

KÉT TANÁRKÉPZÉSI PROJEKT A MÚZEUMPEDAGÓGIA ÉS A KÖRNYEZETPEDAGÓGIA TERÜLETÉRŐL

HUSZÁR ZSUZSANNA, PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM BTK NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET, HUSZAR.ZSUZSANN@PTE.HU

ABSZTRAKT

Az előadás a pécsi tanárképzésben megvalósult két, jól dokumentált projektet mutat be felsőoktatás-pedagógiai és tartalmi szempontból, kitérve a megvalósítás képzési, intézményi és társadalmi indokaira és céljaira, valamint a megvalósult projektek által generált további hatások számbavételére is. A projektpedagógiát mint a kompetencia-alapú pedagógusképzés gyakorlati megvalósításának egyik módját elemezi, a választott példákon keresztül a környezetpedagógia és a múzeumpedagógia tanárképzési szempontjait emeli ki, és a helyszíni adottságokra építő (place-based) pedagógia tanárképzési indokoltságát hangsúlyozza. Bemutatja továbbá, hogy a konkrét egyetemi környezet mint komplex tanulási tér tanárképzési projekteken keresztül megvalósuló értelmezéseire építő képzési gyakorlat mennyiben mozdíthatja elő a motivált, közösségi tanulást, valamint a társas és társadalmi felelősségvállalás megerősödését.

KULCSSZAVAK: múzeumpedagógia, környezetpedagógia, kompetencia-alapú tanárképzés

BEVEZETŐ

A múzeumok és a botanikus kertek mint az egész életen át tartó tanulás fontos helyszínei, különleges szerepet töltenek be mind a formális, mind az informális tanulásban. A botanikus kertek értelmezhetők úgy is, mint elő múzeumok (Koltai 2015), ahol a gyűjtés, bemutatás és kutatás klasszikus, hármas tevékenységköre — hasonlóan a múzeumok tevékenységi rendszerének átalakulásához — egyre több járulékos elemmel bővülve, mind komplexebbé válik. A komplexitás növekedése más szervezetek világában, így a megismeréssel és a tanulással érintett közegekben és magában a tanulás tartalmaiban, valamint a tudás szerveződésében is végbemegy. Nem meglepő tehát, hogy a komplexitás kezelése mint fejlesztendő kompetenciaterület is értelmet nyer, például mint az individuális, társas, és társadalmi léptékű tanulási folyamatok tervezett, illetve remélt eredménye. A komplexitással való bánni tudást, értelemszerűen kialakítani, gyakorolni is komplex közegben és komplex probléma-, illetve feladathelyzetben lehet. Ebből adódóan a projektpedagógia mint jellemzően komplex megközelítésmód kiváltképpen alkalmas tanulási lehetőségeket kínál mind a köznevelés, mind a felsőoktatás szféráiban, a munkahelyi tanulás produktumorientált és együttműködést igénylő elvárásaira is felkészülési lehetőségeket teremtve.

1. PÁRHUZAMOS TENDENCIÁK

A múzeumok és a botanikus kertek oktatási, felnőttoktatási aktivitása számos ponton hasonló fejlődést mutat. A fenntartható fejlődés és a környezeti tudatosság fontossága, az inter- és multidiszciplináris megközelítés elterjedése, a látogatók igényeinek és érdeklődési körének figyelembevétele, az egyén önkibontakoztatását is támogató kreatív és interaktív programok iránti igények és jelentőségük felismerése, jellemző trendként határozható meg mind a múzeumok, mind a botanikus kertek szerepfelfogásában és társadalmi funkcióinak kiszélesedésében (Koltai 2015).

A mai múzeumok már nemcsak tudományos normarendszerek alapján létrehozott térbeli narratívák, hanem a kulturális hierarchia átalakulásának kitüntetett intézményei. A kiállítások a jelen kor látogatói számára egyre kevésbé kívánják a korábbi rendszerezések létjogosultságának „bizonyítékait” vagy az állandóság illúzióját nyújtani. Egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek ugyanakkor arra, hogy a látogatók olyan effektusokkal és helyzetekkel is találkozzanak, amelyekben interpretációs és a reflexiós képességeik aktivizálása a változásokra való reagálás lehetőségeinek felderítése és technikáinak alkalmazása szükséges (György 2007). A reflektivitás és az interaktivitás térnyerése nemcsak a múzeumpedagógia, hanem a pedagógusképzés területén is kitüntetett jelentőségű. A tanárképzés nemzetközi trendjei és a múzeumpedagógia aktuális nemzetközi trendjei több szalon is párhuzamosságot mutatnak, illetve egymást erősítő hatások lehetőségeként is értelmezhetők (Huszár 2016).

2. A PROJEKTPEDAGÓGIA NÉHÁNY LÉNYEGI JELLEMZŐJE

Egy-egy projekt témája, tartalma jellemzően több tantárgy anyagából, komplex, illetve integrált módon tevődik össze (Stefány 2008). A témát meghatározó, pontosabban szervező eleme lehet egy-egy műveltségterület, vagy – különösen a felsőoktatásban – egy-egy diszciplína, ám a projekt egyes elemeiben más-más szakterületekhez, illetve más-más tantárgyakhoz kötődik. A projekt a megvalósítás során különböző diszciplínákhoz kapcsolódó ismereteket és képességeket mozgósít, bővít és integrál. (Hortobágyi 1999, 2000). A projektek révén olyan interdiszciplináris témakörök és tartalmak is bekerülhetnek az iskolában, illetve a különböző képzésekben tárgyalt témák közé, amelyeket csak a helyi tanterv vagy speciális program hangsúlyoz, illetve amelyek addig más tantárgyi összefüggésekben kerültek elő. A projektpedagógia alkalmazásával meg lehet mutatni, hogyan térképezhető fel egy — a résztvevők számára addig ismeretlen — területet, hogyan azonosítható, írható le, illetve orvosolható egy probléma. A tartalmi tervezés és a célmeghatározás eleme továbbá az is, hogyan kapcsolódják az adott projekt a képzés egészéhez és milyen kompetenciák fejlődését várjuk általa.

A projektoktatás olyan célközpontú oktatási stratégia, amely kiválóan alkalmas magának a tanulásnak a tanulására is, és arra, hogy az eredményeként létrejött produktum további célok megvalósítását motiválja. A projektpedagógia a maga tevékenység-központú, produktumorientált és együttműködést támogató szervezési formáival és módszereivel a tanulás lehetőségeit az iskolai és tantárgyi kereteket kitágítva, realisztikusnak vagy reálisnak tekinthető tanulási környezetekben valósítja meg (vö: Kovátsné Németh Mária 2006).

A projektpedagógia lényeges jellemzője, hogy célmeghatározása kettős. Kettős abban az értelemben, hogy konkrét, külső vagy tárgyi célnak tekinthető maga a produktum, ami a projektmunka folyamatában létrehozandó, belső célnak pedig az a személyes és csoportszintű fejlődés tekinthető, amit a projekt eredményeként a pedagógiai hatásszervezés és folyamat eredményeként várunk. Az ún. belső célok lényegében klasszikus pedagógiai és nevelési célok, amelyek teljesülését a diákok ismereteinek gazdagodásában, képességeinek és készségeinek csiszolódásában, attitűdjeinek formálódásában, megismerési motivációik és társas kapcsolataik erősödésében, döntési képességük, autonómiájuk és felelősségvállalásuk változásain keresztül próbálunk megítélni.

A projekt lezárása magában foglalja a produktum bemutatását, továbbá a produktum és az egész munkafolyamat értékelését. A projekt folyamatában és értékelésében aktívan vesznek részt a diákok. Az értékelés során legalább három szempontot szokás érvényesíteni. Egyrészt értékelni kell magát a produktumot és azt is, hogy mennyire volt eredményes a projekt annak a problémának a feltárása, megoldása, vagy annak a szükségletnek a kielégítése szempontjából, amelyre szerveződött. Másrészt arra is ki kell térni, mennyire elégedett az a célcsoport, amelyiknek a projekt produktuma készült. Értékelni kell továbbá a lezajlott folyamatot és az elvégzett munkát abból a szempontból is, milyen tanulási folyamatok jöttek létre és milyen tanulási eredmények valósultak meg a projekt során, ide értve a szociális tanulást és a társas kapcsolatokat

alakulását is. Hosszabb távú projektek estén arra is szükség lehet, hogy a záró értékelést megelőzően a részeredmények folyamatos nyomon követése, értékelése is megtörténjék (Stefány, 2008).

3. TANULÁS ÉS MÚZEUMPEDAGÓGIA

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében zajló múzeumpedagógiai kurzusok a múzeumok társadalmi, képzési és köznevelési szerepét és az egyéni megismerést támogató funkcióit és lehetőségeit hangsúlyozzák. Az múzeumpedagógia órák tantermi és szabadtéri foglalkozások keretében, múzeumi környezetben, aktuális kiállítási helyszíneken, alkalmanként muzeológusok és múzeumpedagógusok bevonásával zajlanak. Céljuk, hogy hozzájáruljanak kiállítások és közönségük kapcsolatának létrehozásához, elmélyítéséhez, és ebben a folyamatban a pedagógiai, pedagógusi szerepvállalás lehetőségeinek tudatosításához, valamint a múzeumpedagógia jó gyakorlatainak megismeréséhez és adaptálható módszereinek gyakorlásához (Huszár 2010, 2016).

Kárpáti Andrea a múzeumot a lehető legkorszerűbb tanulási környezetnek tekinti, és a kiállításokat különösen alkalmasnak találja arra, hogy a 21. század elején felértékelődő kompetenciák fejlesztésének színterei legyenek. A múzeumi tanulás során fejlesztendő területek között a kommunikáció, az együttműködés, a kritikai gondolkodás, a kreativitás és a problémamegoldás területeit és a digitális műveltséget emeli ki (vö: Kárpáti, 2009). A múzeum György Péter szerint alapvetően a tekintélyelvű nevelés intézménye. A tekintélyelvűség vonatkozásában úgy találja, hogy nincs lényegi különbség a természettörténeti, a néprajzi vagy a művészeti múzeumok elvei között (György 2007). A múzeumok kritikus gondolkodást fejlesztő és kritikai megközelítéseket érvényesítő lehetőségeit és felelősségét hangsúlyozza Robert Ott (lásd Ott, 1989).

Míg a XIX. századi klasszikus múzeumkor némi leegyszerűsítéssel, a nagy enciklopédikus gyűjtemények létrehozásának ideje volt, addig a napjainkban zajló "museum-boom", György Péter kifejezésével élve, az ún. második múzeumkor, sokkal inkább a múzeum mint intézmény kulturális funkcióinak átalakulásáról és az átértelmezés műveleteit építészeti megoldásaival is támogató múzeumi architektúra forradalmáról szól (György 2007.). Egyfajta „radikális muzeológia,, – a múzeumi architektúra és az információs technológiák változásaitól nem függetlenül – koncepcionális és interpretációs irányváltásokkal és a múzeumi kultúraközvetítés elveinek és gyakorlatának átalakításával érlel ki progresszív változatokat (vö. Bishop 2014). Az értelmezési kontextusok változásával megváltozik a tárgyak „üzenete”, kollektív vagy egyéni jelentése is. A jelentés, a tárgyaké is, az előállítás, a használat, az értelmezés és értelemadás folyamataiban jön létre, és a szándékolt jelentések és a tárgyak praktikus értelemben vett funkcióján túl a tárgyak szimbolikus, eszmei, érzelmi és személyes aspektusai és motívumai is lényeges jelentésalakító és jelentéshordozó tényezők (vö. Bausinger, 2005). Igaz ez mind a hétköznapi tárgyainkra, mind a múzeumi tárgyainkra, mind pedig a tudás különféle rendszereiben létező, élő vagy kallódó tudásvagyonunk elemeire. Maga a muzealizáció, illetve az archiválás is felerősödő tendencia (György 2005). A múzeumok, a botanikus kerek és az iskolák is részt vállallnak e folyamatban.

A projektekben is létrejön valamilyen produktum, gyakran kézzelfogható formában, és e produktumok ideig-óraig való megőrzése, továbbfejlesztése vagy újrahasznosítása is felvetődik jó esetben már a tervezés szakaszában.

4. A „DOBOZBA ZÁRT TUDÁS” PROJEKT LEÍRÁSA

A „Dobozba zárt tudás” geocatching projektünkben a végső produktum egy esemény volt, amelynek előre megszabott, egyhetes időtartama volt. A szemeszter vége felé időzített egy volt a Botanikus Kertbe általunk kihelyezett, és a kerttel kapcsolatban általunk megfogalmazott szövegeket tartalmazó, saját készítésű ládácskáink felfedeztetésére szánt időszak. A „tananyag”, ami a szemeszter témáinak középpontjába került, maga az egyetem volt, annak is a Botanikus Kertje. Ehhez a „tankönyvünk” a „Zöld sziget” (Salamoné és Pál 2007) mellett a kert friss kutatással abban az évben a korábbiaknál pontosabban feltárt múltjának lírása volt, Pásztor Andreának, a Janus Pannonius Múzeum történész muzeológusának tollából (Pásztor 2015). A Botanikus Kert a dákok számára és az én számomra is mindennapi, ám korántsem hétköznapi környezet jelent. Erre a mindennapi környezetre lehetett a projekt munka során kicsit másként tekinteni, mint addig, és közreműködni abban, hogy mások számára is pozitív élmény legyen és új információkkal is szolgáljon egy-egy megtalált, dobozokba zárt üzenet. A kidekorált egyedi dobozokba aprócska ajándéktárgyakat is elhelyeztünk.

Ennek az eseménynek az előkészítése egy szemeszteren át zajlott, nappali tagozatos tantervfejlesztő szakosok 12 fős csoportjában, a „Szövegelemzés és szövegalkotás” ű órákon. Reálissá tette a projektezést, hogy erre a tárgya hetente 3x45 perc jutott, ami imponáló heti óraszámnak számít a felsőoktatási kurzusok esetében. A csoportban 3 hölgy és 9 fiatalember volt, mindannyian rendszeresen jártak az órákra. A fiúknak, egy kivételével a tantervfejlesztés mellett a testnevelés volt a másik szakja. Ketten ének-zene karvezetés szakosak, egy diák média szakos volt. Az ötletet a diákok adták, és a döntést is ők hozták meg arról, hogy a geocatching legyen a kimenete a projektünknek. Én magát a kifejezést is akkor hallottam először, amikor a diákok az órán felvetették. Az addigi ötleteikből is nyilvánvaló volt, hogy túlnyomó többségükben testnevelők lévén, jó lesz valamilyen mozgásos lehetőséget kidolgozni. Könnyű szívvel mondtam le a nyelvészeti előadásaimról, mivel a projekt megvalósításához számos szövegelemzési és szövegalkotási feladatot kellett megoldani a hallgatói önkormányzattal való egyeztetéstől, a ládáink kihelyezésének minden karral való engedélyeztetésén, a dobozaink helyét jelző térkép megszerkesztésén, a plakáttervezésen és -szerkesztésen át, a dobozokba helyezendő szövegeink és a diáktársaknak szóló instrukciók megfogalmazásáig és az esemény meghirdetéséig a facebook-on. Arra is szántunk egy „technika” órát, hogy a dobozokat elkészítsük, illetve ellássuk egyedi díszítésekkel. A kihelyezés és a visszagyűjtés is az óra keretei között történt, végül a projekt értékelésére került sor az utolsó órán. A kihelyezéskor az egyetemi vezetés által jelzett balesetvédelmi szempontokra külön is figyeltem, hiszen a ládák helyszínére vonatkozó ötletek között volt néhány meredekebb is. A Botanikus Kert vezetőjének Babayné Boronkai Erzsébetnek az engedélyét és a helyszínekre vonatkozó véleményét is kikértük, és a térképet az információkkal rajta keresztül megosztottuk a kert dolgozóival, hogy a szokatlan tárgyakat ne tekintsék eltávolítandó dolgoknak. A félévi munka kifejezetten jó hangulatban telt, és gazdag tanulságokkal szolgált. Csalódást okozott, hogy voltak olyan dobozok, amelyeket senki sem talált meg vagy nem is keresett. Tapasztaltuk, hogy bár szerettük volna, ha a kert felfedezetlen részeihez is inspirációt jelent a többi diáknak a térképünk, csak a viszonylag közeli dobozok iránt volt érdeklődés, és azt a tanulságot is le kellett vonnunk, hogy hamarabb kellett volna és hosszabb időre meghirdetni az eseményt ahhoz, hogy híre menjen, és a projekt kalandosabb részével kapcsolatos várakozásunk is valóra válhasson.

5. A KERT FELFEDEZÉSE

A Révai Nagy Lexikon 1914. évi kiadásának szócikkében a kert olyan bekerített terület, amelynek számos fajtája van: nyilvános kertek, közkertek, haszonkertek, parkok, kórházi kertek, rózsakertek, dísznövénykertek, konyhakertek, gyümölcsösök, faiskolák, fűvészkertek, valamint tanítási és tudományos célokat szolgáló kertek is. A díszkertek a természet és a növények pompájának élvezetét szolgálják. A tudományos célokat

szolgáló kertek – korabeli szóhasználat – növénybonctani, honosítási, tenyésztési kísérleti célokra szolgálnak. Az iskolakertek a természetismereti oktatást szolgálják. (Révai Nagy Lexikon, 1992. 534-535.)

A kultúráról alkotott európai fogalmunk jellegzetesen cselekvő, akcionista jellegű, vagyis valamilyen beavatkozást, átalakítást feltételez (Bauman 2001). A kert mint az emberi beavatkozás és átalakítás eredményeként létesülő, fizikai értelemben körülhatárolt, ezáltal a külső világtól elválasztott terület, nem egészen természetes, de nem is egészen mesterséges környezet; egyfajta megkomponált, megszelídített „vadon”. A kert mint az ember által létrehozott és ellenőrizhető világ egy olyan rendezett, harmonikus univerzum, ami fizikai és szimbolikus síkon is szembe állítható a rendezetlen, diszharmonikus, és urallhatatlan külső világgal (vö: Hankiss 2006, 142.). A kert szimbolikus tartalmakkal telített tér, és ez a kerttel kapcsolatosan közvetíthető tudás lehetséges tartalmaira is hatással van. Géczi János művelődéstörténeti elemzése világít rá arra, hogy miként jön létre az ember univerzumává táguló kert értelmezése, és hogyan válik ezáltal a kert magának a világnak a szimbólumává, s ebből adódóan hogyan lesz e a félig humanizált természet valamennyi, az ember számára fontos tudás eredője (vö: Géczi 1999). A kert tehát fizikai kiterjedéssel rendelkező, emberi tervezést, beavatkozást feltételező és gondozást igénylő, sajátos organizmus, amely használója számára sokféle funkcióval rendelkezhet; lehet munkaterület vagy tudományos szertár, megfigyelőállás vagy menedék, kalandpark vagy szentély, labirintus, élő múzeum vagy „természetkapszula”, ám mindenképpen valamiféle dinamikus „rendképlet” kifejezője, és e rendezettség létrehozásának, megismerésének és fenntartásának egyik intézményesült formája (Huszár és Gál 2015).

Az olyan szabadlevegős programok, amelyek elvszerűen és hangsúlyozottan a zárt épületek és a tantermek falain kívül is lényegi pedagógiai inspirációt, fejlődési, fejlesztési impulzusokat keresnek, történeti szempontból vélhetően ma is összekapcsolódnak a 19-20 század fordulójának reformpedagógiai irányzataival, s az azok háttérében évtizedekkel korábban kirajzolódó életreform-mozgalmak természetességre, egészségre, harmóniára törekvő megnyilvánulásaival és organikus jellegével. Bár az életreform-mozgalmak eszmei háttére rendkívül sokszínű, az új életforma keresésére irányuló romantikus ihletésű utópiák közös alapmotívuma az emberiség aranykorához, a természetes életkörülményekhez való visszatérés vágya (Németh 2003).

Az ökológiai tapasztalat változatairól szólva, ezen az állásponton van Erazim Kohák is, a természet utáni vágyban Rousseau óta valamiféle aranykor utáni vágyódást érzékel. Kohák, a természet-tapasztalat három alapvető történeti formáját különbözteti meg; a gyűjtögető, vadászó életformához a természet mint szent jelenlét tapasztalatát kapcsolja, a földművelő, állattenyésztő életformához a természetnek mint élőlények közösségének tapasztalatát, a fogyasztói társadalomhoz a természet mint nyersanyag tapasztalatát. E három tapasztalati forma háttérében Kohák szerint van egy közös gondolati szál, amely szerint az ember ugyan nem, ám a természet képes gondoskodni önmagáról. Az önmagát megóvó természet masszív felfogása véleménye szerint hozzájárult (és hozzájárulhat ma is) ahhoz, hogy míg az ember iránti felelősség meg tudott jelenni, a természet iránti felelősség nem hangsúlyozódott egyik történeti tapasztalati formához kapcsolódva sem (vö: Kohák, 2000).

A környezeti nevelés gazdag hagyományaiban különösen hangsúlyos a terepi tapasztalatok szerepe, amint ezt például Joy Palmer és Philip Neal környezeti nevelési kézikönyve (Palmer, Neal 1998, 110-120.) is hangsúlyozza

Nahalka István az iskolán kívüli nevelés fogalmát „Túl a falakon” című kötetében a szabadlevegős vagy szabadég-iskola (*outdoor education*) értelmében alkalmazza. Példái közt az udvart és a kertet is kiemeli, mint a leggyakrabban rendelkezésre álló helyszíneket. Kötetének. „Udvarok, növények” alfejezetében a

kertműveléssel és a környezet szépítésével összefüggésben határozza meg e szintér jelentőségét, elsősorban a közvetlen tapasztalatszerzésen alapuló ismeretbővítés és a környezet esztétikai minőségével kapcsolatos tudás fejlesztésének lehetőségeit kiemelve benne. Az udvar és a kert témájára olyan csoportmunkát feltételező komplex megközelítést javasol, amelyben természettudományi és társadalomtudományi megközelítések egyaránt megjelennek (vö: Nahalka, 2003, 14-23.p.).

A diákok által kezdeményezett geocaching projektben a geocaching mint felfedező jellegű aktivitás eredetileg szabadidős és mozgásos jellege is erősítette a PTE Botanikus Kertjéhez mint helyszínhez kapcsolódó projekt élvezetes voltát.

6. A „PARAJMOS” PROJEKT LEÍRÁSA

A múzeummal mint kulturális intézménnyel való együttműködés jó gyakorlata a Janus Pannonius Múzeum „*Parajmos – Roma holokauszt*” című, 2015-ben nyílt, állandó kiállításához is kötődik. A holokauszt téma iskolai oktatását támogatandó, tantervfejlesztő szakos hallgatók egy csoportjával egy szemeszteren át dolgoztunk azon, hogy az újonnan nyílt kiállításhoz múzeumpedagógiai segédleteket tervezzünk. A tartalomfejlesztés kerete az osztatlan tanári MA tantervfejlesztő szakos nappali tagozatos csoportjának 10 fős „Szövegelemzés és szövegalkotás” című kurzusa volt. A szeminárium keretében, heti rendszerességgel folyó, alkalmanként 3 x 45 perces közös munka során felváltva dolgoztunk a kiállítóhelyen és a tanteremben. A tantárgy jellegéből adódóan nemcsak a készítendő segédanyagokat tekintettük létrehozandó szövegeknek, hanem magát a kiállítást is mint egy megismerendő és értelmezendő „szöveget”, fogtuk fel.

A projektek és projektorientált munkaformák tanárképzési alkalmazását a kompetenciafejlesztés jegyében intézményünkben a korábbi évek uniós pedagógusképzés –fejlesztései (TÁMOP 4.1.2.) és saját intézményi hagyományainkban a produktív tanulás és a kooperatív tanulási erős pozíciói is inspirálták.

Ebben az esetben a felvetés tölem származott, ebben az értelemben inkább projektorientált munkáról, mintsem szigorú értelemben vett projektről beszélhetünk. A megvalósítás folyamatában azonban több önkéntes vállalkozás is megfogalmazódott, és szakfordításaikkal (orosz, francia, angol) a diákok gyakorlatilag túlteljesítették az eredeti tervet, extra időráfordítást szentelve a belső motivációval végzett vállalkozásaik teljesítésének. Fülöp Flóra, Horváth Réka, Potkovác Milán, Szabó Rafael, Katona Máté, Auth Petra, Meszlényi Vivien, Révész Dóra és Brassai Klaudia és Ritecz Zsófia munkája nyomán a fordításokon túl óratervek, feladatlapok, foglalkozástervek is készültek két korosztály, a felső tagozat és a középiskolás korosztály számára. Nélkülözhetetlen szakmai segítségükkel Gál Éva főmuzeológus, Márfi Attila történész, főlevéltáros, valamint Cserti Csapó Tibor, a Nevelésszociológia és Romológia Tanszék oktatója is támogatták a módszertani fejlesztést, és készült egy társszerzős beszámoló is (Gál, Huszár, Potkovác, 2016) a munkáról. A segédanyagok egy részét azóta többször is alkalmaztuk már, és van olyan fejlesztő, aki már több alkalommal is vitt a kiállításra iskolás csoportot. A segédanyagok köre fokozatosan bővül, bár a múzeumi szakemberek túlterheltsége és a személyi kapacitás hiánya visszavetni látszik némiképp a szélesebb körű alkalmazást.

7. A TANÁRKÉPZÉSI PROJEKTEK TERVEZÉSÉNEK ALAPVETŐ SZEMPONTJAI

Az interdiszciplináris pedagógiák elfogadottak a hazai pedagógiai közgondolkodásban, ám maga a terminus kevésbé használatos. Zsolnai József megközelítésében az interdiszciplináris pedagógiák olyan társadalmi jellegű alrendszernek tanulmányozásából, leírásából jöhetnek létre (például közlekedés, urbanisztika, kertészet), amelyek a pedagógia világhoz direkt módon nem kapcsolódnak ugyan, mégis formálhatják a pedagógiai gondolkodást azáltal, hogy tárgyukat a maguk összetettségében ragadják meg. E komplex tudásterületek úgy válhatnak aztán pedagógiaivá, hogy szemléletmódjuk és metodológiai gazdagságuk érzékenyítő, inspiráló elemként kezd működni pedagógiai problémák megoldása során is (vö. Zsolnai, 1996. 153- 162.). Az előbbieket alapján nem közömbös, hogy például a tanárképzési projektekben milyen dilemmákhoz, ill. problématerületekhez kapcsoljuk a múzeum vagy éppen a kert eltérő elméleti szinten kiforrott „pedagógiáját”, illetve a pedagógiai fejlesztés milyen lehetőségeit ragadjuk meg vagy dolgozzuk ki ezeken a pedagógizálható színtereken.

A kert mint terep kiváló lehetőségeket nyújt például olyan alapvető határkérdések feszegetésére és tanulmányozására, mint a természetes vagy mesterséges, élő vagy élettelen, ismert vagy ismeretlen határainak értelmezése, megfigyelése, alakítása (Huszár 2015). A múzeumi környezetben és a botanikus kertben mint speciális kiállítóhelyen a megismerés kiindulópontját jelentheti a kiállítási tematika, a kiállítási kollekció, a kollekció egy csoportja vagy akár egyetlen objektuma. A tárgyközpontú múzeumpedagógia a tárgy egyediségére épít, a képességek központú múzeumpedagógia a látogatók tevékenykedtetésére helyez különös hangsúlyt, az élményközpontú megközelítések kapcsán pedig az érzelmi és fizikai bevonódást is kiváltó, erőteljesebb hatások és az interaktivitás szerepe is számottevő. A tudástársadalom kontra élménytársadalom dichotómiában egy integratív megoldásnak tűnik a szórakozva tanulni-szórakoztatva tanítani (edutainment) felfogása és gyakorlata, amely az oktatás expanziójával és a felsőoktatás tömegesedésével a felsőfokú képzést nyújtó intézmények számára is kínál modelleket. A projektpedagógia a témaválasztás nagyfokú szabadságából, a célkitűzés motiváló jellegéből és a közreműködők egyéni képességeinek határain mozgó vállalkozásokból adódóan jó eséllyel lehet ennek az irányvonalnak az egyik a képviselője.

A tanárképzésben figyelembe veendő alapvető szempontok a projektek tervezésekor:

- A tanári képesítési követelmények és a mögöttük lévő nemzetközi kutatási eredmények,
- Az adott tartalmi szabályozási keretek (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, helyi pedagógiai programok) és a kapcsolódó oktatáspolitikai törekvések és viták,
- Annak a képzési programnak a kimeneti követelményei, tartalmi és szervezeti jellemzői, amelyben a projektet tervezzük,
- A képzési programban közreműködők szakmai munkamegosztása és tevékenységük összehangoltsága és összehangolhatósága,
- A képző intézmény belső és külső kapcsolati hálójának és fejleszthetősége a projekt megvalósítása szempontjából,
- A projektben közreműködők csoportjának jellemzői és elvárásai.

A tartalmi szabályozás területén mind a Nemzeti alaptanterv (NAT), mind a kerettantervek, (KT), mind a helyi tantervek (HT) irányadóak. A nemzeti köznevelésről szóló törvény 27. paragrafusa alapján tanórai foglalkozások a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon is szervezhetők, például erdei iskolai, múzeumi vagy könyvtári foglalkozások keretében, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz

kapcsolódó foglalkozások formájában is, feltéve, hogy ezek által is biztosított az előírt tananyag közvetítése, a követelmények teljesítése, az ingyenesség és a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések betartása.¹⁷ Közös szemléleti és elvi alapnak tekinthető a nemzeti alaptanterv előírásai és a tanári képesítési követelmények¹⁸ alapján egyaránt, hogy a foglalkozások tervezése és megtartása során a diákok aktivitására épülő, az ismeretek „átadásán” túl a képességeiket és a személyiségüket is fejlesztő, egyéni tanulási utak létrejöttét is támogató, differenciáló, és változatos módszereket alkalmazó pedagógiai és felsőoktatás-pedagógiai megoldásokra kell törekedni.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az úgynevezett hely-alapú pedagógia (place-based pedagogy) a lokális, illetve helyspecifikus adottságokra építő megismerést és a naturális, illetve természeti tapasztalatok fontosságát hangsúlyozza. Ez a megközelítésmód a társadalmi orientációjú ökológiai nevelés és az ún. bioregionális nevelés (bioregional education) kontextusában értelmezhető (Woodhouse és Knapp nyomán hivatkozva Green 2007. 3.), és olyan hagyományos aktivitásokra is épít, mint például a kertben végezhető gazdasági munkák, az iskola környékének vagy a lakóhelyi környezet kiválasztott részeinek feltérképezése, vagy a történetmesélés narratív technikáinak alkalmazása. Új tudás létrehozásának nemcsak a logikai következtetések, hanem a fizikai tevékenységek és a fantázia működtetése is egy –egy útja.

Módszertani szempontból mind a múzeum és pedagógia, mind a kert és pedagógia tárgykörében jól alkalmazható Cornelia Brüninghaus-Knubel javaslata múzeumpedagógiai foglalkozások felépítésének általános elveiről. E szerint a résztvevők előzetes tapasztalataiból és meglévő tudásából célszerű kiindulni, változatos tevékenységi lehetőségek biztosításával mind az érzékszervi, mozgásos tapasztalatszerzést, mind az elvont gondolkodási folyamatokat támogatva, lehetőséget adva a beszélgetésre és a vitára is, annak tiszteletben tartásával, hogy ki-ki a maga módján, a saját gondolatait megfogalmazva fejezhesse ki a véleményét. Fontos időt szánni a hellyel való ismerkedésre, az új tanulási térhez való alkalmazkodásra, a gondos előkészítést és az értékelést is minden esetben beépítve a folyamatba (Brüninghaus 2004).

Egy tárlat nemcsak a kiállított tárgyköréről és a kapcsolódó témakörökről szól, hanem arról a felfogásmódról, koncepcióról vagy ideológiáról is árulkodik, amelyikben a kiállítás létrejött. Ezért teszi fel a metaforikus kérdést Karen Benbassat (Benbassat 2003), hogy a kiállítás vajon lámpa vagy tükör-e inkább, azaz mennyiben szól a kiállítóról magáról, mint annak tükre, és mennyiben a kiállított tárgyakról, amelyeket a sötétségből vagy az ismeretlenségből mintegy kiemelve megvilágít. Itt is vonható pedagógiai párhuzam, hiszen egy megtartott óra vajon mennyiben szól a megvilágított tananyagról, s mennyiben a korszakról, amelyben azt tanítják, vagy magáról a tanár személyiségéről, aki az órát tartja, s akinek tükre bizonyos értelemben a csoport, amellyel dolgozik?

A közkeletű „kirakat-óra” mint kifejezés, amelyben felvetődik, hogy az óra, amit például a gyakorlóiskolákban a hospitáló lát „valódi”-e, vagy netán „hamis”, a múzeumi tárgyak és értékek megítélésétől eltérő dimenziójú, ám hasonló töről fakadó dilemmát jelez.

¹⁷ 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹⁸ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

Amikor egy kertben a Természethez mint tanítómesterhez folyamodunk, lehet, hogy feloldható ezt a dilemma, és talán akkor is, amikor a Parajmos fojtogató füstjében nem tehetjük meg, hogy elmulasztjuk megkísérelni a szembenézést saját emberi természetünkkel.

IRODALOMJEGYZÉK

Bauman , Zygmunt (2001): A kultúra mint fogyasztói szövetkezet - normatív vagy spontán. Magyar Lettre Internationale, 2001 Tél, 43. Szám

Bausinger, Hermann (2005): A tárgy és jelentése. In: Fejős Zoltán, Frazon Zsófia (szerk.) : Jelentésteli tárgyak. MADOK-füzetek 3/2005. Budapesti Néprajzi Múzeum, 9-17.

Benbassat, Karen (2003): *The Lamp or the Mirror: The Curious Position of Education in Museums*.
[www.hiceducation.org/Edu-proceedings/Karen Benbassat.pdf](http://www.hiceducation.org/Edu-proceedings/Karen%20Benbassat.pdf)

Bishop, C. (2013): Radical Museology or What's Contemporary in MUseums of Cobtemporary Art? With drawings by Dan Perjovschi. London: Koenig Books

Brüninghaus-Knubel, Cornelia (2004): Museum Education in the Context of Museum Functions. In Boylan, Patrick (ed): Running a Museum. ICOM. Párizs 119-132.

Gál É. , Huszár Zs., Potkovác M.(2016): Beszámoló a roma holokauszt téma múzeumi feldolgozásáról. A JPM és a PTE módszertani fejlesztő projektje. (kézirat)

Géczi János (1999): A tudás forrása: a kert. *Magyar Pedagógia*, 99.évf. .3. sz. 221-243.

19.1 Green, Monica (2007): *Food gardens: Cultivating a pedagogy of place 11p.[online]*
<http://www.aare.edu.au/data/publications/2007/gre07447.pdf> (2014.10.20.)

György Péter (2005): Minden archívum, minden örökség. *Iskolakultúra*, 2005/3. 4-15.

György Péter (2007): Klinika és templom. A második múzeumkor. In: uő: A hely szelleme. Magvető, Budapest, 191-292.

Hegedűs G. (2007): A projektmódszer, a projektpedagógia Magyarországon. Történeti áttekintés. [online]
<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2007/osz/03.pdf> (2017.05.04.)

Hortobágyi K. (szerk.) (1990): *Projekt kézikönyv*. IFA-OKI, Budapest.

Hortobágyi Katalin (2002): A pedagógiai projekt mint sajátos műfaj. *Fejlesztő Pedagógia*, 6. 4-15.

Hunya M.:(2009): Projektmódszer a 21. században I. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 75-96.

Huszár Zs. (2010): A múzeumpedagógia terepeiről a pécsi tanárképzésben. In: Szabolcs Éva - Foghtűy Krisztina (szerk.): *Zsibongó múzeum*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 59-68.

Huszár Zs., Pásztor A., Méreg M. (2012): Múzeumpedagógiai tartalomfejlesztés három nézőpontból. In: Foghtűy K., Pirka V., Kempf K. (szerk.): *Új múzeumpedagógiai törekvések a hazai felsőoktatásban és a múzeumi gyakorlatban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 49-61.

- Huszár Zs- Gál B. (2015): Kert és pedagógia. In: Huszár Zs. (szerk. 2015): Kert és pedagógia. Foglalkozások a Pécsi Tudományegyetem Botanikus Kertjében. [online] <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014//16/index.html> (2017.05.09.)
- Huszár Zs (2015): A kert és pedagógiája. Egy műhelyfoglalkozás gondolati háttéréről. In.:Bencéné Fekete A.(szerk.): Innovatív módszerek a köznevelés gyakorlatában. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár. 240-248.
- Huszár Zs. (2016): A tanárképzés szempontjai a múzeumpedagógia gyakorlatában. *Tudásmenedzsment*. XVII. évf. 1. különszám 83-90.
- Kárpáti Andrea (2009): A múzeumi kiállítás mint tanítási és tanulási környezet. In: Vásárhelyi Tamás, Kárpáti Andrea (szerk.) (2009): A múzeumi tanulás kézikönyve. Magyar Természettudományi Múzeum - ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest. 30-33.
- Koltai Zsuzsa (2015): Kert és múzeumandragógia. In. Huszár Zs. (szerk.): Kert és pedagógia. Foglalkozások a Pécsi Tudományegyetem Botanikus Kertjében. [online] http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.213/120130014//16/koltai_zsuzsa_kert_s_mzeumandraggia.html (2017.05.10.)
- Kovátsné Németh M. (2006): Fenntartható oktatás és projektpedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 68-74.
- Nahalka István (2003): Túl a falakon. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, 99 p.
- Nádasi M.M. (2003): *Projektoktatás*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Németh A. (2002): Reformpedagógia és a századvég reformmozgalmai. In: Reformpedagógia-történeti tanulmányok. Szerk.: Németh A. Budapest: Osiris Kiadó, 25-43.p.
- Ott, Robert, William (1989): Teaching Criticism in Museums. In: Berry, Mayer (ed): Museum Education, History, Theory and Practice. 172-193.
- 20 Pásztor Andrea (2015): Püspöki szőlőből botanikus kert. A Pécsi Tudományegyetem Botanikus Kertjének története. In: Huszár Zs. (szerk.): Kert és pedagógia. Foglalkozások a Pécsi Tudományegyetem Botanikus Kertjében. [online] http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/120130014//16/psztor_andrea_pspki_szlbl_botanikus_kert_a_pcsi_tudomnyegyetem_botanikus_kertjnek_trtnete.html (2017.05.10.)**
- Salamonné Albert É. és Pál Z. (szerk.) (2007): *A zöld sziget. A Pécsi Tudományegyetem Botanikus Kertje*. PTE TTK Biológiai Intézet Növényrendszertani-Geobotanikai Tanszék és Botanikus Kert, Pécs
- Stefány J. (2008): A projektpedagógia szerepe az oktatásban. In: Falus Katalin – Vajnai Viktória (szerk.): *Kompetenciafejlesztés projekt módszerrel*. OFI Budapest. pp. 11-17.
- Vásárhelyi T., Sinkó I. (2004): Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Woodhouse, J., - Knapp, C. (2000). Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches. ERIC Digest. (ED448012). *ERIC Publications*

Zsolnai József (1996): A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Révai Nagy Lexikona XI. kötet. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság, Budapest 1914.
Hasonmás kiadás Babits Kiadó, 1992. 534-535.

110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
Magyar Közlöny, 66. szám 2012. június 4., 10635- 10848.

8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

18/2016 (VIII.5.) EMMI rendelet A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 116.szám pp. 10408-11970.