán már szerethetjük is.

Szinte evidencia az a logikai sor, hogy védeni csakis olyat tudunk, amit szeretünk, szeretni viszont csak olyat, amit ismerünk. A megismertetés tehát *lehet* az első lépés a világ megszerettetése felé.

Azonban nem az egyedül lehetséges első lépés! Hiszen nem kell feltétlenül „tudományosan” megismernünk egy virág alkotórészeit, sajátosságait ahhoz, hogy megszeresünk. Elég egyszerűen csak rácsudálkozni a virág szépségére, beszívni az illatát, szemünkkel – vagy talán a kezünkkel is – megsímogatni a levelét, s máris „megszelidítettük” (ahogy Saint-Exupéry rókája mondaná). Lélekben a miénk, közünk van hozzá, már *szeretjük*. Nem pontosan úgy, mint az értelmi megközelítés révén. Másképpen. Azt nem mondhatjuk, hogy annál jobban vagy kevésbé; csak azt, hogy másként. De hát így kerek a világ! – az értelem és érzelem komplementáris egyensúlyában.

Az érzelmi megközelítés azért – és annyiban – művészi, hogy elsősorban a szépségre fogékony, annak észrevezésére és kifejezésére. Amikor egy gyerek lerajzol vagy lefest egy virágot, akkor valószínűleg az élőlény szépsége fogta meg, s azt próbálja – a maga „művészi” szintjén – másoknak is megmutatni.

Nyilvánvaló, hogy a kétféle megközelítés *egymás mellett* is élhet; egyszerre is lehetséges. Teljes mértékben élvezhetjük egy virág szépségét ugyanakkor, amikor közben pontosan megtanuljuk, megismerjük a tudományos ismertetőjegyeit is (a nevét, a rendszertani helyét, a jellemző tulajdonságait, a gyógyhatását stb.). De azért a hangsúly általában vagy az egyik, vagy a másik oldalon szokott lenni.

Erősen függ az életkortól, hogy melyik megközelítés a „jobb”, azaz eredményesebb. Kisgyerekek esetében természetesen az érzelmi út domináljon, hiszen arra sokkal fogékonyabbak. A kicsiny gyerekek sokkal inkább érzelmileg élnek meg az életüket és a világot, mint a nagyobbak. Az óvodai környezeti nevelésnek tehát érzelemre-orientáltnak kell lennie, de a „stílus” az életkor előrehaladtával fokozatosan tolódhat el az értelmi megközelítés felé, s majd egyszer csak beáll valamiféle „egyensúly”, amelyben a két oldal szervesen kiegészíti egymást.

Szobában és a szabadban

Kétség sem fér hozzá, hogy a környezeti nevelés igazi terepe a szabad természet. A legsokoldalúbb hatások, a legmélyebb érzelmi töltésű élmények – persze kivételektől most eltekintünk – mégiscsak a „természet ölében” érik a gyerekeket.

Ez azonban távolról sem jelenti azt, hogy zárt helyen: szobában, tanteremben lehetetlen lenne a környezeti nevelés. Több okból sem lehetetlen. Egyrészt valamiféle természet a szobákban is van: lehetnek ott élőlények (ha más nem, maguk a gyerekek!); ott is van levegő; talán van vízcsap is stb. Élő és élettelen természettel tehát még a legsivárabb helyiségben is találkozhatunk. Előfordul, hogy magunk visszük be a szobába a „természetet” egy falevél, egy lehullott madártoll, egy marék talaj stb. formájában. Ezek a „természet-morzsák” is kiváló lehetőséget nyújtanak a környezeti nevelésre.

S még eddig csak a *természetről* volt szó; a *környezeti* nevelés pedig sokkal tágabb fogalom, mint a természet szeretetére nevelés. A „környezet” fogalmába az egész Földet beleértjük. A globális problémákat pedig úgysem vihetjük be valóságosan az osztályterembe. Ott csak beszélhetünk azokról. (Illetve beszélnünk *kell* azokról!)

Szeretnék azonban visszatérni ahhoz az állításhoz, hogy a környezeti nevelés igazi terepe mégiscsak a szabad természet. Valóban: pótolhatatlan szerepe lehet a környezeti nevelésben akár egy sétának az erdőben, hát még egy kirándulásnak, vagy főleg egy táborozásnak. A természetközeli lét olyan elemi hatással lehet a gyerekek környezettel kapcsolatos attitűdjeire, ami semmi mással nem helyettesíthető. A Világ nagyszerűsége, csoda-volta leginkább az erdőben, a réten, a folyóparton, a sziklaszírtan stb. érezhető és éreztethető meg. Itt van elsősorban lehetőségünk arra, hogy szót ejtsünk az emberek szerepéről az érintetlen természet „eltorzításában”, s hogy milyen fontos és óriási felelősségünk a minél természetesebb állapot fenntartása, megőrzése – vagy esetleg helyreállítása.

A pókháló szépségét, a vízcsobogás „örök-érzésű” nyugalma-nyughatatlanágát, a virágszirom selyemfényét, az ég kékjét, a piros-lila-kék-zöld-sárga-fehér színek végeláthatatlan sokféleségét sehol másutt nem tudjuk olyan igazán megismerni-megszeretni, mint kint a szabad természetben.

Ragadjunk tehát meg minden alkalmat arra is, hogy a szobai környezeti nevelés sokféle lehetőségét kiaknázzuk, de még inkább törekedjünk arra, hogy minél több alkalmunk legyen a gyerekeket kivinni a szabadba.

A terep-gyakorlatra járásnak – a szervezési és technikai nehézségeken túl – (tapasztalataink szerint) van egy „különös” akadálya is. Ez pedig az, hogy a pedagógusok – igen gyakran sajnos még a biológia-tanárok is! – nem ismerik jól (vagy akár csak kielégítően) hazai flóránkat és faunánkat; nem is beszélve a kövek, az időjárás-jelenségek stb. ismeretéről. Ezért tulajdonképpen sokan ódzkodnak a tanítványaikkal együtt való kirándulás-

tól, mert félnek a gyerekek „Tanárúr/néni! – mi ez?” kérdéseitől. Félnek attól, hogy a kérdések többségére nem fognak tudni válaszolni.

Ez bizony baj. De lehet rajta segíteni. Egyrészt azzal, hogy végülis meg lehet tanulni a gyakoribb fajokat. Ma már – szerencsére – bővíben vagyunk a jobbnál-jobb képeskönyveknek. S az sem baj, ha a pedagógus a gyerekekkel együtt tanulja a természetet. Közös izgalom és közös gyönyörűség megtalálni a határozó- vagy képeskönyvben az addig ismeretlen állatot vagy növényt, s jóleső versengés lehet a következő előforduláskor kikérdezni egymást (diák is a tanárt!), hogy vajon emlékszünk-e még a nevére.

Azt is bizvást mondhatjuk, hogy a gyerekek – igen sokszor – nem is annyira magára a konkrét kérdésre való pontos választ igénylik, hanem azt, hogy a pedagógus a partnerek legyen az adott kérdésben. Nem baj, ha együtt csodálkoznak rá olyan jelenségre, amelynek még a tanár sem tudja a pontos magyarázatát.

Az igazán jó természetesen az, ha a tanár sok mindenre tud válaszolni; a kérdések egy részére pontosan, s a többségére legalábbis közelítőleg. Erre bizony természetesen csak szorgos és állandó tanulással lehet fölkészülni. De nem baj, ha a tanár időnként azt kell mondja, hogy „nem tudom, majd utánanézek”, vagy azt, hogy „erről sajnos csak azt tudom, hogy...”. Igazán csak az a baj, ha a pedagógus (a felnőtt, a nevelő) nem partnere a növendéknek, ha nem rezonál a gyerek kérdésére: ha nem tud vele együtt izgulni a nyomozás során, ha nem tud együtt örülni a „megfejtésnek”, s főleg: ha nem tud együtt rácsodálkozni a világ végtelen sokféleségére, csodájára.

Természet- és társadalomközpontú

Elég jól érzékelhető stílus-különbség van a hazai és a nyugat-európai környezeti nevelés között. Míg nálunk elsősorban az élő természet adja a környezeti neveléshez a keretet, a helyszínt és az apropót, addig nyugaton főleg a társadalmi vonatkozások és a gazdasági tevékenység adja a vezérfonalat: a közösségi ügyekben való részvétel, a település dolgainak közös intézése, javítása stb. a (pedagógiai) cél.

Nálunk tehát a környezeti nevelésnek erősebb a természettudományi és természetvédelmi oldala, mint nyugati partnereinknél. Bár lehet, hogy ez csalóka érzés bennünk, aminek esetleg a következő a magyarázata: Náluk ez a két oldal egyensúlyban van, míg nálunk a társadalmi oldal – érthetően – eddig teljesen háttérbe szorult, ezért számunkra föltűnő, hogy ott milyen sokat foglalkoznak a környezetvédelemnek ezzel az aspektusával.

A lényeg azonban az, hogy kétféle megközelítés lehetséges, s mindkettő fontos. 1/ Az egyik az élő természetet szeretné közelíteni a gyerekekhez. Azt szeretné, ha ezen keresztül megérintené őket a világ szépsége, és ugyanakkor meg is értenék – ott, kint a terepen –, hogy mit kell védeni, mitől, miért és hogyan. 2/ A másik megközelítés abból indul ki, hogy mindannyian valamiféle közösség tagjai vagyunk, s hogy ezeknek a közösségeknek vannak megoldatlan környezeti gondjai: levegőszennyezés, az utak túlzásfoltossága, a csatornák elégtelensége, az erdők pusztulása, a zajterhelés stb. S mivel ezeken nekünk magunknak kell segítenünk, legjobb, ha onnan közelítjük meg a dolgot, hogy hogyan épül fel a társadalom, hogyan működik, hogyan képes kezelni a problémákat, milyen technikai-tudományos és pénzügyi lehetőségeink vannak a gondok enyhítésére illetve megszüntetésére stb.

Praktikusan föltehetően a társadalmi megközelítés a *hasznosabb*; mert operacionálízálható, akcióvá formálható, érzékelhető a gyerekek mindennapi tevékenységében. Ez a „tevékeny” környezetvédelem, amely közvetlen sikerélményt ad.

Elvi, erkölcsi – és filozófiai – szinten viszont van egy komoly kifogásom a társadalmi megközelítés *túlhangsúlyozásával szemben*; éspedig, hogy „gyógyíthatatlanul” emberközpontú; érezhetően abból indul ki, hogy nekünk, embereknek mi jó, mi rossz. Valószínű, hogy (önmagában) ez a fajta irányzat nem azért véd valamit, mert saját-értéknek tekinti, hanem azért, mert hogy számunkra fontos, hasznos. (Ld. erről részletesebben az *Attitűd, erkölcs, értékek* című fejezetet!)

Ez a probléma azonban – ahogy már említettük – végső soron filozófiai kérdés. Látásmód kérdése. Föltehető, hogy ezen a szinten már nem az érvek játszanak szerepet (hi-

szen erre talán már nincsenek is érvek), hanem az érzések, sőt: a *hit* valamiben, ami fontos, értékes – vagy éppen örök, transzcendens. (Nem feltétlenül a bevett vallások hitéről van szó, hanem általában a hitről!)

Komplementaritás azonban itt is lehetséges, sőt szükséges. Nagyon nagy baj lenne, ha keményen választani szeretnénk a két irányzat között. Próbáljuk meg tehát megtalálni az egyensúlyt a kétféle stílus között. Hátha nem is olyan nehéz!

Gondolkodás- és tevékenység-központú

Életkortól meg egyéniségtől függően ki az eszével „fogja meg” a világot, ki a kezével. Vannak olyan gyerekek (emberek), akik inkább gondolkodásilag – azaz fogalmi szinten – közelítik meg a környezeti problémákat, s vannak olyanok, akik viszont inkább tevékenységen keresztül jutnak azokhoz közel.

Nem kétséges, hogy az európai pedagógia sokkal inkább gondolkodás-orientált, mint az amerikai. Aki járt már az USA-ban, tapasztalhatta, hogy milyen erős ott az „action”-vágy, mennyire mindent a gyerekek (fizikai) aktivizálásával próbálnak elérni. A játékos jellegű tevékenységnek olyan nagy kultusza van Amerikában, hogy európai szemmel az már kissé túlzás is. Persze lehet, hogy azért tűnik számunkra túlzásnak, mert mi meg a másik véglét felé „túlzunk”; nálunk a diákok többnyire, szellemi erőfeszítés jellegű gondolkodás révén tanulnak. Sarkítva a különbséget azt mondhatjuk, hogy az amerikai gyerekek cselekvéssel tanul, az európai pedig gondolkodással.

Remélhetőleg nem szükséges külön hangsúlyozni, hogy külön-külön mindkettő mennyire egyoldalú. A fenekén egy-helyben ülő európai gyerek esetében fennáll annak a veszélye, hogy végül fárasztó és unalmas lesz a tanulás; olyan felnőttes, „öreges” lesz az egész, mert nincs benne semmi játék, semmi mozgás, semmi izgalmas. Az amerikai tevékenységre-orientált tanulásnak viszont az a veszélye, hogy esetleg csak maga a játékos tevékenység marad meg a gyerekek számára élményként és tanulságként, s amit eljátszottak, annak elvi-fogalmi lényegéből semmit sem jegyeznek meg.

Hadd érzékeltessem ezt egy olyan példával, amely az USA-ban forgalomban lévő számos környezeti nevelési akció-gyűjtemény közül az egyik legkidolgozottabb, leggazdagabb könyvből való! Ez az élőlényekre leselkedő rengeteg veszélyt – az állatok egyedfejlődés közbeni nagymértékű pusztulását – úgy próbálja „eljátszatni” a gyerekekkel, hogy a halivadékot megszemélyesítő nebulóknak egy sereg különféle veszélyen kell keresztül-menniük, melynek során közülük jónéhányan „kiesnek”. A játékban nagy rohangálás van, kergetőzés, fogócskázás, „verembe esés”, ugrókötelezés (ami a vízierőmű turbináját szimbolizálja) stb., s a végén valóban az derül ki, hogy mondjuk 25 ivadékból csak 2-3-nak sikerül eljutnia az „ivarérett” korig. Eközben persze a sokféle veszélyt is a gyerekek „személyesítik meg”; az egyik a kis halivadékokat károsító turbinát, a másik a betegségeket, a harmadik a ragadozó-állatokat, a negyedik a vadorzót, stb. A játék nagyon jó: izgalmas, mozgalmas, tevékenység-központú. Csak egy baj van: a végén a gyerekek már nem-igen tudják, hogy mit is akart modellezni ez az egész. Annyi marad meg számukra, hogy „de jót rohangáltunk, milyen izgi volt”.

Ezekben az amerikai akció-gyűjteményekben igen sokféle tevékenységet pontosan kidolgoztak, kipróbáltak, leírtak, illusztráltak stb. Egyik-másik kötet fantasztikusan gazdag gyűjtemény. Többnyire azonban hiányzik belőlük – legalábbis európai szemmel – a logikus felépítés, a tudományos rendszer igénye, az elmélet, az „orcánk veritékével” megtanulandó ismeret-rendszer; hiányoznak a nevek, az adatok, a táblázatok, az összefüggések – vagy legalábbis csak valahol nagyon a háttérben húzódnak meg.

Lám: ilyen kétarcú a világ! Míg mi itt, Európában, éppen mostanában szeretnénk egy kicsit mozgalmasabbá tenni a tanulási folyamatot, szeretnénk belevinni valami tevékenykedtetést, valami cselekvést – mert már egy kicsit elegünk van az elméletekből, a „segelésből”, a magolásból, a nehéz megtanulandókból –, addig ott, Amerikában, már túl-vannak ezen a típusú, „ülő-foglalkozás” jellegű tanuláson. Ők már olyan sikerrel kiiktatták ezt az életükből – az iskolákból és az iskolán-kívüli foglalkozásokból-tanfolyamokból egyaránt –, hogy maradt pusztán a minél mozgalmasabb játék, az akció, a mozgás, a tevékenykedés.

Önmagában mind a kettő egyoldalú és hiányos. Mi még az innenső oldalon vagyunk, az amerikaiak pedig már átestek a ló túlsó oldalára. Olyan jó lenne egyszer már „főnt maradni a lovon”, megtalálni az egyensúlyt az elmélet és a gyakorlat között, a megtanulandó és a megcsinálendő között! De jó lenne végre a „cselekvés nélküli gondolkodás” és a „gondolkodás nélküli cselekvés” helyett megteremteni a kettő komplementáris egységét!

Környezeti nevelés a különböző életkorokban

Kisiskolások

Kisiskolásoknak nagyjából a 6-11 éveseket tekintjük; akik még nem érkeztek meg a prepubertás korba. Ez a korosztály – fejlődéslélektani jellemzőit tekintve – nagyon hasonló az óvodás-korcsoporthoz. Nagy vonalakban ugyanazok a jellemzőik. Igazi „stílusváltás” majd csak a prepubertás beköszöntekor következik be. Egészen addig a gyermek elsősorban a mesét szereti és játszani szeret. A mi szempontunkból most ez a legfőbb jellemzője. Ha ugyanis neki a játék a legfontosabb tevékenysége, akkor a környezeti nevelése is elsősorban játékos kell hogy legyen.

Egy óvodás vagy kisiskolás számára minden a játékon keresztül közelíthető meg. (Ebből a szempontból tehát az amerikaiak olyanok, mintha mindenkit kisgyermeknek tekintenének; egy kicsit infantilizsek.) Ez a korosztály nem akar elméletekkel foglalkozni, de még kísérletezni sem akar. Játékra van hangolva. Számára mindaz, amit a természetben csinál, vagy amit a tanteremben végez: játék.

Egy kisgyereket – jó játékként – érdekelhet például maga a csírázás mint jelenség (mint „csoda”), de biztos, hogy nem érdeklik a csírázás feltételei. Ezért, ha éppen csíráztatás a „feladat”, esze ágában sincs, mondjuk, az egyik babszemet köldökével fölfelé, a másikat meg lefelé fordítani, hogy a végén majd kiderüljön a különbség. Nem! – ő mindegyiket úgy akarja fordítani, hogy lehetőleg kicsírázzon. Mert számára most még nem a törvényszerűségek megállapítása a cél és a tevékenység értelme, hanem maga a tevékenység mint jó játék. Ha azt „játsszuk”, hogy babot csíráztatunk, akkor minél több babnak ki kell csíráznia. Amelyik bab – ezért vagy azért – nem csírázott ki, az tulajdonképpen „elrontotta a játékot”.

De még ha nagyon komoly, tudományosnak látszó tevékenységet folytatnak is az ilyen korú nebulók – és a külső szemlélő számára akár még úgy is tűnhet, hogy talán valamiféle fizikai-kémiai-biológiai vizsgálatról van szó –, az a gyerekek számára bizony nem más, mint „varázslás”: mese és játék.

Aki ezzel a korosztállyal foglalkozik, az nagyon jól tudja, hogy a mese és a játék nagyon komoly dolgok. Nem szabad ezeket lebecsülnünk, mondván, hogy csak mese, vagy csak játék. Nem „csak”, hiszen a gyerekek legfontosabb – s ily módon leendő életük szempontjából a leghasznosabb – foglalatosságáról van szó.

S minthogy ezen korosztály számára minden lehet játék, keressük meg mindig a lehetőséget arra, hogy olyat játsszanak, amiből a környezeti nevelés szempontjából is tanulnak valamit. Ilyen tevékenységek lehetnek például a növények és állatok megismerése, megnevezése; a szobai, tantermi és szabadon élő növények-állatok megfigyelése, a tulajdonságaik pontos megfogalmazása, szavakba öntése. Játék lehet a távcsővel való barátkozás, a patak vizének vizsgálata, a környezetvédelmi vetélkedőn való részvétel, a természet utáni, vagy fantázia szerinti rajzolás-festés-gyurmázás, a természeti anyagokból való díszkészítés, a nádhajók és egyéb játékszerek sajátkezű készítése stb.

S ezek mind-mind olyan játékok, amelyek egyben nagyon hasznos környezeti nevelési tevékenységek is lehetnek.

Prepubertálók

A kamaszkor előtti életszakasz legalább olyan érdekes, mint maga a kamaszkor. A „versenyezhetnék”, a csillapíthatatlan munkakedv és a legkülönfélébb gyűjtemények megszállott készítése a legjellemzőbb erre a korcsoportra. Ezek nagyon hasznos tulaj-

donságok lehetnek annak a pedagógusnak a kezében, aki megtalálja a módját ezen sajtóságok helyes irányba való fordításának.

Észre kell vennünk, hogy az ilyen korú gyerekek – főleg a fiúk – mindenképpen megtalálják a módját annak, hogy versenyezzenek egymással (és saját magukkal is). Nekik szinte mindegy, hogy miben mérkőznek meg; abban-e, hogy ki tudja felmondani a telefonkönyv valahányadik oldalát fejből, vagy hogy ki tudja végigmondani a magyar foci-válogatottak összetételét vissza egészen a legendás 6:3-ig. De ugyanígy versenyezhetnek abban is, hogy ki tanul meg több növénynevet, ki ismer föl több ásványt, ki tudja több veszélyeztetett faj eszmei értékét, ki tudja felsorolni a Duna összes bal-parti mellékfolyóját stb. Nekünk tehát „csak” meg kell találnunk azt a témát, azt a tevékenységformát, amit versenyként föl vállalnak a gyerekek. S ha megtaláltuk, akkor már akár a csillagokat is lehozathatjuk velük az égről.

Ugyanez érvényes a munkakedvre és a *gyűjtemény*-készítésre is. Még mindig sokkal jobb, ha mondjuk a védett fajok képeiből (is) készítenek gyűjteményt, mintha (csak) a híres autóversenyzők arcképeiből. Valamiből úgylis gyűjteményt fognak készíteni, sorozatot fognak összeállítani. Akkor már legalább olyan témából csinálják ezt, aminek értéke is van!

A kis-tizenévesek *munkakedve* legendás. Egyrészt alig bírnak az energiájukkal, másrészt a munkában is jól lehet versenyezni. Ha tehát, mondjuk, azt kérdezem tőlük, hogy „Na gyerekek! – ki jön velem megtisztítani a patakot?”, valószínű, hogy versenyben fogják kihalászni a vízből a beledobált szemetet-hulladékot, s nekem csak az lesz a dolgom, hogy ott legyek, hogy lássam: hogyan dolgoznak, ki mennyit gyűjtött(!) össze, ki lett a győztes stb. S föltehető, hogy még csak azt sem fogják kérdezni, hogy „ugyan mi értelme van ennek a pataktisztításnak, ha a felnőttek holnap úgylis megint teleszemetelik”, mert ők nem is annyira az eredményt élvezik, mint inkább magát a tevékenységet. A „versenyt”.

Kamaszok

Közismert tény, hogy az emberi élet talán legbonyolultabb szakasza a kamaszkor, a pubertás. Nehéz szakasz; sokféle feszültségtől, belső ellentmondástól terhes. Persze ugyanakkor szép – feladatként is – kamaszokkal foglalkozni, éppen az érzések-gondolatok-szándékok felfokozottsága miatt. A kamaszok állandóan szélsőségekben gondolkodnak és éreznek, a középút keresése nem az ő stílusuk. Ebből – az általános pedagógiai nehézségeken túl – még egy környezeti nevelési probléma is adódik. Ez pedig a következő:

A környezeti nevelés alapelvei című fejezetben részletesen leírtuk, hogy milyen a környezeti gondolkodásmód: sokszempontú, interdiszciplináris, dialektikus, mérlegelő, komplementáris, rendszerszemléletű stb. Nem is vitás, hogy ez a fajta gondolkodásmód még sok felnőttnek is nehezére esik. Igen sok olyan nagykorú embertársunk van, aki nem képes az efajta „ökologikus” gondolkodásra. (Tévedés ne essék: ettől ők még lehetnek nagyon értékes, értelmes, klassz emberek! Hiszen másféle gondolkodásmódban is lehet jól gondolkodni, lehet színvonalasan alkotni stb.)

A pubertáló gyerekek gondolkodására a szélsőségek jellemzők; az egy-szemponúság, a túlzások, az idealizálás, a fekete-fehér kontrasztosság, az „eskü és átok” kettősége, az „imádom-utálom” szélsőségei közötti csapongás, a gondolati és hangulati „lőugrások”. És hogy jön ehhez a fent említett ökológikus gondolkodásmód? Bizony sehogy! Olyan távol van tőle, mint Makó Jeruzsálemtől!

Mit tegyen tehát egy tanár, aki – teszem azt – 14-15 éveseket tanít? Ő maga jól tudja, hogy a környezeti gondok megoldása (ha egyáltalán van megoldásuk) perspektivikusan, hosszútávra csak dialektikus módon lehetséges. De azt is tudja – hiszen napról napra tapasztalja –, hogy a tanítványaitól teljesen idegen a mérlegelő dialektika, az *is-is* szemlélet. (A kamaszok sokkal jobban szeretik a *vagyot*, mint az *ist*!) Tegyen-e ez a tanár kísérletet arra, hogy mégiscsak „rászorítja” a gyerekeket a dialektikus elemzésre, vagy hagyja őket „tisztá, abszolút elvek” szerint gondolkodni?

Nagyon gyakran tapasztaljuk, hogy a környezeti nevelést szívük ügyének tekintő tanárok nagy része igen sok energiát fektet abba, hogy „megtanítsa” a gyerekeket ökológikusan gondolkodni és elemezni. S nekik abból a szempontból igazuk is van, hogy majd felnőtt korukban a gyerekek csak ezzel a gondolkodásmóddal fognak igazán boldogulni környezeti kérdésekkel kapcsolatban. Ezek a tanárok szemmel láthatóan azt a stratégiát követik, hogy „a majdani értékek minél biztosabb elsajátítása érdekében jó a »tréninget« minél hamarabb elkezdni”. Jószándék (és nemes küldetéstudat) hajtja tehát ezeket a tanárokat. Akármilyen nagy szó, de végül is a Föld megmentéséért dolgoznak.

Ugyanakkor azonban katasztrófális tévedésben vannak. Azt hiszik, hogy olyat is meg tud tanulni – és meg tud „emésztetni” – egy gyerek, ami idegen a fejlődéslélektani sajátosságaitól. Biológus hasonlattal élve: ezek a kollégák meg szeretnék tanítani az ebihalat ugrani, mondván, hogy majd(!) erre nagy szüksége lesz.

Lehet, hogy különösen hangzik, de mégis igaz, hogy: *azza/ készítjük elő igazán a felnőttkori dialektikus gondolkodást, ha hagyjuk a gyereket kamaszkorában nem-dialektikusan gondolkodni.* Más szavakkal körülírva: lehetőséget kell adni a kamasznak arra, hogy „tisztá és abszolút” kategóriáit (elveit, értékeit, szabályait) kialakítsa, megfogalmazza és kövesse; éppen annak érdekében, hogy majdan – felnőttkorában – legyen mit „fel-lazítania”, legyen mit dialektikusan „oldania”. Ha nem lennének kitérve – mint út- és irányjelző mérföldkövek – a „szent szabályok”, ha nem fogalmazódtak volna meg előzetesen végletes nekibuzdulással „szent fogadalmak”, akkor az ökológikus gondolkodásmód a levegőben lebegne, mint Mohamed koporsója.

Ez az egész témakör tulajdonképpen egy teljesen általános pedagógiai-pszichológiai problémának a környezeti nevelésre vonatkoztatott konkretizálása. Az általános probléma pedig így hangzik: szorgalmazni kell-e már gyerekkorban a felnőttkori értékek szerinti viselkedést? – mondván, hogy azt fogja majd elvárni tőlük a társadalom. Vagy éppen ellenkezőleg: a gyerek-értékek szerinti élet vezet a leendő felnőtt-értékek majdani elfogadásához, elsajátításához?

A fenti biológus-hasonlatból könnyen kiolvasható az én véleményem: egészséges, nagyot ugró béka abból az ebihalból lesz, amelyik szabadon lehetett igazi ebihal: amelyiket hagytak úszkálni, s nem kényszerítettek ugrálásra. Hasonlóképpen: normális felnőtt is csak abból a gyerekből lesz, akit hagytak igazán gyerekek lenni.

Karácsony Sándor gondolata ezzel kapcsolatban a következő: „Sohasem úgy tekintem, s nem is úgy kezelem a gyermeket, mint leendő adófizető polgárt, hanem mindvégig mint tényleges tíz-tizenkét éves, és nem a jövőre készítem elő, hanem jelen szükségleteit elégítem ki. Nem tudom elképzelni, hogy más egyéb nevelné” (Magyar nyelvtan, XXVII. o.).

Egy gyerek – majd felnőtt korában – akkor és csak akkor lesz rendszerszemléletű, dialektikus és komplementáris gondolkodásmódú, ha hagyták gyerekkorában „egyoldalúan” gondolkodni, hagyták kamaszkorában tisztá, „szent” elveket kergetni, ha hagyták „anti-dialektikusnak” lenni, azaz egymást kizáró szélsőségekben látni a világot. És akivel gyerekkorában folyton leendő (és nem a jelenlegi) feladatait gyakoroltatják, az nem tud megérni, nem tud felnőni. Nagykorúvá válhat, de igazi felnőtté nem. A felnőtt-gondolkodás ugyanis nem annyira gyakorlás, mint inkább *érés* eredménye.

A környezeti nevelés követelményei, kívánalmai

Ráeszmélés, nyitottság

Az 1977-es tbilisi tanácskozás záródokumentuma szerint: „törekednünk kell arra, hogy tanítványaink ráébredjenek arra és tudatában legyenek annak, hogy milyen fontos számukra a környezet; s hogy ezáltal fogékonyak legyenek a környezettel kapcsolatos problémák iránt”.

Másképpen ezt *környezeti tudatosságnak* is mondhatjuk, de a „tudatosság” szónak nem az 'elhatározottság, öntudatosság' értelmében, hanem olyan értelemben, hogy 'tudatában van annak, hogy...'

A környezeti ráeszmélés és tudatosság kialakítása arra ébreszt rá, hogy „a környezet – mind a közvetlen, mind a tágabb környezet, el egészen a Földgolyóig – nélkülözhetetlen a számunkra”. Ennek tudatosulása *értelmi* és *érzelmi* viszonyulást is magába foglal, s ezeken kívül még az egyéni vagy közösségi *életérzést* is, vagyis azt, hogy jól vagy éppenséggel rosszul érezzük magunkat egy bizonyos környezetben. A környezeti nyitottság („tudatosság”) alapja talán így fogalmazható meg: „eljut a növendék agyáig, hogy a környezet milyen fontos, mert van füle a hallásra, s van szeme ennek meglátására”. Ez a fajta ráeszmélés és nyitottság tehát valamilyen értelemben nyitott-szeműséget és „nyitott-agyúságot” is jelent.

Az sem mindegy, hogy milyen az a környezet, amit nélkülözhetetlennek tartunk. Az *egészséges* emberi élethez – és más lények egészséges életéhez is – természetesen egészséges környezet szükséges. Sőt: valószínű, hogy ez az összefüggés még szigorúbb: nevezetesen, hogy az egészséges környezet nem csupán az egészséges emberi lét feltétele, hanem általában bármilyen emberi lété.

Pszichológiailag teljesen érthető, hogy minden további pszichés funkció csak az után következhet, hogy nyitottak vagyunk valamire, s hogy ráeszmélünk valaminek a létére, szerepére, fontosságára. Ezért szerepel a kívánalmak között első helyen a környezeti nyitottság, a környezeti tudatosság.

A környezeti ráeszmélés és érzékenység kialakulása nagyon hasonlít a relevancia-érzés kialakulásához. A „relevancia” szót nehéz magyarra jól lefordítani, de *releváns* azt jelenti, hogy 'fontos, meghatározó, lényeges, ide-tartozó, érvényes, helyén van'.

Hát pontosan ez az, aminek az érzését ki kell alakítanunk a tanítványainkban a környezettel kapcsolatban. Azt, hogy szűkebb és tágabb, élő és élettelen, természetes és mesterséges környezetünk egyszeri, megismételhetetlen, lényeges, helyettesíthetetlen, rántartozó.

Ennek az érzésnek a fölkeltésére szerencsére rengeteg út adott számunkra: szituációk és magyarázatok, személyes példa és azonosulás, meggyőző adatok és elragadó szépség, értelmi és érzelmi, tudományos és művészi megközelítés, megfelelően „adagolt” lelkesítés vagy a katasztrófális helyzettel való „sokkolás” stb. Ezeket mind-mind ki kell használnunk.

Ismeretek

A fent említett tbilisi záródokumentum szerint „törekednünk kell arra, hogy tanítványaink ismerjék és megértsék a környezet egészének alapkérdéseit; tudják az ezzel kapcsolatos alapvető tényeket, és értsék a közöttük lévő összefüggéseket; ismerjék a legfontosabb problémákat és lássák az ezekkel kapcsolatos feladatokat, valamint az emberiség döntő felelősségét”.

A környezeti ismeretek megszerzése elsősorban az oktatás feladata. A „tudós” szülőé, az okosan játszó óvónőé, az iskolai tantárgyaké (illetve tanároké), az egyetemi kollégiumoké, az iskolán kívüli oktatásé, s természetesen mindazoké (legyenek akár barátok, akár táborvezetők, rokonok stb.), akik „tanár-tanítvány” szituációban vannak valakivel szemben. (Pontosabban: valakivel együtt!) Tulajdonképpen még a könyveket is ide sorolhatjuk, hiszen azok is „tanáraink” az ismeretszerzés folyamatában.

A környezeti ismereteken belül főleg tények és összefüggések ismeretéről van szó. Tehát *ismerni* kell valamilyen szinten a természettudományok eredményeit, az ipart, a kereskedelmet és a politikát, de ezeken túl még a szokásokat, hagyományokat és a jogot is. A tények ismeretére támaszkodva pedig *megérteni* a tények, jelenségek egymásra gyakorolt hatását, egymással való összefüggés-rendszerét. Különös jelentősége van az (ember által okozott) természeti károk ismeretének, valamint az ezzel kapcsolatos felelősségünk megértésének.

A környezeti nevelés összes területe közül ez, vagyis az ismeretek területe függ legerősebben az írott dokumentumoktól: tantervektől, tankönyvektől. Az iskolában (az általános iskolától a pedagógusképzésig) folyó környezeti nevelés helyzetére következtetni tudunk abból, hogy mit tartalmaznak az ott használatos tankönyvek. Persze csak kisebb-

nagyobb biztonsággal tehetjük ezt, hiszen a tényleges oktatást-nevelést nem a tankönyv (jegyzet stb.) végzi, hanem a tanár.

Rettentő hosszú lista lenne, ha megpróbálnánk felsorolni, hogy milyen konkrét ismeretek elsajátítása fontos a környezeti nevelés szempontjából. Ezért ezzel nem is próbálkozunk. Az azonban biztos, hogy – lévén a téma komplex – az elsajátítandó tények és összefüggések is igen sok helyről kerülnek ki. Van bennük természettudomány – azon belül ökológia, biológia, földtudomány, kémia, fizika, technika stb.-, van bennük gazdaság, kereskedelem, ipar, jog, néprajz, közlekedés, pénzügy és még nagyon sokminden.

Minthogy a világ gyorsan változik, nem is tudhatjuk előre pontosan, hogy mi mindenre lesz szüksége tanítványainknak a jövőben a környezeti problémák megoldásához. Ezért hát legegyszerűbb, ha azt mondjuk, hogy „mindent” érdemes tudni, „minden” fontos lehet még mint környezeti ismeret. Közös felelősségünk a gyerekeket megfelelő környezeti ismeretekkel ellátni, illetve biztosítani számukra az erre alkalmas lehetőségeket.

Készség, képesség, ügyesség

Tbiliszi ajánlása a következő: „Törekednünk kell arra, hogy tanítványaink elsajátítsák a környezeti problémák megismeréséhez és megoldásához szükséges alapvető jártasságokat és készségeket”.

Ez a „készség, jártasság” kategória elég nehezen definiálható, minthogy már önmagában véve is igen sokrétű. Sokféle készség szükséges a környezeti problémák kezeléséhez, attól függően, hogy miféle tevékenységre vonatkoznak. Általában véve azonban ezek az „ügyességek” mindig valamely ismeretrendszerre épülnek. Nehéz elképzelni, hogy valamely készség kialakulása ne kapcsolódna egyszersmind ismeretek elsajátításához is. Akár szellemi, akár manuális készségről van szó, a háttérben mindenképpen vannak ismeretek is.

Ezzel már lényegében meg is említettük a készségek-ügyességek két nagy csoportját, az *értelmi-szellemi* és a *manuális-testi* készségeket. Mindkettőre igen nagy szükségünk van a környezeti problémák megoldásához. A komplementáris látásmód, a rendszerszemlélet, a konfliktuskezelés, az ökológikus gondolkodásmód, a dialektikus mérlegelés, a rendszerező „hajlam” mind-mind olyan készségek, amelyek egyrészt szükségesek, másrészt amelyeket türelmesen gyakorolnunk kell. Ez a gyakorlás tevékenységek elvégzésében, feladatok megoldásában történhet a legjobban.

S a másik oldalon vannak a testi-manuális készségek: a vizsgálatok elvégzéséhez szükséges kézügyesség; gyakorlottság a faültetésben, a madarak gyűrűzésében, a távcső használatában, a természetfotózásban, a környezetnyezetkímélő kertészkedésben stb. Persze egy talaj- vagy víz-vizsgálat megfelelő elvégzése egyszerre igényel jártasságot a kísérletező gondolkodásmódban (vagyis egy szellemi készség területén) és az eszközök szakszerű használatában, ügyes kezelésében.

Ez az a környezeti nevelési kategória, amelyben értelemszerűen nélkülözhetetlen szerepe van a tényleges tevékenységnek, a gyakorlásnak, a gyakorlatnak. Ügyességre csak valóságos ténykedés, cselekvés révén lehet szert tenni.

Ennek a tényleges tevékenységnek nem a helye lényeges, hanem a „valódisága”, az élet-szerűsége. Éppen ezért ez a gyakorlat lehet tanórai, lehet tanórán kívüli és természetesen iskolán kívüli is. Mindhárom igen fontos; csak „igazi” legyen!

Attitűd, erkölcs, értékek

Valószínű, hogy a sok fontos követelményterület között mégiscsak ez a legfontosabb. Hiszen a minden mást meghatározó értékrendszer kialakításáról, fejlesztéséről van szó. Az *érték* kulcsfogalom. Egyáltalán nem mindegy, hogy ki mit tart értéknek, mit tart nagyobb értéknek, miféle értékeknek ad prioritást. Alapvető kérdés például, hogy a vadrigót tartjuk-e értékesebbnek, vagy a kertészeti „növény-csodát”? A szélhordta magból kisarjadt kőrist, vagy a kertészek által Európába hozott (és egyébként valóban gyönyörű) himalájai fenyőt? Általában: a természetest (vagy legalábbis minél természetesebbet) tartjuk értékesebbnek, vagy azt, amit az ember „alkotott”?

Úgy tűnik, hogy – legalábbis itt és most – az emberek nagy(obb) része azt értékeli elsősorban, amin látja a keze nyomát. Figyeljük csak meg, hogy hány és hány család van, akik hosszú évek során összekuporgatott pénzükből vesznek egy telket valahol a „zöldben”, mert már elégük van ebből a „betonrengetegből” és már szeretnék egy kis természetet is látni. S mi történik ezután? Bizony a legtöbbször az, hogy innentől fogva minden szabad idejüket azzal töltik a telken, hogy ami ott természetes volt, ami ott magától nőtt, azt kiirtják, s ültetnek helyette a világ minden tájáról származó exota növényeket. Ami lejtős volt, azt belépcsőzik, ahol dimbes-dombos volt, azt kiegyengetik stb. Vagyis – bár más formában, de – megteremtik maguk körül az ember-formálta, mesterséges környezetet. Ennek nyilvánvalóan az az egyik oka, hogy a szomszédok is ezt csinálják. Végső oka azonban föltehetően az, hogy előnyben részesítjük azt, amit mi magunk csináltunk-okoztunk-alkottunk, s kevesebbre értékeli azt, ami „magától” olyan, amilyen. Ez az attitűd persze érthető, jól kimutathatóak a gyökerei, de azért mégiscsak egyfajta mániá, egyfajta (eur-amerikai) „civilizációs betegség”.

Más oldalról pedig az az alapkérdés, hogy miért tartjuk értéknek a természetet és az életet? Azért-e, mert számunkra hasznos, sőt nélkülözhetetlen? – vagy „csak úgy” egyszerűen önmagában értékesnek tartjuk. Vagyis: *önértéket* tulajdonítunk-e az életnek, vagy csak hozzánk, emberekhez való viszonyában tartjuk a természetet értéknek? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásától sokminden függ. Valószínű, hogy egy ember egész életét, egész világképét alapvetően meghatározzák az ezen kérdésekre adott válaszai.

És hogy került a címbe az *erkölcs* szó? Úgy, hogy ezek az alapvető környezeti kérdések egyben erkölcsi kérdések is. Minél általánosabb, minél globálisabb valamely környezeti kérdés, annál inkább erkölcsi tartalmú is. Gondoljunk csak például a világoceánok elszennyezésére, a trópusi őserdők pusztulására, vagy a fajok kipusztítására stb. Ezek mind igen mélyen erkölcsi problémák is, méghozzá több szinten is. Egyrészt azon a szinten, hogy egyáltalán van-e jogunk – nekünk, embereknek – a saját anyagi jólétünk és kényelmünk érdekében kipusztítani más fajokat a Föld színéről, egyszerűen azért, mert megvan rá a képességünk? Ezen a ponton, vagyis az élőlények el- és kipusztításával kapcsolatban határozottan meg kell különböztetnünk azt, amit az ember az életfenntartásáért tesz, attól, amit a fogyasztói gazdagságáért tesz meg. Amennyire csak lehet, meg kellene különböztetnünk az ember valós *szükségleteit* az *igényeitől*. És észre kellene vennünk, hogy mi – itt, Európában – már nagyon-nagyon régóta távolról sem csak a valódi szükségleteink kielégítéséért dolgozunk, hanem egyre inkább a csillapíthatatlan kívánságaink és vágyaink, a végtelen igényünk kielégítéséért. (Amit persze soha sem lehet kielégíteni, merthogy eleve olyan, hogy mindig többet kíván annál, ami van.) Vagyis a mohóságunk és kapzsiságunk hajt már minket, nem a valós szükségleteink.

Másrészt onnan nézve is erkölcsi kérdés a környezetpusztítás, hogy éppen a világ gazdagabbik (és kisebbik) részének – amit sokan „fejlett világnak” hívnak – kielégíthetetlen fogyasztói igényei a legfőbb okozói a környezeti károsításoknak. A világoceánok főszennyezői a „fejlett” országok, a trópusi esőerdők fájából a mi bútoraink készülnek, stb. Vagyis a gazdag világ gazdagsága egyrészt a természet kizsákmányolására támaszkodik, másrészt együtt jár a szegény világ kizsákmányolásával és szegényen tartásával is. S ugyan mi volna erkölcsi kérdés, ha nem ez?

Az *attitűd* szó magyarul leginkább 'hozzáállás'-nak fordítható. A világ dolgaihoz, a környezeti problémákhoz, az emberi felelősséghez való hozzáállásról van szó. A környezeti nevelés egyik – vagy talán a – legfontosabb feladata tehát a pozitív attitűdök kiépítése, fejlesztése. A tbilisi záródokumentum szerint „törekednünk kell arra, hogy tanítványaink azonosuljanak a környezet értékeinek (mindenfajta értékének!) védelmével és fejlesztésével, s a »jó gazda« törődését, aggodását, felelősségét és szeretetét érezzék ezekért az értékekért”. Tehát értékekhez való viszonyról van szó és pozitív hozzáállásról egyszerre.

Az *affektív* lelki működéseknek – egy bizonyosfajta felosztás, egyfajta elmélet (B. S. Bloom) szerint – három rétegét különböztethetjük meg. Ezek közül az első – és egyben primer – réteg a *befogadás*. Ez azt jelenti, hogy a gyerek (vagy akár a felnőtt is) bizonyos, a világból jövő ingereket észlel, bizonyos tényeket-jelenségeket tudomásul vesz, azokra figyel. Ez elég közel van ahhoz, amit a „részermélés, tudatosság” kategóriáról mondtunk.

Erre az első rétegre épül a második réteg, a *válaszolás (reagálás)*. Ez annyiban több a pusztán befogadásnál, hogy a gyerek ilyenkor – legalábbis pszichésen – már csinál is valamit azokkal a kapott ingerekkel, amiket befogadott.

A harmadik réteg az *érték-orientáció*. Ezen a fokon a gyerek már viszonyítja is az adott dolgot a saját (interiorizált) értékrendszeréhez, vagyis már valamiféle értékrendszerhez viszonyítja a környezeti jelenségeket, a kapott feladatokat stb.

Hogy finomítsuk a képet, különböztessünk meg mindhárom rétegen belül három-három szintet az azonosulás *mértéke*, vagyis az attitűd *erőssége* szerint. Ezek a szintek azt fejezik ki, hogy az illető milyen mértékben kötődik valamihez, milyen mélységig azonosul azzal a valamivel, mennyire akarja is azt. Végülis tehát $3 \times 3 = 9$ kis-kategóriánk van. Ha ezt egy táblázatban ábrázoljuk, akkor az alábbi képet kapjuk:

	a) ELFOGADJA	b) AKARJA	c) VALLJA
1. BEFOGADÁS	Eljut a tudatáig Észreveszi Tudomást vesz róla	Akarja a befogadást Érdekli Észre akarja venni	Irányítva figyeli Szelektálva figyeli Vonzódik
2. VÁLASZOLÁS (Reakció)	Betartja a „szabályt” „Engedelmeskedik” Hajlandó reagálni	Helyesli Akar reagálni Melleste dönt	Szívesen teszi Szereti is Odaadó
3. ÉRTÉK- ORIENTÁCIÓ	Értéknek tekinti Azonosul vele Tartja magát hozzá	Preferálja Törekszik is rá Keresi	Elkötelezett Mércének tekinti „Szentül hiszi”

Ezek persze nem exakt természettudományos kategóriák; egyiket a másiktól nem választhatjuk el élesen; azonkívül a bonyolult valóság nem is illeszthető be pontosan egyik vagy másik „kockába”. Ennek ellenére ebben a táblázatban a trend mind vízszintesen, mind függőlegesen elég jól érzékelhető. Nyilvánvaló, hogy a *válaszolás (a reakció)* mint viszonyulás több, mint az egyszerű *befogadás*, hiszen már nem „passzív”, hanem bizonyos aktivitást is tartalmaz. S az is egyértelmű, hogy az *érték-orientáció* ennél még gazdagabb. Vízszintes irányban pedig az látható, hogy az elkötelezettséget, kiemelt odafordulást jelző c/ oszlop magasabb szint a b/-nél, s az pedig az a/-nál. A vízszintes „skála” tehát az attitűd „pozitívságának” fokozatait jelzi.

Próbáljuk meg ezeket a kategóriákat lefordítani a környezeti nevelés nyelvére! Ezt olyan típusmondatok segítségével próbáljuk, amelyek – véleményünk szerint – találóan fejezik ki az adott kategóriát. Ezek a típusmondatok annak a gyerekeknek a „lelkivilágát” próbálják érzékeltetni, aki környezeti affektivitásában, környezeti attitűdjét tekintve éppen az adott szinten van. (A mondatok persze csak példaként szolgálnak.)

	a/ ELFOGADJA	b/ AKARJA	c/ VALLJA
1. BEFOGADÁS	„Ja igen, tudom! Most mindenhol hal- lom ezt a bizonyos savas esőt”	„Te, mondd már: mi a csuda ez a savas eső?”	„Ne haragudj! Érde- kes, amit mondasz, de most a savas eső jobban érdekel.”
2. VÁLASZOLÁS (Reakció)	„Kökörccsint sohasem tépek le, mert védett növény.”	„Igazuk van! Én is szigorúan megbün- tetném azt, aki letépi a kökörccsint!”	„Nemhogy kökör- ccsint nem szakítok, de még pitypangot sem tépek le!”
3. ÉRTÉK- ORIENTÁCIÓ	„Nem is vitás, hogy az egyik legfonto- sabb kérdés a kör- nyezetvédelem.”	„Gyerekek! Rendez- zünk egy környezet- védelmi kiállítást!”	„Nem mennék férj- hez olyanhoz, akit nem érdekel a kör- nyezetvédelem!”

Vajon tanítványainkat melyik szintre kell eljuttatnunk ezek közül? Erre a kérdésre már csak azért sem könnyű felelni, mert a kategóriák átfedik egymást, átfolynak egymásba. De azért sem, mert igen sokmindentől függ: gyerektől, életkortól, szituációtól, konkrét kérdéstől stb.

Képzeljünk el (mondjuk) egy felső-tagozatos gyereket, s gondoljuk végig, hogy vajon a fenti minta-mondatok elképzelhetők-e a szájából őszintén mondva!

A környezeti problémák tudomásulvételét, észrevételét tükröző mondat (1/a) nyilván igen. Ez alapkövetelmény. Nyugodtan mondhatjuk, hogy nagy baj lenne, ha egy kiskamasz egyenesen becsukná a fülét a környezeti problémák előtt. Itt nagy jelentősége van a kognitív szférának, az értelmi működésnek (például az egyes tantárgyakban szerzett ismereteknek), hiszen gyakran éppen ezek az ismeretek készítik elő a talajt a környezeti kérdések létező problémaként való tudatosításához, elfogadásához.

Az érdeklődést, vagyis a befogadás „akarását” tükröző mondat (1/b) – illetve az ehhez hasonló affektivitási állapotot jelző mondatok – is egészen természetesen lehetnek egy tizenéves szájából. Azt azonban sajnos szomorú tényként kell elfogadnunk, hogy sok-sok iskolás gyerek van, akiben nem sikerül(t) fölkelteni a környezeti gondok iránti érdeklődést. Ennek az is lehet oka, hogy az értelmi ráhatás nem volt elég hatékony, de az is lehet, hogy a számára mintaként szolgáló felnőttekben nem érezte meg a környezeti kérdések iránti fogékonyságot. Ez nem jelent a gyerek részéről feltétlenül ellenállást vagy tagadást; csak azt, hogy nem aktív a befogadásban, nem akarja „direkt” ezen problémák tudatosítását.

Nagyjából ugyanez mondható el a környezeti problémák iránti megkülönböztetett figyelmet tükröző mondatról (1/c). Jó lenne, ha minden gyerek ráirányítaná a figyelmét környezeti problémáira, de tudnunk kell, hogy ez csak cél, sőt: vágy. Azonkívül: tudomásul kell vennünk, hogy a gyerek életében más fontos kérdések is vannak, s azok is „elsőbbséget” igényelnek.

A (2/a) mondat a velünk szemben támasztott követelményekre adott elfogadó, „engedelmes” válasz. Véleményünk szerint ez az attitűd a környezetvédelmi problémákkal kapcsolatban minden egészséges gyerektől elvárható. Az persze más kérdés, hogy vajon meg is felelnek-e tanítványaink ennek az elvárásnak. Nem mindig. De tudjuk, hogy bizony nem is mindig könnyű – felnőtteknek sem! –, mivel sok más szempont is van (lehet), amelyek esetleg ellentmondanak a „szabály betartásának”, s így eltérítenek minket. A nevelő személyes példájának itt óriási jelentősége van.

A reagálás akarása – az „érzelmi egyetértés” (2/b) – már több, mint a pusztá hajlandóság. A környezetvédelem melletti döntés sokszor nehéz, mert szembekerülhet más érdekekkel, más igényekkel és érzelmekkel, de azért nem lehetetlen egy 12-14 éves gyerek számára. (Pontosabban az ő esetében még talán lehetségesebb is, hiszen rá még kevésbé hatnak egyéb érdekeltségek, másirányú felelősségek.)

A legmagasabb szintű válaszolás az, ha valaki szívesen, szeretettel, odaadóan tartja be az általa is helyesnek tartott „szabályokat” (2/c). Szerencsére sok olyan gyereket ismerünk, akiről ez elmondható. Ez a fajta emocionális hozzáállás leginkább kisgyerekkorban alakítható ki. Itt tehát a családtagoknak (vagy mellettük a bölcsődének-óvodának) van meghatározó szerepe a viselkedési minta hiteles „bemutatásában”, az érzelmi-értelmi azonosulás (az interiorizáció) kialakításában.

A harmadik réteg – az értékorientáció – megvalósítása már sokkal nagyobb nehézségeket okoz az iskolás korosztályban. Az érték értéként való elfogadása (3/a) még jellemző lehet a tanítványainkra általában, bár jól tudjuk, hogy ezer-számra élnek körülöttünk olyan gyerekek, akiknek a számára a természeti kincsek nem igazán értékek, inkább semleges dolgok. Sőt: olyanokról is tudunk, akik számára esetleg a rombolás „sikerélménye” nagyobb érték, mint a természet védelme.

A környezeti értékek más értékekkel szemben való előnybe-helyezése, azaz preferálása (3/b) már ritka; s ezen értékek mércének tekintése, azaz legfontosabb (perdöntő) szempontként való kezelése (3/c) pedig már csak a „kiválasztottak” sajátja. Ez utóbbi már a szó jó értelmében vett megszállottság. Tulajdonképpen nem is igen mondhatjuk, hogy egy iskolás gyereknek ide el kellene jutnia – talán még egy felnőttnek sem feltétlenül! –, hiszen sok más érték is van körülöttünk a világban, azoknak is kell, hogy legyenek elkötelezett hívei, példamutató „szentjei”.

De a környezeti kultúrának és a környezetvédelemnek is legyenek!

Érzelmi viszonyulások

Már a környezeti nevelés stílusai között is szerepelt az a komplementáris ellentétpár, hogy „értelmi és érzelmi”. Ott is volt szó arról, hogy a természethez – vagy tágabban a környezethez – való viszony lehet érzelmi alapú is. S ez nem kevesebb, nem is alacsonyabb-rendű, mint az értelmi viszony, hanem: más. Bizonyos szempontból még inkább azt mondhatjuk, hogy ez (mármint az érzelmi reláció) talán még fontosabb is; hiszen általában erősebb, stabilisabb, mélyebben gyökerező. Sokkal gyakoribb, hogy az érzelmeink nyomják el az értelmünket, mint fordítva.

A természethez való érzelmi viszonyulásunkat – az ezzel kapcsolatos kívánalmat (követelményt) – tulajdonképpen egyetlen szóval is kifejezhetjük, ez pedig a *szeretet*. Lényegében véve csak egy „követelmény” van: az, hogy szeressük a természetet, a környezetet, a Világot. Ez a legfontosabb.

Bizonyára mindenki ismeri azt a mondást, hogy: „aki a virágot szereti, rossz ember nem lehet”. Ezt a szólást egy kicsit kitágítva azt kapjuk, hogy: „aki szereti a víz csillogását, a kavics símaságát, a szél játékát, a vihar erejét, a csillagok pislákolását, aki gyönyörködve el tudja nézni a pillangó csapongó röptét, a hangyák nyüzsgését, a falevelek mozgását, a hullámok játékát, a pók háló-építését – és még a végtelenségig folytathatnánk a sort – , az rossz ember nem lehet”.

Az viszont már attitűd kérdése, hogy ki mit szeret, miben látja meg a szépséget, mit néz/hallgat gyönyörködve. A környezeti nevelés egyik legfontosabb feladata tehát, hogy segítse a gyerekeket abban, hogy mindenben, ami csak körülöttünk van, meglássák a szépet. Hiszen valóban minden szép a természetben, ha az ember megtanulja szépek látni, ha rányílik a szeme a szépségre; ha „van szeme a látásra”.

Aki valamit szeret, azt rögtön szépnek – vagy legalábbis szebbnek – látja. Egy természetszerető gyerek szépnek látja a mászó csigát, a fűben ugráló sáskát, a legközönségesebb fűféléket, a kicsiny gyepibékát, de még a varangyot is. Aki pozitív érzelmi viszonyulással fordul a természethez, az észre fogja venni a kicsiben, az egyszerűben, a „közönségesben” is az örök szépséget. Tessenek csak kipróbálni, hogy ha az ember valóban őszinte szeretettel közelít a „gyomokhoz”, milyen széppé „válík” az útifű virága, a perje kalásza, a csalán levele, a bakszakáll bóbítás termése stb. Minden-minden szép és szeretetre-méltó lehet a környezetünkben!

Van ennek az érzelmi viszonyulásnak egy egészen más dimenziója is. Ez pedig a Föld szeretete. Szeretjük-e a Földet? – úgy egészben? Tudunk-e egyáltalán szeretni valami olyat, ami nem kézbevehető, nem átlátható, nem ember-léptékű? A Föld mint olyan valamilyen mértékben „absztrakció” egy gyerek számára. És mégis jó lenne, ha kialakulna benne az az érzés, hogy szeretet-teljes felelősséggel tartozunk a Földnek, a Föld minden zugának és minden lakójának. Ennek a szeretetnek pedig a kölcsönös egymásra-utaltság az alapja; az, hogy egymáshoz tartozunk.

Ezért is olyan nagyon fontos, hogy bármilyen kis, helyi akció közben érezzék a gyerekek, hogy ők egy globális hálózat láncszemei; összetartoznak azokkal a gyerekekkel, akik éppen a Föld túlsó oldalán teszik a dolgukat, s ily módon összetartoznak magával a Földdel. Ez fölemelő, gazdag, szeretettel teli érzés. S ugyanakkor a globális szemlélet – és így a globális szintű környezetvédelem – alapja is.

Értékelés, kritika, konfliktuskezelés

A tbiliszi záródokumentum szerint „törekednünk kell arra, hogy tanítványaink képesek legyenek helyesen elemezni és értékelni (azaz elismerni és bírálni is) a környezetre vonatkozó cselekedeteket és intézkedéseket – beleértve a saját környezeti nevelésüket is”.

Értékelés alatt ebben az esetben valamiféle egészséges kritikai szellemet értünk. *Felelős* kritizálást. Az „egészséges” és a „felelős” szó itt azt kívánja érzékeltetni, hogy nem a kemény vagdalkozás elsajátítása a cél; nem a „fejjele a falnak menés”. Nem erre kell nevelnünk, hanem a mértéktartó, a szempontokat egészséges arányban figyelembe vevő, „bölc” kritizálás megtanulására. Tehát nem olyanra, amelyik „felelőtlen” – felelőségmentes! –, hanem olyanra, amelyik éppenhogy felelősségvállaló. Olyanfajta vélemény-alkotás és vélemény-mondás kifejlesztése a környezeti nevelés feladata, amely

körültekintő, komplex szemléletű, előrenéző, rendszerben gondolkodó stb. Tehát éppen olyan, mint amit *A környezeti nevelés alapelvei* című fejezetben leírtunk. Ez persze nehéz feladat. De ez a feladat!

A környezeti kérdésekben helyesen kritizáló tanítvány előrelátó, jövőben-gondolkodó, folyamatában látja a dolgokat. Ha valamire „nem”-et mond, akkor általában ajánl is valamit helyettesítőnek; tudja, hogy a világon semmi sem független más dolgoktól, teljesen szeparált jelenségek nem léteznek, mindig minden mindennel összefügg (még ha csak távolról és több áttételen keresztül is). A jó értékeléshez, helyes kritizáláshoz dialektika és rendszer-szemlélet szükséges. A régi mondás szerint: „aki jól disztinvál, jól tanít”. Ez érvényes a kritizálásra is: csak olyan kritika lehet igazán építő, azaz célravezető, amely nem summásan ítél meg (sőt: el) valamit, hanem árnyal, finoman disztinvál, megkülönböztet.

A *konfliktuskezelés* mint a környezeti nevelés egyik kívánalma azért került ide, mert ez lényegében a kritizálás „túlsó oldala”, inverze. El kell viselnünk, hogy mások másokéknak, és hogy mások esetleg kritizálják a mi tevékenységünket, gondolkodásunkat, értékrendszerünket. Még akkor is, ha nehéz. Minden konfliktusnak az az alapja, hogy nem egyezik az érdekünk vagy a véleményünk, nem egyeznek meg az értékeink. Márpedig – ahogy ezt már az előzőekben részletesen leírtuk – a környezeti problémák igen bonyolultak, igen összetettek, komplexek; s ezért nagyon gyakori, hogy érdek- és nézetkülönbség derül ki a kezelésükkor. Például egy gyár környezetszennyező tevékenysége elsősorban a „zöldeknek” fáj. Az ő gondjuk esetleg egy csapásra megoldódik, ha bezárják a gyárat. De ugyanez a lépés egzisztenciálisan érinti és veszélyezteti az ott dolgozó munkásokat. Nekik rövid távon – értem ez alatt például azt, hogy „holnap” kenyeret kell venni a gyerekeknek – nem érdekük a gyár bezárása, hiszen akkor ők az utcára kerülhetnek.

Ez bizony „kutyaszorító”, s a való életben az ilyen helyzet egyáltalán nem ritka. Szinte azt mondhatnánk, hogy minden komolyabb környezeti probléma ilyen belső ellentmondásokkal terhes. A megoldásukhoz tehát – a már többször emlegetett komplementáris, dialektikus gondolkodásmódon túl – komoly kritika-tűrés és konfliktuskezelési készség szükséges. E nélkül – a veszekedésen túl – legfeljebb egyoldalú „lerendezés” lehetséges, s nem pedig megoldás.

Ennek a típusú értékelésnek-kritikának-konfliktustűrésnek a kialakulása persze sokmindent föltételez; például az összes előző környezeti nevelési kívánalom megvalósulását, azaz: fejlett környezeti érzékenységet (nyitottságot, tudatosságot), gazdag és biztos ismereteket, biztonságosan használható készségeket-ügyességeket, pozitív attitűdöket, helyes értékrendszert és kontrolláltan gazdag érzelmi viszonyulást.

Részvétel, aktivitás, életvitel

Tbiliszi szerint „törekednünk kell arra, hogy tanítványaink átérezzék a környezeti problémák szorongató sürgősségét, s ezáltal biztosítva legyen hajlandóságuk az aktív részvételre, sőt: tenni-akarásuk a problémák megoldásában”.

A cím ismét valamiféle kettősséget jelez: amíg ugyanis a részvétel (aktivitás) a „világ” dolgainak az intézését jelenti, addig az életvitel a saját életünk irányítását. A kettő ugyanolyan komplementáris viszonyban van egymással, mint sok más fogalom ebben a tanulmányban. A komplementaritás itt azt jelenti, hogy egyrészt kölcsönhatás van a saját életem és a körülöttem lévő világ „élete” között; másrészt a világra tulajdonképpen leginkább a saját életemen keresztül hatok.

Aktivitás, részvétel alatt azt értjük, hogy a tanítványaink ténylegesen részt vesznek a környezeti közügyek megoldásában (s ugyan melyik környezeti ügy nem közügy?). Azért vesznek részt, mert cselekvési vágyuk van, mert valami belülről hajtja őket, hogy tevékenyen részt vegyenek a kisebb-nagyobb közösségek életében; mert szeretnék, hogy beleszólásuk legyen a dolgokba, s hogy hassanak a világ sorsára. Közéleti életet szeretnének élni – közéletnek tekintve ebben az esetben a családban való szerep-vállalástól kezdve az iskolán, a falun (településen, lakótelepen, kisvárosban stb.) keresztül a nemzeti, majd nemzetközi természet- és környezetvédő mozgalmakban való részvételig mindent, ami emberi közösségekre vonatkozik.

Amiként az értékelésre, úgy az *aktivításra* is érvényes, hogy ez a kategória az előzőket mind magába foglalja; azokra épül. Hiszen egy környezeti ügyben tevékeny ember (legalábbis ezen a téren) nyilván magas-szintűen tudatos; remélhetőleg helyes ismeretekkel rendelkezik; aktivitása közben természetszerűleg a kifejlesztett szellemi és manuális készségeit használja; cselekvéséhez a hajtóerőt pozitív attitűdjé adja; mély érzelmi töltéssel viszonyul az adott kérdéshez; s tevékenysége egyszersmind értékelés is (akár bírálat, akár dícséret) meg életmód is.

Az aktivitás mint környezeti nevelési kívánalom tulajdonképpen nem más, mint a „Hass, alkoss, gyarapíts” gondolat környezeti kérdésekben való megvalósítása. Tevékeny, felelősen cselekvő, hatni tudó és tenni akaró emberek nevelése.

Különösen hangsúlyos ebben a kérdésben az életvitel. Két szempontból is. Egyrészt a világon azzal rontunk vagy javítunk, ahogyan élünk benne; másrészt pedagógiailag leg-erősebben a személyes példa hat. Leghatékonyabb pedagógiai módszerünk tehát a saját életmódunk.

Ami a világot napjainkban tönkre-teszi, az a „nyugati ember” felelőtlen és mohó életmódja. Ami kilépést jelenthet ebből a fogyasztói világból, az a megváltozott értékrenden alapuló megváltozott életmód. S a nevelési oldalról pedig: amíg valaki „vizet prédikál és bort iszik”, azaz csak szavaiban környezetvédő, addig nem fogja tudni a tanítványait sem jó irányba indítani.

Legeslegeső feladatunk tehát – nekünk, tanároknak – a saját érték-rendszerünk és saját életmódunk „felülvizsgálata”, kijavítása. Még ha csak részleteiben is sikerül, de el kell kezdenünk még ma. Nagyon jól tudjuk, hogy az életmód nem változtatható meg máról holnapra. Nemcsak azért, mert mi magunk is gyengék vagyunk, hanem márcsak azért sem, mert az egész társadalmi környezetünk másmilyen; mást várnak el tőlünk szokásaikban és értékeikben megcsontosodott embertársaink; mást tart érvényesnek a közvélemény (jelenleg a fogyasztói életformát). De a technikai-szervezési kérdések miatt sem fordíthatjuk ki egykönnyen az életünket.

Nevelési szempontból azonban talán nem is annyira a konkrét és praktikus végeredmény fontos, hanem a szándék. Az *őszinte* szándék.

David Attenborough a képernyőn

A Magyar Televízió 1993. december 26-tól, vasárnap délelőttként 10 órakor a 2. csatornán kezdi sugározni az élettrilógia sorozatait.

Először a nagysikerű *AZ ÉLET MEGPRÓBÁLTATÁSAI* (13x50 perc) címűt, majd *AZ ÉLŐ BOLYGÓ-t* (13x50 perc), és végül szeretné megismételni *AZ ÉLET A FÖLDÖN* című sorozatot (12x50 perc), melynek bemutatása óta 10 év telt el.

1990-ben készült el a trilógia harmadik sorozata az állatok viselkedéséről. Meghökentőek a példák, olyan állatokat és növényeket ismerhetünk meg, melyek viselkedésmódja rendkívüli és egyedülálló, ráadásul eddig nem is láthattuk legtöbbjüket: mélytengeri világító medúzákat, a csábítás trükkjeit alkalmazó békákat, bálnákat, trópusi madarakat, légkondicionált várakat építőket, birtokháborítókat, szolgálatásaikat ajánló madarakat, „háziasított” hemyókat. Öngyilkos anyák, pózoló bűzösborz, álruhás kabóca, nektárt csapoló kolibri,

gyógyszert kereső ara... a kifogyhatatlan példák sorából néhány.

A sugárzással egyidőben újra megjelennek a sorozatok anyagához szervesen kapcsolódó könyvek és várhatóan videokazettán is megvásárolható lesz *AZ ÉLET MEGPRÓBÁLTATÁSAI* című sorozat.

Kérem azokat a kollégákat, akik eddig is felhasználták tanári gyakorlatukban az előző sorozatok kép- és hanganyagát, keressenek meg levélben, mivel terveink között szerepel egy tanári kézikönyv összeállítása és kiadása. Továbbá azoknak is kérjük a jelentkezését, akik részt vennének egy olyan műsorban, vagy sorozatban, amelynek a címe: *HOGYAN TANÍTOK TELEVÍZIOVAL*.

Válaszukat az alábbi címre kérjük:

Böröndy Erzsébet szerkesztő

Magyar Televízió, Budapest V., Szabadság tér 17. Levélcím: 1810 Budapest