

Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona

Tézisek

A fenntartható társadalom paradigmája a tanítóképzésben

Bevezetés

Egy ország oktatási rendszerének fontosságát a nemzetgazdaság és a társadalom jövője szempontjából nem kell hangsúlyozni. Az oktatás társadalmi intézményeinek és cél szerinti tartalmának az igényeknek és szükségleteknek megfelelő alakítása, folyamatos modernizációja, fejlesztése ugyanilyen fontos feladata a rendszert működtető közösségnek. A XXI. században mindez azonban nem képzelhető el a társadalmi környezet szűk, egy-egy országra redukált értelmezésével, mert az elmúlt száz évben kialakult gazdasági, és politikai folyamatok, valamint technológiai változások olyan egymáshoz kapcsolódó kulturális-társadalmi rendszert eredményeztek a Földön, amelyben az egy-egy országon belüli események közvetve vagy közvetlenül hatással vannak más országok, nemzetközösségek életére is. Ezt a globalizációs folyamatot a nemzetek közötti megállapodások és nemzetek feletti intézmények igyekeznek ugyan szabályozni, inkább kevesebb, mint több sikerrel. A gazdasági, pénzügyi, nyelvi, kulturális, információs stb. globalizáció hatásaként nemcsak maga a társadalmi környezet fogalma értékelődött át, de a társadalmak jövőképe is új megvilágításba került.

A korábbi évszázadokban kialakult és a XX. században finomodott pedagógiai rendszereknek is szükségszerűen változni kell, ha meg akarnak felelni az új kihívásoknak. A korábbi évek növekedésalapú társadalomfejlesztési koncepciója úgy tűnik, tarthatatlan, s már nemcsak az ökológiai diskurzusban, hanem a szélesebb értelemben vett társadalmi viták egyik központi eleme annak a paradigmaváltásnak a szükségessége, amely szerint a gazdasági és társadalmi fejlődés a jövőben a fenntarthatóság eszméjén kell hogy nyugodjon.

A fenntartható fejlődés (melynek gondolatát nyilvánosan elsőként az 1987-es, ún. Brundtland-jelentésben fogalmazták meg) nem teljesen új gondolat, már a hatvanas évektől jelen van a szakirodalomban (Carson 1962). Ennek értelmében a fenntartható fejlődés elvi társadalom-modelljét tekintve központi elem a figyelem és gondoskodás az életközösségről, illetve az életminőségnek olyan módon történő javítása, hogy közben megőrizhető legyenek a biodiverzitás és az életet támogató rendszerek. Ez nem képzelhető el másként, csak a megújuló erőforrások folyamatos felhasználhatóságának biztosításával a Föld eltartó képessége által meghatározott kereteken belül maradva.

Másként megfogalmazva: a fenntartható fejlődés egy olyan növekedésen alapszik, amely úgy biztosítja az alapvető környezeti, gazdasági és társadalmi szolgáltatásokat, hogy közben nem veszélyezteti a rendszerek mai és jövőbeli életképességét (IIDD 2002).

Bár a fenntartható fejlődés fogalma közel 20 éve bevonult mind a szaknyelvbe, mind a köznyelvbe, sőt számtalan politikai dekrétum is született a témában¹, pontos, tudományos definíció a mai napig nem született róla (Thurchany et al 2004). Tézisem szempontjából azonban nem is szükséges teljesen egzakt definíciót adnom, mivel a nevelési célrendszerek szempontjából sokkal nagyobb jelentősége van a definíciók mögötti filozófiának, szemléletnek, és az a fentiek alapján jól körvonalazható.

¹ Pl.: az 1992-es Riói Nyilatkozat a Környezetről és a Fejlődésről; az 1993-ban hatályba lépett, ún. maastrichti szerződés (*Szerződés az Európai Unióról*), mely az Európai Unió alapokmánya; az 1997-es Amsterdami Egyezmény; a 2002-es Johannesburgi Fórum stb.

A fenntartható fejlődést célzó pedagógia szerint az ember maga is része a természetnek, annak egy sajátos szerveződése, természeti lény, amely rendelkezik olyan különös képességekkel, mint a gondolkodás és a tudatos munkavégzés. Fejlődése során a biológiai létezőből társadalmi lényé válik, az egyes személyek pedig sajátos tulajdonságokkal bíró egyéniségekké.

A globális katasztrófákkal fenyegető környezeti problémák megoldása és a fenntartható társadalmi modell kialakítása érdekében az emberek és a szervezetek viselkedésének meg kell változnia. Alapvetően négyféle lehetőség kínálkozik erre: 1. kormányzati törvények, szabályozások, illetve ösztönzők útján; 2. kisközösségi, nem kormányzati társadalmi folyamatok révén; 3. ismeretterjesztésen, attitűdök megváltoztatásán és informáláson keresztül; 4. értékek és alapvető meggyőződések megváltoztatásával (Takács–Sánta 2007).

Mіндеzt csak az tudja megtenni, aki maga is rendelkezik fenntartható társadalom kialakításához szükséges kultúrával, attitűddel és ismeretekkel. Éppen ezért kutatásaim jelentékeny része a tanítóképzésben részt vevő hallgatók, a majdani tanítók és tanárok vonatkozó ismereteire és kompetenciájára fókuszál, valamint az ezzel összefüggő tanulói magatartásra, viselkedésre és munkakultúrára.

A fenntarthatóság pedagógiája mint nevelési cél

A fenntarthatóság pedagógiája nem előzmény nélküli a magyar oktatási rendszerben, elég ha csak az ökoiskolákra, a környezeti nevelés neveléstörténetileg is dokumentált hagyományaira gondolunk. Ugyanakkor mint önálló pedagógiai rendszer még a mai napig szinte ismeretlen, holott már több mint 10 éve lefektetett elvek és kidolgozott módszerek (Huckle–Sterling 1996) állnak rendelkezésre, s 2001 óta magyar nyelven is elérhetők (Wheeler–Bijur 2001).

Mivel a fenntarthatóság pedagógiájának elmélete pontosításra vár még, s a gyakorlata most van kialakulóban a világban (Havas 2001), talán segítheti az óvodapedagógus és tanító hallgatók környezeti nevelését, felkészítését a fenntarthatóság pedagógiájának alkalmazására, ha megpróbáljuk nevelési céltartalma szerint összevetni a korábbi neveléseméleti paradigmákkal. Az alábbiakban erre teszek kísérletet.

A tradicionális herbartianus pedagógia XX. századi folytatói (pl. neotomisták, morálpedagógusok) értékcentrikus és normatív pedagógiai koncepciót dolgoztak ki, melyben az értékrendjükhöz igazodó szociogén és pszichogén szükségletek kialakítása, fejlesztése kerül előtérbe, de ezek nem egyénből fakadó szükségleteket jelentenek, hanem egy utópikus, elképzelt „társadalmi” elváráshoz igazodókat. Ebben az értelemben a fenntarthatóság pedagógiája nem tekinthető e tradíció szerves folytatásának, mert bár az utópikus társadalmi elvárásokhoz való igazodás fontos cél lehet, ezt nem lehet normatív módon kialakítani, és a szociogén és pszichogén szükségletek kialakításán túl felértékelődik a biodiverzitás szükséglete.

A német területen kibontakozott szellemtudományi és neokantiánus hatásokból táplálkozó kultúrpedagógia szerint a nevelés jellemzően nem korlátlan önkibontakozás, hanem az ember felkészítése a kulturális életben rá váró tevékeny, alkotó munkára. A kultúra globalizációjának folyamatában azonban az ilyen normatív pedagógiai modellek szükségképpen korlátozottak. Úgy tűnik, hiába keresnénk a fenntarthatóság pedagógiájának alapvetéseit a Dilthey és Spranger munkájából táplálkozó kultúrpedagógiában, annak ellenére, hogy a valóság megismerésének történetiségéből fakadó lehetősége a fenntarthatóság szempontjából sem felesleges, bár nyilván a kultúrpedagógia ismeretelméletének az a tézise, mely alapként a tudat belső és külső

érzékelésében adott tények tapasztalatát tekinti², a gazdaság-társadalom-környezet triászának viszonyrendszerében nem működik.

Szintén az egyénen kívülről determinált nevelési célrendszerrel találkozhatunk a keresztényi-humánus pedagógiai koncepciókban. „Mikor azt mondom, hogy az ember nevelését tökéletes alapokra kell helyezni, a keresztény világmépre kell alapozni” (Maritain 1996, 183). Foerster, Maritain, de Chardin pedagógiai elképzeléseit a koruk társadalmában látottak kritikája, az értékrendek megváltozásának és a haszonelvűségnek az elutasítása, és a régi harmónia helyreállítása motiválta. E tekintetben a fenntarthatóság pedagógiája nagyon is rokon vonásokat mutat a keresztényi-humánus nevelési koncepciókkal. „Az emberek a teremtés részei, melyen belül különleges feladatuk van [...] a teremtetett világ megőrzésének, az emberi sáfárságnak (gondnokságnak) a gondolatához vezet, amely élesen szemben áll azzal a szekuláris elvvel, hogy az ember a világ birtokosa” (McGrath 1995, 219). Ugyanakkor van egy lényeges különbség közöttük. Míg az utóbbiak a megoldást a kereszténységhez való visszatérésben látják, addig a fenntarthatóság pedagógiája szekularizált és értékrelatív nevelési célrendszeren keresztül igyekszik célját elérni.

A pragmatikus, társadalmi elvárásokon alapuló pedagógiák szélesebb filozófiai síkon mozognak, akár egymással eltérő talajról is meghatározhatják a pedagógiai munka célját, melynek azonban közös jellemzője, hogy alapvetően a jelen társadalmi igényeihez igazodik. Ezzel szemben a fenntarthatóság pedagógiájának nem a jelen társadalmi igényeiből kell kiindulnia, hiszen épp a jelenlegi növekedésorientált társadalmi viszonyrendszerek vezettek oda, hogy ökológiai katasztrófa fenyegeti az emberiséget. E tekintetben a társadalmi érték – mely ezen elméletek központi eleme – újrafogalmazása hozzájárulna a fenntarthatóság pedagógiájának további részletezéséhez.

A társadalmi érték már John Dewey koncepciójában sem különül el teljesen a természetes fejlődéstől, hiszen a nevelési folyamatban a testi szervek és a velünk született struktúrák, a környezet és a befolyásolást végzők is részt vesznek. Rousseau nyomán megállapítja, hogy „az egyén csak a három nevelési tényező egybehangzása és összműködése esetén fejlődik kellőképpen [...] és hogy ennek az egybehangzásnak a szervek veleszületett tevékenységei, mint eredeti adottságok, vetik meg alapját” (Dewey 1996, 58). A koncepció szerint az eredeti ösztönök és szükségletek magukban se nem jók, se nem rosszak, hanem a cél, a társadalmi érték minősíti azt. Ez azonban idejében megismerhető és feltárható, vagyis ezeket az objektív tényeket pozitív módon fel kell használni a nevelés folyamatában. A különbség e tekintetben a fenntarthatóság pedagógiája és a pragmatikus pedagógia között a nevelés végső céljában van. Az állampolgári nevelés, mint nevelési cél megjelenik ugyan a fenntarthatóság pedagógiájában, de korántsem legfőbb princípiumként, hanem sokkal inkább az aktív, cselekvő állampolgári modellként, melynek kialakítása eszköz a kisközösségi társadalmi folyamatok indukálására.

Kevésbé ismert, hogy Európában is kialakult olyan irányzat, mely az állampolgári nevelést tűzte zászlajára, de ez sokkal kevésbé volt individualisztikus, mint a Dewey-féle pragmatizmus és a társadalmi és emberi viszonyok tekintetében is tradicionálisabb, „poroszosabb” volt, az állami követelményekhez való alkalmazkodást hangsúlyozva. Európában felértékelődtek a szociális interakciót támogató szükségletek, különösen Kerschensteiner pedagógiájában, ahol a jó állampolgár fogalma körében különösen erőteljes szerepet kap a közösségi elem, a többiek által elismert presztízs és tekintély is.

A szintén német Peter Petersen Jéna-terv koncepciójában mindezek továbbfejlesztésre kerültek, s szintetizálta a frankofon és az amerikai pedagógiai újításokat

² Ezért tölthet be a pszichológia jelentős szerepet, és itt utalnék a szellemtudományok megélés-kifejezés-megértés folyamatára is.

is. A gyermeki érdeklődési körök, a közösségi módszer éppúgy benne foglaltatik, mint a Dalton-terv, Kilpatrick projekt módszerének eredménye vagy Kerschensteiner munkaiskolájának tapasztalatai. A korábbi német pedagógiához képest jelentősen megnő a társadalmi funkciók megismerhetősége, illetve annak figyelembevétele, ezt bizonyítja az iskolában megvalósuló tevékenységek fókuszába állított beszélgetés, játék, munka és az ünnep, melyek szociálisan fejlesztő hatásukkal akár a fenntarthatóság pedagógiájának irányában is mutathatnak, csakúgy mint az, hogy az oktatási tartalmak a gyermekek konkrét

– objektíven megismert – élethelyzeteiből táplálkoznak.

A társadalmi elvárásokon alapuló pedagógiák között végezetül szólni kell a tapasztalati-tudományos értékű pedagógiáról (pl. Bábosik), mely konkrétan kitűzi a nevelt elérendő állapotát, pontosan tisztázza a pedagógiai értékeket, és már a nevében is viseli a megismerhető realitásból fakadó tapasztalatokat. E tekintetben a fenntarthatóság pedagógiája rokon vonást mutat abban, hogy milyen fontossá válik a konstruktív életvezetés kialakítása, de míg az eredeti modellekben a társadalom célja szempontjából hasznos készségek fejlesztéséről van inkább szó, a fenntarthatóság pedagógiája nem tekinthet el a gazdaság-társadalom-környezet hármásától.

A legnagyobb problémát a társadalmi elvárásoknak való megfelelés okozza e tekintetben, ugyanis az eltérő társadalmaknak eltérőek az elvárásaik is (pl. a növekedésre, a fejlődésre), miközben a fenntarthatóság pedagógiája éppen arról szól, hogy a társadalmi igényeket közelítjük, ha kell, a fejlettebb társadalmak lemondanak bizonyos javairól, előnyeikről.

Végezetül szólni kell a harmadik nagy neveléelméleti irányzatról. Az antropológiai alapú neveléelméletek korai kidolgozói az élettudományok felől érkeztek. Maria Montessori a gyermek szükségleteihez (köztük elsőként hangsúlyozva a gyermek fiziológiai szükségleteit) igazodó pedagógiai rendszert alkotott, melynek kulcselemei a gyermeki aktivitás és a gyermeki szabadság. Az evolúciós alapokon kidolgozott pszichológia (Spencer) az alapja Decroly pedagógiai koncepciójának. Elmélete szerint az életre felkészítő iskolának az a feladata, hogy a gyermeket képessé tegye saját szükségleteinek kielégítésére, de úgy, hogy a gyermek belássa és elfogadja, hogy a szükségleteit csak a többi ember érdekeinek figyelembevételével elégítheti ki. Ezzel szemben a fenntarthatóság pedagógiájában érezhetően nemcsak a másik ember, hanem a természet érdeke is meg kell hogy jelenjen.

A biológiai-antropológiai pedagógiák mindezzel együtt funkcionális paradigmájukban sok rokonságot mutatnak a társadalmi elváráson alapuló neveléelméletekkel, ám a nevelés célja nem a külső társadalmi elvárásokból, hanem a belső szükségletekből fakad. A személyközpontú pedagógia emberképe azonos a humanisztikus pszichológia emberképével, mely a személyiség fenomenológiai megközelítése értelmében egyrészt a valóság szubjektív átélésében, megtapasztalásában, másrészt az emberi lehetőségek kibontakoztatásában gyökerezik. A Carl Rogers-féle pedagógiában felértékelődik az individuum, az önmegvalósítás szükségessége. A fenntartható társadalom működéséhez ez elengedhetetlen ugyan, de nem korlátoktól mentes. A humanisztikus koncepcióban az iskolai képzés feladata, hogy a gyermekeket képessé tegye az önmegvalósításra, s mindezt úgy tegye, hogy közben meghagyja a gyermeki szabadságot. Célfelfogása szerint a herbarti, comeniusi normativitással szemben egyértelműen értékrelatív pedagógiát határoz meg. Kérdés, hogy az individualizálódott társadalomban a nevelésnek is szükségszerűen az egyénből kell-e kiindulnia? A gyermeki szükséglet figyelembevételét tekintve a rogersi koncepció az egyik véglet, melyben bár a fejlesztési folyamat egyszerre szociális és individuális, az önmegvalósítás, mint legfőbb cél csak az egyén individuális szükségleteinek maradéktalan kielégítésével következhet el. Ebben a kontextusban objektív környezeti valóságról nem beszélhetünk, pusztán

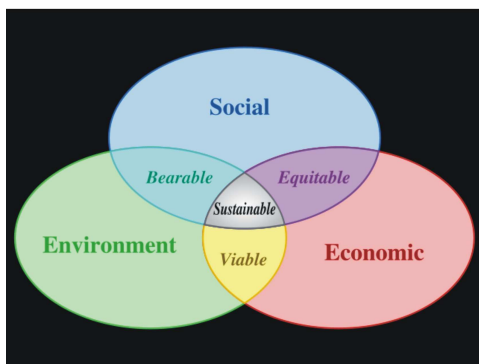
szubjektív módon átélt szituációkról. Ennél egy kicsit megengedőbb E. Skiera antropológiai pedagógiája, mely definiálja azokat a szükségleteket, melyek alapján a nevelés ki tudja fejleszteni az autentikus életvezetés értékekkel telített formáit, illetve „azokat az értékfogalmakat, melyek a kontrollt nélkülöző társadalmi terekben és kritikus élethelyzetekben is orientációs segítséget jelentenek a számára, mivel nem lépnek fel kényszerítő és elidegenítő erőként vele szemben” (Skiera 1994, 9). A nevelési célnak ez a fajta megközelítési módja áll talán legközelebb a fenntarthatóság pedagógiájához.

„Az iskolának külső meghatározottsága és társadalmi funkciója folytán reál-antropológiai szempontból meg kell felelnie a (gyermek) szubjektív szükségleteinek. Az iskola feladatorientált, és nem teheti túl magát ezen a társadalmi és egyben kulturális megbízatásán sem. [...] Az iskola tehát a gyermeki szükségletek és a társadalom elvárásai között helyezkedik el” (Kron 1997, 418).

A biológia-antropológiai koncepciók azt segítik elő, hogy az ember mint biológiai lény társadalmi lényé válhasson, s ez közös vonás a fenntarthatóság pedagógiái elképzeléseivel, a kérdés, hogy mind e közben hol van az ember önkibontakoztatásának a korlátja. A hagyományos liberális antropológiai nevelélmélet szerint az emberi szabadság korlátja a másik ember szabadsága. Hogyan viszonyul mindez a gazdaság-társadalom-környezet egyensúlyát sürgető képlethez?

Eddig e három különböző irányultságú nevelélméleti paradigma határozta meg az oktatási rendszereket a nyugati világban, a társadalmi elvárásokon alapuló pedagógiák, az etikai céltartalmú pedagógiák és az antropológiai-biológiai alapú pedagógiák (Schaffhauser XXX). A fenti áttekintéssel azt kívántam bemutatni, hogy a fenntarthatóság pedagógiája mindegyikkel kapcsolatba hozható, de ugyanakkor fundamentális eltérések is jelen vannak, ezért a fenntarthatóság pedagógiáját egy negyedik nevelélméleti paradigmaként kell tekinteni, melyben a nevelés végső célja, hogy a gazdaság, a társadalom és a környezet igényei összhangba kerülhessenek.

Az ENSZ számos dokumentuma foglalkozott már a fenntarthatóság kérésével, a legutóbbi, a 2005-ös World Summit Outcome Document a fenntartható fejlődés „egymással összefüggő és egymást erősítő pilléreit” állapítja meg: a gazdasági fejlődés, a társadalmi fejlődés és a környezetvédelem dimenzióiban. Az angolszász szakirodalom



szerint a fenntarthatóságra nevelés lényegében azt jelenti, hogy erősítjük a kapcsolatokat e három rendszerem között, az emberekkel megértetjük e kapcsolatok működési szabályait (Havas 2001), és végső soron arra törekszünk, hogy a rendszerben történő kritikai gondolkodás fejlesztésével megteremtődjön a lehetőség a jelen igényeinek anélkül történő kielégítésére, hogy csökkentenénk a jövő generációk képességét a saját igényeik kielégítésére (Brundtland 1997).

Az állami közoktatási intézményrendszer, illetve a hivatalos oktatáspolitikai leginkább a társadalmi elvárásokon alapuló pedagógiák közé sorolható Magyarországon, míg az antropológiai, illetve az etikai céltartalmú pedagógiákkal inkább csak az alternatív iskolákban találkozhatunk (pl. egyházi iskolák, Montessori-, Waldorf-, vagy éppen a személyközpontú iskolák), a fenntarthatóság pedagógiájának egy-egy elemével pedig még csak kísérleti programokban.

A fenntarthatóság pedagógiája, amely élethosszig tart, minden korosztályt és társadalmi réteget érint. Részét képezi a környezettudatos magatartás, gondolkodásmód, valamint a környezetért felelős életvitel elősegítése, és olyan szokásrendszer

megalapozása, érzelmi, értelmi, esztétikai és erkölcsi vonatkozásban egyaránt, amely a természet, az épített és társadalmi környezet, továbbá az ember tiszteletére épül. Beletartozik a természet és a társadalom rendszerszemléletű megközelítése, a fenntarthatóság szempontjainak elfogadása éppúgy, mint az emberek, valamint az ember és természet közötti kapcsolatok értelmezése, jellemzése.

Mindehhez természetesen meg kell változtatni az emberek attitűdjét és magatartását, a fenntartható társadalmat szolgáló pedagógiának ma ez a legfontosabb feladata.

Tézisek

A társadalom jólétének, életminőségének fenntartása hosszú távon csak akkor biztosítható, ha a társadalom és gazdasági fejlődés természeti örökségünk megőrzésével, természeti erőforrásaink védelmével, fenntartható használatával, a megfelelő környezeti minőség elérésével szerves egységben valósul meg. E relációban részben a környezetpolitika, részben pedig a gazdaságpolitika elsődleges feladata, hogy az érintett társadalmi és gazdasági partnerekkel együttműködve megfogalmazza és kezdeményezze mindazon intézkedéseket, amelyek a célok eléréséhez rövid, közép és hosszú távon szükségesek, koordinálva és ösztönözve a megvalósítást célzó tevékenységeket, ugyanakkor a környezetállapot alakulásának tükrében vizsgálja azok tervezett és tényleges hatásait. Mindez azonban az oktatáspolitikára is komoly kihívást jelent, figyelembe véve, hogy a fenntarthatóság paradigmája még egyáltalán nem terjedt el az oktatási rendszerünkben. Az első tézisünk, éppen erről szól (0/1t), bár oktatáspolitikai törekvéseink magukba foglalják egyrészt a meglévő természeti értékeinek megőrzését, másrészt egy eredményes és hatékony, demokratikus környezetpolitika kialakítását és erősítését, mindebből az oktatási rendszeren belül a pedagógus képzésében még inkább csak kísérleti programokkal találkozhatunk, mintsem jól kiforrott koncepciókkal.

A fiatalok környezeti ismereteiről, készségeiről és hajlandóságáról készült felmérések (pl. Domokos 1997, 2000), azt mutatják, hogy értékrendjükben első helyen az egészség áll. Az egészség környezeti és életmódbeli meghatározottsága mind ismertebbé válik, fokozatosan tudatosodik a környezeti és természeti értékek megőrzésének fontossága is, de az egyéni cselekvésekben, döntésekben még mindig csak elvétve jelenik meg a környezetvédelmi gondolkodásmód, a fenntarthatóságra való törekvés. A második tézisem (0/2t) azt mondja, hogy a környezettudatos viselkedés elterjedésének legfőbb akadályai az ismerethiány, a pozitív minta hiánya, a környezeti szempontból helytelen viselkedés társadalmi elítélésének hiánya, valamint a közösségek együttműködésének gyengesége.

Közismert, hogy az emberek a környezetvédelemről, annak helyzetéről, a környezeti haszon és kockázat felismeréséről alkotott képét elsődlegesen a személyes tapasztalás határozza meg, amelyet a személyes kapcsolatrendszerekben (pl. családban, oktatásban, közszolgáltatásban, ismerősöktől) szerzett információ, továbbá a tömegkommunikáció követ. Mindezek a csatornák azonban gyakran a fenntarthatósággal ellentétes értékeket és ideákat is közvetítenek.

A szemléletformálás legfontosabb csatornáinak hazai jogi szabályozása széttagolt: elemei részben a médiatörvényben, a közoktatási törvényben, a népegészségügyi, a családpolitikai és az ifjúságpolitikai koncepciókban, valamint a környezeti információhoz jutásról szóló nemzetközi egyezményekhez való csatlakozásunkból eredően fogalmazódnak meg elsősorban. Jelenleg Magyarországon az oktatást szabályozó joghelyeken – a szükségletekhez mérten és nemzetközi összehasonlításban is –

korlátozottan jelenik meg a fenntartható fejlődés pedagógiájára történő (közvetett) utalás, és inkább csak a környezeti attitűdök formálásának szükségességében ölt testet.³

A harmadik tézis (0/3t): a társadalom környezettel és fenntartható fejlődéssel kapcsolatos ismereteinek bővítése, az információhoz jutás javítása, a környezettudatos döntések és a fenntarthatóbb életmód ösztönzése alapvetően oktatáspolitikai feladat, melynek azonban a jelenlegi helyi tantervek, részben a kerettantervek hiányosságainak, részben pedig a meglévő módszerek széles körű elterjedtségének hiánya miatt nem tudnak eleget tenni, s ennek megfelelően a felelős társadalmi részvétel sem alakul ki a tanulóknál.

A környezettudatosság fejlesztésének igen fontos összetevői a nevelés, az oktatás, a nem formális képzés, a művelődés, a tömegtájékoztatás, valamint a kutatás (0/4t). A közoktatás minden szintjén fejleszteni kell a fenntarthatóság pedagógiáját segítő oktatási-nevelési eszközrendszert. A környezettudatosságot erősítő programokat ki kell terjeszteni a felsőoktatás minden (szak)területére, általánossá kell tenni a környezettan oktatását mint az általános műveltség nélkülözhetetlen komponensét.

A pedagógusok képesítési követelményeibe be kell építeni a fenntartható társadalommal kapcsolatos tantervi-tartalmi elemeket. Az emberek társadalom-gazdaság-környezet viszonyrendszerével kapcsolatos értékrendjét monitorozni szükséges, ennek módszereit és eszközeit fejleszteni kell.

A helyi közösségek számára kiemelt feladat az együttműködésen alapuló közösségi részvételi formák, a demokrácia, a partnerség erősítése, mert a környezeti előnyök és hátrányok leggyakrabban eltérő társadalmi szinteken jelennek meg, és mert a környezeti erőforrások jó része oszthatatlan. Tézisünk szerint (0/5t) azonban a fenntarthatóság filozófiáját szolgáló intézmények, az oktatási programok működtetésének, gyakorlati megvalósításának támogatási rendszere jelenleg nem segíti elő helyi szinten az elmélet operacionalizálását, így kialakul a fenntarthatóság pedagógiája kapcsán az „ünnepnapok elmélete és a hétköznapi gyakorlat”, mely között igen nagy a szakadék.

Magyarország Európai Unió csatlakozása során környezetvédelmi szempontból fontos tényező az EU-tagság ökológiai vonatkozásaival kapcsolatos társadalmi fogadókészség, az interakcióval együtt járó környezetvédelem és szabályozórendszerek elfogadása és alkalmazása. Ugyanakkor a fenntarthatóság szempontjából a vonatkozó EU-politika a hogyan kérdésre nem ad választ, annak megválaszolását a tagállamokra bízta (0/6t). E tekintetben a fenntartható társadalommal kapcsolatos módszertani útmutatók és ajánlások tekintetében elsősorban az UNESCO a fő referenciakeret Magyarország számára, különösen a 2004–2014 közötti időszakra vonatkozó, az UNESCO Fenntartható Fejlődés Évtizedével kapcsolatos időszaki jelentés és a Tanárképzésnek az UNESCO Fenntartható Fejlődés Évtizedével kapcsolatos hangsúlyváltásáról szóló ajánlásai miatt.⁴

Mesterséges környezetünket úgy kell alakítanunk, hogy az harmóniában legyen a természeti környezettel, a fenntartható társadalomban mindez összhangot alkot a gazdasági tevékenységekkel is. Ezeknek a céloknak az eléréséhez összehangolt társadalmi

³ Pl. az 1993. évi LXXIX. Törvény a közoktatásról 48. § (3) bekezdése előírja ugyan, hogy az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési Programját, de ennél többet nem mond; a 95.§. említi ugyan az Erdei Iskola Programot, de nem a fenntarthatóság kontextusában; vagy a 243/2003. (XII. 17.) Korm. Rendelettel éltre hívott NAT preambulumban előkerül ugyan a környezeti és gazdasági fenntarthatóság és a társadalom felelősségtudatának fejlesztése mint cél, és a fejlesztendő kompetencia területek között is, de a konkrét fejlesztési feladatok leírásánál is csak általánosságokban szól.

⁴ Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N° 2 – 2005: Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, UNESCO Education Sector

és gazdasági cselekvésre van szükség, melynek egyik alapeleme a környezettudatos gondolkodásmód kialakítása, ami nem más, mint annak elérése, hogy az embereknél belső indítékok által motivált legyen a környezetvédő cselekedet. A környezeti tudat szorosan függ a környezeti érdek jelenségétől, amelyet a társadalmi tényezők, a környezeti kárral kapcsolatban álló társadalmi csoportok munkája, munkahelye, szaktudása, kárral való érintettsége, a kár kialakításában való részvétele határoz meg.

A környezettudatosság mint kollektív társadalmi beállítódás a családi és iskolai nevelés és oktatás, a tömegkommunikáció, a társadalmi, szervezeti kapcsolatok körének a hatásait is mutatja. Megítélésünk szerint a regionális és várospolitikai befolyással lehet a környezetvédelmi gondolkodásra, az ökológiai tudatra, különösképpen az EU-csatlakozás után. A regionális és a helyi politika fontos szerepet játszik az esélyek tudatosításában, az esélyek kialakításában, az érdekelt társadalmi csoportok motivációjában.

A regionális és várospolitikai koncepciók, elképzelések, a helyi politikák céljai és különösen azok realizációja, a gazdaság és a környezet állapotát befolyásoló stratégia lépései egyértelműen alakítják a társadalom, az érintett társadalmi csoportok ökológiai érdekeit, a természeti és az épített környezettel kapcsolatos viszonyát, ökológiai helyzetét, és következésképpen a fenntartható társadalomról történő gondolkodásmódját is.

A fenntarthatóság társadalmi környezete

1/1t: A környezettel és a környezetvédelemmel kapcsolatos fogalmak, attitűdök, cselekvésminták a fejlett, posztindusztriális társadalomban kerültek először a társadalom és gazdaságpolitika érdeklődésének fókuszába. Magyarországon a posztindusztriális társadalom értékei legfeljebb célértékeként (szakszóval terminális értéként) fogalmazódtak meg, eszközértékként (instrumentális értéként) nem voltak jelen a napi társadalmi gyakorlatban. Ez az értéknorma és az értékhierarchia egy olyan modernizációs pályán haladó társadalomnak felel meg, melyben elsődleges fontosságúvá az alapvető nagy létfenntartó értékek válnak, s ez jellemzően a hazai szociológiában a 80-as évek óta jól ismert negatív modernizációs folyamatként írható le. Jelenleg a társadalmi értékrend csúcán elsősorban az anyagi értékek állnak (Bábosik 2001). A negatív modernizációs pályán haladó társadalmak e sajátos értékrendjét Hankiss Elemér (1977) nyomán akvizatív dinamikus értékrendszernek nevezzük. Az anyagi javaknak állandó hiánya növeli az ezek megnevezésére irányuló motivációk intenzitását. A 80-as és 90-es években Hankiss és munkatársai úgy gondolják, hogy az értékszocializációs gyakorlatban ki kellene tűzni célul a hagyományos közösségi értékek védelmét a további pusztulással szemben, és fel kellene erősíteni a mindennapi emberi együttélést biztosító értékeket, illetve normákat. A fenntartható társadalom megvalósítását célzó pedagógia ennél is messzebbre kell hogy menjen, ugyanis az értékátadás pedagógiai folyamatában a környezetért és a társadalomért egyaránt felelősségteljes cselekvés tudatának kialakítása kell hogy kerüljön, szemben a nagyon erősen individuális értékekkel. Tézisünk szerint tehát a fenntarthatóság pedagógiája egyben sajátos értékszocializációs folyamatot is magában foglal, mely igényli az eddigi negatív modernizációs pálya korrekcióját.

1/2t: A fiatalok fenntartható társadalommal kapcsolatos beállítódása alapvetően az értékrendszerrel függ. Ezen belül a felsőoktatásban részt vevő fiatalok környezeti kérdésekkel kapcsolatos beállítódását furcsa kettősség jellemzi. Míg Nyugat-Európában az iskolázottság és az értékek dimenziói oly módon klasszifikálják a társadalmat, hogy a magasabb iskolázottság és a fiatalabb életkor egyfajta posztmodern értékmodullal jellemezhető, melyben egyre hangsúlyosabb szerepet kap az ökológiai és gyakran antiglobalista szemlélet, addig nálunk e két dimenzió hasonló rétegei inkább a hagyományosabb technocentrista világnézetet definiálnak, melyben a fenntarthatóság is

elsősorban gazdasági szempontból értelmeződik, s nem a társadalom-gazdaság-környezet kölcsönös viszonyrendszerében.

Az ifjúságkutatásokban megjelenő eredmények (pl. Bauer–Szabó–Laki 2001, Kapitány 2003) tanúsága szerint a mai magyar fiatalok értékei, értékítéletei, megítélései az elmúlt évtizedben részben átalakultak, részben követik szüleik gondolkodásmódját. Szántó János (1994) a mai magyar társadalomnak a környezettel kapcsolatos beállítódását négy típusba sorolta: a) praktikus szemlélet; b) enyhe ököcentrista világnézet; c) erősebb ököcentrizmus; d) technikai optimizmus. A fenti tipológia többé-kevésbé jól összevág a hazai értékpszichológiai vizsgálatokkal, kiemeli a vallásosság mint fontos tényező szerepét, másfelől az iskolai végzettség és az életkor egyfajta paradox szerepét a magyar értékrendben, illetve a környezettel kapcsolatos beállítódásokban.

A fenntartható társadalomban a környezettudatos gondolkodásmód nélkülözhetetlen összetevő. Ez Winternél (1987) az ismeretek és a cselekvési hajlandóság mellett az egyéni értékek/attitűdök, valamint a kollektív értékek/társadalmi normák is megjelennek a környezeti tudatosság komponenseiként. A fiatalok környezeti tudatosságát alapvetően az ökológiai tudás, a környezeti értékek, a környezeti attitűdök, a cselekvési hajlandóság és a tényleges cselekvés határozza meg (Nemcsicsné 2005).

1/3t: A fenntarthatóság pedagógiája azonban nem önmagában való cél, hanem egy szélesebb körű oktatási reform elérésének az egyik eszköze. A fenntarthatóság pedagógiája három jellegzetessége miatt is alkalmas az oktatás reformjának elősegítésére: interdiszciplináris jellegű, a mindennapi élethez és gyakorlathoz kötődik, erőteljes a társadalmi és közösségi irányultsága.

1/4t: A fenntarthatóság pedagógiája az iskolafejlesztés talán legfontosabb motorja lehet a jövőben, mert az elméleti tudásra épít az elvont és általános jellegű tudás helyett, nem hagyományos tanulási körülményeket igényel, ahol fontos az önállóság és a saját felelősség vállalása a tanulók számára. Kritikus szemléletet vállal az egyéni és a társadalmi értékekkel és normákkal kapcsolatban.

1/5t: A fenntartható társadalmat célzó pedagógia az oktatásfejlesztés, a közoktatási innovációs folyamatok egyik leghatékonyabb területe lehet, amely a releváns tudás, a társadalmi hatékonyság és a gazdasági szerepvállalásra történő felkészülés szempontjából egyaránt kiemelkedő jelentőségű.

1/6t: A fenntartható társadalom pedagógiai koncepciójában – bár hangsúlyos elem az iskola rendszerű oktatás – alapvetően az élethosszig történő tanulás filozófiája és gyakorlata kell hogy érvényesüljön. E relációban számos tanulási helyzetet és kihívás iránti szükségletet és indítékot kell korán megalapozni, hogy az egyén számára belső késztetéssé váljon az élethosszig való tanulás vágya. A tanulásnak ez az életvitelben, az életpályán és karrierépítő tevékenységben való megjelenése és erősödése biztosítja a tanuló társadalom kialakulását, egyben a tudásalapú társadalom megteremtésének lehetőségét.

1/7t: Az iskoláskorú gyermekek körében az egészségi állapot romlásában szerepet játszó kockázatok – mint környezeti problémák – nagyfokú intenzitással tudatosulnak. A kockázatok és veszélyek értékelésére és értelmezésére általában azonban a sztereotípiaszzerűség jellemző. Ez természetes is, hiszen az életkori sajátosságokból következően a gyermekek sem kialakult „értekezési kerettel”, sem alapvető információval nem rendelkeznek még ahhoz, hogy önálló véleményt alkossanak. A környezeti problémák intenzív tudatosulása mellett a gyermekpopuláció döntő többsége felismeri a környezeti kockázatok, követelmények viselésében való érintettséget is, és a személyes érintettség felismerése sajátos konformizmussal társul. E kockázatok kezelését ugyanis személytelen és távoli intézményvezetőktől várják, saját aktivitásuk lehetőségeit alacsonyra értékelik. XY kutatásában a vizsgált diákpuláció a környezeti kockázatok egészségi állapotra gyakorolt hatásának jövőbeli megítélését tekintve kifejezetten pesszimista. Ez a pesszimizmus és a saját cselekvési lehetőségeknek az előzőekben

említett megítélése együttesen szinte már kockázatokra szocializáló beletörődésként értékelhető. A környezeti hálózatokra vonatkozó ismeretek az iskolákban általában személytelenítik a környezeti kockázatot, és a személyes érintettség érzetének kialakulása ellen hatnak. A humán tárgyakban ahol a társadalmi értékek szocializációjának színtere is van, a környezet mint érték, illetve a környezeti problémák egyáltalán nincsenek jelen.

1/8t: Az esettanulmányok alapján a helyi környezetvédelmi tudatformáló programok sikerességének legfontosabb összetevője, hogy a fiatalok mennyire képesek azonosulni azok céljával. A fenntarthatóság eszméjével való azonosulásánál legalább ilyen fontos, hogy sajátjának érezze azt a társadalmi és környezeti konfliktust, melyet közvetlenül gyakran nem is él meg. Ennek kialakítása az elvonsága és a „láthatatlansága” miatt nem egyszerű.

1/9t: A nevelési programok akkor igazán hatékonyak, ha az iskolák, a civil szervezetek és a szülők között e téren megfelelő együttműködés alakul ki. Nincs ez másként a fenntarthatóság pedagógiája tekintetében sem.

1/10t: Elmondhatjuk, hogy a komplex módszerrel megvalósuló pedagógiai programok a környezeti tudatformálás hatékonyabb eszközeit alkotják. Tapasztalataink azt mutatják, hogy az a program a leghatásosabb, amelyik különféle korosztályokat, a különböző képzettségű csoportokat, illetve többféle szervezetet együtt képes megmozgatni.

1/11t: Az egyénnek a fenntartható társadalom szempontjából releváns attitűdjeit több tényező is befolyásolja. A legfontosabb külső tényezők (Kollmuss–Agyeman 2002), melyek a fenntarthatósággal kapcsolatos magatartást befolyásolják: a) Az intézményi feltételek: amennyiben nem áll rendelkezésre a szükséges infrastruktúra (pl. az újrahasznosításhoz, a tömegközlekedéshez stb.), ez intézményi korlátként jelentkezik. b) Gazdasági tényezők: az egyén döntését jelentősen befolyásolják egyrészt saját pénzügyi lehetőségei, másrészt a környezetbarát megoldás megtérülési ideje (pl. az energiatakarékos eszközök esetében). c) Társadalmi és kulturális tényezők: a társadalmi és kulturális normák szerepe a tapasztalatok szerint igen nagy az egyén magatartásának formálásában. d) Politikai tényezők: a politikai támogatottság is befolyásolja a cselekvési hajlandóságot, ösztönzőleg hat.

Bibliográfia

- Bábosik István 1999. *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Carver, C. S. – Scheier, M.F. 1998. *Személyiségpszichológia*. Budapest, Osiris.
- Claparede, E. 1996. A funkcionális nevelés. In Vág Ottó (szerk): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából*. Budapest, OPKM.
- Comenius, J. A. 1953. *Nagy Oktatástan*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csizmazia Katalin – Gádor Anna 1995. (szerk.) *Rogers Személyközpontú Iskola. Alapelvek és gyakorlat*. Budapest.
- Dewey, J. 1996. Demokrácia és nevelés. In Vág Ottó (szerk): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából*. Budapest, OPKM.
- Domokos Tamás 1997. Az egészség mindenek előtt. *Ön-Kor-Kép*. 1997. szeptember.
- Kron, Friedrich W. 1997. *Pedagógia*. Budapest, Osiris.
- Maritain, Jacques 1996. A pedagógia válaszúton. In Vág Ottó (szerk): *Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából*. Budapest, OPKM.
- McGrath, A. E. 1995. *Bevezetés a keresztény teológiába*. Budapest, Osiris.
- Rogers, Carl 1986. *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Szeged.
- Schaffhauser Franz 2000. *A nevelés alanyi feltételei*.
- Skiera, E. 1994. *Egy antropológiai pedagógia alapvonalai*.
- Takács-Sánta András 2007. Paradigmaváltás?! In. Takács-Sánta András (szerk): *Kiütéletéségek a környezeti válságból*. Budapest, 2007.
- IIDD 2002. Commission du Développement Durable La Déclaration Politique de Johannesburg sur le Développement Durable. Institut International du Développement Durable, Winnipeg, Canada.

- Turchany, Guy – Beranek László – Füleky György – Magyar-Beck István – Turcsányi Károly 2004. „A fenntartható fejlődés: mítosz vagy valóság?” *Valóság* 2004/6. 1–18. p.
- Huckle, John 2001. Education for Sustainability and Ecological Citizenship in Europe: a challenge for teacher education in the 21st Century, paper given to conference at the University of Thrace, Alexandroupolis, May 2001.
- Wheeler, Keith A. (szerk.) 2001. *A Fenntarthatóság Pedagógiája. A remény paradigmája a XXI. század számára.* Budapest, Körlánc Egyesület.
- John Huckle and Stephen R. Sterling 1996. *Education for Sustainability.* Earthscan.
- Bábosik Zoltán 2001. Értékközvetítés napjainkban. *ÚPSZ*. 2001/12.
- Hankiss Elemér 1977. *Érték és társadalom. Tanulmányok az érték-szociológia köréből.* Magvető.
- Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László 2001. *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* Nemzeti Ifjúságkutató Intézet
- Kapitány Balázs 2003. Az értékeállítódások különbségei különböző kohorszokban, életkorokban. In *Család és népesség – itthon és Európában.* KSH–Századvég Kiadó. 254–278. p.
- Winter G. 1987. *Das umweltbewußte Unternehmen. Ein Handbuch der Betriebsökonomie mit 22 Checklisten für die Praxis;* Verlag Vahlen, München.
- Kollmuss A. – Agyeman J. 2002. *Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour?* Environmental Education Research, Vol.8, No. 3, p. 239–260.