
Projekt-módszer a környezeti nevelésben

HORTOBÁGYI KATALIN

Annak a műhelynek, amelynek tevékenységét e lapszámban bemutatjuk, számomra első perctől kezdve az volt a legfőbb vonzereje, hogy pedagógiai felfogásának rendező elve a gyerekek – még hozzá megkülönböztetés nélkül minden gyerek – lehető legigéretesebb fejlesztésének a szolgálata. Mivel pedig e munkatársi gárdához való csatlakozásom idején behatóan foglalkoztam már a németországi Gesamtschule kutatásával, és elég frissen éltek bennem az ennek során szerzett ismeretek a Gesamtschulékra jellemző differenciálási technikákról, illetve folyamatokról, örömmel vettem azt a lehetőséget, hogy itt a differenciálás problémakörével foglalkozhatom. Hamarosan eljutottam így a nálunk oly kevésbé ismert projekt-módszer tanulmányozásához, amely a műhelyünk szellemiségét nagy mértékben meghatározó reformpedagógia egyik legfontosabb módszertani és tanulásszervezési „találmánya” volt. A reformpedagógiai képződmények tanulmányozása során az ún. erdei iskolába is „belebotlottam”, és rádöbbentem arra, hogy benne az általam ismert legkomplexebb projekt-munkával találkoztam.

Az erdei iskola révén kerültem kapcsolatba a környezeti neveléssel. Annak azóta is elsősorban módszertani és tanulásszervezési aspektusaival foglalkozom. Mivel pedig a környezeti nevelés szinte mágnesként vonzza a projekt-módszert, ez utóbbi szakértőjeként talán némi hasznomat vehetik az e területen dolgozók. De ezzel már el is kezdtem írni, amivel voltaképpen foglalkoznom kell.

A környezet fogalmi lényegénél fogva *komplex*. Következésképpen a vele adekvát megismerési módoknak, módszereknek és eljárásoknak is komplexnek kell lenniök annak érdekében, hogy lehetővé váljék ennek a sokféleségnek a megragadása. Ellenkező esetben a környezet az azt megismerni kívánó ember előtt elemeire, összetevőire, „alkotórészeire” esik szét, és éppen az vész el belőle, ami a lényege: a kölcsönhatás és együtthatás, az érzéki egység.

A tudomány természetesen nem nélkülözheti a környezet megismeréséhez és tanulmányozásához az analitikus megközelítést, mert ezen az úton az alkotórészekről – éppen az elvonatkoztatás eredményeként – fontos, mély ismeretek, „rejtett” összefüggések birtokába jut. De hogy újra a *környezetről* lehessen szó – tehát élőnek és élettelennek, tudattal bírónak és tudattalannak, a természet alkotásaként készen találnak és az ember által alkotottnak egymással kölcsönhatásban levő, végtelenül gazdag konkrétumáról –, ehhez a feltárt és elvont résztudások birtokában újra vissza kell térni az *osztatlan egészhez*. Ez azonban nem történhet úgy, hogy a környezet „képét” a széttördelt darabokból újra összerakjuk, hanem csakis az első rácsodálkozás elfogulatlan teljességével és naívságával, amely mögött azonban immár a részek hozzávetőleges ismeretéből származó *tudások és kérdőjelek* állnak.

Ennek az „elsődleges” vagy „naív” rácsodálkozásnak természetesen a *művészet* a leghitelesebb nyelve, azt is mondhatnám, hogy megismerési eszköze. A művészeteknek éppen ezért jelentős szerepük van a környezet érzelmi-érzéki birtokbavételében.

Jelen írás arról a módszeregyüttesről szól, amely a *pedagógiailag vezérelt megismerés* eszköztárában a legközelebb áll a művészeteknek ahhoz a törekvéséhez, hogy a megismerési folyamatban részt vevők a jelenség még felbontatlan egysége, ennek az egységnek az átélése felől közeledjenek a lényeghez (vagy ahhoz, amit annak vélnek). Olyan megismerési módszer felelhet csak meg ennek a kritériumnak, amely – csakúgy, mint a művészetek – széles teret enged a szubjektumnak, az élménynek, a megismerő-ábrázoló-alkotó ember szuverenitásának.

Az általam ismert pedagógiai módszerek közül a *projekt-módszer* tartalmaz a legtöbbet az előzőekben felsorolt kritériumokból. Ezért a továbbiakban a projekt-módszerről fogok néhány – ebben az összefüggésben fontosnak vélt – jellemző jegyet elemezni. Ezzel végső soron azt szeretném elősegíteni, hogy a megismerés tradicionálisan iskolai – némi pejorációval úgy is mondhatnám: „iskolás” – módszereit kiegészíthessük vagy felválthassuk egy olyannal, amely jobban illik a környezeti neveléshez és hatékonyabb eredményeket ígér.

A környezet: rendszer

Ezzel persze semmi újat nem mondtam. De ha igaz, hogy maga a fogalom másként nem is értelmezhető, csak mint valaminő összefüggések kifejezésére szolgáló eszköz, akkor talán mégsem felesleges erre utalni. Nevezetesen arra: hogy a környezet nem tárgy, nem személy, nem gondolat, hanem (egyszerűen szólva) *összefüggés*, még pontosabban: *kölcsonhatások szövevénye*. Ezért nem írható le alkotórészeinek felsorolásával, ezért nem azonos azoknak a tényezőknek a halmazával és összegével, amelyekből egy konkrét szituációban áll. A pedagógia számára mindenesetre az a környezetnek *mint rendszernek* a megismerési differencia specificája, hogy a kutakodó kíváncsiság nem az érzékelt teljesség alkotórészeinek megismerésére irányul, hanem éppenséggel a közöttük lévő *összefüggések* megismerésére. Az összefüggések közül is kitüntetett helyen az *ember szerepére*, amellyel a tőle függetlenül létező kölcsönhatásokat felhasználva, azokra támaszkodva környezetét védheti, óvhatja a felelőtlen és szűk látókörű, a környezetet veszélyeztető beavatkozásoktól.

A cselekvő ember környezeti felelősségéről

Itt mindjárt beleütközünk egy lényeges és sokat vitatott kérdésbe. S noha ennek az írásnak közvetlenül nem ez a tárgya, nem kerülhető meg annak felemlítése, hogy a környezet megismerése és a hozzá fűződő viszonyok kialakítása nem független a megismerő, illetve a környezethez való viszonyát alakítani akaró ember azon tudati és érzelmi állapotától, ítéleteitől és előítéleteitől, amelyekkel a megismerés és önmeghatározás folyamatába belép. Anélkül, hogy szándékomban állna bárkit is egyetértésre buzdítani – épp a megközelítés fentebb említett logikáját magamra is érvényesnek elismerve –, közölnöm kell kiinduló álláspontomat: úgy gondolom, hogy – bizonyos szempontból – az ember a környezet kitüntetett eleme, s ezt a „rangot” vagy „átkot” azzal érdemelte ki, hogy a *környezet egyetlen tudatos eleme*. S noha reakcióit, tetteit, elhatározásait ösztönei is nagymértékben befolyásolják, sőt meghatározzák, mégiscsak az egyetlen természeti lény, kinek „természetiségéhez” *társadalmisága* is hozzátartozik. De hogy rögtön a félreértéseket is eloszlassam: ez a megállapítás természetesen nem jogosítja fel az embert arra, hogy a természetet gátlástalanul birtokába vegye, felette a „felsőbbség” jogán esztelenül uralkodjék és figyelmen kívül hagyja a természet törvényeit. Éppen ellenkezőleg: az ember „kitüntetett” szerepe a környezet vonatkozásban éppen az értelmes társadalmi lény hangsúlyozott (napjaink katasztrófális környezeti veszélyeit ismerve már-már nyomasztó!) *felelősségére* utal.

Ezzel elérkeztünk a környezeti nevelés első – szerintem kitüntetetten fontos – tételéhez: az ember egyedülálló szerepének hangsúlyozásához a környezettel való interakciók folyamataiban. A dolog itt és most nem filozófiai aspektusában fontos, hanem azért, mert a *környezeti nevelés tárgya* – legalábbis szerintem – nem más, mint az *ember viszonya*

a természethez és az ember alkotta környezethez. A környezeti nevelés feladata pedig az, hogy ebben a viszonyban minden egyének feltárni és megérteni segítse általában az ember és a konkrét egyén felelősségét és tevékenységi lehetőségeit. A környezeti nevelés a feladat komplex jellegéhez igazodó komplex gyakorlat, amelynek – persze folyton változó – végeredményeként az ember (tanuló, tanár) a saját környezete konkrétumaihoz igazodó választ tud megfogalmazni arra a kérdésre: mi a dolga annak érdekében, hogy saját környezetét – amelynek nemcsak része, de alakítója is – védelmezze illetve emberhez méltóbbá tegye. Az ember a környezet legígéretesebb – egyúttal a legveszélyesebb! – eleme, mivel többet tud tenni érte s ellene – s ráadásul mindezt egyetlen cselekvés aktusában –, mint bármely más teremtménye a Földnek.

Ennyi talán elég annak indoklásául, hogy miért tartom én a *cselekvő embert* (a maga ellentmondásos mivoltában, vagy éppen ezért) a környezet – mint komplexitás – epicentrumának és meghatározó tényezőjének, s miért gondolom épp ezért, hogy a környezeti nevelés módszere csakis olyan lehet, amely kiindulópontjaként a *tevékenykedő, cselekvő embert* tételezi.

A projekt-módszer helye a környezeti nevelésben

Ezúttal a projekt-módszernek csak témánkkal – a környezeti neveléssel – leginkább kapcsolható hozható jellegzetességeit összegzem:

1. A projekt-módszer tárgya és kiindulópontja az a *teljes életegység*, amelyet éppen tanulmányozni, megérteni – végső soron befolyásolni – kívánunk. Ezért már a projekt témája, illetve megcélzott végterméke is magán viseli a *konkrétságból* eredő összetettséget és életszerűséget. Ezért – hogy mindjárt javaslattal is éljünk – a legjobb környezeti megismerési projektek nem törekszenek semmiféle absztrakt tudományosságra, egyszerűen csak arról szólnak, amelyek egy patakról, egy várról, egy erdőről – a *valóságnak egy darabjáról* tehát –, amelynek mikrokozmoszában éppúgy jelen van a teljesség, mint a csak filozófiailag megragadható végtelenben.

2. A projekt témájául választott „mikrokozmosz” megismerése megközelíthetetlen volna, ha nem igyekeznénk valamilyen előzetes indok (ez lehet egy aktuális helyi probléma, de lehet csak egy rendkívül „agresszív” – és éppen ezért ígéretes! – gyermeki kíváncsiság) alapján megjelölni vagy legalábbis körvonalazni, hogy mégis *mire vagyunk kíváncsiak* akkor, amikor ebbe a gazdag végtelenségbe belépünk. Akit ugyanis mindig minden egyformán érdekel, azt semmi nem érdeklé igazán. A projektek megszervezésénél második megfontolásként hadd javasoljam tehát annak a kérdésnek a tisztázását, hogy: *Mire vagyok most a leginkább kíváncsi?*

Lévén, hogy ezúttal a környezeti nevelés aspektusából esik szó a projekt-módszerről, nyilvánvalóan megengedett, sőt kívánatos, hogy a kérdések arra irányuljanak, amiről a folyamat most szól: az ember és konkrétan az éppen kíváncsiskodó gyerek felelősségéről környezete iránt. Mondanom sem kell, hogy ezzel az egész tevékenység fókuszába maga a megismerő gyerek kerül, aki nem elsősorban a természetről, nem elsősorban a környezetéről fog többet megtudni, mint tudott annakelőtte, hanem *önmagáról*. Mivel pedig a projekt-módszer mindig aktív interakciót tételez a megismerendő tárggyal, egyúttal azoknak az eszközöknek, tevékenységi lehetőségeknek a feltárására is irányul, amelyekkel a környezet iránt felsejlő felelősség realizálható.

3. *Csak meg ne mondjuk előre, hogy mik ezek!* Engedjük, hogy maguk a gyerekek legyenek a megmondói. Engedjük tehát, hogy ki-ki meglévő kíváncsisága és formálódó elkötelezettsége szerint maga lehessen a *meghatározója* annak, hogy a környezet végtelen összefüggéseiből most éppen mivel kíván foglalkozni, és a környezet iránti elkötelezettségét mivel kívánja kifejezésre juttatni. A pedagógiai beavatkozás csak a szakszerűség védelmében, illetve érvényesítése érdekében indokolható.

A projekt módszer legfontosabb fázisa ez. Mert nem az a döntő, hogy jól választottuk-e ki a „támadási pontokat” (kivéve persze, ha tudatlanságból valami károsat vagy önvészélyeset tervez valaki), hanem az, hogy kik voltak a kiválasztók. A projekt-módszer legfőbb nevelési értéke ugyanis éppen abban van, hogy *beavat a céltételezés*

felelős folyamatába, hogy végrehajtóból saját cselekvéseinek elrendelőjévé teszi az egyént: parancsolóvá és engedelmeskedővé egyszerre.

Itt van a legfőbb szinkron a projekt-módszer és a környezeti nevelés között. Mert ugyan mi más az ember a környezetéhez való viszonyában, mint parancsoló és engedelmeskedő, mint elrendelő és elszenvedő egyszerre?

4. Innen már csaknem minden rábízható a pedagógiai rutinra. A lényeg az, hogy a projekt-módszerrel folyó megismerés fázisait – a tervezéstől a kivitelezésen át a létrehozott produktumig – a *tanulókkal együtt*, elsősorban rájuk támaszkodva valósítsuk meg.

Jelen írással egyúttal azt a gondolatot is hangsúlyozni kívántam, hogy a módszerek sohasem önmagukban jók vagy rosszak. Erre vonatkozó ítéleteink mindig attól függenek, hogy „miről van szó”. Ha pedig a környezeti nevelésről, hadd ismételjem meg azt, amivel kezdtem: nem ismerek ehhez a feladathoz jobban illő módszert a projekt-módszernél.

IRODALOM

- Hortobágyi Katalin*: Projekt kézikönyv. ALTERN füzetek 1. IFA–OKI IFK, Budapest, 1991.
- Hortobágyi Katalin*: A projekt... eszméről?... oktatásról?... tanulásról?... módszerről? In: Új Pedagógiai Szemle, 1991/7-8.sz. 165–169. p.
- Hortobágyi Katalin*: A projekt-módszer. Egy komplex tanulásszervezési módszeregyüttes tézisei. In: Korszerű Iskolavezetés. RAABE Kiadó, Budapest, 1993. 3.1. 1–7. p.
- Hortobágyi Katalin*: Az erdei iskola mint projekt. In: Erdei iskola. „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt”. ALTERN füzetek 6. IFA–OKI IFK, Budapest, 1993. 44–46. p.