

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

MOLNÁR BLANKA

Pécs-Szekszárd

2021

Pécsi Tudományegyetem
Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar
Filozófia Doktori Iskola

Doktori Értekezés

A fenntarthatóság mint nevelésfilozófiai probléma

Molnár Blanka

Konzulens:

Prof. Dr. habil. Szécsi Gábor

(Pécsi Tudományegyetem)

Tartalomjegyzék

Bevezetés.....	5
I.) A fenntarthatóság eszméjének környezet- és nevelésfilozófiai alapjai	9
Nevelésfilozófia – definíciós kísérlet	9
Nevelésfilozófia a pedagógiában	11
Nevelésfilozófia mint alkalmazott filozófia?	13
A nevelésfilozófia helyzetéről	17
A fenntarthatóság és fenntartható fejlődés mint környezetfilozófiai probléma.....	21
Fenntarthatóság és fenntartható fejlődés.....	21
A fenntarthatóság mint környezetfilozófiai probléma	25
Ember és természet viszonyának történeti változásai.....	32
Természetkép – emberkép	43
A kereszténység emberképe és természetfelfogása	46
A fenntarthatóságra nevelés (környezet)filozófiai alapjai	50
A fenntarthatóságra nevelés	50
Világnézet, világkép és az iskola	56
Filozófia és (fenntarthatóságra) nevelés	60
II. John Dewey nevelésfilozófiája.....	62
A pragmatista nevelésfilozófia	63
John Dewey iskolafelfogása	66
Utóhatása és mai jelentősége.....	70
III. A fenntarthatóságra nevelés és John Dewey nevelésfilozófiája.....	73
A fenntarthatóságra nevelés kortárs irányzatai és John Dewey nevelésfilozófiája	73
1.) A nevelés mint a társadalmi fejlődés eszköze.....	74
2.) Cselekvőképessé nevelés	76
3.) Az iskola kapcsolata a helyi környezettel	78
4.) Az iskola kapcsolata a globális társadalmi környezettel.....	80
5.) A fenntarthatóság mint átalakító (transzformatív) társadalmi tanulás	83
6.) A fenntarthatóságra nevelés mint konstruktív pedagógia	86
John Dewey nevelésfilozófiája az információs társadalom és a globalizáció korában	89
Gyermek kultúra és nevelés az információs társadalomban	90

Gyermek kultúra és digitális környezet	91
A globális nevelés paradigmája	94
Iskolai nevelés az információs társadalom korában.....	95
Információs társadalom, globális nevelés és John Dewey nevelésfilozófiája	98
Összegzés	103
Irodalomjegyzék.....	107

Bevezetés

„Hiszem, hogy a nevelés a társadalmi fejlődésnek és megújulásnak alapvető módszere”, írja a pragmatizmus kiemelkedő alakja, John Dewey „Az iskola és a társadalmi haladás” című tanulmányában (Dewey 1974. 125). De vajon milyen tanulságokat hordozhat Dewey nevelésfilozófiája napjaink környezeti válsággal szembesülő embere számára? Érdemes-e egyáltalán a nevelésfilozófia perspektívájából vizsgálni a fenntarthatóság problémakörét, kínálhat-e ez a megközelítés új szempontokat a témakör kutatói számára?

Disszertációmban annak megvilágítására vállalkozom, hogy a környezeti válság, a fenntarthatóság kihívásai miképpen teszik szükségessé a nevelésfilozófia szempontjainak hangsúlyosabb kutatását, figyelembe vételét és pedagógiai továbbgondolását. Lehet-e valamilyen szerepe a nevelésnek ember és környezete változó viszonyának kialakulásában? Hozzájárul-e ahhoz a mai oktatási, nevelési rendszer és gyakorlat, hogy az ember képes legyen megküzdeni a kibontakozóban lévő, most még csak sejthető, összetett kihívásokkal? Ha a nevelésfilozófia tárgya a nevelés lényegének, céljainak, kulturális és világnézeti meghatározottságának kutatása, akkor kiemelt szerepet kell betöltenie e kérdések környezetfilozófiai szempontú vizsgálatában is. Korunk társadalmi, ökológiai és kulturális kihívásai kapcsán ugyanis különös jelentőségre tesz szert, hogy miként látjuk az iskolai nevelés társadalomban, a társadalom fejlődésében, valamint az egyén környezethez való viszonyának, világfelfogásának formálásában betöltött szerepét. A fenntarthatóság napjaink egyik legnagyobb kihívása, melynek megoldásában az iskolai nevelés szerepe kiemelkedő.

A fenntarthatóságra nevelés számos irányzata foglalkozik úttörőként a fenntarthatóság pedagógiai kérdéseivel, világossá téve, hogy a 21. század társadalmi, gazdasági viszonyai közepette változásokra nyitott, módszertanában megújulni képes pedagógiára van szükség. Ez azonban egyúttal a hagyományos iskolafelfogás gyökeres megváltoztatását és az iskola társadalomban betöltött szerepének újragondolását, újraértékelését követeli meg, ami komoly kihívás elé állítja a nevelés intézményeit és a pedagógustársadalmat. Meglátásom szerint a fenntarthatóságra nevelés főbb pedagógiai célkitűzései és módszerei számos ponton kapcsolódnak Dewey átfogó nevelélméletéhez; pillérei Dewey pragmatista nevelésfilozófiájában rejlenek, és tanulsággal szolgálhatnak az útkeresésben.

Dewey megközelítésében az iskola elsősorban társadalmi intézmény, a nevelést soha nem önmagában, hanem mindig annak a társadalomnak a környezetében vizsgálta, amelyben a nevelés folyamata végbemegy. Nevelésfilozófiájának egyik fontos tézise, hogy a nevelésnek alkalmazkodó- és cselekvőképessé kell tennie a gyermeket a változó társadalomban, a

társadalmi megújulás érdekében. Felfogásában a nevelés a társadalmi fejlődés, megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszköze, és kiemelt feladatának tekintette, hogy a társadalmat ráébressze az iskola feladatára, hogy az valóban be tudja tölteni e szerepét. Tézisei ezért talán soha nem voltak aktuálisabbak, mint manapság, a 21. század társadalmi, gazdasági és ökológiai kihívásai közepette.

Kutatásom célja annak megvilágítása, hogy miként válhatnak ma John Dewey nevelésfilozófiai tézisei egy, korunk társadalmi, környezeti és kulturális kihívásaira reagáló pedagógiai koncepció alapvető pilléreivé. A fenntarthatóságra nevelést célzó kortárs reformpedagógiai koncepciók feltevésem szerint Dewey nevelésfilozófiája által inspirált módon válhatnak egységes elméletté, segítségül szolgálva a nevelés céljainak, módszereinek, átfogó szemléletének és az iskola társadalomban betöltött szerepének újragondolásában.

Disszertációm három nagyobb részre tagolódik. Az első fejezetben a nevelésfilozófia és fenntarthatóság definíciós kísérletein túl, a fenntarthatóság környezetfilozófiai alapjait és főbb nevelésfilozófiai kihívásait tekintem át, fenntarthatóság és nevelés releváns összefüggéseit vizsgálva. Ember és természet viszonyának történeti változásai, korunk természetfelfogásának, világképének vázlatos áttekintésével az iskolai nevelés természethez való viszonyunk formálásában betöltött (rejtett) szerepét kutatom, ami – felvetésem szerint – meghatározó szerepet tölt be az egyén világképének, környezettudatos gondolkodásmódjának, attitűdjeinek (ki)alakulásában. A nevelés világnézeti, kulturális meghatározottságának környezetfilozófiai szempontú vizsgálata meglátásom szerint fontos relevanciát ad a nevelésfilozófiának, megerősítve ezzel a sokszor perifériára szoruló tudományterület jelentőségét. Központi tézisem, hogy a fenntarthatóság egy kiemelt nevelésfilozófiai probléma, ami napjainkban nagyobb figyelmet érdemelne.

A második fejezetben John Dewey pragmatista nevelésfilozófiájának főbb téziseit tekintem át röviden, a témánk szempontjából leglényegesebb megállapításokra fókuszálva. A fenntarthatóság mint nevelésfilozófiai probléma kontextusában Dewey nevelésfilozófiája kevésbé ismert, tárgyalt téma, pedig jelentősége kiemelkedő és napjainkban több figyelmet érdemelne. Felvetésem szerint Dewey nevelésfilozófiájának aktualitást ad ma a környezeti válság, napjaink társadalmi változásai hasonló válaszokat hívnak elő, mint amelyeket Dewey 100 évvel ezelőtt elméletében körvonalazott, s nem elavulttá, hanem még inkább aktuálisá tették iskolafelfogását. A 20. század első felében kibontakozó nevelési irányzat egyfajta válaszként jelent meg a gyors társadalmi változások közepette, azzal a meggyőződéssel, hogy a hagyományos iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalomnak megfelelő nevelésre. A társadalmi változások olyan mértékűvé váltak, hogy Dewey szerint az iskola

csak úgy tudja a tanulókat felkészíteni a jövőre, ha az ismeretek „halmozása” helyett elsősorban képességeiket és gondolkodásmódjukat fejleszti. Napjaink hasonló, talán még jelentősebb és nagyobb iramú társadalmi változásai közepette újra releváns felfogássá válhat e megközelítés.

Disszertációm harmadik fejezetében két főbb témakört vizsgálok. Elsőként a fenntarthatóságra nevelés kortárs irányzatainak és Dewey nevelésfilozófiai téziseinek lehetséges metszéspontjait keresem, azt vizsgálva, miként válhatnak ma John Dewey nevelésfilozófiai tételei egy, a 21. század társadalmi, környezeti, kulturális kihívásaira reagáló pedagógiai koncepció alapvető pilléreivé. A fenntarthatóságra nevelés szakirodalma szerint az iskolai nevelés fontos szereppel bír a fenntartható gondolkodásmód és cselekvőképesség kialakításának kérdésében, a jövőbeni kihívásokra való felkészítésben, amely kérdésekről Dewey releváns mondanivalóval bír a 20. század elején megfogalmazott koncepciójában. Különösen az olyan – részben még előre nem látható – problémák megoldására való felkészítésben, mint a fenntarthatóság problémaköre, ami olyan nevelést, felkészítést igényel, mely során nem támaszkodhatunk a már meglévő ismereteinkre, tudásunkra és a hagyományos oktatási formákra, és amely kapcsán különösen megfontolásra érdemesnek tűnnek Dewey nevelésről alkotott nézetei. Dewey szerint a társadalmi változások miatt nem tudjuk felkészíteni a tanulókat az adott problémák megoldására, ezért konkrét cselekvésre épülő feladatmegoldások során, elsősorban képességeik fejlesztésére kell törekedni és problémamegoldó képességüket fejleszteni. Nevelésfilozófiai elvei alapján az iskola kis társadalmi közösségként segítheti a fiatalok individuális képességeinek kibontakozását, egyúttal érzékeltetve tevékenységeik társadalmi összefüggéseit, a társadalomban való aktív, cselekvő és tudatos részvételre ösztönözve, ami meglátásom szerint egy releváns megközelítés a fenntarthatóságra nevelés kontextusában.

Napjaink fenntarthatósági és pedagógiai kihívásai kapcsán nem hagyható említés nélkül az új digitális technológiák megjelenése és annak gyermekkultúrára, a fiatalok szocializációjára és iskolai nevelésre vonatkozó hatásai sem. Milyen válaszokat tud adni az iskola, az oktatási-nevelési intézmények ezekre az újfajta kihívásokra? A médiatudatos, a társadalmi, környezeti és kulturális problémák iránt érzékeny és felelős, cselekvőképes állampolgárok nevelése az iskolai nevelés kiemelt feladatává, és egyúttal a korábbi pedagógiai gyakorlat kihívásává válik, hiszen az összefüggések megértése, a kritikus gondolkodás, a kreatív problémamegoldás készségeinek megszerzése nem képzelhető el tevékenység- és problémaalapú, aktív részvételt igénylő pedagógiai módszerek nélkül, ami szétfeszíti a hagyományos kereteket. Felvetésem szerint a médianevelés, a globális nevelés és

John Dewey iskolafelfogásának közös pontjainak áttekintése egy átfogó, a 21. század kihívásaira reagáló pedagógiai szemléletet körvonalaznak. Az interaktív, tevékenység-alapú, cselekvés- és tanulóközpontú módszerek gyökereit ugyanis, melyek mind a médiatudatosságot, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközeit, alapvető módszereit jelentik, Dewey átfogó nevelésfilozófiájában találhatjuk meg. Dewey iskolafelfogása, átfogó szemlélete pedig egy utat mutathat arra, hogyan szabadítható ki az iskola elkülönült helyzetéből, hogy az a való életre felkészítő, a – virtuális és fizikai – közösségi életben eligazodást segítő és korunk kihívásaira megfelelően reagáló helyé válhasson.

A nevelésfilozófia tehát – felvetésem szerint – a fenntarthatóság filozófiai problematikájának egy kiemelt területe, melyben Dewey munkássága utat mutathat és inspirációt adhat egy olyan átfogó szemlélet kidolgozásához, ami segítségül szolgálhat az iskola társadalmi szerepének és feladatainak újragondolásában, megtalálásában a 21. század kihívásaiban. E felismerés egyaránt tanulsággal szolgálhat a pedagógiai gyakorlat számára, és a nevelés tágabb összefüggéseinek megértésében, társadalmi szerepének újraértékelésében is. Ahogy Dewey fogalmaz: „Törvényekkel, szankciókkal, agitációval és meggyőzéssel a társadalom többé-kevésbé esetlegesen szabályozza, alakítja magát, de a nevelés segítségével kialakíthatja saját céljait, eszközeit, erőforrásait, és így pontosan meghatározhatja azt az irányt, amerre haladni kíván. Vallom, ha a társadalom már felismerte az így kitűzött irányba való haladás lehetőségét, kötelezettségeit, lehetetlen elképzelni, hogy mekkora idő- és pénzmennyiséget bocsátanak a nevelő rendelkezésére, s mennyi figyelmet szentelnek neki. [...] a pedagógus feladata nem egyszerűen az egyének nevelése, hanem magának a társadalom életének formálása. Vallom, hogy minden pedagógusnak rá kell ébrednie hivatása méltóságára, arra, hogy ő a társadalom szolgálója, akinek feladata a társadalmi rend fenntartása, a megfelelő társadalmi fejlődés biztosítása.” (Dewey 1976. 97-110.) A fenntarthatóság kihívásaiban e gondolatok időszerűbbnek tűnnek, mint valaha.

I.) A fenntarthatóság eszméjének környezet- és nevelésfilozófiai alapjai

„Ha a civilizáció elfelejti önmaga kultúráját, azaz kezdetét, azaz kérdéseit, akkor öntudatlanná válik, az eszméletvesztés állapotába kerül és semmi nem akadályozza meg, hogy a puszta felől érkező erők elsöpörjék. (...) Enélkül az öneszmélő reflexió nélkül a jelen civilizációja vakon sodródik egy olyan történelmi röppályán, amelynek sem az eredetéről, sem a céljáról nem tud semmit.” (Gáspár 2000. 29)

Nevelésfilozófia – definíciós kísérlet

Nem könnyű feladatra vállalkozik a kutató, ha a nevelésfilozófia meghatározását kívánja megadni. Ahogy *Mihály Ottó* rámutatott, „a nevelésfilozófia mint tudomány határait, témaköreit csak viszonylagos pontossággal lehet meghatározni” (Mihály 1998. 16). A nevelés – mint az embert és kapcsolatait alakítani, befolyásolni szándékozó tevékenység – problémái ugyanis „szorosán kapcsolódnak a filozófia tematikájához, és fordítva: a filozófiák nehezen kerülhetik meg az ember „alakíthatóságának” kérdéseit. Minden filozófia, amely saját témájának tekinti az „embert”, szükségszerűen tartalmazza azokat az előfeltevéseket, amelyek a nevelés alapvető kérdéseire adandó válaszok alapjait adhatják.” (Mihály 1998. 17) Így hát egyes rendszerezések alkalmazott filozófiának tekintik, míg más értelmezések az elméleti pedagógia körébe sorolják mint neveléstudományi diszciplína. Egyes pedagógiai irányzatokban pedig a nevelés filozófiáját (philosophy of education) és a nevelés elméletét (theory of education) szinonim fogalmakként használják (Mihály 1998). A filozófiai tudományok között mint alkalmazott filozófia vagy mint a szakfilozófiák egyike, a neveléstudományok között pedig mint elméleti bevezető, alapoató tudomány szerepel (Kormos 2012).

Ami bizonyosan megállapítható, hogy „a nevelés elvont, legátfogóbb kérdéseivel foglalkozó tudomány”, „a nevelés tudományos önreflexiójának egyik formája, módja, szemlélete, módszere” (Mihály 1998. 16). *Mihály Ottó*, a téma egyik legismertebb hazai szakértője, *Bevezetés a nevelésfilozófiába* című könyvében egy új, személyes tudásként megfogalmazható pedagógiai paradigma létrehozására tesz kísérletet (Deák 1998). Meghatározása szerint a nevelésfilozófia a pedagógia mélyebb, átfogóbb kritikai értelmezése, a pedagógia önreflexiójának egy lehetséges útja – amely magyarázatokkal, értelmezésekkel, megközelítésekkel, problémakezelési érvelésekkel segíti a pedagógusokat, hogy kialakíthassák „személyes pedagógiai tudásukat”, és nem klasszikus „katedra elmélet”. (Mihály 1998. 8) A nevelésfilozófiát nem kiemelten mint tudományos diszciplína, hanem

inkább mint egy sajátos gondolkodási mód, szemlélet, problematika – mutatja be (Mihály 1998).

A nevelésfilozófia leggyakrabban vizsgált témakörei „a nevelés fogalma, lényege, társadalmi, történeti, kulturális, világnézeti meghatározottsága; a nevelés szükségességének és lehetőségének, az ember nevelhetőségének legáltalánosabb kérdései; a nevelés szerepe a társadalmi reprodukcióban és az egyén fejlődésében; a nevelés eszményei, általános céljai.” (Mihály 1998. 16-17) E kérdések tekintetében sok az átfedés a nevelésselmélettel, általános pedagógiával, a pedagógiai antropológiával és a pedagógiai axiológiával (értéktudománnyal) (Mihály 1998).

A meghatározást nehezíti annak az alapkérdésnek a tulajdonképpeni tisztázatlansága is, hogy mi a viszony nevelésselmélet és nevelésfilozófia között – mutat rá *Karikó Sándor*, hazánk jeles nevelésfilozófiai kutatója, oktatója, aki konferenciák szervezésével, tanulmánykötetek szerkesztésével és számos publikációval aktívan munkálkodik a nevelésfilozófia „meghonosításán”, szakmai elismertetésén – mind a pedagógia, mind a filozófia területén. Megközelítésében a *nevelésselmélet* olyan szaktudomány, amely „a nevelés általános, ám a konkrét társadalmi tértől és időtől még függő összefüggéseit rendszerezi. Ezzel szemben a *nevelésfilozófia* a filozófiának mint intellektuális képződménynek, tehát *nem diszciplínának* olyan, viszonylag önálló része, amely a nevelés *legáltalánosabb, legabsztraktabb* vonásait vizsgálja. Vagyis a nevelés mibenlétének olyan tartományát ragadja meg, amely bizonyos értelemben elszakad az adott történelmi helytől és időtől [...] *a mindenkori nevelés legátfogóbb s legmagasabb szintű intellektuális reflexiója.*” (Karikó 2006)

Kormos József is rámutat: a pedagógiai diskurzusokban sem gyakran és nem következetesen használt fogalom, melyhez nem tartozik pontosan körülírható tartalom vagy meghatározott módszertan – sok esetben a nevelésselmélethez kapcsolódóan tárgyalják, míg mások filozófusok nevelésről írt gondolatait értik alatta. Ennek egyik oka Kormos szerint, hogy a nevelésselmélet egyes kérdései fedésben vannak a nevelésfilozófiai témakörökkel, ráadásul módszerei is filozófiai jellegűek (Kormos 2012). Kormos egy átfogó, nevelésfilozófiát tárgyaló egyetemi jegyzet (lásd Kormos 2012) elkészítésével kívánja tisztázni a fogalmat és beemelni a témát, erősíteni megalapozását a pedagógiai képzésben. Megközelítésében „a nevelésfilozófia részben filozófiai tudomány, részben pedagógiai tudomány. Értelmezik a filozófia egyik speciális ágazatának, alkalmazott filozófiának. De értelmezhető pedagógiai tudományként is, mely a pedagógia általános megalapozója, elméleti pedagógia. Mondható interdiszciplináris tudománynak is (a filozófia és a pedagógia „közös” tudománya).” (Kormos 2012. 91)

Karikó Sándor szerint azonban „a nevelésfilozófia nem azonos a filozófiával, jóllehet köze van hozzá, és nem nevezhető neveléstudománynak sem, bár a nevelés általános vonásainak megragadására koncentrál. Fogalmazhatunk úgy: a nevelésfilozófia egyidejűleg filozófia és nevelés is, meg nem is az.” (Karikó 2009. 13) Javaslatára szerint ezt a fogalmi ellentmondást, dilemmát úgy tudjuk feloldani, hogy az alkalmazott filozófia kategóriáját vezetjük be, mellyel rendezhetővé válik a definíciós probléma. Megközelítésében „a nevelésfilozófia az alkalmazott filozófia természetes és elidegeníthetetlen része.” (Karikó 2009. 13)

A nemzetközi szakirodalom aktuális meghatározásai között is hasonló megközelítéseket találunk. *Harvey Siegel* és szerzőtársai definíciója szerint a nevelésfilozófia a filozófia azon ága, amely „a nevelés/oktatás természetét, céljait, valamint a nevelés elméletéből és gyakorlatából fakadó filozófiai problémákat vizsgálja.”¹ (Siegel et. al. 2018) Mint kiemeli, a nevelésfilozófia „Janus-arcú”: egyszerre tekint a filozófia elméleti tudománya és a nevelés gyakorlata felé. Ez a kettős fókusz megköveteli, hogy a hagyományosan megosztott/egymással szembeállított elmélet és gyakorlat mindkét területét egyaránt vegye tekintetbe/figyelembe, témájának tekintve mind az alapvető filozófiai kérdéseket, mind a nevelés gyakorlatából fakadó specifikusabb kérdéseket is (mely utóbbi, gyakorlati kérdéseknek azonban vannak következményei például az ismeretelmélet, a metafizika, az etika vagy akár a politikai filozófia sokféle, régóta fennálló filozófiai problémáira is).² (Siegel 2020)

Richard Pring szerint a filozófus, és különösen a nevelésfilozófus kiemelt feladata, hogy kritikusan vizsgálja e kérdéseket, ugyanis számos „álcázott sületlenség” („disguised nonsense” – *Wittgenstein* szófordulatát idézi) található abban, amit oktatáspolitikai döntéshozók és neveléskutatók írnak – mutat rá (Pring 2019).

Nevelésfilozófia a pedagógiában

Ha a nevelésfilozófia besorolható, meghatározható a neveléstudományok és a filozófia szempontjából is, elsőként a pedagógia felőli értelmezését tekintem át. Kormos megközelítésében „a nevelésfilozófia a neveléstudomány – kiemelten az elméleti pedagógia – egy részstudománya, alapozó tudomány, amely a pedagógiából vesz át témákat, tárgyalandó

¹ Saját fordítás. „Philosophy of education is the branch of applied or practical philosophy concerned with the

² „This dual focus requires it to work on both sides of the traditional divide between theory and practice, taking as its subject matter both basic philosophical issues (e.g., the nature of knowledge) and more specific issues arising from educational practice (e.g., the desirability of standardized testing). [...] „These practical issues in turn have implications for a variety of long-standing philosophical problems in epistemology, metaphysics, ethics, and political philosophy.” (Siegel 2020)

eseteket, vagyis anyagot. Témája – a sok pedagógiai terület közül – a tanítás, a nevelés elméleti megalapozása. Sokszor a pedagógiai tudományok közül az általános pedagógia, a nevelélmélet speciális tudományának tartják. Ebben az esetben a nevelésfilozófia legfontosabb segédtudományai pedagógiai tudományok (általános pedagógia, nevelélmélet, didaktika, ...).” (Kormos 2012. 87)

Meghatározása szerint „a nevelésfilozófia a filozófiának egy szaktudománya, amely a pedagógia témáit vizsgálja filozófiai szempontból (általános, lényegi, elvi alapokat és összefüggéseket keresve) és filozófiai módszerrel (logikusan – következetesen, koherensen, konzisztensen, és dialektikusan – az ellentétek egységében). Ebből következően a pedagógia alapozó és bevezető tudománya.” (Kormos 2012. 100) E nevelésfilozófiai alapozás célja lehet a pedagógusok képzésének segítése, hogy megfelelő filozófiai ismeretekkel, – azokat a konkrét helyzetekre vonatkozó pedagógiai eszközökkel ötvözve – hitelesen és meggyőződéssel tudják elvégezni a pedagógiai gyakorlati feladatokat, és az újabb tudományos eredmények ismeretével, feldolgozásával tudásukat folyamatosan fejleszthessék. (Kormos 2012) Az elméleti alapozás elősegítheti, hogy „a leendő tanárok a mai kultúrából adódó új és összetett nevelési szituációkat is meg tudják oldani. Hozzáértő módon tudjanak viszonyulni a kor kihívásaihoz (globalizáció, bioetika, esélyegyenlőség, tolerancia, ...).” (Kormos 2012. 6) Kiemeli: „a pedagógia nem zárkozhat a saját elefántcsonttornyába, szüksége van a „külső”, filozófiai megalapozásra és reflexióra is.” (Kormos 2012. 90)

Karikó Sándor és *Pintes Gábor* így fogalmaz nevelésfilozófiai tárgyú, pedagógusoknak szánt könyvében: „A neveléstudományon belül a nevelésfilozófia kínálja fel a lehetőséget azon összefüggések megértéséhez és elsajátításához, amelyek kaput nyitnak a neveléstudományi vizsgálódáshoz és a pedagógiai gondolkodás elsajátításához. A nevelésfilozófia, mondhatni, hidat képez a filozófia és a neveléstudomány között, hogy segítse a filozófia meta-tudományi ismereteinek alkalmazását a pedagógia elméletének és gyakorlatának világában.” (Karikó–Pintes 2015. 9)

Jan Prucha cseh neveléstudományi kutató szerint a nevelésfilozófia a neveléstudomány elmélete, teóriája, vagy másik megközelítésben a nevelés folyamatának filozófiája. Érvelése szerint a nevelésfilozófia a nevelési folyamat legáltalánosabb problémáit és törvényszerűségeit tárja fel a nevelés társadalmi szerepe szempontjából, így létjogosultsága aligha vitatható. (Karikó–Pintes 2015)

A fenti megállapítások ellenére általános probléma, hogy a pedagógiakutatás jelentős része mellőzi a nevelésfilozófia szempontrendszerét, azt sugallva, hogy nem bír kiemelkedő fontossággal a gyakorlati pedagógia számára – emeli ki Karikó Sándor. S ha vannak is,

legtöbb esetben még kiforratlanok, zavarosak az olyan kérdések tekintetében, mint hogy mi a nevelésfilozófia lényege, vagy hogy miként kapcsolható össze a nevelélmélettel, neveléstudománnyal. Ezek többségben nem is váltak átütő erejűvé, orientáló hatásúvá – állapítja meg (Karikó 2005). A nyugat-európai tudományos diskurzusokhoz képest Magyarországon lemaradásban vagyunk a nevelésfilozófia fogalmáról, mibenlétéről, a filozófia neveléshez, a nevelés filozófiához való kapcsolódásáról szóló szakmai vitákban (Karikó–Pintes 2015).

Nevelésfilozófia mint alkalmazott filozófia?

„A filozófia köztudatban élő elvontsága ellentétben áll a nevelés gyakorlatra irányultságával, legalábbis látszólag” – írja *Márfai Molnár László* (Márfai 2005. 42). A filozófiában ugyanis *Szókratész* óta újra és újra előbukkan a nevelő jelleg, legalábbis ahol a tudás, az erkölcsi jó tudásának taníthatóságát vallják – mutat rá. Szókratész volt az első, aki a filozófiai reflexiót teljes egészében az ember felé fordította, és meggyőződése volt, hogy önismeret révén mindenki képes eljutni a tudás, az erkölcsi jó tudásának elsajátításáig (Márfai 2005). Vagy ahogy *Jürgen Oelkers* rámutatott: „Minden nevelési igény egyben erkölcsi igény is” (Oelkers 1998, idézi: Kormos 2012. 59). Vagyis szükség van az etikai elvek, értékek, lehetőségek megfogalmazására is, hiszen „egy olyan tevékenységet, mely az emberközi viszonyokat és magát az embert célzottan alakítja, lehetetlen pusztán jogi eszközökkel szabályozni.” (Zrinszky 2006, idézi: Kormos 2012. 97)

A filozófiai értelmezéseknél, megközelítéseknél jellemzően efféle meghatározásokat találhatunk: „a nevelésfilozófia a filozófia – kiemelten a gyakorlati filozófia – résztudománya, alkalmazott tudomány, amely a filozófiából vesz át módszereket, eszközöket, vagyis formákat. Témája – a sok filozófiai terület közül – a tanítás, a nevelés mint gyakorlat. Sokszor a filozófiai tudományok közül az etika vagy a társadalomfilozófia speciális tudományának tartják. Ebben az esetben a nevelésfilozófia legfontosabb segédtudományai filozófiai tudományok (antropológia, etika, társadalomfilozófia, ...).” (Kormos 2012. 87) Kormos kiemeli: a filozófiai és pedagógiai megközelítés is hangsúlyozza az elméleti és a gyakorlati jelleget is: „A filozófia szempontjából a nevelésfilozófia egy alkalmazott, gyakorlati tudomány, amely mintegy „kivezet” a filozófiából. A pedagógia szempontjából a nevelésfilozófia egy alapozó, elméleti tudomány, amely mintegy „bevezet” a pedagógiába.” (Kormos 2012. 88)

A filozófiai megközelítés fenti értelmezését (a nevelésfilozófia mint alkalmazott, gyakorlati tudomány, vagy mint a gyakorlati filozófia résztudománya) olvasva azonban egy újabb, jellemző terminológiai problémába ütközünk. Más megközelítések szerint ugyanis az alkalmazott filozófia nem azonos a gyakorlati filozófiával. Erre többek között *Lendvai L. Ferenc* hívja fel a figyelmet: „szoktunk beszélni *elméleti* és *gyakorlati* filozófiáról – ez utóbbi azonban nem azonos az alkalmazott filozófiával.” (Lendvai 2002. 76). Mint írja, „az elméleti filozófia körébe azokat a filozófiai diszciplínákat soroljuk, melyek – mint például a metafizika vagy az ismeretfilozófia – a szubjektumnak az objektumhoz való tisztán elméleti viszonyulásával foglalkoznak (innen a kanti mű címe: »A tiszta [= elméleti] ész kritikája«), a gyakorlati filozófia körébe azokat – mint például az etika vagy a politikai filozófia -, melyek ugyanezen viszony gyakorlati vonatkozásaival (innen: »A gyakorlati ész kritikája«). Azonban a gyakorlati filozófia is általános elvi szinten tárgyalja a problémáit, s ebben az értelemben maga is elméleti, nem pedig alkalmazott jellegű.” (Lendvai 2002. 76)

A nevelésfilozófiával foglalkozó kutatók körében is viták folynak a gyakorlati és az alkalmazott filozófia jelentése közötti különbségekről. (Karikó 2002a). Ezt tükrözi talán az is, hogy Harvey Siegel a *gyakorlati filozófia* egyik ágaként („as a branch of practical philosophy”) határozza meg a nevelésfilozófiát az *Oxford Handbook of Philosophy of Education* című, 2009-ben általa szerkesztett könyvben (lásd Siegel 2009); a *Stanford Encyclopedia of Philosophy* szócikkében azonban, 2018-ban szerzőtársaival már ekképpen fogalmaz: a nevelésfilozófia *az alkalmazott vagy gyakorlati filozófia* ága („philosophy of education is the branch of applied or practical philosophy”) (Siegel et. al. 2018), jelezvén a kérdéskör még rendezetlen voltát.

Karikó Sándor szerint márpedig a kérdés megválaszolható: megközelítésében a nevelésfilozófia elsősorban mint alkalmazott filozófia értelmezendő. *Brenda Almond* értelmezését veszi alapul, miszerint „az alkalmazott filozófia nem más, mint a filozófiai irányultság és látásmód alkalmazása a gyakorlati élet egy-egy markáns, erkölcsi szempontból jól elkülöníthető területén” (Karikó 1999. 104), mely alapján világosan látható, hogy a nevelés pontosan egy ilyen, a gyakorlati élet kiemelt területének tekinthető, amely ráadásul számos erkölcsi mozzanatot és értéket is magában hordoz. (Karikó 1999) Szerinte a nevelésfilozófia (mint alkalmazott filozófia) filozófiai tartalma is nyilvánvaló: „minden neveléssel kapcsolatos kérdés mögött a következő mély s általános dilemma rejlik: hogyan és meddig alakítható az ember, miképpen érvényesülhet az egyén szabadsága s autonómiája az alkalmazkodás szükségszerű folyamatában (ha egyáltalában nincs feloldhatatlan ellentét a szocializáció és a perszonalizáció között)?” (Karikó 1999. 104)

Ha ezt el is tudjuk fogadni kiindulási pontnak, e meghatározással – miszerint a nevelésfilozófia elsősorban mint alkalmazott filozófia értendő – újabb definíciós nehézségekbe ütközünk: a nevelésfilozófiához hasonlóan, az alkalmazott filozófia fogalma kapcsán sem könnyű egységes álláspontot találnunk. Az angolszász országokban jelentős alkalmazott filozófiai munka zajlik, a kutatás és oktatás területén egyaránt, ám Magyarországon nincs még „kifejlett értelmében” alkalmazott filozófia: az *Alkalmazott Filozófiai Társaság* és néhány publikáció mellett nincs még tanszéke, önálló kutatóbázisa, folyóirata, akadémiai tudomány-besorolása vagy könyvkiadása – hívja fel a figyelmet Karikó Sándor. A filozófia szakma is sokszor inkább komolytalanul vagy idegenként reagál ezekre a „szárnypróbálgatásokra”, írja (Karikó 2002b). Nézzünk hát néhány megközelítést, meghatározást, hiszen ennek hiányában a nevelésfilozófia fogalmát sem tudjuk helytállóan értelmezni, vagy legalábbis körvonalazni.

„Az alkalmazott filozófia, ellentétben az elméleti filozófiával nem a megismerést és a létet vizsgálja, hanem az emberi gyakorlatot” (Fobel 2002. 15) *Pavel Fobel* szlovák filozófus szerint „növekszik a tudomány és az oktatás érdeklődése a probléma iránt, amely a gyakorlati-etikai megoldások területébe esik bele. Ezt nem csak a tudományban és a gyakorlatban használt etikának szánt tudományos rendezvények sokasodása bizonyítja, hanem a témák sokrétűsége és az etika felhasználására és intézményesítésére tett közvetlen igyekezetek (etikai kódexek, etikai infrastruktúra megalkotása, professzionalizáció) is.” (Fobel 2002. 19)

Ám az alkalmazott filozófia semmiképp sem a filozófia indokolatlan „aprópénzre váltását”, „technikai eljárás móddá silányítását” jelenti (Karikó 2002b). Így ír erről Karikó Sándor: „[...] az alkalmazott filozófia egyáltalán nem a filozófia alkalmazását, mintegy az elméletnek a gyakorlatra való lefordítását jelenti. [...] Az alkalmazott filozófia nem úgy viszonyul a filozófiához, mint mondjuk, az alkalmazott nyelvészet a nyelvtudományhoz, vagy az alkalmazott pszichológia a pszichológiához. E szaktudományok esetében az elmélet közvetlenül hasznosul, az elméleti eredmények „lefordítódnak” a gyakorlati életre, s az alkalmazás folyamata mindvégig egyértelműen nyomon követhető, tervezhető, ellenőrizhető s bizonyítható. Ám az alkalmazott filozófia semmiképpen nem ragadható meg pusztán alkalmazásként, a filozófiai gondolatok, „tételek”, elvi szempontok gyakorlati átültetéseként. Az alkalmazott filozófia nem az absztrakt filozófiának a „leszállítása”, kiegészítése, mechanikus igazolása, hasznossági alapú s értékű megfeleltetése. Nem egyfajta technika s eljárás mód, nem módszertani gyűjtemény. [...] a gyakorlatorientáció csöppet sem elméletellenes vagy elméleten kívüli foglalatosság.” (Karikó 2002b. 44)

Ahogy Szabó Tibor írja, tekinthető egyrészt a mai élet által felvetett kérdésekre adott filozófiai igényű reflexiók együttesének. „[...] a filozófia története során felhalmozott ismeretek, bölcséleti elemek egy olyan új típusú szemléletmód kialakítását teszik lehetővé és követelik meg, amellyel a ma felvetődő új problémákat azzal az évezredek bölcsességével vagyunk képesek vizsgálni, amely már rendelkezésünkre áll. Tehát az alkalmazott filozófia másrészt nem áll szemben a filozófiai tradícióval, hanem felhasználja mindazt, amit az évezredek során a bölcsesség-tudomány felhalmozott.” (Szabó 2002. 37) Kiemeli: „a való világra, annak legújabb, aktuálisan felvetődő kérdéseire és összefüggéseire történő reflektálás, amely a filozófia létrejötte óta legalább annyira fontos eleme a filozofálásnak, mint a saját magára való reflexió.” (Szabó 2002. 37)

Több szerző is kritikával illeti a filozófia „érzéketlenségét” a mindennapi élet problémáira, „miközben óriási igény születik a gyakorlat által kiváltott dilemmák értelmezésére s megítélésére. [...] Az alkalmazott filozófia és etika ennek az új szükségletnek a közvetlen reflexiója. Nem reked meg a metafizikai párbeszédéknél, hanem új problémák, a való világ felé nyit” (Karikó 2002b. 43), mellyel a filozófia egyik lehetséges – és kívánatos – megújulásának is tekinthető (Karikó 2002b). Ahogy Szabó Tibor írja: „A nagy metafizikai kérdések megválaszolása mellett a filozófiai reflexiónak az emberi élet legújabb (vagy akár régi, de minden korban más és más módon megválaszolható és megválaszolendő) kérdéseire kell összpontosulnia, ha nem akar elavult, régies vagy éppen fellegekben járó lenni. A filozófia önreflexiója nem jelentheti azt, hogy életidegennek kell lennie, ahogyan néhány, az elmélet elefántcsonttoronyába visszahúzódo elméletalkotó gondolja.” (Szabó 2002. 38)

A gyakorlat-központúság ennek fontos eleme, amelyben a bölcselkedés az „élő”, problémákra, a mindennapi élet eseményeire irányul, „nem feledkezik meg az életről”. (Karikó 2002b) Ahogy Király V. István megfogalmazza, az alkalmazott filozófiában „megnyílik azoknak a problémáknak a felvállalása, amelyekkel a jelenvaló-lét, a történelmi emberiség a maga során szembesül.” (Király 1999, idézi: Karikó 2002b. 45) Ezek olyan kérdések, témák lehetnek, amelyek jelentős társadalmi súlyú, nagy hatású és megkülönböztetett társadalmi figyelmet kiváltó problémaként jelennek meg, mint például (egyebek mellett) a környezetvédelem problematikája – mutat rá Karikó Sándor. A gyakorlat aktuálissá váló problémájából kiindulva, a vizsgálódás visszavezet olyan általános filozófiai kérdésekhez, mint például a környezeti problémák esetén ember és környezet viszonyának tárgyalása. Kiemeli: nem minden filozófiai vizsgálódás válhat alkalmazott filozófiává, ez inkább a filozófia új(szerű) paradigmája, lehetősége, értelmezése, mely az utóbbi évtizedekben vált ismertté, valósággá. (Karikó 2002b)

Az etikai megközelítés szintén az alkalmazott filozófia kiemelt szempontja. Karikó ennek kapcsán Pavel Fobelt idézi, aki szerint „az alkalmazott filozófia, miként az alkalmazott etika is, a gyakorlat erkölcsi tökéletesítésére szolgál.” (Karikó 2002b. 46) *F. Gerald Downing* és *Bill Warren* álláspontja mentén pedig azt is felveti, hogy magát a filozófiai diskurzust kellene visszavezetni az alapokhoz, vagyis a szókratészi hagyományhoz, „melyben az életbölcesség nem a való élettől távolít el, hanem az emberi élet helyzeteihez s dimenzióihoz igazodik, a filozófust pedig a tiszta beszéd, a világos és egyértelmű érvelés, a korrekt vita, és az élet s a vitapartner morális átalakításának belső szándéka vezeti.” (Karikó 2002b. 46)

Megközelítésében „az alkalmazott filozófia nem a filozófia pusztá alkalmazását jelenti, hanem annál lényegesen több és mélyebb tartalmat. [...] az alkalmazott filozófiát talán a nagyfokú erkölcsi irányultsága és a felelősség sajátos ethosza különbözteti meg leginkább minden más filozófiától.” (Karikó 2002a. 7) A nevelés kérdéseivel kapcsolatos elméleti és gyakorlati munkában az erkölcsi, etikai vonatkozás szerinte vitathatatlan, ha másért nem, a jövő iránt érzett, vállalt felelősség miatt. (Karikó 2002b) Meglátása szerint az alkalmazott filozófia „most vívja azt a nemes harcát, hogy maga a nevelés témaköre váljon az alkalmazott filozófia szerves részévé” (Karikó 2002b. 48) Egyes szerzők – mint *John Haldane* – szerint „a nevelésfilozófia az alkalmazott filozófia [...] szempontjából fejlődik” (John Haldane 1995, idézi: Karikó 2002b. 48)

A nevelésfilozófia helyzetéről

A nevelésfilozófia bizonyos értelemben egyidős a filozófia történetével, hiszen a tudás megszerzésének vagy az erkölcsi jó tanulhatóságának kérdései jellemzően részét képezték a hagyományos filozófiai kérdéseknek, kutatásoknak. Talán éppen ez az átfogó jelenlét teszi összetetté a nevelésfilozófia történetét és nehezíti meg mai értelmezését. (Blake et. al. 2003) A filozófiának – a kortárs nyugati társadalmakban – ma már jellemzően nincs jelentős szerepe az oktatás, nevelés szempontjából. Ezzel együtt mára a neveléstudomány is meglehetősen elszigetelődött a filozófiától (Carr 2004). *John Dewey* tekinthető az utolsó jelentős teoretikusnak, akinél filozófia és nevelésfilozófia még koherens egységet képezett (Mihály 1998).

Nevelés és filozófia összefüggéseinek, kapcsolódásának kérdéseiről a mai napig zajlanak viták, a nemzetközi tudományos kutatásban jelentősebben, Magyarországon azonban továbbra is a periférián helyezkedik el a kérdéskör, mind a szakmában, mind a köztudatban. (Karikó 2006) Ugyanez elmondható az alkalmazott filozófia helyzetéről is, amely diszciplína

még „az identitáskeresés és az öndefinálás kevésbé látványos, ám annál kinkeserveesebb útját járja” (Karikó 2002a. 6), melyben a hazai alkalmazott filozófiai kutatás és oktatás a nemzetközi diskurzushoz képest is lemaradásban van. (Karikó 2002a) A filozófia és a neveléstudomány számára egyaránt kiaknázatlan lehetőségek rejlenek a nevelésfilozófiai kutatások területén. Ma még inkább csak lehetőségekről és kihívásokról, semmint eredményekről beszélhetünk. (Karikó–Pintes 2015)

Kevés a hazai nevelésfilozófiai kutató, és eredményeik hatása is csak kevésbé érződik a pedagógiai kutatásban és gyakorlatban – mutat rá Karikó Sándor. (Karikó 2006) A magyar filozófiaképzésben szinte egyáltalán nem, a pedagógusképzésben pedig csupán érintőlegesen fedezhetjük fel a nevelésfilozófia szakterületének nyomait. (Bécsi 2018) Karikó szerint „nemcsak a tudományrendszertani és „szaktárgyi” kiépítettségében tapasztalhatunk nagyfokú lemaradást, hanem a nevelésfilozófiai gondolkodásmód szükségességének a felismerésében s elfogadásában is. Ez a hiányérzet jelen van az oktatáspolitikában, általában a kulturális politikában éppen úgy, mint a pedagógia gyakorlatában és – sajnos – a filozófia művelésében s oktatásában.” (Karikó 2000)

Zrinszky László szerint a neveléstudományok Magyarországon is bekapcsolódtak „a világszerte, főleg az angolszász területeken elterjedt, önmeghatározásuk szerint „filozófiamentes” áramlatok valamelyikébe”, elhúzódva az ideológiától, „az egyszerre dogmatikus és ingoványos filozófiától valamelyik semleges területre”. (Zrinszky 1995. 73) A tartózkodás egyik oka az a benyomás, hogy ezek csupán spekulációk, melyek lehetnek ugyan érdekesek, de gyakorlati hasznuk nincsen – márpedig a nevelés elmélete éppen a praxis megvilágítását, irányának megszabását, hatásának növelését kellene hogy szolgálja. (Zrinszky 1995) Zrinszky szerint „az egyes neveléstudományi felfogások mind a mai napig elsősorban azzal határozzák meg magukat, és őket is azzal definiálják, hogy kötődnek-e valamelyik filozófiához, s ha igen, melyikhez, vagy pedig igyekeznek távol tartani magukat mindenfajta filozófiától.” (Zrinszky 1995. 72) A filozófiától idegenkedő, vagy azzal szembe forduló neveléstudományt is azonban átszövik filozófiai előfeltevések, mutat rá, melyek minden nevelélméletben jelen vannak, ezek elkülönített rendszerbe foglalt tárgyalása alkotja a nevelésfilozófiát. Manapság a neveléstudomány azonban leginkább csak akkor fordul mélyebb érdeklődéssel a filozófia felé, amikor helyzete kérdésessé válik, válságba kerül, vagy radikális változtatások szükségét érzi (illetve ha versenyhelyzetbe kerül – az erős dominancia ugyanis, függetlenül a hatalmi támogatásoktól, mentesíti az adott irányzatot a filozófiai szintű indoklásoktól és önrevíziótól). (Zrinszky 1995)

Zrinszky László szerint a „nevelésfilozófia (...) amorf képződmény. Kérdés, hogy ilyen marad-e, s nem kevésbé, hogy vajon nem éppen ilyen-e a természetes állapota.” (Zrinszky 2001, idézi: Karikó 2006) Vannak, akik odáig jutnak, hogy a nevelésfilozófia létjogosultságát is kétségbe vonják, mondván, „a nevelés számára nem a (nevelés)filozófia ad támpontokat, hanem az antropológia, az etika, talán csak a pszichológia tud felkínálni kapcsolódási pontokat. (Márfai 2005, idézi: Karikó 2006)

Mihály Ottó szerint e helyzet egyik oka, hogy a pedagógia a 20. század végére „kilépett” a modernitás addigi paradigmájából, és bár még javarészt a modernitás „szótárát” használja, és még magában foglalja a korábbi „hiteket”, magyarázatokat, felfogásokat, ám már elkezdti tágítani, átértelmezni vagy erodálni a korábbi fogalmakat. Ma már nem tudjuk a választ azokra a kérdésekre, hogy mi a nevelés, mire kell nevelni, vagy hogyan kell nevelni, mert – szerinte – e posztmodern paradigmában már sokféle érvényes és jogosult válasz adható ezekre a kérdésekre. Ugyanis „ha a nevelésnek nincs valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású „etalonja” az emberről, akkor mindaz, amit a nevelésről, a „mire” és „hogyan” kérdéséről gondolunk, tudunk, vélünk, maga is helyi értékű (kultúrához, nyelvhez, tradícióhoz, a szubjektumhoz kötött), véletlenszerű, esetleges kis „elbeszélés.” (Mihály 1998. 13) A posztmodern gondolkodásban a nevelés „nem az általában vett fejletlenebbtől a fejlettebb, a tökéletlentől a tökéletes felé, a „rossztól” a „jóhoz” haladás, hanem különböző – az emberről alkotott különböző felfogásokhoz, eszményekhez, ideákhoz, „elbeszélésekhez” és tudományos paradigmákhoz, metodológiai elméleti konstrukciókhoz is kapcsolódó – adaptációs stratégiák formálódását, megfogalmazását, a személyes tudás alakulását segítő eszköz (médiá).” (Mihály 1998. 14-15)

Mihály Ottó e megállapításait Karikó Sándor vitatja, pontosabban egészíti ki: „Mégis, egyre többen szállnak szembe a nevelésfilozófia visszaszorulásának tényével. Valóságos új szellemi polgárjogi küzdelmet folytatnak mindazok, akik vállalják: minden divathullám s – nyomás ellenére sem fogadhatjuk el a posztmodern állapot – neveléssel kapcsolatos – parttalanságát, érték- s eszményvesztését, s azt is, hogy indokolatlan a nevelésfilozófiai felfogás korábbi végletéből most egy másik előjelű végletébe esnünk (ez lenne a nevelésfilozófia teljes száműzetése). Nevelésfilozófiára, ilyen jellegű kutatómunkára, oktatásra, könyvkiadásra, találkozásokra és minden más kezdeményezésre változatlanul szükség van. Mi több, éppen manapság, a „csökkent erkölcsök” időszakában válhat csak igazán fontossá és időszerűvé a nevelőtevékenység.” (Karikó 1999. 105) Mert a nevelésfilozófia kérdéseit „akárhogyan is válaszoljuk meg (ha nem válaszoljuk meg, akkor is!) [...], éreztetik hatásukat a pedagógia egész tudományrendszerében, a gyakorló pedagógiában, a politikai

kultúrában, egész mindennapos életmódunkban.” (Karikó 2005. 138) Ezért a nevelésfilozófiának ki kell dolgoznia válaszait az új társadalmi kihívásokra (is). (Karikó 2005)

Ha pedig az új kihívások kapcsán az ökológiai válság, fenntarthatóság kérdéskörére tekintünk, akkor ebből a szempontból a nevelésfilozófiának ma soha nem látott jelentősége, szerepe kell hogy legyen a problémák megoldásában. Számos szerző kiemeli a nevelés szerepét és felelősségét a környezethez való viszony, attitűdök, gondolkodásmód formálásában, (melyről a későbbi fejezetekben lesz bővebben szó). *Michael Bonnett* filozófus például kiemeli: mivel a nevelés, ha megfelelően értelmezzük és megértjük, szorosan foglalkozik az egyén világban-való-létével, egyúttal óhatatlanul „környezeti nevelés” is, így e kérdések tisztázásának központi szerepet kellene betöltenie a nevelésfilozófiában (Bonnett 2017).

Karikó Sándor több írásában is kiemeli *Immanuel Kant* gondolatát, miszerint *az ember csakis a nevelés által válhat emberré*. (Karikó 2020) Mára, az ökológiai kihívások kapcsán, e megállapítás egy új színezetet is kap. Ahogy Hans Jonas felhívta rá a figyelmet: az ember(iség) „állandó” jelenléte a világban most először válik bizonytalanná, és ezáltal etikai kötelezettséggé, hogy az ember(iség) a jövőben is „legyen” (megőrizve egyúttal természeti környezetének épségét is). (Jonas 2005) Egy élehetetlen fizikai környezetben ugyanis a társadalom léte kerül veszélybe, nem csupán egyes céljainak megvalósulása, így bármilyen nevelési cél csak akkor tud megvalósulni a jövőben, ha képesek vagyunk élehető környezetet biztosítani a jövő társadalmak számára is – mutat rá *Varga Attila*. (Varga 2020) Ez egy merőben újszerű probléma, hiszen a 20. század második feléig az ember természet-átalakító tevékenysége nem jelentett ilyen fokú veszélyt a globális környezetre, és ezen keresztül az emberiségre.³ (Varga 2020) „Az emberiség túléléséhez a jelenlegi társadalmi-gazdasági mechanizmusok alapvető megváltoztatására van szükség, ami nem képzelhető el az emberi társadalmak céltudatos átalakítása, vagyis [...] a legszélesebb értelemben vett pedagógiai tevékenység nélkül” – emeli ki. (Varga 2020. 12-13)

Ha a nevelésfilozófia a nevelés lényegét, céljait, kulturális, világnézeti meghatározottságát, a társadalmi reprodukcióban és az egyén fejlődésében betöltött szerepét vizsgálja (vö. Mihály 1998), akkor nincs-e ma kiemelt szerepe e kérdések környezetfilozófiai szempontú vizsgálatában, e válaszok keresésében is? Van-e, illetőleg milyen szerepe van a nevelésnek ember és környezete eltorzult viszonyának kialakulásában? Elősegíti-e a mai

³ Lásd: Takács-Sánta András (2008): *Bioszféra-átalakításunk nagy ugrásai*. L'Harmattan Kiadó

oktatási, nevelési rendszer és gyakorlat, hogy az ember képes legyen megküzdeni a jövőbeli, kibontakozóban lévő, most még csak sejthető, összetett kihívásokkal?... Hogyan segítheti elő (és elősegíti-e a jelenlegi) nevelés, hogy *az ember a jövőben is – ember lehessen?* A nevelésfilozófiának tehát a 21. században is feladata van – talán jelentősebb, mint valaha.

A fenntarthatóság és fenntartható fejlődés mint környezetfilozófiai probléma

Fenntarthatóság és fenntartható fejlődés

Mindenekelőtt fontos tisztázni, mit értek „fenntarthatóság” alatt, illetőleg hogy miképpen kapcsolódik a filozófiai diszkussziókhöz. Fenntarthatóság és fenntartható fejlődés fogalmát manapság széles körben előszeretettel használják, az azonban sok esetben tisztázatlan marad, ki és mit ért e megnevezések alatt.

A *fenntartható fejlődés* fogalma 1987-ben vált ismertté a *Brundtland Bizottság* (ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottság) *Közös Jövőnk* (lásd Brundtland 1987) című jelentésével. Az akkori és azóta is mérvadónak tekinthető meghatározás szerint az a társadalmi-gazdasági fejlődés tekinthető fenntarthatónak, amely képes kielégíteni a jelen szükségleteket anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek lehetőségét saját szükségleteinek kielégítésében. (Czippán et. al. 2010) A jelentés nem előzmények nélkül való: fontosabb mérföldkőnek számít *Rachel Carson Néma Tavasz* című, 1962-ben megjelent könyve, majd a *Római Klub* 1972-es, első jelentése (*The Limits to Growth – A növekedés határai*, lásd Meadows et. al. 1972). Ezek a figyelmeztetések, jelentések szemben álltak a nyugati gondolkodás növekedés-centrikusságával és megdöbbentették a közvéleményt, illetve a politikai elitet – ennek az ellentmondásnak a feloldására, áthidalására jelent meg a „fenntartható fejlődés” kifejezés és terjedt el a nemzetközi szakirodalomban (Tóth 2009).

Egyre szélesebb körben ismerték fel: a társadalom – mint minden más élő rendszer – szoros anyagcserében áll a környezetével: ha ennek mértéke meghaladja a környezet eltartóképességét, az negatív módon hat vissza a természeti környezetre, vagyis ökológiai válsághoz vezet. (Tóth 2005a) Az 1990-es évektől kezdve (az 1992-ben elfogadott „*Feladatok a 21. századra*” elnevezésű ENSZ-program ennek kiemelkedő példája) a környezeti problémákat már egyre inkább azok társadalmi-gazdasági összefüggéseivel együtt tárgyalták, nem csupán önmagukban és nem pusztán utólag megoldható („csővégi”) ügyekként vizsgálva (Faragó 2015).

A kérdés sajnos azóta sem lett kevésbé aktuális. A környezeti válság tünetei ma már közismertek: a globális éghajlatváltozás, a biogeokémiai ciklusok megváltoztatása, a biológiai sokféleség csökkenése – a fajkihalások, az erdőirtások, a környezetszennyezés mára soha nem látott méreteket öltött, mégis, mind a mai napig kevés érdemleges előrelépést tarthatunk számon, annak ellenére, hogy az első Római Klub-jelentés óta eltelt majdnem ötven év. 2019-ben került újra jelentősen a köztudatba az ökológiai probléma, különösen a klímaváltozás kérdésköre, ismét felrázva a közvéleményt és a politikát. Ekkor vált világszerte ismertté *Greta Thunberg* klímaaktivista „*Iskolai sztrájk az éghajlatért*” (*School strike for climate/Fridays for Future/Climate Strike*) diákmozgalma, akinek példájára világszerte diákok ezrei vonultak újra és újra utcára, hogy a döntéshozóktól sürgős és valós válaszlépéseket követeljenek.⁴ Ez a környezetvédő mozgalom új hullámának tekinthető, a 2000-es évek globalizációkritikus mozgalmi (*Indignados – Felháborodottak, Occupy Wall Street – Foglaljuk el a Wall Street-et!*) óta.⁵ A 2018-ban alakult *Extinction Rebellion* (XR) (Lázadás a Kihalás Ellen) mozgalom szintén ekkor vált világszerte ismertté, mely a döntéshozókat polgári engedetlenségi akciókkal igyekszik cselekvésre bírni a klímaváltozás kérdésében.⁶

Fontos kiemelni egy másik, újabb „jelentést” is, ami szintén az ökológiai problémák köztudatba emelésének egy fontos lépését jelentette és alapvető változásokat sürget. *Ferenc pápa Laudatio si'* kezdetű, 2015-ben közzétett enciklikája közös otthonunk gondozásáról részletes és rendkívül kritikus elemzést ad a mai helyzetről, a szükséges tennivalókról és a felelősség különböző szintjeiről. „Laudato si', mi' Signore”, „Áldott légy, Uram” – Assisi Szent Ferenc himnuszának sorait idézve arra emlékeztet, hogy „közös otthonunk olyan, mint egy nővér, akivel osztozunk a létben, és olyan, mint egy szép anya, aki karjába zár minket: „Áldott légy, Uram, földanya-nővérünkért, ki fenntart és ellát minket, gyümölcsöket terem, színes virágokat és füvet!” Ez a nővér kiált a miatt a kár miatt, amelyet az Isten által beléje helyezett javak felelőtlen használatával és a velük való visszaéléssel okozunk neki. Abban a hiszemben nőttünk fel, hogy birtokosai és urai vagyunk, és fel vagyunk hatalmazva arra, hogy kizsákmányoljuk. Az erőszak, mely a bűn által megsebzett emberi szívben lakozik, azokban a betegség tünetekben is megnyilvánul, amelyeket a talajban, a vízben, a levegőben és az élőlényeken észlelünk. Ezért a legelhagyatottabb és legsanyargatottabb szegények közé sorolhatjuk a mi elnyomott és elpusztított Földünket, amely „sóhajtozik és vajúdik” (Róm

⁴ Lásd <https://fridaysforfuture.org/> (Megtekintés: 2021.05.05.)

⁵ Forrás: <https://politikatudomany.tk.hu/klimaaktivizmus-kutatocsoport> (Megtekintés: 2021.05.16.)

⁶ Forrás: <https://merce.hu/2019/09/03/extinction-rebellion-az-utolso-pillanat-klimamozgalma/> ; lásd még: <https://extinctionrebellion.uk/> (Megtekintés: 2021.05.16.)

8,22). Elfelejtkezünk arról, hogy mi magunk is föld vagyunk (vö. Ter 2,7). Testünket a bolygó elemei alkotják, annak levegőjét lélegezzük be, annak vize éltet és frissít fel bennünket.” (Ferenc pápa 2015. 5) Kiemeli: többféle elképzelés is megfogalmazódott a mostani helyzettel és a megoldási lehetőségekkel kapcsolatban. Az egyik véglet képviselői szerint mindenáron fenn kell tartani a haladás mítoszáét, és új technológiák alkalmazásával megoldhatóak lesznek az ökológiai problémák – erkölcsi megfontolásokra, alapvető változtatásokra nincs szükség. A másik véglet szerint az ember mindenfajta beavatkozással csak árt a földi ökoszisztémának, ezért csökkenteni kellene a jelenlétét a bolygón, és megakadályozni mindenféle beavatkozását. „E két véglet között kellene megfogalmaznunk a közös gondolkodás segítségével a lehetséges jövőbeli forgatókönyveket, hiszen a megoldásnak nem csak egyetlen módja lehetséges. Ez azt eredményezné, hogy a különböző elképzelések párbeszédet kezdhethetnének egymással, hogy átfogó válasz születhessen” – mutat rá (Ferenc pápa 2015. 37-38).

A fenntartható fejlődés fogalmának sokféle értelmezésében visszatükröződik a megoldási lehetőségekre vonatkozó különböző irányzatok, meggyőződések sokfélesége. Ahogy *Gyulai Iván* megfogalmazta, „Bizonyára nem a fenntartható fejlődés az egyetlen, amelynek értelmezése ellentmondásos, de egészen biztos az egyetlen, amelyet mindenki kénye-kedve szerint használ mondanivalójának alátámasztására.” (Gyulai 2012. 1) A definíciókban például hol szükségletek, hol igények kielégítéséről van szó. Utóbbi kapcsán emeli ki Gyulai, hogy „míg nagyon sokan indokolhatatlan igényeket támasztanak, addig még többen az alapvető szükségleteiket sem tudják kielégíteni.” (Gyulai 2012. 2) Amíg az igények növekedésének nincs határa, a termelés növekedésének mindig is lesznek ökológiai korlátai, bármilyen technológiai újítást is alkalmazunk. Az igények helyett tehát érdemesebb alapvető szükségletekről beszélni, vagyis arról a minimumról, ami az életben maradáshoz szükséges. (Gyulai 2012) Ebből a megközelítésből *Herman Daly* definícióját tartja helytállóbbnak, aki szerint „A fenntartható fejlődés a folytonos szociális jólét elérése, anélkül, hogy az ökológiai eltartó-képességet meghaladó módon növekednénk.” (Gyulai 2012. 2)

Lányi András szerint a fenntartható fejlődés definíciójával kapcsolatban azonban már a szükségletek meghatározása is nehézségekbe ütközik. Ráadásul – ahogy arra az alternatív közgazdaságtan képviselői rámutatnak –, a jelenlegi társadalmi-gazdasági fejlődés nem a szükségletekkel, hanem a *kielégítésük aktuális módjával* került ellentmondásba, és veszélyezteti az emberiség örökségét. A jövő nemzedékeknek pedig nem elsősorban a szükségleteire, hanem jogaira kell tekintettel lennünk: előre nem látható, a mai viszonyokkal aligha összemérhető szükségleteikkel nehezen számolhatunk, jogaik viszont kimondhatóak:

az emberiség közös öröksége illeti meg őket, a földi élővilág gazdag változatosságával és kulturális örökségünkkel a maga sokszínűségében. (Farkas–Lányi 2010)

Lányi szerint maga a fenntartható fejlődés fogalma is felesleges. Ugyanis fejlődésnek azt az élő rendszerekben zajló belső átalakulást nevezzük, „melynek eredményeként a környezet kihívására idővel egyre összetettebb, rugalmasabb, változatosabb választ tudnak adni, növelve önállóságukat és javítva fennmaradási és reprodukciós esélyeiket. Fejlődésről akkor beszélünk, ha a teljesítmény javulása a rendelkezésre álló erőforrások gyarapodásával jár. Ha a teljesítmény javulása a rendszer megújulásához nélkülözhetetlen erőforrások felemésztésével párosul, vagy azok elérhetetlenné válnak a további működés számára, akkor nem fejlődésről, hanem egyensúlyvesztésről, válságról, hanyatlásról beszélünk. A fejlődés fogalmába tehát eleve beleértendő a fenntarthatóság követelménye, ezért fenntartható fejlődésről beszélni felesleges szószaporítás. A kifejezés ideologikus célt szolgál: azt a szellemi vákuumot hivatott betölteni, ami a civilizáció fejlődésébe vetett hit összeomlása és a hanyatlás riasztó jeleinek belátása között keletkezik, és az utóbbiak felismerését hivatott késleltetni.” (Lányi 2017) A fejlődés tehát csak addig fejlődés, ameddig fenntartható. „Ami nem fenntartható, az per definitionem nem fejlődés.” (Farkas–Lányi 2010) A valós szembenézés helyett a fenntartható fejlődés fogalmát hangoztatva pedig ugyanazt folytathatjuk tovább, amit eddig, csupán valamivel több figyelmet fordítva a környezetre. (Vida 2007). „A „fenntartható fejlődés” jelszava a hatékonyság: az erőforrások gazdaságosabb kiaknázása a stabil vagy növekvő teljesítmény érdekében. [...] A fejlődést tehát nem fenntartani kell, mert ami van, az nem fejlődés többé és nem is fenntartható, hanem új alapokon újramegteremtés.” (Lányi 2017) E felvetések, megfontolások mentén a továbbiakban magam is a *fenntarthatóság* fogalmát használom, a fenntartható fejlődés kifejezés helyett.

A fenntarthatóság fogalma kapcsán érdemes megkülönböztetni annak többféle megközelítését. *Tamás Pál* és *Bulla Miklós* értelmezésében háromféle kategóriát célszerű megkülönböztetni. A „gyenge fenntarthatóság” kiindulási alapja, hogy a természeti, gazdasági, humán stb. tőkék felcserélhetőek, egymást nagymértékben kiválthatják, és csupán ezek összegének kell állandónak maradnia. A „belátó fenntarthatóság” szerint a tőkék csupán korlátozottan helyettesíthetőek. Az „erős fenntarthatóság” megközelítése azonban nem tart szinte semmilyen tökehelyettesítést kivitelezhetőnek és elfogadhatónak (Lükő 2017). Más kutatók csupán az „erős” és „gyenge fenntarthatóság” kategóriáit állítják fel, melyek – leegyszerűsítve – a növekedésorientált, techno-optimista, környezet-gazdaságtani megközelítéseket, illetve ezzel szemben a méreterorientált, techno-pesszimista ökológiai közgazdaságtani megközelítéseket foglalják magukba (Málovics–Bajmóczy 2009).

A fenntarthatóság mint környezetfilozófiai probléma

Milyen kapcsolódási pontokat találhatunk a fenntarthatóság és a filozófia látszólag egymástól nagyon különböző „területei”, témakörei között? Ahogy Lányi András rámutat: „Ameddig az élő rendszerekben az emberi beavatkozás hatására végbemenő folyamatokat vizsgáljuk, ideértve az emberi egészségben bekövetkező változásokat is, addig nyugodtan megmaradhatunk a természettudományok nyelve és vizsgálati módszerei mellett. Ha ezeknek az emberi beavatkozásoknak az értelmére, céljára, magyarázatára, működésmódjára kérdezzük, hogy miért teszik ezt az emberek önmaguk és a világ ellenére, akkor viszont át kell térnünk a társadalomtudományok vagy a bölcsélet nyelvére és fogalmaira.” (Both–Csorba 2001)

Tóth I. János megközelítésében a filozófia feladata, hogy a lehető legáltalánosabb képet adja az ökológiai válság, a környezeti probléma mibenlétéről. Ilyen kérdések többek között, hogy mi jellemzi ember, társadalom és természet viszonyát? Mindig is ellentmondásos volt ez a viszony, vagy a probléma egy-egy korszakhoz, esetleg társadalmi formához köthető? Szükség van-e értékrendbeli, társadalmi struktúráinkban történő alapvető változtatásokra, vagy a jelenlegi gondolkodás és rendszer keretein belül is megoldható a probléma? Beszélhetünk-e a természet önértékéről, vagy csak számunkra való hasznossági értékéről? Van-e felelősségünk a jövő nemzedékek iránt, ha a jelenlegi társadalmi-gazdasági működéssel, a természeti erőforrások kimerítésével jelentős hatást gyakorolunk a sorsukra? (Tóth 2005a) Bár számos filozófus vitatja e kérdések filozófiai jellegét és státuszát, Tóth I. János – és számos környezetfilozófus – szerint ezek filozófiai kérdések, bár különböznek a filozófia hagyományos kérdéseitől, a környezetfilozófia ugyanis az alkalmazott filozófia egyik ágaként fejlődött ki. (Tóth 2005a)

Számos történelmi példát ismerünk, amikor virágzó kultúrák bukásának eredendő oka a természeti erőforrások kizsákmányolása, túlhasználata vagy elszennyezése volt (Tóth 2005a). Tóth szerint ennek egyik fontos környezetfilozófiai tanulsága, hogy a társadalom természethez való viszonya elsődlegesen gyakorlati viszony: a természeti környezettel folytatott anyagszere nagymértékben meghatározza a természet állapotát, ami visszahat magára a társadalomra is. Ez a viszony tehát hosszú távon határozza meg a társadalom sorsát – függetlenül attól, hogy ezt az összefüggést az adott civilizáció felismeri-e vagy sem. A válság megoldásához a társadalmi gyakorlatnak át kell alakulnia egy, a természeti adottságokat és korlátokat figyelembe vevő, fenntartható utat keresve. Minthogy a mindenkori

társadalmi gyakorlatban meghatározó az emberek gondolkodásmódja, társadalmilag elfogadott értékrendje, az uralkodó ideológia, a gyökeres változáshoz ezen a szinten (is) változásokra van szükség (Tóth 2005a). Ahogy Lányi András fogalmaz, „a »természet vége«, ma ugyanúgy, mint egykor a Húsvét-szigeteken, Új-Zélandon vagy Mezopotámiában, egy civilizációs katasztrófa jele: a jóról és a rosszról alkotott legalapvetőbb feltevéseinket teszi kérdéssé, tehát »az egész« etika újragondolására késztet.” (Lányi 2007. 30)

Egyes környezetfilozófiai megközelítések szerint napjaink ökológiai válsága a természet nyersanyagként való felfogásával függ össze, ahol termelőként vagy fogyasztóként tapasztaljuk meg a természetet, és amelyhez mint élettelen, kizsákmányolható nyersanyagforrás viszonyulunk (Kohák 2000). Az ipari, fogyasztói társadalomban mintegy a természet fölött állónak érzékeli magát az ember, a természetet pedig olyan kimeríthetetlen, korlátlan erőforrásnak tekinti, amelyet minden következmény nélkül kiaknázhathat, kihasználhat (Varga 2004). „A modern és szekularizált társadalomban a társadalmi tudatot és ideológiát elsősorban már nem a hagyomány és a vallás, hanem a ráció, azaz tudomány és a filozófia határozza meg. Éppen ebből adódik, hogy a környezeti válság megoldásának nélkülözhetetlen előfeltétele az elmélyült tudományos és filozófiai reflexió” – emeli ki Tóth. (Tóth 2005a. 131)

Lányi András szerint nem is a tudásunk (arról, hogy kik vagyunk és miként váltunk azzá, akik vagyunk), hanem tudatlanságunk az oka, hogy a természetet nyersanyagként véljük, melynek kiaknáználása lett a legfőbb társadalmi cél. „A szellemi teljesítmény értékét hatékonyságával mérik, hatékonyság alatt a felkínált tudás-hatalom iránt mutatkozó keresletet értik, ami az árban, a kattintások számában, a tudományos közlemény idézettségi indexében jut kifejezésre. Az egész eljárást a jólét és a haladás szolgálatával igazolják, meglehetősen tautologikus módon, hiszen jóléten és haladáson már régóta azon rögeszmék elhatalmasodását értik, melyektől üzve feldúltuk földi otthonunkat. [...] Az ökológiai válság egy globális civilizáció tragikus önfélreértésének következménye.” (Lányi 2014) E megközelítésben a problémakör nem elsősorban a természethez való viszonyulással, hanem az ember önértelmezésével függ össze (Lányi 1999). *Arne Naess* norvég filozófus mélyökológiai megközelítését hozza fel példának, aki talán elsőként figyelmeztetett arra, hogy „az ökológiai válság mélyén nem a természettel, hanem egy önmagával meghasonlott emberiséget kell keresnünk. Az csak a szűkösen felfogott és a tapasztalat világából kiszorult karteziánus Én kényszerképzelete, hogy önérvényesítésének a dolgok elsajátítása útján kell végbemennie, a külvilág rovására, mások ellenében.” (Lányi 2007) Naess szerint a személyiségünket alkotó viszonyok sokkal gazdagabbak az ego-nál és a „társadalmi én”-nél, és nem csak emberekkel, hanem a közvetlen környezetünkkel és a nem emberi lényekkel is összekötnek bennünket, ők

is személyiségünk részét képezik. A „világban-való-lét” mélyökológiai megközelítésében az ember a természetet önmagához tartozóként, mintegy sajátjaként éli át. E szemléletben az „én” nem elkülönülés másoktól, hanem azonosulás másokkal – így ha valaki, akivel azonosulunk, korlátozást szenved, az saját önmegvalósításunkat is korlátozza (Naess 2005). „Az élet formáinak gazdag sokféleségével azonosulva lényünk határtalan nyitottságát tapasztaljuk: azt, hogy a leginkább akkor vagyunk önmagunknál (akkor vagyunk emberként), amikor másokkal, mások által és másokért vagyunk. A legszorosabb és legeredendőbb kapcsolatok éppen a természethez – a biológiai létezéshez – fűznek bennünket. Énünk ökológiai mélyrétegében felfedezzük ezeket az erőszakkal elmetszett szálakat, s egy tágasabb önismeret keretében lehetővé válik világtapasztalatunk egységének helyreállítása.” (Lányi 2007. 44) Lányi András szerint „az Énnek ez a tágasabb felfogása nem korlátozza a hagyományos etika emberközpontúságát. Éppen ellenkezőleg, e központ köré szélesebb rádiuszú kört szerkeszt, és ezzel határozza meg emberét. Ez a többlet pedig, ami az embert felelős, gondolkodó lényvé teszi, e több-mint-emberi humanizmus szerint nem uralkodni tanít a kiismert és legyőzött természet felett, hanem az élet csodájának felfogására és megőrzésére képesít, a Lét szóhoz juttatására – ez pedig valóban fajunk kiváltsága.” (Lányi 2010. 191-192)

A környezetfilozófia egyik kiemelt területe tehát a környezeti etika, amely az ember nem-emberi környezetéhez fűződő erkölcsi kapcsolatát vizsgálja. Olyan kérdéseket vizsgál, mint hogy rossz-e önmagában a természet pusztulása? (Lányi 2010) Van-e a természetnek belső, önmagában rejlő (immanens) értéke, vagy csupán eszközként kell mérnünk (instrumentális érték), és csupán az emberi lénynek tulajdoníthatunk benső értéket (a hagyományos nyugati etikai megközelítésnek megfelelően)? (Tóth 2010) Stb. Egyes környezetfilozófusok szerint az etika „kiterjesztése” az emberen túli világra elkerülhetetlen, és a korábbi „felszabadítási” folyamatok logikájához illeszkedő morális kötelezettség. (Tóth 2009) Ennek kapcsán *Hans Jonas* hívta fel a figyelmet arra a fontos változásra, amely az etika területén, a modern technikának köszönhetően hatalmunk növekedésével végbement, és ami az emberi cselekvés természetét véglegesen megváltoztatta. Korábban ugyanis az emberi beavatkozás a természetbe csupán felületes volt, nem borította fel az egyensúlyát: a természet, a kozmikus rend egyfajta változatlanságot mutatott. Ezzel szemben ma az emberi beavatkozás olyan mértéket és jelleget öltött, ami az egész bioszférát érinti és a természet sebezhetősége emberi létünk fennmaradását is kérdőjelessé teszi – mutat rá. Korábban az etika az emberek közötti tér – a város mint emberi mű – kizárólagos birodalmára tartozott, mára azonban az emberi cselekvés erkölcsi felelőssége a földi bioszféra egészét érinti. Ráadásul míg korábban jó és rossz a cselekvés közelében, közvetlen hatósugarában volt értelmezhető és tervezhető,

mára a kollektív tevékenységek következményeivel jellemzően nem is szembesül az egyén. A korábbi etika tehát az „itt és most”-ra korlátozódott, rövidebb távú hatókörrel, mára azonban olyan hosszú távú hatásokkal és következményekkel – és összegződő hatásokkal – kellene számolnunk, amelyekről előrejelző tudásunk messze elmarad a technikai tudásunk és segítségével végbemenő kollektív cselekvésünk mögött – hívja fel a figyelmet. Az ember jelenléte a világban tehát, amely korábban állandónak volt tekinthető, mára a „legyen” kötelezettségét hívja elő: hogy az emberiség a jövőben is „legyen”, és őrizze meg a világot, a természetet, a maga sebezhetőségében. (Jonas 2005) Ahogy Lányi András fogalmaz: „Az erkölcs rendjének magában kell foglalnia az élet és az élő rendszerek védelmét. Ezért az élővilág gazdag változatosságának és változékonyságának fenntartása feltétlen erkölcsi parancsolat. Megsértése az erkölcsi univerzum összeomlásához vezet. Az életellenes erkölcsöt követő társadalomban a környezet romlása előbb az emberi együttélés rendjét teszi tönkre. A természeti források maradékáért folytatott élet-halál harc szellemi hanyatláshoz vezet, általánossá válik az erőszak, a szolidaritás kötelékei felbomlanak [...]” (Lányi 2010. 192-193)

De miként terjeszthető ki az erkölcsi jó és rossz kérdésköre olyan lényekre, akik – erkölcsi öntudat híján – maguk nem képesek ilyen különbséget tenni? – mutat rá a környezeti etika egyik központi problémájára Lányi András. (Lányi 2010) *Leslie Paul Thiele* filozófus megközelítésében erre két lehetséges és általános kategórián belül születtek eddig válaszok, magyarázatok. Bár mindkettő rendkívül diverz irányzat, mégis számos közös, alapvető vonást fel lehet ismerni. Az egyik szerinte a *biocentrikus* (mély-, vagy ököcentrikus) irányzat, amely szerint a természetet jogokkal kell felruházni – ide tartozik a már említett Arne Naess mélyökológiai megközelítése is. E felfogás szerint meg kell szabadulnunk attól az emberközpontú felfogástól, amely viselkedésünket az emberi hasznosság követelményének rendeli alá. Minden életet egyenlőnek kell tekintenünk a bioszférában, melyben az embernek – az ökoszisztéma szempontjából – nem lehet kiváltságos szerepe. Ezzel szemben a *szociocentrikus* (vagy szociális/társadalomökológiai, társadalomközpontú, környezetvédő) irányzat antropocentrikus, a „sekélyökológia” jelzővel is gyakran illetik. Ez a megközelítés az emberközpontúságot egy magasabb formába kívánja emelni: a hasznosság kategóriáját úgy kitérít, hogy az a környezet épségét is magába foglalja. E szemlélet kitart az emberi élet sajátos és kitüntetett helyzete mellett, mert szerinte „nem az ész kiváltságos szerepe, hanem a hatalom ellenőrizhetetlen visszaélései idézték elő a mostani helyzetet.” (Thiele 2000. 127) *C. S. Lewis*-t idézi, aki szerint „az ember természet feletti uralma nem egyéb, mint egyes emberek uralma a többiek felett, a természettől elragadott eszközökkel” (Thiele 2000. 127)

Leslie Paul Thiele az említett két irányzat mellett/helyett egy harmadik megközelítést javasol: szerinte – az előbbi megközelítésekkel ellentétben – a természettel szemben ellenségesnek tűnő viszony jelentős részben *az ember szabadságának értelmezésének és gyakorlásának módjával* függ össze – a szabadságának, ami úgy tűnik, a nyugati, és egyre inkább az egész világ számára elsőrendű értékévé válik. (Thiele 2000) Thiele szerint „a szabadság mind negatív, mind pozitív felfogását elutasító *Martin Heidegger* az emberi szabadságnak egy olyan értelmezését kínálja, amely egy ökológiai alternatíva alapjául szolgálhat”, Heidegger ugyanis „az ember méltóságát a szabadság feltáró, nem pedig uralmi, szuverén felfogásához köti”. (Thiele 2000. 132) Szerinte bár kevesen veszik észre, „Heidegger filozófiai vizsgálódásainak középpontjába a szabadság kérdését állította: „Az emberi szabadság lényegének kérdése a filozófia alapkérdése, amely magában foglalja a lét kérdését is.” (Thiele 2000. 132)

Thiele egyike azoknak a szerzőknek, akik rámutatnak az ökológiai gondolkodás filozófiai gyökereire: „[...] amit ma ökológiai gondolkodásnak, ökofilozófiának⁷ nevezünk, az nem a semmiből született, még csak nem is valami természet iránti romantikus rajongásból, amely a természetet az ember fölé helyezné, hanem az ember léthelyzetének újraértelmezésére törekvő 20. századi bölcséleti iskolák egyenes folytatása; a fenomenológiai gondolkodásé, a filozófiai hermeneutikáé, az egzisztencialista perszonalizmusé.” (Both–Csorba 2001) Heidegger neve gyakran felmerül az ökológiai vitákban: egyes mélyökológusok már a nyolcvanas évek elején Heidegger műveiből merítettek inspirációt, hiszen modernitás- és technika-kritikája, a létért viselt felelősség radikális felvetése, vagy a természettudományos gondolkodás természet-fogalmának és ismeretelmélet-központúságának meghaladása számos ponton kapcsolódást kínál. (Lányi 2007) Ahogy Lányi kiemeli, „elsősorban a Heidegger-hatásnak tudható be, hogy az öko-etika túllépett naturalizmus és humanizmus hamis ellentétén, és hozzálátott az ember kitüntetett léthelyzetéből származó holisztikus felelősség-etika kidolgozásához.” (Lányi 2007. 47)

Thiele megközelítése sem ökológusok körében, sem azon kívül korábban nem tárgyalt aspektusa Heidegger gondolkodásának. Felfogásában – Heidegger nyomán – az ember szabadságát nem az uralom és az eltárgyasító birtoklás lehetőségének és előjogának kellene tekintenünk, hanem képességet arra, hogy tanúságot tegyünk arról, ami van, – szellemi/ésszel/öntudattal bíró lényként egyedülként. (Thiele 2000) Ahogy Lányi kiemeli: „Az ember

⁷ Környezetfilozófia és ökológiafilozófia fogalmát dolgozatomban szinonimaként használom, bár – ahogy Tóth I. János felhívja rá a figyelmet – az ökofilozófia kifejezés jobban kifejezi, hangsúlyozza az ökológiai gondolkodáshoz való kötődését, mint a „környezetfilozófia” megnevezés. (Tóth 2005a)

kitüntetett léthelyzete, miszerint ő az egyedüli tanúja a létnek, ahogy ezt Heidegger megfogalmazza, inkább egy bensőséges, vagy ha úgy tetszik, megértő és tisztelettel viszonyt jelentene a világ gazdag sokféleségéhez, mintsem ennek az alávetését az ember önkényének.” (Both–Csorba 2001) A szabadság e felfogásban „a létezők Létének fölfedésére, a Lét megértésére való képesség állapota”. (Thiele 2000. 132) Szabadnak lenni annyit tesz, mint felszabadítani azt, ami más, olyan módon tárni fel a világot, hogy közben megőrizzük annak különbözőségét – szemben a modern technológiával, amely csupán egyféleképpen teszi láthatóvá a világot: kizárólag mint az emberi felhasználásra váró dolgokat (rendelkezésre álló erőforrást). (Thiele 2000) Így a megismerés a világ felé csak egydimenziós marad. Ahogy Heidegger fogalmaz, „Egy és csakis egy arcáról ismerjük meg a Földet: mint hasznosítandó és kiaknázandó erő- és nyersanyagforrást” (Tóth 2006. 404.) – miközben rejtve maradnak a kölcsönviszonyok, az evolúciós örökségek, a biológiai és az esztétikai tulajdonságok. (Thiele 2000) Thiele ennek kapcsán Heideggert idézi, aki szerint „A lényegében a felvilágosodásból származó zabolátlan törekvés, ami mindent, ami él és mozog, legszívesebben gombostűhegyre tűzne mint tárgyat egyöntetű, szabályos rendben, hogy minden átlátható, ellenőrizhető, meghatározható, megmagyarázható, egymással összefüggésbe hozható legyen – manapság ezen alapul az életről alkotott mindazon kvázi-émlékünk, amely a tapasztalat szférájában keletkezik.” (Thiele 2000. 135) Ahogy Tóth kiemeli, „mindez pedig azért veszélyes, mert elveszik a „kezdetibb igazságok feltárásának” a képessége, mely az embert igazából emberré teszi. Heidegger a *Gelassenheit* (elengedtség) szót használja annak az emberi diszpozíciónak a meghatározására, amely lehetővé teszi feltáruló szabadságunkat. Az elengedtség valamiféle lenni hagyást jelent anélkül, hogy a dolgokat uralomnak vagy eltárgyiasító birtoklásnak vetnénk alá. Az elengedtség nem egyéb, mint önmagunk megnyitása a dolgok számára, hogy azokat saját magukért értékeljük és értsük.” (Tóth 2006. 404.) A szabadság heideggeri értelmezése tehát szembehelyezkedik a világ szűken antropocentrikus eltárgyiasításával. „A természet Léte a hasznosításon túlmenően feltár(ul)ást és elfogadást követel magának.” (Thiele 2000. 133)

Heidegger azonban – szemben a biocentrikus felfogással – nem tesz ontológiai vagy morális egyenlőségjelet az ember és a többi élőlény közé. „[...] a kihívás, mellyel ma szembe kell néznünk, az, hogy a természetet ne azért tartsuk tiszteletben, mert olyan, mint mi vagyunk, hanem éppen mert tőlünk különböző. Az állatok, növények és ökoszisztémák épp azért szorulnak védelmünkre (és ennek gyakran a mi be nem avatkozásunkat kell jelentenie), mert nincsenek jogaik, mert kívül esnek a jog birodalmán. A természetnek meg kell adnunk a lehetőséget arra, hogy éppúgy elrejtse magát fogalmi, politikai és etikai betolakodásunktól,

mint a technológiaiaktól.” (Thiele 2000. 136) „A szabadságnak a Lét feltárulása által való megtapasztalása egyedülálló és feltétlen megbecsülendő emberi képesség.” (Thiele 2000. 133) Vagyis ne tagadjuk, cáfoljuk az ember kitüntetett, sajátos léthelyzetét: a Lét egyedüli tanúja, így felelőssége, hogy egyúttal őrzője is legyen, és hagyja megnyilvánulni a maga másságában. (Thiele 2000) „Amikor méltatja az ember egyedülálló képességét arra, hogy valamit megőrizve tárjon fel, Heidegger az ember jótékony *ontológiai* gondnokságát hideti a föld és a világ fölött. Márpedig ha az ember szabadsága a feltáró „lenni hagyásban” nyilvánul meg [...], akkor éppenséggel szabadságunk növelése lesz a legmegfelelőbb alap a földi élővilág épségének és sokféleségének megóvására.” (Thiele 2000. 133-134) Ez a fajta gondnokság tehát, ebben a felfogásban, nem utilitarista előjog, hanem ontológiai adomány. Heideggernek nem az az álláspontja, hogy önmagában véve a hasznosság nem jó: a használat és zsákmányszerzés nem megengedhetetlen – de csak addig, „amíg nem feledkezünk meg róla, hogy az emberi szabadság és méltóság forrása nem a létezők uralása és birtoklása, hanem hogy létükről tanúságot teszünk [...] A gondnokság ontológiai eszméje – a Lét őrzése – úgy engedi létezni a dolgokat, ahogyan azok önmagukban vannak, ezért nem előfeltételezi sem az utilitarista manipulációhoz szükséges tudást, sem pedig a korlátlan kizsákmányoláshoz szükséges erkölcsi öngazolást. Ne feledjük, Heidegger az embert a „Lét pásztorának”, nem pedig a „létezők pásztorának” nevezi. A fákhöz, folyókhoz való alapvető viszonyunk eszerint nem mint erőforrásokhoz, hanem mint a Lét különböző megjelenési formáihoz fűz ezekhez bennünket.” (Thiele 2000 134.)

A szabad élet e megközelítésben egyúttal felelős élet is: a felelősség az, ami kizárólag rám hárul, amit emberként nem háríthatok el – Thiele szerint ebben áll kiváltságos léthelyzetünk (Thiele 2000). „[...] a felelősség az ember alapvető létjellemzője, az erkölcsi gondolkodás alapja. Ez a felismerés lehetővé teszi egy valóban személyközpontú etika kidolgozását.” (Lányi 2011) A környezeti etika tehát lehet úgy is emberközpontú, hogy nem egocentrikus – vagyis, ahogy arra Lányi rámutat, nem az ember kiváltságos szerepének túlhangsúlyozása, hanem félreértése az oka civilizációnk válságának (Lányi 2011). Ebből pedig sokkal inkább az következik, hogy nem is elsősorban az ember kitüntetett léthelyzetének megkérdőjelezése, hanem legfőképp annak újraértelmezése jelenthet kiutat a jelenlegi helyzetből. (Lányi 2011) Ahogy Thiele fogalmaz: „önmegértésünk alapjaiban rejlenek a változás ösztönzői” (Thiele 2000. 125) „Heidegger arra tanít bennünket, hogy az emberi szellemben, vagyis az ember létezésében pontosan az a nagyszerű, hogy képes magát fenntartani annak a csodálatában és tiszteletében, ami nem ő maga. A természetnek mint valami tőlünk gyökeresen különbözőnek a csodálata ellenszere lehet a szigorúan

emberközpontú és haszonelvű megközelítésnek, amely alaptalanul határozza meg az embert szükségleteivel... Az emberi lény szabadságát és méltóságát alapvetően abban ismeri fel, hogy ő a különbség egyedüli tanúja.” (Thiele 1996, idézi Lányi 1999)

A fenti, a teljesség igényét nélkülöző áttekintéssel, egy-egy irányzat bemutatásával csupán érzékeltetni szerettem volna, hogy a fenntarthatóság, ökológiai válság témájának nem csak helye, de kitüntetett szerepe is van a (környezet)filozófia területén – és nem csupán a válság okainak keresése, megértése, hanem a kiútkeresés sürgető feladatának szempontjából is. A társadalmi fejlődés kulturális irányváltására van szükség; az irányváltáshoz szándék kell, a szándék megszületéséhez pedig belátás: „annak a belátása, hogy a jelenlegi anyagi értékrend tarthatatlan, a változtatáshoz új értékrendre és erkölcsre van szükség” (Gyulai 2012. 13). E feladat „megoldásában” a környezetfilozófiának és etikának kiemelt szerepe van.

Ember és természet viszonyának történeti változásai

A nevelésfilozófia egyik lényeges témaköre a nevelés társadalmi, történeti, kulturális és világnézeti meghatározottságának vizsgálata, a nevelésnek a kultúra, a társadalom összefüggésrendszerében történő értelmezése (Mihály 1998), mely korunk társadalmi-ökológiai válságának kihívásaiban kiemelt problematikává kellene, hogy váljon. Mégis, amint láthattuk, egy nehezen definiálható és kevésbé ismert tudományterületről van szó, amely sok esetben perifériára szorul mind a pedagógiai kutatás, mind a gyakorló pedagógia területén (Karikó 2006). Amint arra Mihály Ottó rámutatott, John Dewey tekinthető az utolsó jelentős teoretikusnak, akinél filozófia és nevelésfilozófia még koherens egységet képezett (Mihály 1998). Dewey megközelítésében az iskola elsősorban társadalmi intézmény, a nevelést pedig sosem önmagában, hanem mindig annak a társadalomnak a környezetében vizsgálta, amelyben a nevelés folyamata végbemegy (Tözsér 2010). Dewey nevelésfilozófiájának egyik fontos tézise, hogy a nevelésnek alkalmazkodó- és cselekvőképessé kell tennie a gyermeket a változó társadalomban, a társadalmi fejlődés, a társadalom megújításának érdekében (Dewey 1976), amely kiemelt jelentőségű kérdéssé válik a napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásaira adott válaszok keresésében (Molnár 2020). Mégis, ahogy Karikó Sándor kiemelte, vannak, akik odáig jutnak, hogy a nevelésfilozófia létjogosultságát is kétségbe vonják, mondván: „a nevelés számára nem a (nevelés)filozófia ad támpontokat, hanem az antropológia, az etika, talán csak a pszichológia tud felkínálni kapcsolódási pontokat” (Karikó 2006). A alábbiakban ezt a még mindig sokak által elfogadott tételt cáfolandó kívánok a kérdéskör környezetfilozófiai aspektusaira rávilágítani.

A környezetfilozófia rámutat tehát: az, hogy az emberek miképpen bánnak a környezetükkel, nagyban múlik azon, hogy mi az elképzelésük önmaguk és a környezetet alkotó dolgok, vagyis ember és természet viszonyáról (White 2000). Az ökológiai válság problémaköre kapcsán különös jelentőségre tesz szert e kérdéskör, így érdemes ebből a megközelítésből rátekinteni ember és környezete viszonyának történeti változásaira, majd megvizsgálni: milyen vonatkozásokat, hatásokat fedezhetünk fel a nevelésre vonatkozóan.

A felfokozott emberi aktivitás nyomán, a 20. század második felében létrejött ökológiai válság méretei és tendenciái azt mutatják, hogy a 21. század az ember-természet viszonyát tekintve sem lehet a huszadik egyenes folytatása – hívja fel a figyelmet *Papp Sándor*. Egyes (környezetfilozófiai) kritikák szerint a civilizált társadalmak természetképének gyökerei az újkori európai gondolkodáson és a középkori filozófián át a keresztény hagyományokig, sőt az ókori görög bölcselelőig nyúlnak vissza, így a változáshoz elsősorban arra van szükség, hogy ez a világnézet módosuljon, vagy új közelítésmód kerüljön kialakításra (Papp 2003). Az alábbiakban ennek rövid, vázlatos áttekintésére vállalkozom, a témánk szempontjából legfontosabb mozzanatok kiemelésével.

A kezdetek

Az emberiség történetében három egymást követő időszakot különböztethetünk meg az ember környezetéhez, világhoz való viszonyulásának vonatkozásában: a mágikus, a mitológikus és a tudományos (vagy filozófiai) világnézeteket (Ropolyi 2012b). Amit ma tudományos világnézetnek hívunk, azt a régebbi korokban „természetfilozófiának” nevezték (Capra-Luisi 2018). Az ősi, archaikus társadalom világnézete⁸ egyfajta mágikus világnézet, melyben tevékenységének sikerességét különféle rítusok és mágikus hiedelmek is segítik. A természeti körülményeknek kiszolgáltatottan él, halászattal, vadászattal, gyűjtögetéssel keresi élelmét. A mítoszok időszakában az ember már nincs ilyen mértékben kiszolgáltatva a természeti adottságoknak, mert több területen is – növénytermesztés, állattartás, egyszerűbb kézműves technikák – már sikeresen alakítja azokat (Ropolyi 2012b).

⁸ *Világnézet* fogalmán a világra vonatkozó nézetek összességét értjük, a tapasztalatok összefüggő és átfogó rendszerét, a mindenkor emberi gyakorlathoz kapcsolódó összes érzéki, értelmi, érzelmi és akarati elemet beleértve (Ropolyi 2012b). A világ egészét, és benne az ember helyzetét átfogó szemlélet. A *világnézet* a világ egészéről, részeinek összefüggéséről és működéséről alkotott elképzelésként definiálható, melyet az adott kor természetre vonatkozó ismeretei és természettudománya határoz meg (Magyar Katolikus Lexikon). A tudomány aktuális állása szerint változik, módosul, vagyis nincs minden időre érvényes világnézet (Kislexikon).

A nyugati filozófia az ókori görögöknél kezdett elsőként és meghatározó módon kibontakozni, ekkor vette kezdetét az egészében vett létezőre való rákérdezés is. Ebben az időszakban a létezőt „φύσις”-nek (phüszisz-nek) nevezték, melynek jelentését Martin Heidegger részletesen elemezte *Bevezetés a metafizikába* című művében: „Ezt a létezőt jelölő görög alapszót »természet«-nek szokták fordítani. A latin natura fordítást használják fel, ami tulajdonképpen azt jelenti: »megszületni«, »születés«. Ez a latin fordítás azonban kiszorítja már a görög »φύσις« szó eredeti tartalmát, lerombolja a görög szó tulajdonképpeni megnevező erejét... Később a kereszténység és a keresztény középkor számára a római fordítás lesz mértékadóvá. Ez helyeződött át azután az újkori filozófiába” (Heidegger 1995, idézi: Ropolyi 2012b. 14).

Heidegger értelmezése szerint a „phüszisz” jelentése: létező, lét, mindent átfogó működés, vagy a dolgokban rejlő, a dolgok tulajdonságait meghatározó valami, a dolgok „természete”. A korai görög gondolkodásban még nem vált külön a lét a létezőktől, így a természet is része a „mindent átfogó működésnek”. Ebben a felfogásban még az ember sem válik külön ettől, bár nem is része az egésznek; csupán részt vesz a működésben, de nem mint hatalomra törő akarat, mert az ember nem a lét ura, hanem – Heidegger kifejezésével élve – „az ember a lét pásztora” (Ropolyi 2012b. 14). *Arisztotelész* idejétől kezd az ember léthez való viszonyulása különválni, differenciálódni – ekkor lesz inkább a „phüszisz” szó jelentése a természet, létezők sokasága. A természet így átalakult fogalma teszi lehetővé a természethez való tudományos és filozófiai viszonyulás lehetőségét, ám ezzel egyúttal az ember a „lét pásztorából” a „lét urává” kezd, akar válni, a „techné”, azaz a tudás segítségével. Egyes mechanizmusok kezdenek érthetővé és magyarázhatóvá, folyamatok előreláthatóvá válni, így e tudásnak köszönhetően az ember legalább az adott területen sikeres lehet, és valamilyen mértékben kiszabadíthatja magát a természeti környezetének uralma alól. Ekkorra a korábbi világfelfogásokhoz képest már határozottabban kezdték elválasztani az emberhez tartozó adottságokat, emberi tulajdonságokat a nem-emberi világ részeinek jellemzőitől. Ám még ez esetben sem beszélhetünk a természet leigázására való törekvésről (Ropolyi 2012b).

Középkor

A középkorban a (természet)filozófiai problémák lényegében a keresztény teológiához kapcsolódóan merültek fel, az antik gondolkodás krisztianizálódott. A ptolemaioszi és bibliai geocentrikus világméretű nyugvó szemlélet alapjai Arisztotelészhez és *Aquinói Szent Tamáshoz* köthetőek. Évszázadokon át tartó fejlődési folyamat eredményeként kezdték a

természetet egyre szuverénebb, önállóbb létezőnek tekinteni, s kutatni a kérdéseket: vajon a természet önálló, a világ egyéb részeitől független létező-e, milyen értelemben függ össze más dolgokkal, Istennel és az emberrel, társadalmi szférával? (Vinkovics 2012)

A középkori keresztény gondolkodás teocentrikus: a teológiai-filozófiai kutatások valamennyi irányzata elsősorban ember és Isten kapcsolatát helyezte középpontjába. A világ keletkezéséről és a kozmoszról a Szentírás alapján gondolkodtak. A teológus filozófusok érdeklődése nem közvetlenül irányult a természetre, így a keresztény középkor filozófiájában kevesebb természetfilozófiai gondolatot találunk, mint a korábbi időszakok szerzőinél (Vinkovics 2012). Teológia és filozófia csak hosszú idő alatt, fokozatosan vált el egymástól, mely során a filozófia mind céljában, mind szemléletében, mind módszerében lassan függetlenné tudott válni (Kampis 2012).

E szemléletben társadalom és természet sok szempontból elválaszthatatlan területek voltak, melyekben mindkét szféra Isten hatalma alatt állt, mint az Ő parancsainak, törvényeinek végrehajtója (Ropolyi 2012c). Ebben az időszakban az ember a természeti és társadalmi erők hatalmának kiszolgáltatva, azoknak alávetetten él. E világfelfogásban az objektumok passzivitását és környezetük aktivitását láthatjuk érvényesülni (Ropolyi 2012a).

A mechanisztikus természetkép kialakulása

Egyes környezetfilozófiai kritikák szerint a kultúránk alapjául és kiindulópontjául szolgáló világnézet és értékrend alapvető körvonalai a 16–17. században rajzolódtak ki. Az ebből a korszakból gyökerező újfajta gondolkodásmód, a világ újfajta érzékelésének eredményeként jött létre a nyugati civilizáció, és ez adja a kultúránkban azóta is uralkodó paradigma alapját. (Capra 1994). Ma minden valamirevaló tudomány nyugati felfogású és módszerű, tekintet nélkül a tudósok nemzetiségére, nyelvére vagy bőrszínére, így e felfogás alapvető jellegzetességeit és annak gyökereit is érdemes szemügyre venni (White 2000).

A 17. században jelentős változás következett be a természetre irányuló európai gondolkodásban. Elsősorban *Galilei*, *Descartes* és *Newton* nevéhez köthető az a paradigmaváltás, amelyet a mechanikus természetkép megszületése jelentett. Ennek a folyamatnak *Kopernikusz*, *Kepler* jelentette a kezdetét, *Thomas Hobbes* és mások pedig a modell tökéletesítésén dolgoztak különböző területeken. Persze e kép sem egységes, képviselői is néhol egymással szemben álltak, illetve voltak a paradigmán kívül maradó, ezzel szembehelyezkedő gondolkodók is – de mégis ez vált meghatározó jelentőségűvé (Szilágyi 2012).

A mechanisztikus világnézet elterjedésében három egymást követő fázist különböztethetünk meg. Kezdetben, a 17. század elején még elvont világnézeti, filozófiai programként jelenik meg. A 17. század végén azonban már konkrét tudományos problémákban is megjelenik, és tudományos elvek, hipotézisek, elméletek háttérében jelenik meg, egyre nyilvánvalóbban. Végül a 18. század során a robbanásszerűen kifejlődő ipari tevékenység, az ipari forradalom ideológiai motívumaként gyakorlati programmá válik (Ropolyi 2012a).

A mechanisztikus természetkép főbb jellemzői:

- *matematika-központúság*: „a természet könyve a matematika nyelvén íródott” – a természet matematikai leírása (Galilei) – ő volt az első, aki a tudományos kísérletezést a matematika nyelvének alkalmazásával kapcsolta össze. Ehhez az anyagi testek lényegi sajátosságainak: a formáknak, mennyiségnek és mozgásnak, vagyis minden mérhetőnek a tanulmányozására volt szükség, amely a tudós figyelmét az anyag mennyiségileg meghatározható jellemzői felé irányította. Az új felfogás szerint a világegyetem kulcsa annak matematikai struktúrájában rejlik; a tudomány matematikával való azonosítása, melyben az igazságnak matematikai bizonyítással kell következnie egy általános elméletből (Descartes) (Kampis 2012, Capra 1994).
- *analitikus módszer*: a problémák, gondolatok szétbontása, majd saját logika szerinti elrendezése, mely a modern tudományos gondolkodás alapvető jellemzőjévé vált (Capra 1994).
- *redukciós műveletek*: alkotóelemeire bontani a jelenségeket, hogy azok érthetővé váljanak (Capra 1994).
- *empirikus megközelítési mód* – induktív eljáráselmélete (*Bacon*): a kísérletek végrehajtásából adódó általános következtetések levonása, s ezek további kísérletekkel való igazolása, amely gyökeresen megváltoztatta a tudományos kutatások célját és lényegét. A tudomány célja az ókortól kezdve elsősorban a bölcsesség elérése, a természet rendjének megértése volt; ekkorra azonban a tudomány céljává a tudás elérése lett, amely „hatalom”, amellyel az ember uralkodhat a természet felett és irányíthatja azt. Bacon megközelítésében a természetet a „szolgálatunkba kell állítani”, „kényszeríteni kell”, „ki kell kényszeríteni a természet titkát” (Capra 1994). Ebben a tudás megszerzését

biztosító új módszertanban Bacon fontos szerepet szán a kísérletezésnek. A kísérleti szituációban az objektum-környezet viszony egy sajátos változata jelenik meg: a kísérletező maga uralja a kísérleti helyzetet, ő választja ki a vizsgált rendszert, maga teremt és enged érvényre jutni bizonyos környezeti hatásokat, vagyis ő dönti el, hogy számára milyen szempontból érdekes a valóság adott része, s nem hódol neki. A valóságot nem szemléli, hanem használja. Ez egy merőben új viszonyulási mód a görögök szemléletéhez képest, akik nem kísérleteztek, hanem szemlélődve gyűjtöttek tapasztalatokat, mert az ő szemléletük szerint a természeti folyamatokat tisztán csak az emberi beavatkozástól mentes szemlélődés tudja megragadni. Vagyis a görög kutatások célja nem a természet uralása volt, hanem elsősorban annak működésének, harmóniájának megértése. A mechanikus modell ezzel szemben elsőként nyújt reális lehetőséget nemcsak a mechanizmusok tanulmányozására, de újak létrehozására, azok megváltoztatására is (Ropolyi 2012a).

- „világ-gépezet” *metafora*: a világegyetem egy gépezet, nincs cél, élet vagy szellemiség az anyagban, a természet a mechanika törvényeinek megfelelően működik. A kor tudósai a legtöbb jelenséget mechanikai szerkezetként fogták fel, mindenre közvetlen mechanikai magyarázatot próbáltak adni. E felfogásnak, szemléletmódnak sok előnye volt: egyrészt konkrét eredményekkel járhatott a tudományokban, másrészt ösztönzést jelentett a kutatások számára, ugyanis ez a szemlélet alapvetően optimista a megismerés lehetőségét illetően, mely szerint minden leírható és megérthető (Szegedi 2012).
- az „óraművilág” *hasonlat*: a korszak tudósainak és mesterembereinek együttműködését legjobban kifejező, széles körben elterjedt elképzelés, mely szerint az egész világ, s benne minden teremtmény hasonlatos egy jól működő óraszerkezethez. Descartes szerint „nincs semmiféle különbség a kézművesek alkotta gépek és azok között a különféle testek között, melyeket a természet maga hoz létre; ha csak az nem, hogy a gépek hatásait létrehozó csövek, rugók és egyéb eszközök alkotóik kezének arányaihoz igazodva mindig akkorák, hogy látni engedik alakjukat és mozgásukat – a természeti hatásokat kiváltó csövek és rugók viszont általában túlságosan kicsik ahhoz, hogy érzékszerveink felfoghassák őket.” (Descartes: *A filozófia alapelvei*, idézi: Ropolyi 2012a. 109). Mindezt érvényesnek hitték az élettelen és az élővilág testeire is, mely felfogás szerint a növények és az

állatok gépek, hiszen nincsen gondolkodásra képes értelmük vagy lelkük. Az óraművilág hasonlatot rendszeresen alkalmazták tudományos és világnézeti problémák tárgyalásakor, amely jól illusztrálja a mechanisztikus szemlélet hatékony alkalmazhatóságát, működését és jelentőségét (Ropolyi 2012a).

- *dualizmus*: a descartes-i dualizmus, vagyis a világnak kétféle létezőre, testi („kiterjedt”, „res extensas”) és lelki („gondolkodó”, „res cogitans”) szubsztanciára való felosztása egyrészt bevezeti a „lelket” a létezők sorába, másrészt egyúttal végrehajt egy rendkívül fontos szétválasztást is: a lelket kivonja a másikfajta, a kiterjedt anyagból. Ezzel előállítja azt a modern természettudományos anyagfogalmat, amely már semmilyen belső „életszerű” tulajdonsággal nem rendelkezik, aminek mozgása csak külső erők hatására következhet be, s amely mozgás ezáltal leírható tisztán geometriai, matematikai eszközökkel (Zágoni 2012). E felosztás alapján az állatok pusztán mechanikus szerkezetek, „automaták”, amelyeknek így csupán instrumentális értékük lehet. Az ember pedig csak állati (testi) mivoltában része a természetnek, eszessége, mint megkülönböztető sajátossága, az embert kiemeli, a természet fölé helyezi (Tóth 2009). Az értelem/gondolkodó dolog és a test/anyag/kiterjedt dolog szétválasztása – Descartes nyomán – a nyugati gondolkodásmódban meghatározóvá vált, megfigyelhető például a természettudomány és társadalomtudomány szétválasztásában. E szemlélet közgazdaságtanra való hatása – például természet és gazdaság szétválasztása – szintén a mai napig meghatározó. A felfogás, miszerint az ember az egyetlen lény, aki esze és akarata lévén nem része a természeti folyamatoknak, vagyis felette áll a természetnek, szintén meghatározó meggyőződéssé vált (Kampis 2012).
- *a tudományos ismeret bizonyosságába vetett hit* (karteziánus filozófia, világnézet): a mai napig széles körben hat és visszatükröződik a tudományosságban, miszerint a tudományos megismerés az egyetlen célravezető módszer a világegyetem megértésében (Capra 1994). „A mechanisztikus felfogás világmagyarázatában érvényre juttat egy, a megfigyeléseken alapuló racionális elgondolást. Az egész világ egyszerű elemekből felépíthető, átlátható, maradéktalanul megérthető, összefüggő rendszer. A rendszer működése minden vonatkozásban követhető és kiszámítható. A rendszer és elemei tanulmányozása során elvben mindig választható egy helyes módszer, a helyes módszer, amelyet követve feltárul a

dologra vonatkozó igazság” (Ropolyi 2012a. 115). E felfogásban „a rendszer bármely részének jövője – elvben – abszolút biztonsággal megjósolható, ha helyzete mindenkor részleteiben is ismert” (Capra 1994. 131). Newton összegezte a fizikában elért eredményeket és valósította meg Descartes programját – ő dolgozta ki a mechanisztikus természetszemlélet matematikai szabályait, elődjei munkáinak szintéziseként (Kampis 2012). „A newtoni axiómarendszer és annak rendkívüli eredményessége egy olyan világgépet sugall, amelyben minden mechanikai mozgásból tehető össze, e mozgások pedig kiszámíthatóak. [...] Minden tökéletesen meghatározott és kiszámítható. Mindennek oka van, minden objektum kauzális, determinisztikus kapcsolatban van a környezetével. Mindez az abszolút térben és időben, mint sajátos tartályokban történik” (Szegedi 2012. 99-100). Ez a világgép – sikeressége révén – hamar elterjedt, és mintegy két évszázadon keresztül általános szemléletmód volt a fizikában (Szegedi 2012).

A mechanisztikus világgépfogás a 18. század végére, mint uralkodó világnézet az élet minden területén egyértelműen érvényre jutott. A korszak tudományos gondolkodásban a mechanisztikus szemléletmódot legjellegzetesebben képviselő newtoni mechanika vált a tudományosság mintaképévé, amely döntő mértékben hozzájárult az élővilágról kialakított korabeli elgondolásokhoz is (Szilágyi 2012). Newton filozófiai hatása nem csupán az angol és francia nyelvterületen jelent meg, kimutatható a német és más filozófiai hagyományokban is (Szegedi 2012). E folyamat során „a mechanika törvényszerűségei és gondolkodásmódja, mint *a tudományos* gondolkodásmód és világnézet vált általánossá” – mutat rá Tóth (Tóth 2005a. 132).

Az európai tudományos fejlődésnek fontos következménye lett a természet leigázásának programja (Ropolyi 2012c). Az ember új „hivatása” lett, hogy uralkodjon a saját teste, illetve az anyagi világ felett (Tóth 2005b). Bacon világosan megfogalmazta a kívánatos célt: az ember világának urává válhat, ehhez csupán kellő tudással kell rendelkeznie. A tudás: hatalom. „[...] az ember fölénye a tudásban rejlik, ez nem tűr kétséget. [...] Ma csak pusztán elképzelésünkben uralkodunk a természetben, és alá vagyunk vetve kényszerének; ha azonban találmányainkban tőle vezetetténné magunkat, akkor a gyakorlatban is parancsolnánk neki” (Bacon: *A Tudás dicsérete* 1592, idézi: Ropolyi 2012a. 106). Az ember efféle ügyességének, furfangjának jelölésére, amellyel kijátszhatja, kicselezheti, rászedheti a természetet, az ókori görögök a „mékhané” szót alkalmazták, erről kapta nevét a mechanika tudománya (Ropolyi 2012a). „A természetre vonatkozó tudással felfegyverzett ember korlátlan úrnak érzi magát, s

újabb és újabb parancsait sorolja” (Ropolyi 2012c. 86) – írja jellemzésül *Ropolyi László*. „A modern polgári viszonyok a társadalomban s a racionális tudományos törekvések a gondolkodásban együtt biztosítják a polgári értékrend univerzális érvényesülését: az ember uralmát a természet, a társadalom és saját természete felett” (Ropolyi 2012a. 115). A kor tudományos, filozófiai és társadalmi mozgalmi révén kibontakozó program azt ígéri, az ember a természet ura lehet. E program működésének eredményeként fejlődik ki a modern polgári társadalom, a „modernitás” világa (Ropolyi 2012a).

E világfelfogás talán legjelentősebb eredménye, hogy a középkori felfogást szöges ellentétére változtatja át, egy olyan világgépet mutatva, amelyben az objektum dominál a környezete felett (Ropolyi 2012a). „Ez a változás, amelyben az objektum emancipálódik, felszabadul, kikerül a környezet uralma alól, sőt maga válik uralkodóvá, ez az újkori világfelfogás radikálisan merész, forradalmi tartalma” – írja Ropolyi (Ropolyi 2012a. 105-106). A mechanisztikus világgép meghatározó ideológiai, értékrendet hordozó tartalma ezekben az új hatalmi viszonyokban van. „Kizárólag az objektum aktív, az objektum környezete csupán elszenvedő, passzív szerepet játszik: lényegében ennyiből áll a mechanisztikus világfelfogás ontológiai rendszere” (Ropolyi 2012a. 105-106). A mechanisztikus világgép világosan kifejezte a kibontakozó polgárság értékrendjét, így terjesztése és működtetése a polgárság érdekében állt. Kezdetben tehát az ideológiai küzdelem eszközeként hasznosították, majd a polgárság megerősödésével a mechanisztikus világgép széles körben elterjedt és elfogadottá vált (Ropolyi 2012a).

A mechanisztikus természetkép meghaladása(?)

A Descartes-ot követő időszakban tehát a természet mechanikus felfogása a tudomány uralkodó paradigmája lett, ez irányította a tudományos megfigyeléseket és a természeti jelenségekről alkotott elméletek megfogalmazását, amíg a 20. századi fizika eredményei radikális változásokat nem idéztek elő. Az elektromágnesesség felfedezése felülírta a newtoni mechanikát mint a természeti jelenségek alapvető elméletét. Új gondolkodásmód jelent meg, mely az elkövetkezendő korszakok tudományos szemléletének irányát is meghatározta, tartalmazva már a változás, az evolúció, a növekedés és a fejlődés gondolatait is (Capra 1994). Ám az élővilág, a Föld, a kozmosz fejlődésének koncepciója a mechanisztikus világfelfogásba nem volt beilleszthető, a fogalomkör meghaladására készített (Ropolyi 2012a). A biológiai evolúcióelmélet megerősítette a kor tudósait abban, hogy hagyjanak fel a világ mint gépezet kartézianus gondolatának követésével, mely szerint a világ a legapróbb

részletekig készen került ki a Teremtő kezei közül. Az új megközelítés már a világegyetemet fejlődésben lévőnek és változónak képzei el, melyben az egyszerűbb formákból alakulnak ki az egyre bonyolultabb struktúrák (Capra 1994).

Természetesen már egyes 18. századi gondolkodók számára is egyértelművé vált, hogy az anyag nem tekinthető csupán passzív tényezőnek, mert önmozgása és „érzékelő képessége” is van, vagyis a természetben végbemenő változás és fejlődés gondolata már ebben az időszakban is megjelent. Az emberi aktivitás korlátai is egyre nyilvánvalóbban megjelentek, a természeti környezetet nagyléptékben pusztító technológiák már a 18. századi Angliában is gondokat okoztak (Ropolyi 2012a). Mindemellett a newtoni fizika alapjait képező általános gondolatokat még sokáig igaznak vélték, bár nem bizonyultak elégségesnek minden természeti jelenség magyarázatára. Ez a szemlélet csupán a 20. század folyamán alakult át gyökeresen. A 20. század fizikában tett felfedezései minden kétséget kizáróan megmutatták, hogy a tudomány területén nem beszélhetünk abszolút igazságról, minden fogalom és elmélet korlátok közé szorított és csupán hozzávetőleges lehet. A relativitáselmélet és a kvantumelmélet érvénytelenítette a kartézianus világnézetet és a newtoni mechanikát (Capra 1994).

A 20. század első felében a tudomány előrehaladását jellemzően zökkenőmentes folyamatnak tekintették. E szemlélet, meggyőződés szerint a tudományos modellek és elméletek állandó finomításával, újabb és pontosabb változatokkal való helyettesítésével megközelítéseik lépésről lépésre javulnak (Capra–Luisi 2018). „A tudományos ismeret bizonyosságába vetett hit a kartézianus filozófia és az ebből eredő világnézet alappontja” – mutat rá *Fritjof Capra* (Capra 1994. 121). A folyamatos fejlődésnek e nézetét *Thomas Kuhn* kérdőjelezte meg radikálisan az 1962-ben megjelent, *A tudományos forradalmak szerkezete* című, sokat hivatkozott könyvében, mellyel nagy hatást gyakorolt a tudományfilozófiára és a társadalomtudományokra (lásd Kuhn 2000). Kuhn rámutatott: bár a folyamatos fejlődés valóban jellemző a „rendes” tudomány hosszú időszakaira, ezeket a periódusokat azonban a „forradalmi tudomány” időszakai szakítják meg, amikor a tudományos elméleten túl az egész fogalmi szerkezet radikálisan megváltozik. Ezt jelölte a tudományos „paradigma” fogalmával, mint a tudományos közösség által elért eredmények (koncepciók, értékek, technikák) konstellációja. A paradigmák megváltozása Kuhn szerint szakaszosan történik, és ezeket a töréseket paradigmaváltásoknak nevezte (Capra–Luisi 2018).

A tudományos paradigma definíciójának fontos része, hogy nem csupán koncepciókat és technikákat, hanem értékeket is magában foglal. A 17. századi tudományos forradalom óta, az általános tudományos vélekedés szerint a tudományos tények függetlenek a tetteinktől,

ezáltal függetlenek az értékeinktől is. Kuhn azonban rávilágított: az értékek nem periférikusak a tudományra, vagy a technológiában való alkalmazásokra nézve, hiszen éppen ezek az alapjaik és kiindulási pontjaik. A tudományos tények az emberi értékek, észlelések és cselekedetek teljes konstellációjából – egy paradigmából – származnak, amitől azok nem választhatók el. Bár a részletes kutatások nagy része nem függ kimondottan a tudós értékrendjétől, azonban a nagyobb paradigma, amelyen belül a kutatás zajlik, soha nem értéksemleges – mutatott rá (Capra–Luisi 2018).

Ezen összefüggések ismeretében, a tudomány mai megértéséhez elengedhetetlen lenne annak felismerése, hogy minden tudományos modell és elmélet csupán korlátozott és közelítő pontosságú lehet. A 20. század több tudományos felfedezése, eredménye is kimutatta, hogy valamennyi természeti jelenség végső soron összekapcsolódik, és lényeges tulajdonságaik a más dolgokkal való kapcsolataikból származnak. Így, ha bármelyiküket is meg szeretnénk magyarázni, meg kellene értenünk az összes többit is, ám ez nyilvánvalóan lehetetlen (Capra–Luisi 2018). Mégis, *„a tudományos igazságba vetett kartézianus hit még ma is széles körben hat és visszatükröződik a tudományosságban; ez vált tipikussá a nyugati kultúrában”* – mutat rá Capra (Capra 1994. 121).

Descartes analitikus módszere, amely a problémákat részekre bontja, majd saját logikájuk szerint rendezzi el, a modern tudományos gondolkodás alapvető jellemzőjévé vált, és különösen hasznosnak bizonyult egy sor tudományos elmélet és komplex műszaki tervek kidolgozásakor, lehetővé tette például a NASA számára, hogy embert küldjön a Holdra – emeli ki Capra (Capra 1994). A kartézianus módszer túlhangsúlyozása azonban szétdarabolódáshoz is vezetett, mely *„általános gondolkodásmódunkra, tudományosságunkra és a tudományban széles körben elterjedt redukcióműveletekre – arra az elgondolásra, hogy a komplex jelenségek minden nézőpontja érthetővé válik, ha alkotóelemeire bontjuk azokat – egyaránt jellemző”* – írja (Capra 1994 oldalszám). *„Hétköznapi szemléletünk, a természettel kapcsolatos mindennapi álláspontjaink, a térről, az időről, az erőkről, a mozgásról való elképzeléseink mai napig megfelelnek a mechanisztikus felfogásnak. Ez az a szemlélet, amelyet a közvetlen közelünkben lévő tárgyak, események alátámasztanak, és amelyet felnövekvőben a legkönnyebben elsajátítunk”* (Szegedi 2012. 102).

Habár a 19. század végén a newtoni mechanika mint a természeti jelenségek alapvető elmélete, elvesztette vezető szerepét, a 20. század természettudományos felfedezései és eredményei pedig megmutatták, hogy a tudományos gondolkodásmód nem azonos a mechanikus gondolkodással (vagyis lehet a világról tudományosan, de nem mechanikusan is gondolkodni); ám hiába omlott össze a mechanikára épülő természettudományos világkép –

hívja fel a figyelmet Tóth –, a természetfilozófia mégsem született újjá (Tóth 2005a). Ebben minden valószínűség szerint az is szerepet játszott, hogy a mechanika természetkoncepciója a gyakorlat számára – rövid távon – rendkívül előnyösnek bizonyult, „*így mind a mai napig az utolsó érvényes természetfilozófiai rendszer a mechanikához kötődik. Azonban a természetfilozófia hiányában, illetve a mechanikus természetfilozófia talaján a környezeti válság egyszerűen nem értelmezhető*” (Tóth 2005a. 132-133).

A fentiek alapján fogalmazták meg egyes filozófusok, környezetfilozófusok, hogy „a mai globális társadalmi válsághelyzet — röviden fogalmazva — annak a következménye, hogy egy meghaladott tudományos világnézet — a kartéziánus newtoni természettudomány mechanisztikus világképe (analitikus, induktív, redukcionista, atomizáló) — fogalmait próbáljuk meg arra a társadalmi-gazdasági valóságra alkalmazni, amely már nem hagyja magát ezzel a fogalomkészlettel kifejezni, megragadni. Globális összefüggéseket felmutató világunkban a problémák kezelésére új látásmódot, ökológikus közelítésmódot kell kifejlesztenünk, amelyet azonban a kartéziánus világképből — csakúgy, mint a kvantumfizikát a klasszikus fizikából — nem vezethetjük le. Mindez elveink, értékeink és társadalmi intézményeink alapvető megváltozását (megváltoztatását) követeli meg” (Papp 1994. 585-590).

Természetkép - emberkép

Lányi András szerint azonban az ökológiai problémakör nem maradhat meg természetfilozófiának, ha filozófiai értelmezésre tart igényt, ugyanis az ember nem a környezetét tapasztalja ilyen vagy olyan módon, hanem elsősorban önmagát: „*hogy az ember miképpen bánik természeti környezetével, szinte kizárólag azon múlik, hogy mit tart saját magáról, pontosabban azon, hogy kinek tartja magát. Természetfelfogásunk története az individuáció, az egyéni személyiségstruktúra megteremtésének története*” (Lányi 2010. 52). E szemléletben a problémakör tehát elsősorban nem a természethez való viszonyulással, hanem az ember önértelmezésével függ össze (Lányi 1999) – vagyis nem a természetfilozófia, hanem sokkal inkább a filozófiai antropológia felől kell vizsgálnunk a kérdéskört (Szántó 2011).

Hasonló értelmezést fedezhetünk fel a korábban már említett Arne Naess norvég filozófus mélyökológiai szemléletű megközelítésében is. Naess szerint a személyiségünket alkotó viszonyok sokkal gazdagabbak az ego-nál és a „társadalmi én”-nél, és nem csak emberekkel, hanem a közvetlen környezetünkkel és a nem emberi lényekkel is összekötnék bennünket, ők is személyiségünk részét képezik (ehhez vezeti be az *ökológiai én* fogalmát).

Ezt egy példával szemlélteti: amikor emberek átköltöznek vagy kitelepítik őket addigi lakóhelyükről egy másikra, például a magas hegyek között élők a síkságra, nem maradnak ugyanazok, akik voltak: társadalmi, gazdasági és természeti környezetük megváltozásával identitásukat veszítik el, mellyel önbecsülésük és önértékük teljesen megrendül. Sokszor az ember csak ekkor ismeri fel, hogy lényének része volt az őt körülvevő tágabb környezete is, azonosult a helynek sajátosságaival, amely alakította és részét képezte személyiségének, és amelyet most elveszített, így többé már nem ugyanaz, mint aki addig volt. A „világban-való-lét” mélyökológiai megközelítése tehát egy olyan önátélést jelent, amelyben az ember a természetet önmagához tartozóként, mintegy sajátként éli át (Naess 2005). Naess felfogásában az „én” nem elkülönülés másoktól – jellemzően a külvilág rovására –, hanem azonosulás másokkal (Naess 2005); vagyis az „én” az, amivel élete során azonosul. Önmegvalósítása során minél inkább képes felismerni és átérezni azt, ami sorsában más lényekkel rokon, minél inkább képes azonosulni mások javával, személyisége annál inkább gazdagodik, élete teljesebbé válik (Lányi 2010). Ha pedig valaki, akivel azonosulunk, korlátozást szenved, az saját önmegvalósításunkat is korlátozza (Naess 2005).

Lányi szerint azonban az ember számára az elsődleges környezet nem a természet, hanem az emberi társaság, és nem is biológiai értelemben, hanem mint a kultúra közössége, „a nyelvi interakciók és interpretációk egymással megosztható világa” (Lányi 2010. 52). „Az ember személyisége a fizikai térben egyáltalán nem, hanem csak mint szellemi viszonylat létezik, s képez meghatározott „erőteret” a pólusok, az egyén és környezete közt. Mert nem magányos egyének lépnek egymással társadalmi kapcsolatba, hanem a társas érintkezés során tesznek szert egyéniségük öntudatára és válnak egymás számára és egymás által – személylété. [...] Az elsődleges szocializáció lényege – de többé-kevésbé későbbi tapasztalataink alapszerkezetére is érvényes –, hogy az ember a saját megnyilatkozásait a mások válaszából érti meg. Az öntudat számára a kiindulópont nem az én, hanem a kapcsolat” (Lányi 2010. 55).

E környezetfilozófiai szemlélet alapjául szolgáló filozófiai antropológia modelljét a humánökológia chicagói iskolája és a fenomenológiai hermeneutika filozófiai hagyománya szolgáltatja, mindkét irány az emberi létezés eredendően társas együttlétként fogja fel, amelyhez képest az elszigetelt individuum csupán egy utólagos absztrakció (Szántó 2011). E megközelítésben, ahogy Lányi megfogalmazta, „minden tapasztalatunk egy másokkal közös projektmra vonatkoztatva nyeri el értelmét, s ez a közös projektum – a való világ – kulturális teljesítmény, a dialógus résztvevőinek közös alkotása. Annyiban létezőnk személyként, amennyiben a dialógus alanyaként, értelemforrásaként vesznek számításba. Descartes állításával ellentétben a gondolkodás nem egy gondolkodó Én, hanem mindenekelőtt egy

nyelv és egy beszédkapcsolat előzetes meglétét feltételezi. Gondolkodom, tehát vagyunk.” (Lányi 2010. 55) Az öntudat e megközelítésben nem valamiféle szellemi organizmus, és „nem úgy lakik az emberben, mint a csiga a házában, hogy kibújik és visszahúzódik” (Lányi 2010. 55-56), és nem is az emberben lakik, mert az ember az, aki – Heidegger szavaival – „a nyelv hajlékában lakozik”, ahol a megértés végbemegy (Lányi 2010).

E szemléletben megismerni és megérteni valamit mindenekelőtt azt jelenti, hogy tiszteljük azt az egyedi, semmihez sem hasonlítható sajátosságot, ami létében rejlik – mutat rá Lányi András. A megismerésnek éppen ez adja lényegét, hogy ezt az egyediséget napvilágra hozzuk és megtartsuk olyannak, amilyen. Vagyis ez esetben a megismerés – Heideggert idézve – „lenni hagyja” a dolgokat. Ez azonban nem egy passzív viszony, hanem a legnagyobb erőfeszítés, ami tőlünk telik (Lányi 2010). „Igaz, célja nem a természet átalakítása, hanem önmegvalósítás, abban az értelemben, ahogyan ezt a kifejezést Arne Naess használja: az ember emberként akkor valósítja meg magát, ha a Másikban saját létezésének határtalan lehetőségeit ismeri fel. Tehát – ha úgy tetszik – nem önzetlenül jár el, amikor kíméli, óvja azt, ami az útjába kerül: magának tartja meg. Az egoista saját létlehetőségeit korlátozza, és mélységesen lebecsüli magát, mondja Naess, amikor képességeit az önérvényesítés narcisztikus törekvésének szolgálatába állítja. A pusztá önfenntartás eszközévé silányítja a világot: fel- és elhasználja. A használat a megértés ellentéte” (Lányi 2010. 57) – mutat rá Lányi. Kiemeli: „Amikor az ember lemond a megértésről, saját létének értelmét áldozza fel. Az önfenntartás nem cél az ember számára, hanem kényszerűség” (Lányi 2010. 57). Ahogy arra Leslie Paul Thiele *„Természet és szabadság. A biocentrikus és szociocentrikus környezetvédelem heideggeri kritikája”* című esszéjében rámutatott, Heidegger azonban éppen arra hívja fel a figyelmet, hogy „ami az emberi elmében és az ember lényében igazán nagyszerű, az pontosan a csodálat és a tisztelet képessége mindaz iránt, ami nem ő maga és nem szellemi” (Thiele 1996, idézi: Lányi 2010. 58). Vagyis képes oly módon feltárni a világot, hogy közben megőrizze annak különbözőségét (Thiele 2000). „A természetnek mint valami tőlünk gyökeresen különbözőnek a csodálata ellenszere lehet a szigorúan emberközpontú és haszonelvű megközelítésnek, amely alaptalanul határozza meg az embert szükségleteivel... Az emberi lény szabadságát és méltóságát alapvetően abban ismeri fel, hogy ő a különbség egyedüli tanúja” – emeli ki Lányi András (Lányi 1999). Vagyis emberképünket kell elsősorban újraértelmeznünk ahhoz, hogy megfelelő módon tudjunk szembenézni a környezeti válság alapkérdéseivel, melyben nem is elsősorban az ember kitüntetett léthelyzetének megkérdőjelezése, hanem sokkal inkább annak újraértelmezése jelenthet valódi kiutat a jelenlegi, ökológiai válságot előidéző meggyőződésből (Lányi 2011).

A kereszténység emberképe és természetfelfogása

Az alapkérdések végiggondolása nélkül az ökológiai válságra adott válaszaink még súlyosabb károkhoz vezethetnek, mint amilyeneket jelenleg orvosolnunk kellene – hívta fel a figyelmet *Lynn White* az 1967-ben, *Science* magazinban közzétett tanulmányában (lásd *White 1967*). Ember és környezet viszonyát alapvetően határozzák meg természetünket és sorsunket illető hiedelmeink, meggyőződéseink – és ezek közé tartozik a vallásosság is (*White 2000*).

A teológusokat és filozófusokat régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy vajon mennyiben játszott szerepet korunk ökológiai válságának kialakulásában a kereszténység (*Endreffy 1994*). Ma is javarészt keresztény alapelvek összefüggésrendszerében élünk, a kereszténység pedig, „különösen nyugati formájában, a világ valaha volt legantropocentrikusabb vallása” (*White 2000. 173.*) – vetette fel elsőként *White* az említett tanulmányban. Hiszen ha megnézzük a teremtéstörténetet, az olvasható ki belőle, hogy Isten a világot az ember javára és uralkodására tervezte, a teremtett világ az ember céljait szolgálja. „És bár az ember a földből vétetett, nem egyszerűen része a természetnek: Isten képmására teremtett. [...] Az ember nevet adott minden állatnak, így alapozva meg uralmát fölöttük” (*White 2000. 173*). Kritikája szerint a kereszténység nem csupán ember és természet dualizmusát hozta létre, hanem egyúttal azt is hangsúlyozta, hogy Isten akarata szerint való, hogy az ember a természetet saját céljaira kihasználja (*White 2000*). „Szaporodjatok és sokasodjatok, és töltsétek be a földet és hajtsátok birodalmatok alá; és uralkodjatok a tenger halain, az ég madarain, és a földön csúszómászó mindenféle állatokon” (Mózes I. könyve 1,28, idézi *Tóth 2009. 53.*) – olvasható a Bibliában, melyből következik, hogy az ember minden más faj fölött áll, mert csak az Isten képmására teremtett embernek van lelke. Aquinói Szent Tamás szerint az ember az állatokat bármikor, jogtalanság nélkül megölheti, felhasználhatja, hiszen az állatok az ember hasznára rendeltettek (*Tóth 2009*).

Ahogy *White* rámutatott, „az antikvitásban minden egyes fának, forrásnak, pataknak, hegynek megvolt a maga *genius locija*, védőszelleme. [...] Mielőtt kivágtak volna egy fát, bányászni kezdtek volna egy hegyet [...], fontos volt az illetékes szellemet kiengesztelni, és megőrizni vele a békés viszonyt. A pogányság felszámolásával a kereszténység lehetővé tette a természetnek a természeti dolgok iránt közönyös kiaknázását” (*White 2000. 173*). (Persze, teszi hozzá, a kereszténység ennél bonyolultabb vallás, az elmondottak igazak lehetnek a középkori Nyugat vonatkozásában, ahol a technológia látványos fejlődése ment végbe, ám másként kell tekintenünk például a görög Keletre) (*White 2000*).

A kereszténység kozmológiai elképzeléseinek kialakulásában azonban nem csak a bibliai teremtéstörténet játszott nagy szerepet, hanem a görög filozófia is, ezen belül is elsősorban *Platón Timaios* című dialógusa. Platón koncepciója dualista jellegű, a valóságot két nagy tartományra osztva: az ideák láthatatlan, örök és eredendő szellemi világára, és a testi dolgok látható, változékony és mulandó világára (Endreffy 1994). Így ír erről *Endreffy Zoltán*: „E dialógus legérdekesebb vonása számunkra most az anyag és a szellem, a test és a lélek dualizmusa. A gondolkodás, a szellem elsődleges, jó és örök, míg a test vagy a látható testi valóság másodlagos, levezetett, valamint a rossz forrása (testi indulatok, kívánságok, amelyeken a szellemnek uralkodnia kell). A gondolkodás, illetve a szellem isteni természetű, s e természetben az emberek is részesülnek azáltal, hogy van értelmük, miközben a test a változékony és a halandóság forrása. A lélek, a szellem vagy a gondolkodás idegenül érzi magát a földön, illetve a testben: igazi hazája az ideák világa, míg a testben való lét a próbatétel helye. A föld a megtestesült lelkek kollektív börtöne, s a lelkeknek az a feladatuk, hogy ebből a bukott állapotból visszajussanak eredeti hazájukba” (Endreffy 1994. 682).

A keresztény teremtéstan számottevően a görög gondolkodásra épül, ám több fontos újítást is tartalmaz forrásaihoz, az ószövetségi teremtéstörténethez és a görög filozófiához képest (Endreffy 1994): „Az egyik újítás a semmiből való teremtés gondolata. [...] Ebben az értelemben tehát Isten abszolúte transzcendens az általa teremtett világhoz képest. [...] Témánk szempontjából különös jelentősége van annak a kérdésnek, hogy milyen álláspontot alakított ki a keresztény teológia a test-lélek viszonyának kérdésében. [...] Az az elgondolás, hogy a lélek halhatatlan és képes a testtől elkülönülten is létezni, éles különbségtételhez vezetett a keresztény gondolkodásban egyrészt az ember, másrészt a többi élőlény között. Míg az embereknek „eszes lelkük” van (anima rationalis), amely halhatatlan életre rendeltetett, addig a növényeknek és állatoknak csak alacsonyabb rendű élet jutott osztályrészül, minthogy ők csak anima vegetativa-val, illetve anima sensitiva-val rendelkeznek, amelyek nem halhatatlanok. Az emberen kívüli élőlények és az ember nem alkotnak sorsközösséget. Ráadásul a keresztény gondolkodásban az ember és többi élőlény közti szakadékhoz hozzájön az emberen belüli szakadék lélek és test között. Ennek értelmében az ember legfontosabb „része” a halhatatlan lélek, amelyhez képest csak másodlagos a test és a fizikai természet világa” (Endreffy 1994. 682-684).

E felvetések, értelmezések széles körben heves vitákat váltottak ki. A fenti érvelés kapcsán Endreffy is hangsúlyozza, hogy bár láthatjuk, hogy a keresztény hagyomány uralkodó felfogása szerint szakadék van az ember és a többi élőlény között, melyben az ember és a többi teremtmény nem alkot sorsközösséget; érdemes azonban figyelni arra, hogy

milyen nagy mértékben eltér ettől a szemlélettől az Ószövetség felfogása az ember és a többi élőlény viszonyáról. „A héber szent iratok szerint szoros kapcsolat van az ember és a természet között, amit már maga a héber adam (ember) és adamah (föld) szó etimológiai rokonsága is jelez. Sok szó esik a bölcsességi és a profetikus könyvekben arról, hogy Isten gondviselése nemcsak az emberre, hanem a többi élőlényre is kiterjed. [...] Ennek megfelelően a Teremtés könyvében szereplő *dominium terrae* parancsa („Hajtsátok uralmatok alá a földet”) nem azt jelenti, hogy az ember despota módjára, kénye-kedve szerint bánjon a természettel, hanem azt, hogy *Isten képmásaként*, földi helytartójaként Isten gondviselő művének legyen munkatársa” (Endreffy 1994. 685-686), „hogy művelje és őrizze” (Mózes I. könyve 2,15, idézi Papp 2003).

Amint Endreffy írja: „Ennek kifejeződése, hogy a szombat nap nyugalmanak ajándékában nemcsak az ember, hanem az állatok is részesülnek: „Semmiféle munkát ne végezz azon, se te, se fiad, se lányod, se szolgád, se szolgálód, se állatod” (Endreffy 1994. 686). Vagy az a parancsolat, hogy „ha útközben valamely fán vagy a földön madárfészket találsz, melyben fióák vagy tojások vannak, és az anya rajta ül a fiókákon vagy a tojásokon, ne vedd el az anyát a fióákról” (Endreffy 1994. 686). Az ember többi teremtménnyel való összetartozását, valamint a velük való szolidaritás kívánalmát fogalmazza meg a Példabeszédek könyvének egyik verse is: „Az igaz törődik még állatainak kívánságával is, a bűnösnek még az irgalma is kegyetlen” (idézi Endreffy 1994. 868). További példákat említ Papp Sándor is: „Az igaz az ő barmának érzését is ismeri, az istentelenek szíve pedig kegyetlen.” (Példabeszédek könyve 12,9, idézi: Papp 2003. 194)

Az ember többi teremtménnyel való szolidaritásnak ószövetségi gondolatai természetesen nem tűntek el teljesen a kereszténységből sem: itt elég csak *Assisi Szent Ferenc*re utalni (Endreffy 1994). E másfajta keresztény felfogásra maga Lynn White is felhívta figyelmet említett tanulmányában: „Tekintetbe kellene vennünk a kereszténység Krisztus utáni legnagyobb forradalmárát, Assisi Szent Ferencet. [...] Ferenc megértésének kulcsa hite az alázat erényében, nemcsak az egyes ember, hanem az emberiség mint faj nézőpontjából is. Ferenc megkísérelte megdönteni az ember uralkodói hatalmát a teremtés fölött és létrehozni Isten valamennyi teremtményének demokráciáját” (White 2000. 176). Azt azonban elismerhetjük, hogy ez a szemlélet hosszú időn át háttérbe szorult, s az általánosan elterjedt keresztény felfogás inkább az ember többi teremtménytől való különbözőségét, távolságát hangsúlyozta (Endreffy 1994). Amit felismerhetünk az ökológiai válság történelmi gyökerei kapcsán, és amire White is felhívta a figyelmet, hogy a ma széles körben uralkodó redukcionista és imperialista nézetek minden bizonnyal a zsidó-keresztény emberkép és

történelemfelfogás szekularizált változataként szilárdultak meg, a kora-újkortól kezdve (Lányi 2017). Itt lenne az ideje azonban, hogy „korunk ökológiai válságából okulva felelevenítsük az ószövetségi és Szent Ferenc-i hagyományt” – írja Endreffy (Endreffy 1994. 686).

E törekvés napjainkban is megjelent és megerősödni látszik, melynek kiemelkedő példája Ferenc Pápa *Laudato si'* kezdetű, 2015-ben közzétett enciklikája közös otthonunk gondozásáról, és amelyben Ferenc Pápa Szent Ferenc hagyományát felidézve hívja fel a figyelmet a kereszténység e másfajta feladatára: „[...] Isten, amikor megteremtette a világot, egyfajta rendet és dinamizmust írt bele, amelyet az embernek nincs joga figyelmen kívül hagyni. Ha valaki olvassa az evangéliumban, hogy Jézus a madarakról beszél, és azt mondja: „Isten egyetlen egyről sem feledkezik meg” (Lk 12,6), vajon képes lesz-e bántani őket vagy kárt okozni nekik? Arra hívok minden keresztényt, hogy bontsa ki megtérésének ezt a dimenzióját, és tegye lehetővé, hogy a kapott kegyelem ereje és világossága kiterjedjen a többi teremtménnyel és az őt körülvevő világgal való kapcsolatára is, és az egész teremtés iránti mély testvéri szeretetre vezesse, amelyet Assisi Szent Ferenc oly ragyogóan megélt.” (Ferenc Pápa 2015. 129.)

Már a felhívás címét is Assisi Szent Ferenc himnuszának első sorából kölcsönzi: „*Laudato si', mi' Signore*” – „*Áldott légy, Uram, földanya-nővérünkért, ki fenntart és ellát minket, gyümölcsöket terem, színes virágokat és füvet!*” (Ferenc Pápa 2015. 5). Ökológiai megtérésre szólít fel és kiemeli: „Annak a hivatásnak a megélése, hogy védelmezői legyünk Isten művének, lényegi része az erényes életnek, nem valami szabadon választható feladat s nem is a keresztény tapasztalat másodlagos szempontja. [...] Hitünk bizonyos meggyőződései, melyekről szóltam ennek az enciklikának az elején, segítenek gazdagítani e megtérés értelmét; ilyen például annak tudata, hogy minden teremtmény visszatükröz valamit Istenből és van valami üzenete, amelyet meg akar tanítani nekünk, vagy például annak bizonyossága, hogy Krisztus felvette magába ezt az anyagi világot, most pedig feltámadottként minden létező mélyén ott lakozik, körülölelve azt gyengéd szeretetével és átható világosságával.” (Ferenc Pápa 2015. 126-129)

E kérdések kapcsán a nevelés szerepére is felhívja a figyelmet: „A nevelés eredménytelen lesz, erőfeszítései pedig hiábavalóak, ha nem törekszik arra is, hogy új paradigmát terjesszen el az ember, az élet, a társadalom és a természethez fűződő kapcsolat tekintetében. Különben továbbra is az a fogyasztói paradigma terjed majd, amelyet a hírközlő eszközök és a piac hatékony manipulációi közvetítenek.” (Ferenc Pápa 2015. 125)

A fenntarthatóságra nevelés (környezet)filozófiai alapjai

A fenntarthatóságra nevelés

A fenntarthatóság kihívásai kapcsán nem egy szerző, kutató hívja fel a figyelmet: az emberiség túlélése múlik azon, hogyan folytatódnak a jelenlegi társadalmi-gazdasági folyamatok, és hogy milyen lesz a jövő nemzedékek felelősségtudata e kérdésekkel kapcsolatban (Réti–Varga 2008). A lenyűgöző iramú és léptékű technikai fejlődés mellett „a társadalmi és természeti értékeket őrző és megújító emberi életforma fenntartása krízisét éli nap, mint nap. Az eddig sohasem látott, hallott lehetőségek szédítő forgataga könnyen elfeledteti, hogy azok a valóságban szigorúan korlátozottak, és az általuk nyújtott előnyök elosztása az emberek között felháborítóan igazságtalan” (UNESCO 2017a. 5). E globális problémák sürgős változtatást követelnek életmódunkban, gondolkodásunkban és cselekedeteinkben egyaránt. A változáshoz pedig olyan új képességekre, értékekre és attitűdökre van szükség, amelyek egy fenntarthatóbb társadalom kialakítását szolgálják. (UNESCO 2017a) Ahogy a Nemzeti Környezeti Nevelés Stratégia is kiemeli: „Az emberiség és a bioszféra sorskérdésévé vált, hogy a jövő nemzedékek iránti erkölcsi felelősségünket be tudjuk-e építeni a társadalmi és gazdasági döntéshozatalba. A jövő nemzedékek számossága és sorsa a ma döntéseink és tetteink múlik.” (Czippán et. al. 34) A fenntarthatóbb folyamatok irányába pedig akkor fog bekövetkezni elmozdulás, ha az emberek tudatosabban élnek és cselekednek: „A világról, egy országról, egy faluról vagy egy családról fenntartható módon gondoskodni csak tudatos, a környezet, a gazdaság és a társadalom összefüggéseit, a problémákat ismerő, illetve azok megoldásáért közösen cselekvő emberek képesek.” (Czippán et. al. 33)

Amióta a környezeti válság az emberiség egyik legnagyobb kihívásává vált, a probléma pedagógiai vonatkozásainak vizsgálata is kiemelt problémát jelent a kortárs társadalomtudományokban (Jensen–Schnack 1997). Az 1972-es stockholmi ENSZ-konferencián (Környezetvédelmi Világértekezlet – Az Emberi Környezet ENSZ Konferenciája) került először köztudatba a környezeti válság problémaköre, s már ekkor is hangsúlyozták a nevelés fontosságát (Havas 2001). Az 1975-ös Belgrádi UNESCO Konferencián került meghatározásra a környezeti nevelés fogalma és célja, tartalma. 1977-ben a Tbiliszi Konferencián (az UNESCO és az UNEP szervezésében) tovább pontosították a környezeti nevelés fogalmát, definícióját (Kiss–Zsiros 2006). Az ENSZ 1992-es „Feladatok a 21. századra” című dokumentumában, melyet az ENSZ Rio de Janeiro-i Környezet és Fejlődés Konferenciáján fogadtak el, hangsúlyozzák, hogy az oktatás alapvető fontosságú a

fenntarthatósági célok elérésében (Havas 2001). E dokumentum minden fejezete nagyban épít az oktatásra, nevelésre (Czippán et. al. 2010). Később a 2002-es johannesburgi Fenntartható Fejlődés Világkonferencián, majd a 2012-es, Rio de Janeiróban megtartott ENSZ Fenntartható Fejlődés Konferenciáján is ez megerősítést nyer, és más nemzetközi egyezményekben, például a 2016-ban életbe lépett, Párizsi éghajlatvédelmi egyezményben is szerepel (UNESCO 2017a).

Az UNESCO, az ENSZ oktatással foglalkozó szervezete 1992 óta támogatja a fenntarthatóságra nevelést. 2015-ben került elfogadásra a 2030-as fenntartható fejlődési keretrendszer, melynek kiemelt része az oktatás, nevelés, kiemelve annak nélkülözhetetlen szerepét és feladatát a fenntartható fejlődési célok elérésében. Ahogy *Irina Bokova*, az UNESCO korábbi általános igazgatója kiemelte: „Alapjaiban kell megváltoztatnunk azt, hogy miként gondolkodunk az oktatás globális fejlődésben betöltött szerepéről, mivel katalitikus hatása van az egyének jólétére és a földgolyó egészére egyaránt. ... Napjainkban, jobban, mint valaha, az oktatás felelőssége, hogy lépést tartson a 21. századi kihívásokkal és törekvésekkel, és a megfelelő értékek és képességek fejlődését segítse [...]” (UNESCO 2017a. 8) Ennek kapcsán fontos azonban kiemelni, hogy nem minden oktatás járul hozzá a fenntarthatósághoz: az olyan oktatás, ami elsődlegesen a gazdasági növekedést tartja szem előtt, a fenntarthatatlan fogyasztási mintákat segíti elő (UNESCO 2017a).

A nevelés szerepére, feladatára a fenntarthatóság kihívásainak leküzdésében Ferenc Pápa a már többször hivatkozott, 2015-ben közzétett enciklikájában külön felhívja a figyelmet és részletesen bemutatja az ezzel kapcsolatos kihívásokat, nehézségeket. Az enciklika az ENSZ 2015-ben elfogadott, *Agenda 2030* néven ismert határozatával párhuzamosan, annak tulajdonképpeni kiegészítéseként készült a Vatikánban (UNESCO 2017a). E kiadványban Ferenc Pápa kiemeli: a törvények, szabályok hosszú távon önmagukban nem elegendőek a környezeti válságot előidéző magatartásformák megváltoztatására, korlátozására – ehhez szükséges, hogy a társadalom tagjainak többsége elfogadja és személyében átalakulva kövesse e szabályokat. A gondolkodási paradigmák viselkedést befolyásoló hatására is felhívja a figyelmet, melyeknek tudatában kell lennünk, ha mélyreható változásokat szeretnénk elérni. „Sokan tudják, hogy sem a jelenlegi fejlődés, sem a tárgyak és élvezetek puszta halmozása nem elegendő ahhoz, hogy értelmet és örömet adjon az emberi szívnek, mégsem érzik képesnek magukat lemondani arról, amit a piac kínál nekik.” (Ferenc Pápa 2015. 122) Arra a problémára is felhívja a figyelmet, hogy „azokban az országokban, amelyeknek a legnagyobb változtatásokat kellene végrehajtaniuk fogyasztói szokásaikban, a fiatalok új ökológiai érzékenységgel és nagylelkű szellemiséggel rendelkeznek, és néhányan közülük csodálatosan

küzdének a környezet védelméért, de olyan erősen fogyasztói és jóléti közegben nőttek fel, amely megnehezíti más szokások kialakítását.” (Ferenc Pápa 2015. 122) Ahogy arra Varga Attila is rámutat: „[...] Ezt a fenntarthatósággal kapcsolatos feszültséget az oktatás esetében súlyosbítja, hogy az oktatási rendszereknek igen fontos szerepük volt az elmúlt évszázadokban az emberiség jóllétét megalapozó technikai, gazdasági és társadalmi tudás átadásában, továbbfejlesztésében.” (Varga 2020. 17) Így bár „a fenntarthatóságra nevelést célként elfogadja gyakorlatilag minden oktatási rendszer, de anélkül, hogy egyéb céljait módosítaná, és ez egészen addig a paradoxonig vezet, hogy a legfenntarthatatlanabbul működő országokban a legerősebb a fenntarthatóságra nevelés” (Varga 2020. 13). Így a fenntarthatóságra nevelés szempontjai alapjaiban kérdőjelezik meg az oktatás jelenlegi általános formáinak pozitív társadalmi szerepét is (Varga 2020).

Nemzetközi szinten egyre szélesebb körben ismerik tehát el, hogy az oktatásnak, nevelésnek kulcsszerepe van a fenntarthatóság kialakításában, felismerve: ahhoz, hogy a fenntarthatóság kérdésében változás történjen, az oktatásnak, nevelésnek is foglalkoznia kell ezzel a problémakörrel (Réti–Varga 2008). Ahogy *Lükő István* kiemeli: „A tanulás egyike a fenntartható fejlődés kulcskérdéseinek – ha ugyan nem maga a kulcskérdés. A fenntarthatóságot visszavezeti arra a kérdésre, hogy az egyének és közösségeik milyen mértékben képesek megújulni, és úgy alkalmazkodni a gazdasági, társadalmi és kulturális környezetükhöz, hogy közben fokozatosan meg is változtassák.” (Kozma 2015. 8, idézi: Lükő 2017). Az oktatási rendszerek előtt álló kihívás tehát, hogy elősegítse azt az átalakulást, ami a fenntarthatóság útjára segíti az emberiséget (Havas 2001).

Hogy mi a nevelés célja, arra sokféle megközelítést, választ találunk. Egy átfogó, sokféle szempontot magába foglaló meghatározás szerint „A nevelés célja az elkötelezett, felelős ember, aki önmaga megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére, valamint az embert körülvevő világ (kiemelten a társadalom) megismerésére, megőrzésére, fejlesztésére képes és alkalmas.” (Kormos 2012. 164) Vajon megfelelően szolgálja-e ezt a célt a mai oktatás, nevelés, ha a fenntarthatóság problémáinak kontextusában tekintünk e kérdésre? Az oktatási rendszereknek választ kell adniuk a fenntarthatóság kihívásaira azáltal, hogy újradefiniálják nevelési céljaikat és a tartalmakat, és olyan pedagógia irányába mozdulnak el, ami felkészíti a diákokat a szükséges készségek, attitűdök és tudás elsajátítására, és képessé teszi őket a kihívások leküzdésére (UNESCO 2017a).

Ezekre a kérdésekre számos pedagógiai kezdeményezés és irányzat keresi a választ, azzal a közös céllal, hogy egy fenntarthatóbb társadalom kialakításához járuljon hozzá a nevelés eszközeivel. Ehhez kapcsolódóan sokféle területet találunk: a környezeti és globális

nevelés, egészségnevelés, állampolgári és együttműködésre nevelés, erkölcsi és demokráciára nevelés, multikulturális szemléletformálás mind részét képezik a fenntarthatóságot szolgáló nevelésnek. (Czippán et. al. 2010) Sok átfedés van közöttük, inkább csak abban különböznek, hogy melyik célt, értéket tartják elsődlegesen szem előtt: a *Nemzeti Környezeti Stratégia* meghatározása szerint „A környezeti nevelés például a természeti és környezeti értékek megóvásához szükséges tudást, készségeket, viselkedést helyezi előtérbe. A globális nevelés a bolygószerű összefüggésekből kiindulva, a nemzetközi szolidaritás fejlesztését tűzi célul. Az egészségnevelés az egészséges személyiség és az egészséges test megóvására, fejlesztésére törekszik. Az állampolgári nevelés a felelős, önálló és közös döntéshozatalra képes, jogait és kötelességeit ismerő, együttműködő nemzedékek felnevelésével foglalkozik. Ezek a nevelési területek olyannyira összefüggenek, közöttük számos kapcsolat létezik, hogy szét sem lehet őket választani. Egészséges lét nincs egészséges környezet nélkül, a társadalmak közötti egyenlőtlenségeket az erőforrások igazságtalan felhasználása okozza, mely sokszor környezeti problémákhoz vezet [...] a felelős állampolgár felelősséget kell érezzen társadalmi és természeti környezetéért. Tehát valamennyi terület hozzájárul a fenntartható életmódhoz szükséges tudás megszerzéséhez, életmód kialakításához.” (Czippán et. al. 2010. 33)

A fenti területeket is magába foglaló, és a fenntarthatóságra törekvést talán legátfogóbban céljával kitűző nevelés a *fenntarthatóságra nevelés* irányzata (vagy *fenntarthatóság pedagógiája*, angolul *education for sustainable development*). Ez a fogalom kifejezi azt a hangsúlyeltolódást is, ami a környezeti nevelés „fejlődése” során végbement: a természetről a társadalomra irányítja a figyelmet, hiszen a társadalom működése az, ami a fenntarthatatlan, és aminek fenntartható pályára állítása nélkül a természeti környezet megoldása sem lehetséges (Varga 2004). Az eredetileg kialakult és világszerte ismertté vált környezeti nevelés fogalma mára a fenntarthatóságra nevelés egyik eleme lett: a természet szeretetére és védelmére bátorító nevelés gyakorlata kiszélesedett, immár magában foglalva a fenntarthatóság társadalmi aspektusait is (Havas 2001). Ahogy *Havas Péter* kiemeli, „A tanulók figyelmét kizárólag a természetre koncentrálni nagy hiba, hiszen a szélesebb társadalmi és gazdasági-politológiai összefüggések felismerése és azokban való eligazodás képessége nélkül semmilyen természeti probléma nem kezelhető.” (Havas é.n.) A természetvédelmi nevelés önmagában nem vezet eredményre, ha nem kapcsolódik politikai lelkiismerettel, társadalmi valóságismerettel és konfliktuskezelési készségekkel – emeli ki. Ezzel egyfajta paradigmaváltás játszódott le, amelyben a környezeti nevelés fogalma, tartalma kibővült, ezt fejezi ki az új fogalom, a fenntarthatóságra nevelés megjelenése. (Havas é.n.) A már idézett enciklikában Ferenc Pápa is kiemeli ezt a változást a környezeti nevelés

felfogásában: „kezdetben főleg a tudományos ismeretek átadására, valamint a környezeti kockázatok tudatosítására és megelőzésére törekedett, manapság általában már magában foglalja az instrumentális éssen alapuló modernitás „mítoszainak” (individualizmus, korlátlan haladás, verseny, fogyasztás, szabályok nélküli piac) kritikáját, és a törekvést az ökológiai egyensúly különböző szintjeinek visszaszerzésére [...]” (Ferenc Pápa 2015. 122).

A fenntarthatóságra nevelés angol nyelvterületen „oktatás a fenntartható fejlődésért” („education for sustainable development”) néven ismert, és ennek szó szerinti fordítását használják más nyelvekben is, ám a magyar fordítás mellőzi a „fejlődés” szót a fogalomból – emeli ki Varga Attila (Varga 2020). Ennek oka (nyelvi okok mellett), a korábbi fejezetben már ismertetett problémához kapcsolódóan, hogy a fordítást végző magyar szakértők szerint a fenntartható fejlődés fogalma csupán a fenntarthatóság fogalmának kiürítését, üres jelölővé válását, illetve a fenntarthatatlanságot előidéző gazdasági növekedés „visszacsempészését” szolgálja (Varga 2020). Az „education” fordítása kapcsán pedig a szerzők kiemelik: a nevelés kifejezés használatát tartják szükségesnek az oktatás vagy a pedagógia kifejezések helyett, ezzel utalva arra, hogy a fenntarthatóságra nevelés pedagógiai munkája során számolni kell azzal, hogy a diákokat nem csupán az iskolai keretek között történő hatások befolyásolják (lásd családi szocializáció, reklámok, propaganda), melyek ismerete részét kell képezze a pedagógiai tudásnak (Varga 2020).

A fenntarthatóságra nevelés egyik legfontosabb célja, hogy aktív, a környezetükről felelősen gondolkodó, cselekvőképes egyéneket neveljen (Jakab–Varga 2007). A UNESCO meghatározása szerint „a fenntarthatóságra nevelés célja olyan kompetenciák fejlesztése, amik felkészítenek arra, hogy figyeljünk oda cselekedeteinkre, azok jelenlegi és jövőbeli társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti hatásaira helyi és globális nézőpontból egyaránt. Az embereket arra is fel kell készíteni, hogy összetett helyzetekben esetleg valami egészen új dolgot kell kitalálniuk ahhoz, hogy fenntartható módon tudjanak cselekedni; valamint arra, hogy saját közösségüket a fenntarthatóság felé terelve részt vegyenek a társadalmi-politikai folyamatokban is.” (UNESCO 2017a. 8) A fenntarthatóságra nevelés egy olyan változást előidéző (átalakító, angolul *transformational*) nevelés, ami az oktatás-nevelés tartalmát, a módszereket és a tanulási környezetet is érinti. Vagyis nem csupán új tartalmakat épít be a tantervekbe, hanem interaktív, diákközpontú tanítási és tanulási környezetet is kíván teremteni (UNESCO 2017a). „A fenntarthatóságra nevelés megkívánja azt, hogy a tanításról a tanulásra váltsunk. Megköveteli a tevékenységközpontú, változást előidéző pedagógiát, ami az önálló tanulást, a részvételt és együttműködést, a problémairányultságot, az inter- és transzdiszciplinaritást, valamint a formális és nem formális tanulás összekapcsolását segíti

elő. Csak az ilyen pedagógiai szemlélet teszi lehetővé a fenntarthatóság elősegítéséhez szükséges kulcskompetenciák fejlesztését. [...] A fenntarthatóságra nevelés mostanra már jól megalapozott szemlélete felkészíti a tanulókat arra, hogy tájékozottan hozzanak döntéseket és felelősen cselekedjenek a környezet épsége, a gazdasági életképesség, az igazságos társadalom, a jelen és a jövő generáció érdekében.” (UNESCO 2017a. 8) Ahogy *David Orr* rámutat: a jelenlegi helyzetet, válságot a „tanult” emberek hozták létre: jól tanult, egyetemeken sikeresen végzett szakemberek irányítják a természetet romboló beruházásokat és törvénykezést – nem ugyanarra a szakértelemre és magatartásmódra van tehát szükség a társadalom és gazdaság fenntartható pályára állításához, mint amivel a jelenlegi, fenntarthatatlan, kríziseket okozó állapotokat létrehoztuk (Orr 2000).

A fenntarthatóságra nevelés sikerében vagy sikertelenségében a teljes szocializációs környezet szerepet játszik, ám ez a hatás a legtöbb esetben nem tudatos – emeli ki Varga Attila. „Ahogy Hunyady rámutat, az emberek belenőnek egy kultúrába, átveszik annak értékrendszerét, viselkedésmintáit anélkül, hogy a változtatás lehetőségével számolnának (Hunyady 1996) és ugyanilyen szándékolatlanul adják tovább a felnövekvő generációknak ezeket a mintázatokat.” (Varga 2020. 44) Ám ez a kihívás egyúttal új perspektívákat is nyithat a nevelés területén: ahogy Michael Bonnett kiemeli, „a természettel való kapcsolatunk identitásunk központi eleme, így bár a fenntartható fejlődés problematikus, ha politikai nyilatkozatnak vesszük, a fenntarthatóság mint gondolkodási keret, pozitív és széles körű következményekkel járhat a nevelés területén” (Bonnett 1999).

A fenntarthatóságra nevelés különféle irányzataival, megközelítéseivel tehát a nevelés egészét érinti, nem csupán egy adott területére vonatkozik (Varga 2007). A nevelés átfogó eszmerendszere, ideológiája, amely – ahogy Varga Attila rámutat – „abban tér el az eddigi pedagógiai ideológiáktól, hogy nem valamilyen embert, hanem magát az embert fogalmazza meg célként. Az embernek ebben az ideológiában önértéke van, függetlenül milyenségétől. Minden az emberiség fennmaradásának van alárendelve.” (Varga 2007. 40) Másként fogalmazva, az emberiség túléléséhez próbál hozzájárulni a pedagógia eszközeivel, hiszen amíg ez nem biztosított, nincs értelme ideológiákról, eszmékről sem beszélni (Varga 2007). Havas Péter egy írásában David Orrt idézi: „Sokan úgy gondolják, hogy a fenntarthatóságra nevelés az oktatásfejlesztés napirendjének fontos pontja. Nos, a 21. században úgy tűnik, hogy ez maga a napirend.” (Orr 1998, idézi: Havas 2001) E gondolat 1998-ban hangzott el, most 2021-et írunk. Történt-e azóta érdemi előrelépés, lett-e kevésbé aktuális, amire David Orr akkor rávilágított?

Világnézet, világkép és az iskola

Az emberiséget fenyegető környezeti válság kapcsán ma már egyre többen ismerik tehát fel, hogy az iskolának szerepet kell vállalnia a problémák megoldásában, a fenntarthatóság céljainak elérésében. Könnyű azonban figyelmen kívül hagyni, hogy *az iskola valójában folyamatosan „környezeti nevelést” folytat* (Varga 2004). Habár a környezeti nevelés fogalma csak a '70-es években vált ismertté, az ember környezettel való viszonyának alakítása – tudatos vagy indirekt módon – mindig is a nevelés része volt, hiszen mindenfajta nevelés szükségképpen környezeti nevelés is: ahogy Varga Attila kiemeli, a környezethez való viszonyulás mikéntje az adott kultúra része, amelyet akaratlanul is elsajátítanak a felnövekvők (Varga 2004). Ahogy a nevelés és a pedagógia fogalma is eltér egymástól, úgy a manifeszt és a „rejtett tanterv” is mást jelent: utóbbi azokat a nem tervezett, nem szándékolt másodlagos hatásokat foglalja magába, amelyek az intézményes tanulás keretei között érik a tanulókat, s amelyek eredményeként viselkedési sajátosságok, attitűdök alakulnak ki, normák interiorizálódnak (Pusztai 2002).

Mit jelentenek e kérdések ember és környezete viszonyának vonatkozásában? Amint a környezetfilozófiai áttekintés során láthattuk: hogy az emberek hogyan bánnak a környezetükkel, nagyban múlik azon, hogy mi az elképzelésük önmaguk és a környezetet alkotó dolgok, vagyis ember és természet viszonyáról (White 2000). Egyes környezetfilozófiai megközelítések szerint napjaink ökológiai válsága a természet nyersanyagként való felfogásával függ össze: az ipari, fogyasztói társadalomban elsősorban termelőként vagy fogyasztóként tapasztaljuk meg a természetet, és mint élettelen, kizsákmányolható nyersanyagforrás viszonyulunk hozzá, melyet minden következmény nélkül kiaknázzhatunk (Kohák 2000). Ez a szemlélet pedig, explicit és implicit módon egyaránt jelen van, az oktatás minden szintjén – hívja fel a figyelmet Varga (Varga 2004).

Milyen világkép/világfelfogás, természetszemlélet az, amit az iskolai nevelés (indirekt módon) közvetít? Milyen világkép, szemlélet kerül közvetítésre, átadásra az iskolai nevelés során, tetten érhető-e bármelyik, a fentiek során bemutatott meggyőződés? Mert fontos kiemelni: minden oktatási intézmény valamilyen világnézet talaján áll, alapján szerveződik – a világnézeti semlegességet képviselő iskolák esetében is a „világnézeti semlegesség”, „értéksemlegesség” is egyfajta világfelfogás, értékválasztás; amelyekre rá kell tudnunk kérdezni, tekinteni. Hiszen ezek nem utólagosan járulnak hozzá emberi mivoltunkhoz, hanem mindig eleve valamilyen átfogó perspektívában, szellemi horizontban, azaz világnézetben

tapasztalunk, gondolkodunk és cselekszünk (Gáspár 2000). Ezúttal nézzünk rá erre a kérdéskörre egy kevésbé ismert/ritkábban tárgyalt összefüggésben.

Egy nemzetközi, tizenkilenc ország (köztük Magyarország) részvételével zajlott tankönyvkutatás kapcsolódó eredményeit érdemes szemügyre venni (lásd Varga 2008). A kutatás eredményei ugyanis arra hívják fel a figyelmet, hogy nem csupán az határozza meg, hogy mi kerül a tankönyvekbe, hogy mi az adott tudományterületen felhalmozódott tudás, vagy hogy mi a gyakorlat; ezek mellett a tankönyvírók, tankönyvkészítők értékei, nem mindig tudatos értékválasztásai is jelen vannak (mint „rejtett tanterv”) a tankönyvek anyagaiban, és meghatározó szerepet töltenek be (Varga 2008). Milyen implicit értékeket, szemléletet fedeztek fel a vizsgált tankönyvekben? A kutatás eredményeként néhány közös tendenciára hívják fel a figyelmet, mely minden vizsgált országban jellemző, vagyis rendkívül gyakori jelenséggé vált tapasztalható.

(1.) Az egyik ilyen megfigyelt tendencia, hogy *statikus tudománykép* jellemzi a tankönyveket, vagyis úgy mutatják be a tudást, „mint egy kész, lezárt csomagot, ami nem fejlődik” (Varga 2008. 62.) Így azok a mai tudományos kérdések, amelyekre nincs még egyértelmű válasz, vagy amelyekben sok a feltáratlan összefüggés és vitás kérdés, csak nagyon ritkán szerepelnek a tankönyvekben – mint például a klímaváltozás okai, következményei és lehetséges forgatókönyvei (Varga 2008). Ezzel pedig nem is az a legnagyobb probléma, hogy nem a legkorszerűbb tudást közvetítik, „hanem az, hogy egyetlenegyszer sem utalnak arra, hogy a tudás, amelyet átadnak, csak egy modellje a valóságnak, melyet az új felfedezések felül is írhatnak, mint Kopernikusz felfedezései a geocentrikus világméretet” (Réti–Varga 2008).

Pedig az ipari társadalmakra jellemző determinisztikus, pozitívista világméret több évszázada komoly kihívások elé állítja a folyamatos tudományos-technikai fejlődés (például a káosz- és komplexitáselméletek, vagy a részecsketudományok fejlődése), alapvetően alakítva át a korábbi tudományképet (Réti–Varga 2008). Ehhez kapcsolódóan jelent meg a „posztnormál tudomány” (lásd Funtowitz–Ravetz 1992) kifejezés is a tudományfilozófiában, amit komplex jelenségek vizsgálatával és gyakorlati megközelítésével kapcsolatosan alkalmaznak. „A koncepció lényege, hogy a legtöbb jelenséget nem lehet pusztán analitikus megközelítésmóddal, részleteiben tanulmányozni, mivel az így elveszti identitását. [...] az elemzéseknek egyfajta holisztikus közelítést kell célozniuk, a deduktív módszerek ennek csak segédeszközei lehetnek. [...] Ilyen jelenségek azok a globális folyamatok is, amelyekkel a fenntartható fejlődés kutatása is foglalkozik – így az olyan környezeti folyamatok, mint például az éghajlatváltozás” (Réti–Varga 2008). A pedagógiai

gyakorlatban azonban a mai napig nagy ellenállásba ütközik a posztnormál tudományképen alapuló munka alkalmazása, megvalósításának fejlesztése (Réti–Varga 2008).

E szemléletben egyértelműen felfedezhetjük a newtoni természettudomány mechanisztikus világképe, analitikus, redukcionista és atomizáló módszere és a kartéziánus filozófia máig meghatározó, gondolkodásmódunkra és tudományos felfogásunkra való hatását, annak visszatükröződését (Molnár 2021a). Ezt támasztja alá a következő megállapítás is:

(2.) További közös, a tankönyvekben felfedezett jellemző „*a korlátlan hit a tudományban és a technikában*” (Varga 2008. 63). E szemlélet a tudományt úgy mutatja be, mint ami majd – a technológia fejlődésével együtt – megoldja a problémákat; ami így azt a téves képzetet sugallja, hogy az ember megtehet bármit, a tudomány úgyis megoldást fog találni az új kihívásokra. Egyúttal egy olyan tudományképet közvetít, mintha a tudomány egy befejezett, mindenre megoldást találó módszer lenne, nem pedig egy „folyamatosan fejlődő valóságmegismerési mód” (Varga 2008. 63). Ez a kép egyúttal azt is sugallja, hogy a „mindentudás” elérhető, a világ minden részletében irányítható és magyarázható lehet (Réti–Varga 2008).

E „haladás-hit” is, amelyet Lányi András szemléletesen mutat be *Julian Huxley Az UNESCO célja és filozófiája* című röpiratát elemző tanulmányában (lásd Lányi 2017), vélhetően abból a meggyőződésből fakad, amely a természettudományos világkép alapját érinti: sok modern gondolkodó véli úgy, hogy a történelmi haladás a biológiai evolúció egyenes folytatása. Ám a biológiai evolúció csak fajokat ismer és fajhoz tartozó egyedeket – mutat rá –, az egyes csoportokon belül öröklődő sikeres mutációk elterjedése pedig, mint biológiai mechanizmus, nem analóg a kulturális közösségekben lejátszódó folyamatokkal. Ahogy a közösség tagjainak személyisége is nyelvi, vagyis társadalmi alkotás, nem fizikai, hanem szellemi realitás (Lányi 2017).

Kritikája szerint a „haladásba vetett hitet” a nyugati civilizáció egyfajta „új világvallásként” terjesztette el az egész Földön. „A haladás szolgálata lett a társadalmi rend legitimitásának forrása, és ezen az alapon értékelhetőek most már az egyéni teljesítmények is. Korunk mítikus Nagy Elbeszélésének hőse a tudomány, amelynek egyedüli célja a technológiai haladás és a jólét előmozdítása. A technika pedig arra szolgál, hogy egyre célszerűbben, azaz hatékonyabban tudjuk előállítani a javak és szolgáltatások lehető legszélesebb választékát. Mert a jólét: szükségletkielégítés. [...] A bőséges kínálat és a tisztán racionális társadalomszervezés [...] együtt gondoskodnak majd arról, hogy az emberek ne egymás rovására, hanem egymástól függetlenül választhassanak nekik tetsző életformát. Ezt

az állapotot szabadságnak nevezik, a jó társadalom célja ennek az állapotnak az elérése” (Lányi 2017).

Habár e haladás-hit „dogmái” közül egy sem akad, melynek tarthatatlanságára ne derült volna fény, mégis mind a mai napig ezekkel a hiedelmekkel találkozik a tanuló az iskolában, és ezekre hivatkoznak a politikai döntéseknél – hívja fel a figyelmet Lányi András (Lányi 2017).

(3.) Szintén a tankönyvkutatás egyik eredményeként feltárt tendencia *a tudomány és a társadalom kapcsolatának a hiánya* a tananyagban – különösen az ökológiai válság, környezeti problémák témakörénél, ahol kimaradnak a társadalommal kapcsolatos részek (Varga 2008). Ide tartozik az értékek, értékválasztások kérdésköre is, és nem esik szó a környezeti problémák kapcsán a vallásról sem, pedig a tudomány és a vallás, illetve a vallás és az értékek kapcsolata mind olyan tényezők – mint láthattuk –, amelyek jelentősen befolyásolják az emberek természetéről alkotott képét (Varga 2008).

E szemléletben egyértelműen megjelenik az a descartes-i dualizmus, a természettudomány és társadalomtudomány, a tudományos tények és értékek szétválasztása, mint általános tudományos vélekedés, melynek meghaladásának szükségességére Kuhn már a ’60-as években felhívta a figyelmet, és amely mégis a mai napig meghatározó felfogásként jelenik meg.

Az oktatásban ugyanis világszerte tapasztalt jelenség, hogy amíg a diákok a földrajz-, kémia- és biológiaórákon a természetben végbemenő drasztikus ökológiai változásokról, pusztulásról tanulnak, addig a történelemórákon annak a tudományos-technológiai haladásnak a diadalmenetéről hallanak, melynek eredményeként „a legfejlettebb civilizáció áldásai [...] végre elterjedtek az egész földkerekségen” – hívja fel a figyelmet Lányi (Lányi 2010. 180-181). Társadalomismeret- és gazdaságtanórán azonban meggyőződhetnek róla, hogy „a haszon- és hatékonyság-elvű piaci versenyzás volt s lesz a fejlődés hajtómotorja, hogy a fejlődés a jólét növekedése, a jólét a szükségletek egyre bőségesebb kielégítése, a társadalmi igazságosság pedig a bőség kiterjesztése minden emberre. Ami nem lesz könnyű dolog, de a növekedés, hála istennek vagy hála a tudománynak – fenntartható” (Lányi 2010. 180-181). S bár azt nem titkolják előlük, hogy ezek a problémák a civilizáció és a természet találkozásából fakadnak, a természettel kapcsolatos válságtüneteket maga a tanrend a természettel kapcsolatos ismeretek körébe helyezi – mutat rá Lányi. „Márpedig »mi« nem a természet, hanem a civilizáció vagyunk. (Még szerencse, hogy nem velünk van valami...)” (Lányi 2010. 180-181). Vajon nem fedezik fel ezt a rendkívül nagy ellentmondást a környezetismereti és a

társadalomismereti tárgyak üzenetei között? Megszüntethető-e az ezen a téren jelentkező szembenállás, és egyáltalán lehet-e ez célja, feladata az iskolának? (Lányi 2010)

Filozófia és (fenntarthatóságra) nevelés

A fentiek alapján kirajzolódik, hogy az iskolai nevelés természetéhez való viszonyunk formálásában betöltött (rejtett) szerepét a fenntarthatóság problémakörében kiemelt kérdésként kellene vizsgálni, ám ennek jelenségét nem könnyű fel- és elismerni, így – meglátásom szerint – alábecsüljük jelentőségét (Molnár 2021a). Minden fajta iskolai nevelés közvetít bizonyos „nem szándékolt” hatásokat, értékeket, világképet, melyek a környezettudatos gondolkodás, attitűdök kialakulásában – amint azt a fentiekben is láhattuk – meghatározó szerepet töltenek be. A természet, és ezen keresztül az emberi civilizáció fenyegetettsége márpedig sürgető és egyre inkább megkerülhetetlen feladattá teszi e kérdések átgondolását, tudatosítását (Réti–Varga 2008).

Milyen módon adhat választ e kihívásokra az oktatás, nevelés? „A tudomány művelőinek többsége előszeretettel helyezi magát a semleges, objektív külső szemlélő pozíciójába, aki pusztán leírja a világ történéseit. [...] Csakhogy a tudománynak ez az értéksemleges, pusztán a világ leírására szorítóképe egy hamis mítosz” – hívja fel a figyelmet *Takács-Sánta András* (Takács-Sánta 2017. 9). A kutatók valójában ugyanannak a társadalomnak, ugyanannak a kultúrának a tagjai, mint bárki más. Értékrendjüket és világnézetüket nagymértékben meghatározza annak a kultúrának a gondolkodásmódja, amelynek részei. Ezt egyféleképpen lehet – valamilyen mértékben – kiküszöbölni, ez pedig a folyamatos *önreflexió*. „Minél inkább tudatában kell lennünk értékrendünknek és világnézetünknek, lépten-nyomon vizsgálunk kell, hogy ezek miként befolyásolhatják eredményeinket, és törekednünk kell arra, hogy minél kevésbé tegyék. Így tudjuk közelíteni – bár soha el nem érni – az objektivitás ideálját” (Takács-Sánta 2017. 9). Hogyan tudja e szemlélet kialakítását, elsajátítását elősegíteni az oktatás, nevelés? Meglátásom szerint egy lehetséges választ adhat erre a (környezet)filozófia oktatása. Ennek miértjeit rendkívül érzékletesen írja le *Gáspár Csaba László* „*A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról*” című tanulmányában, így végezetül álljanak itt az ő sorai:

„A filozófia az állandó kérdés formájában újítja meg és tartja érvényben az eredetet, s ezáltal a jelen számára lehetővé teszi önmaga értékelését, eredményei-kudarcai elhelyezését az eredethez viszonyított történelmi úton.” (Gáspár 2000. 29)

„A várost elhagyó próféta és a pusztába telepedő remete nem a kultúrából vonul ki, hanem a civilizációból – mégpedig éppen azért, hogy közelebb kerüljön a kezdetekhez, amelyekből a civilizáció táplálkozik, de amelyeket egyben el is fed. A filozófus az örök kezdő. Minden folytatót, aki úgy véli, a kezdetben elhelyezett alapok biztosak, bizonyosak és tartósak, arra figyelmeztet, hogy ez nem így van, illetve nem biztos. A filozófus a kérdés révén idézi fel a kezdetet. [...] Minél radikálisabb a kérdés, azaz minél közelebb hatol a radixhoz, a gyökérhez, a kezdethez, annál gazdagabb élet fakad belőle – nem a filozófus tevékenykedése nyomán, hanem a választ megfogalmazó jelen-emberiség munkája révén” (Gáspár 2000. 28).

„Ezért az iskolának arra kell megtanítania kultúránk jövőjének alkotóját – és eredendően mindenki az! –, hogy miként kell belépni az alapokra irányuló kérdés állapotába és kilépni belőle úgy, hogy az alapok kérdését ideiglenesen megválaszolva továbbra is megőrizze a kérdező alapállást, a kritikát.” (Gáspár 2000. 27)

Mert „ha az ember először és alapvetően valamely kultúra embere, és csak ezután és ennek érvényében civilizált állampolgár, akkor alapvető emberi jogaitól fosztja meg az az oktatás, amely merőben civilizált lényt akar faragni belőle, kirekesztvén éppen abból a szellemi diskurzusból, amelynek folytatása a jelen civilizációja. Akit ugyanis nem tanítanak meg a kultúra mint egzisztencia-teremtés nyelvére, az a fogyasztás alávetettje marad, némaságra kárhoztatott, vak, parancskövető szolga abban az emberi életben, amelyet legsajátabb otthonaként kellene felfedeznie és újra teremtenie.” (Gáspár 2000. 29)

A fentiekben áttekintett koncepciók világosan mutatják, miért vált napjainkra szükségessé a filozófia, azon belül is a nevelésfilozófia és környezetfilozófia szempontjainak pedagógiai továbbgondolása. Korunk társadalmi, környezeti és kulturális kihívásai kapcsán különös jelentőségre tesz szert, hogy miként látjuk az iskolai nevelés és oktatás társadalomban, a társadalom fejlődésében, környezethez való viszonyunkban, valamint az egyén világfelfogásában, gondolkodásmódjában, attitűdjeinek formálásában betöltött szerepét. E kérdések felvetésében és a válaszok keresésében a nevelésfilozófia segítségével szolgálhat és kétségkívül nagyobb figyelmet érdemelne. Segítségül szolgálhat egyrészt a gyakorlat számára: a nevelésfilozófiai ismeretek elősegíthetik, hogy a leendő pedagógusok értő módon tudjanak viszonyulni és megfelelő válaszokat adni korunk kihívásaira (Kormos 2012). De tágabb összefüggésekben is fontos tanulságokkal szolgálhat, ahogy Karikó Sándor kiemeli: „A nevelésfilozófia mutathat rá igazán arra, hogy a nevelésnek sokkal nagyobb, erősebb pozitív és/vagy negatív hatása lehet mind az egyes emberre, mind az egész társadalomra, mintsem azt az első pillanatra gondolnánk és feltételeznénk” (Karikó 2006). Korunk ökológiai válsága új elemként jelenik meg e szempontok sorában, felhívva a figyelmet az iskolai

nevelés társadalomban betöltött szerepének jelentőségére és az ebből fakadó új kihívásokra (Molnár 2021a). A következő fejezetekben egy olyan nevelésfilozófiai irányzatot, felfogást tekintek át, amely e kihívások közepette egy lehetséges utat körvonalaz.

II. John Dewey nevelésfilozófiája

„Hiszem, hogy a nevelés a társadalmi fejlődésnek és megújulásnak alapvető módszere”
(Dewey 1974. 125)

Milyen választ adhat a nevelésfilozófia e mai – ökológiai, fenntarthatósági – kihívásokra? Milyen nevelési célok és módszerek segítik elő, teszik megalapozott kísérletté a fenntarthatóságra nevelést? A nevelés környezeti aspektusainak ismertté válásával ez kérdés mind inkább a neveléstudományi kutatások fókuszába kerül. E kutatások pedig arra világítanak rá, hogy a nehézségek egyrészt abból fakadnak, hogy az oktatás, nevelés céljait egyre inkább áthatják és meghatározzák a gazdasági szempontok. *Wim Lambrechts* például kiemeli: az ipari forradalom hatására a 19. században folyamatosan előtérbe kerültek a gazdasági érdekek az oktatás, nevelés terén is (Lambrechts 2018). Adam Smith *A nemzetek gazdagsága* című művében az oktatás szerepét annak gazdasági hasznosságára redukálja, ami napjainkig mérvadó felfogásnak tekinthető. Az elmúlt évtizedekben egyre népszerűbbé váló pedagógiai szemlélet, ami a készségekre, kompetenciákra és tanulási eredményekre helyezi a hangsúlyt, tovább erősítheti ezt a folyamatot, amennyiben e készségek, kompetenciák és tanulási eredmények csupán a leegyszerűsített gazdasági és munkaerőpiaci szempontok szerint válnak célkitűzések, akciók és mérések tárgyává (Lambrechts 2018). A fenntarthatósággal és az azt lobogójjára tűző neveléssel kapcsolatos egyik legnagyobb kihívás pedig éppen az, hogy a gazdasági szempontok, érdekek, szemlélet rövidtávon ütközik a társadalmi-környezeti fenntarthatóság érdekeivel, szempontjaival.

Hogyan válhat az oktatás, nevelés a társadalmi átalakulás eszközévé, zászlóvivőjévé? Hogyan járulhat hozzá a szükséges változtatások megtételéhez a fenntarthatatlanságot előidéző társadalmi gyakorlatban (és a mögötte meghúzódó ideológiában)? Hogyan készítheti fel tanulóit a mai, és még inkább a jövőbeni kihívásokra?

Úgy gondolom, hogy e kérdések megválaszolásában nagy segítségünkre lehet a pragmatizmus kiemelkedő alakja, John Dewey nevelésfilozófiája, mellyel jelentős hatást gyakorolt a századforduló után kibontakozó iskolai reformtörekvések elméletére és gyakorlatára, és ami útmutatásként szolgálhat a 21. századi kihívások kezelésében is, és az

iskola ebben jelentkező, változó szerepének megértésében. A gazdasági érdekek szolgálatára redukált oktatással kapcsolatos kritikája (Dewey 1916) ugyanis olyan elméleti, módszertani pillérekre épül, amelyek fontos tanulságokkal szolgálnak a fenntarthatóságra nevelés problémáját érintő kortárs kutatások számára (Lambrechts 2018).

Habár a nevelésfilozófia bizonyos értelemben egyidős a filozófia történetével, a kortárs nyugati társadalmakban, ahogy arra korábban is rávilágítottam, jelentősen csökken a filozófia oktatásra, nevelésre gyakorolt hatása; a neveléstudomány mindinkább elszigetelődik a filozófiától (Carr 2004). Ahogy arra Mihály Ottó is felhívja a figyelmet, John Dewey tekinthető az utolsó jelentős teoretikusnak, akinél filozófia és nevelésfilozófia még koherens egységet képezett (Mihály 1998). Erre utal Dewey nevelésfilozófiájának az a napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai változásai szempontjából mind fontosabbá váló központi tézise is, hogy a nevelésnek alkalmazkodó- és cselekvőképessé kell tennie a gyermeket a változó társadalomban, a társadalmi fejlődés, a társadalom megújításának érdekében (Dewey 1976). A fenntarthatóság mint nevelésfilozófiai probléma kontextusában Dewey nevelésfilozófiája kevésbé ismert, tárgyalt téma, pedig jelentősége kiemelkedő és napjainkban több figyelmet érdemelne. Az alábbiakban Dewey pragmatista nevelésfelfogását vázolom röviden, a témánk szempontjából leglényegesebb megállapításokra fókuszálva.

A pragmatista nevelésfilozófia

A 19. század utolsó harmadától Herbart pedagógiája⁹ vált egyeduralkodóvá Európa nagy részének nevelői gondolkodásában és az iskolai gyakorlatban, ami egyúttal a pedagógiai elmélet és gyakorlat egyfajta megmerevedését, mechanikussá válását is eredményezte. Kritikusai szerint e pedagógia főbb jellemvonásai: „Mindent előre látni, eltervezni, megszabni, az engedetlen gyermeket erősen kézben tartani, a jól kidolgozott és egyedül hatásosnak tartott rendszerbe beleszoktatni, ha kell, beletörni [...]” (Pukánszky–Németh 1996). Ebben a rendszerben a mozgékony, cselekedni vágyó, beszédes gyermekeket mozdulatlanságra, hallgatásra, a tanító szavainak befogadására kényszeríti az iskola. Ezt az intézményes gyakorlatot kívánta megszüntetni a 19-20. századfordulóján kibontakozó herbarti

⁹ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) pedagógiai elmélete nagy hatást gyakorolt Európában a pedagógia fejlődésére, a 19. század második felétől kezdve gondolatai meghatározóvá váltak a klasszikus középiskolák pedagógiai gyakorlatában, hatása a mai napig kimutatható (Pukánszky–Németh 1996).

pedagógia kritikája, különböző reformpedagógiai kezdeményezések formájában. Az ezekhez kapcsolódó egyik jelentős nevelésfelfogás a pragmatizmus volt (Pukánszky–Németh 1996).

A pragmatizmus a 19. század utolsó harmadában, a 20. század első felében Észak-Amerikában született filozófiai irányzat. Bár az irányzat sajátosan amerikai gondolkodásmód gyümölcse, elméleti alapjait és a nevét is Kant tanulmányozásának hatására dolgozta ki Charles S. Peirce, akinek *Hogyan tegyük világossá eszméinket?* című, 1878-ban megjelent művét tekintik a pragmatizmus első dokumentumának. Az irányzat elnevezése a görög *pragma* szó felhasználásával született, ami az emberi gyakorlatot formáló cselekvést jelent (Tózsér 2010). A pragmatizmus ennek az időszaknak az egyik legismertebb és legnagyobb hatású filozófiai irányzata. A 20. század folyamán Amerikában társadalomszervező erővé vált, a tudományok művelését, a technikát és a mindennapi életet egyaránt áthatva, jelentős hatást gyakorolva az amerikai gondolkodásra (Kiss 2009).

A klasszikus pragmatizmus legjelentősebb gondolkodói Charles S. Peirce, William James és John Dewey (1859-1952) voltak. Felfogásuk szerint az emberiség nagy eszméinek és gondolatainak igazságát vagy helyességét a gyakorlat, a cselekvések és annak eredményei bizonyítják (Kiss 2009). Az embert elsődlegesen cselekvő és választó lényként értelmezik, akinek életét választásai hozzák létre. James szerint minden igazságra vonatkozó kérdés kontextusfüggő, ezért a végérvényes igazság keresése helyett a pragmatizmus kérdése: mit jelent a konkrét gyakorlat szempontjából, hogy egy eszmét igaznak tartunk-e vagy sem? (Tózsér 2010). James szerint a tapasztalat az egyetlen realitás, a külső világ és a megismerő tudat dualizmusával szemben. A *tapasztalat* ebben a felfogásban a világgal való kölcsönhatásként értelmezett tanulás, és ebben a folyamatban az egész személyiség „részt vesz”. A tapasztalaton kívül nem létezhet valamiféle „külső igazság”, hiszen az igazság saját tapasztalataink szerint állandóan változik, verifikációját felhasználhatósága, alkalmassága, gyakorlati érvényessége közvetíti számunkra. Az ész, gondolat, igazság szavak szükségesek ugyan a kommunikáció számára, de nem tekinthetjük őket a valóság valamiféle tükröződéseinek, hiszen a tapasztalaton kívül nem igazolhatók (Mihály 1998). Ez azonban nem azt jelenti, hogy a cselekvés a gondolkodás fölé helyeződne, éppen ellenkezőleg: a gondolkodást a cselekvés legmagasabb szintű megnyilvánulásának tekinti. Ahogy Dewey kiemeli: a cselekvésnek értelmesnek és reflektívnek kell lennie, és a gondolkodásnak központi szerepet kell betöltenie az életben (Dewey 1981). Peirce szerint a gondolkodás tevékenység, a gondolkodó személyiség valójában tevékenységet produkál, nem pedig relációt (Peirce 1981).

E felfogás radikális szembefordulást jelentett az európai metafizikus filozófiával, és szorosan kapcsolódott az amerikai társadalom 19. század végi, 20. század eleji változásaihoz:

a gyors gazdasági fellendülés, a demokrácia intézményrendszerének teljes kiépülése és a dinamikus társadalmi változások hangsúlyossá tették a szabad, cselekedni, választani tudó ember eszményét, ideálját, akit nem befolyásolnak születési előjogok vagy hátrányok, aki képes jól érvényesülni ebben az állandóan változó világban. E megváltozott helyzet kihívást jelentett az iskolai nevelés területén is (Pukánszky–Németh 1996). Mihály Ottó így fogalmaz: „Ez a filozófia egyszerűen félresöpörte az európai filozófia »abszolutumait« és az embert mint tapasztaló és tapasztalata által kreált létezőt mutatta fel. A főképpen Dewey által kimunkált pragmatista nevelésfilozófia a nevelés lényegét már nem valamilyen (bármilyen) abszolút követelménynek, értéknek, ideának, tulajdonságnak, képességnek az elérésében látja. A nevelés lényege, hogy a tanuló tapasztalatot szerezzen a „szituációhoz” (legyen ez megismerési, erkölcsi, praktikus jellegű) történő funkcionális, végső soron gyakorlatias viszonyulás kialakításában.” (Mihály 1998. 20) E gyakorlatias viszonyulás mértéke a beválás, hasznosság, alkalmazhatóság, de nem egy pillanatnyi és primitív hasznosságot kell érteni ezalatt, hanem a személyiség jövőjére is vonatkoztatva, egy beválás, „működik” értelemben vett használhatóságként értelmezik. E szemléletben az iskola középpontjává a tapasztaló gyermek és annak gyakorlatias viszonyulásai válnak, ez adja alapját, értelmét és célját az iskolai munkának (Mihály 1998).

John Deweyt a pragmatizmus virágkorának filozófusaként tartják számon, aki a pragmatizmus általa képviselt tételeit a gondolkodás és a társadalmi gyakorlat számos területén alkalmazta. A pragmatista pedagógia kidolgozója. Dewey igazságfogalma filozófiájának központi eleme, melyet röviden „igazság mint tapasztalat”-ként jellemez *Boros János* filozófus (Boros 1998). Így ír erről „Pragmatikus filozófia. Igazság és cselekvés” című könyvében: „A tudomány az utóbbi néhány évszázadban empirikus lett, tehát megfigyelésekre, kísérletekre, gyakorlati és elméleti módszerekre támaszkodott, ami Dewey szerint a tudományt a jövő felé fordította, tekintve, hogy minden hipotézis kísérleti igazolása a hipotézishez képest később, a jövőben történik. Dewey és a pragmatikusok kedvenc tétele, hogy egy tétel igazságát igazolhatósága, azaz gyakorlati beválása, megtörténte garantálja, és ez a tételhez képest mindig jövőidejű.” (Boros 1998, 99-100.) Dewey felfogásában tehát egy elmélet, eszme vagy gondolat csak akkor tartható igaznak, ha a gyakorlatban is működik, ha a tapasztalat is igazolja, vagyis az igazságtartalom nem más, mint működőképesség. A gyakorlati beválás a tételhez képest mindig jövőidejű: a jövőben derül ki, hogy egy elmélet sikeres eszköznek bizonyul-e a környezettel való hadakozásban. Dewey szerint csak az fogadható el tudásként, ami tapasztalati igazolást nyert: az eszmék igaz voltát onnan tudjuk, hogy működnek (Boros 1998).

Dewey 1894 és 1904 között a Chicagói Egyetem filozófiai, pedagógiai és pszichológiai tanszékének vezetője lett, ez volt pályafutásának legintenzívebb időszaka. Kialakította a pedagógiai képzés rendszerét, 1896-ban pedig a tanszék mellett iskola-laboratóriumot is szervezett (Pukánszky–Németh 1996). Ebben az időszakban írta meg legjelentősebb pedagógiai témájú műveit, mint például a *My Pedagogic Creed* (1897) (magyarul: Pedagógiai hitvallásom), *School and Society* (1899) (Iskola és társadalom), *The Child and the Curriculum* (1902) (A gyermek és a tanterv). További nagy hatású nevelésfilozófiai művei a *Schools of Tomorrow* (1915) (A holnap iskolái), a *Democracy and Education* (1916) (Demokrácia és nevelés) és az *Experience and Education* (1938) (Tapasztalat és nevelés). 1904-től a nyugdíjba vonulásáig a New York városi Columbia Egyetem filozófiaprofesszora volt.

John Dewey iskolafelfogása

Dewey pragmatista nevelésfelfogása szerint az egyént társadalmi tevékenysége során mindig valamilyen individuális cél vezérli, aminek eléréséhez keresi a megfelelő eszközöket. Az eszmék, tapasztalatok, a tudás vagy a tárgyak számára elsősorban a cselekvés végrehajtásának, feladatok megoldásának eszközeként szolgálnak (Pukánszky–Németh 1996). Megközelítésében „a nevelést úgy kell elképzelni, mint a tapasztalatok folytonos bővítését. A nevelés folyamata és célja egy és ugyanaz a dolog.” (Dewey 1976. 97-110.) Ennek megfelelően a pragmatista nevelésfilozófia központi eleme a tapasztalatszerzés, cselekvés, „cselekedtetés” (Kiss 2009).

Dewey szerint a tanulásban elsődleges motivációs tényező az egyén alkotókedve, és hogy a tanuló azt érezze, az életben alkalmazni tudja az iskolában tanult ismereteket. Belső motiváció nélkül szerinte nem lehet hatékony az ismeretszerzés. A motiváció lényeges eleme az ismeretanyag fontosságának tudata, amire a tanulónak magának kell ráébrednie (Kiss 2009). „Ha kívánatosnak tartjuk, hogy a gyermek ismereteket szerezzen, tényeket és elveket tanuljon meg, akkor ezeket úgy kell bemutatni, hogy lássa, vagy legalábbis érezze az elsajátításra szánt ismeret fontosságát, saját tapasztalataiból eredően ő is érezze a megismerés szükségességét.” (Dewey, 1976, 52. idézi: Kiss 2009. 114.) Érvéleése szerint magunk is megfigyelhetjük, hogy „gondolkodásunk akkor a legerőteljesebb, amikor olyan a kitűzött célunk, mely a gondolkodás centrifugális erőit összetartja, koncentrálja. Figyelemösszpontosítás csak akkor jön létre, amikor van határozott célunk, s mindent ehhez igazítunk. Ha nincs meg ez az egység, a gondolkodás szétszórttá válik, az erőfeszítés megszűnik.” (Dewey 1976. 58) Kiemeli azonban, hogy az egyéni érdeklődési köröket nem

szabad sem túlértékelni, sem háttérbe szorítani: előbbi esetben ugyanis a maradandónak ígérkező érdeklődést háttérbe szorítja a pillanatnyi, utóbbi esetben pedig csökken az intellektuális éberség, kíváncsiság és elnyomjuk a kezdeményezőkedvet (Dewey 1976).

A hagyományos rendszerben a gyermek csak azt tanulhatja, amit a felnőtt akar, kész magyarázatokkal, és csupán ismereteket szerez, az ismeretszerzést magát nem tanulja meg – fogalmazza meg éles kritikáját a herbarti pedagógiai gyakorlattal szemben. Ám az életben nincsenek kész ismeretek – az iskola akkor készít fel az életre, ha elsősorban az ismeretszerzés képességét tanítja meg, és hogy önálló erőfeszítéseket tegyenek meg az új ismeretek megszerzéséért. Így lesz képes felnőttként feladatokat önállóan megoldani, akadályokat legyőzni (Pukánszky–Németh 1996).

Dewey szerint a pedagógiai célkitűzések nem lehetnek a gyermek individuális célkitűzéseitől, szituációjától idegen normák, célok – azok a jelenlévő helyzet konkrétságából organikusan nőjenek ki (Tagai 1982). *Pedagógiai hitvallásom* című írásában kritikával illeti a hagyományos pedagógia távlatokban megfogalmazott normatív céljainak létjogosultságát – szerinte az iskola maga az élet, a társadalom egyfajta leképeződéseként. A gyermek tapasztalataihoz is kapcsolódva, az élet, a társadalom adja a nevelés céljait és eszközeit, így annak alkotó, cselekedni képes részévé válik. Az iskolai munka során azokból a tapasztalatokból építkezik a nevelő, amik a gyermek otthoni és iskolán kívül környezetét adják (Pukánszky–Németh 1996). Dewey szerint az iskolának az életre kell nevelnie, nem pedig a jövő életre felkészíteni. Kritikája szerint „a jelenlegi nevelés azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint az iskola a közösségi élet alapvető formája. Úgy fogja fel az iskolát, mint ahol információkat kell közvetíteni, meg kell tanulni a leckét, vagy bizonyos szokásokat kell kialakítani. E felfogás szerint mindezeknek az eredménye mutatkozik majd meg a távoli jövőben. A gyermeknek olyan dolgokat kell csinálnia most, amelyeket később valami másra is fel tud használni. Ezek pusztán csak előkészületek; nem épülnek be a gyermek tapasztalataiba, így nem is lehet nevelő hatásuk.” (Dewey 1976. 97-110.)

E folyamatnak részese a tanuló és a nevelő is, kölcsönhatásban egymással, melyben a nevelő is formálódik, és a gyermekkel kapcsolatos tapasztalatai alapján formálja célkitűzéseit, elképzelését. Ám ez nem egy terv nélküli, improvizatív tanítást jelent: a nevelést céltudatosan, tervszerűen kell megszervezni, melyben hangsúlyos szerepet kap a folytonosság és a kölcsönhatás, a szerves kapcsolódás az iskola és az otthon, az iskola és a környezet között (Tagai 1982). „Az iskolának úgy kell bemutatnia és reprodukálnia ezeket a cselekvésformákat, hogy a gyermek fokozatosan ismerje meg azok értelmét, s legyen képes

aktív részvételre.” – emeli ki Dewey (Dewey 1976. 101). Az iskola ne elnyomja az érdeklődését, amit otthonról hoz, hanem tovább tudja formálni, építeni tudjon rájuk (Tagai 1982). Hiszen a gyermek számára „a világ dolgai csak annyiban jutnak tapasztalása körébe, amennyiben közvetlenül érintik saját, családjá vagy barátai sorsát. Világa nem tények és eszmék világa; benne nincs hely olyan hideg tárgyi igazság számára, mely a gondolatnak a külső tényekkel való megegyezésében áll; benne minden vonzalom és rokonszenv. Ezzel szemben az iskolai tanterv olyan anyagokat kínál neki, amelyek az idő és a tér végtelenségében viszik ki. [...] A tárgyakat, melyek foglalkoztatják, életéből fakadó egyéni vagy társas érdekei fűzik egységbe. Ami szellemét megragadja, az alkotja pillanatnyilag teljes mindenségét. [...] Ez az ő sajátos személyes világa, mely egységet alkot és teljes. Ezzel szemben az iskola felosztja és fölszabdálja a világot.” (Dewey 1930. 186)

Ahogy *A gyermek és a tanterv* című írásában kifejtette, a nevelés két fő szervező elve a gyermek mint fejlődő lény megismerése, annak fejlődési törvényszerűségeinek figyelembe vétele, és a tanterv kérdése. Ezeket a legtöbb pedagógiai felfogás egymással szembeállítja, és egyik vagy másik tényező fontosságát hangsúlyozza: a tananyag, tanterv elsajátítását, vagy a gyermek tapasztalatainak fontosságát és a képességfejlesztést. Dewey szerint azonban nem kell a kettőt szembeállítani egymással, hiszen a gyermek és a tanterv, az egyén a társadalmi tapasztalatával ugyanabból a valóságból fakadnak. A nevelő feladata, hogy a gyermek saját tapasztalatát a tanterv által megismertetni kívánt tapasztalatok felé irányítsa, melyben a tananyag összefügg a gyermek tapasztalatával, és így érdeklődése sem szűnik meg az új ismeretek, tapasztalatok irányába (Pukánszky–Németh 1996).

Dewey szerint tévesek azok a megközelítések, amelyek a nevelés társadalmi oldalát, vagy ezzel szembeállítva annak pszichológiai oldalát hangsúlyozzák, egyiket a másik alá rendelik. Így ír erről *Pedagógiai hitvallásom* című írásában: „Vallom, hogy a nevelési folyamat társadalmi és pszichológiai oldalai szervesen összetartoznak. A nevelés azonban nem tekinthető a kettő kompromisszumának, egyik oldal sincs alárendelve a másiknak. A nevelés pszichológiai meghatározása formális és tartalmatlan, vagyis csak az értelmi erők fejlesztésének elvét tartja fontosnak, és nem szól arról, hogy miként használhatók ezek az erők. A társadalom szempontú meghatározás – egyre szorosabban illeszkedve a civilizáció fogalmához – a nevelést erőltetett és külsődleges folyamatnak fogja fel, a személyiség szabadságát alárendeli az előre meghatározott társadalmi és politikai helyzetnek.” (Dewey 1976. 97-110.) Az egyént tehát nem önmagában, hanem társadalmi lényként kell szemlélnünk. „Ha a társadalmi tényezőt hagyjuk figyelmen kívül, a gyermek nevelése pusztán absztrakció. Ha az egyéni tényezőt hagyjuk ki a nevelésből, akkor csak érzéketlen, élettelen

tömeget kapunk.” (Dewey 1976. 97-110.) Vagyis ha a nevelő elsődlegesen a társadalmi tényezőkre koncentrálna, akkor a tanulót csak a szokások mechanikus követésére tudja felkészíteni; a pszichológiai tényezők túlhangsúlyozásával, a társadalmi szempontok figyelembe vétele nélkül azonban nem lesz képes felismerni az egyén értékét és jelentőségét (Hegedűs 2002). Elméletében tehát e két tényező egyformán fontos. A társadalom és nevelés között szoros kapcsolat áll fenn, a nevelés számára mindig az adott társadalmi környezetben megvalósuló folyamat (Tózsér 2010).

Am megközelítésében az egyén nem passzív szereplője a társadalmi folyamatoknak: a társadalmi viszonyok aktív részesésének kell tekintenünk (Dewey 1976). Dewey neveléskoncepciójának egyik fő tanulsága, hogy felfogásában az egyén úgy nő bele a meglévő társadalomba, hogy nem pusztán elszenved a társadalom változásait és belekényszerül annak kereteibe, hanem – társaival közösen – formálja is ezeket a változásokat, meghaladva, ami meghaladásra szükséges, de megőrizve azt, ami értékékként már létrejött. Dewey szerint a nevelésnek a formális, elvont tudás helyett a társadalmi élet konkrét, változó szükségleteire, hatásaira kell felkészíteni a tanulót (Tagai 1982). A gyermek társadalomba való beilleszkedését pedig úgy segíthetjük elő, ha képességeit fejlesztjük, így lesz képes az előre nem látható, jövőbeni helyzetekben helytállni (Dewey 1976). Ehhez pedig olyan nevelésre van szükség, ahol a tanuló nem passzív, szemlélődő alanya az oktatásnak, hanem a közösség aktív tagjaként, korábbi tapasztalatait felhasználva szerez újabbakat, ismereteket saját cselekvési folyamatáról, annak tárgyáról, azok társadalmi hatásairól és a közösségben betöltött szerepéről (Hegedűs 2020).

Dewey felfogásában a filozófia „a nevelés általános elmélete” (Dewey 1930. 328.), az 1920-as évektől kezdve pedig egyre inkább összekapcsolta a nevelést a társadalomelméleti és politikai kérdésekkel és különböző országok nevelési tapasztalataival is. Szerinte az iskolának kis társadalmi közösségként kell megjelennie, az ideális demokratikus közösség típusát megteremtve (Tagai 1982). „Ha a társadalmat egyetlen hatalmas vérkeringésnek tekintjük, akkor ebben – Dewey szemüvegén át nézve – a szív szerepét az iskola tölti be.” – foglalja össze Dewey neveléskoncepcióját *Tagai Imre* (Tagai 1982. 71). Elképzeléseit Dewey a gyakorlatban is meg kívánta valósítani: 1896-ban Chicagóban hozta létre első „laboratóriumi iskoláját”, melynek tapasztalatait „Az iskola és a társadalom” című munkájában írta le.

Utóhatása és mai jelentősége

Ahogy arra Tagai Imre rávilágít: Dewey hatása óriási, Dewey-iskoláról azonban sem életében, sem halála után nem beszélhetünk. Dewey nézetei közvetlen vagy közvetett módon beszivárogtak és jelentős hatást gyakoroltak a gondolkodás különböző területein (mindenekelőtt az angolszász nyelvterületen, elsősorban a pedagógiában), de a legtöbb esetben átalakított formában. Dewey hatása halála után jelentősen csökkent, részben filozófiájával, részben bizonyos társadalmi változásokkal összefüggésben (Tagai 1982).

A nevelés területén fennmaradt egyik legjelentősebb hatása, a reformpedagógiai mozgalmak által mai napig széles körben alkalmazott *projektmódszer*, melyet Dewey munkássága nyomán tanítványa, *William H. Kilpatrick* (1871-1965) dolgozott ki. A projekt során a hagyományos tanterv helyett a tanulók érdeklődésük mentén, önállóan vagy csoportokban dolgoznak, egyéni fejlődési ütemüknek megfelelően (Pukánszky–Németh 1996). A projekt során olyan képességeket sajátítanak el a tanulók, amelyek elősegítik az adott probléma megoldását. Ehhez a hagyományos tananyag is időnként segítségül szolgál, de csak mint a probléma megoldásának eszköze, nem mint öncél (Mirel 2005). A módszer Kilpatrick felfogásában egy szívből jövő, szívvel-lélekkel végzett céltudatos tevékenység, ami társadalmi környezetben zajlik (Farkas 2010).

A 20. század első felében kibontakozó progresszív nevelési irányzatok egyfajta válaszként jelentek meg a gyors társadalmi változások közepette, azzal a meggyőződéssel, hogy a hagyományos iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalomnak megfelelő nevelésre. A hagyományos iskolákban az oktatás tanárközpontú, a tanítás merev tantervet követ, a tanulók pedig passzívan elfogadják a felnőttek tekintélyét. A társadalmi változások olyan mértékűvé váltak, hogy a reformerek – köztük Dewey – szerint csak akkor tudja az iskola felkészíteni a tanulókat a jövőre, ha az ismeretek „halmozása” helyett elsősorban képességeiket és gondolkodásmódjukat fejlesztik (Mirel 2005). Napjainkban is hasonló, vagy akár még jelentősebb társadalmi változásokkal (információs társadalom, globalizáció, környezeti válság) kell szembenéznünk, melyek kapcsán újra előkerülnek a 19-20. századfordulón kidolgozott és képviselt új nevelési elvek, megközelítések (Mirel 2005). Dewey nevelésfilozófiai megközelítése is újra előtérbe került napjaink nevelésfilozófiai írásaiban (például Nussbaum 2010, White 2013, Lambrechts 2018), Dewey perspektíváját hívva segítségül napjaink pedagógiai útkereséséhez, az iskolai nevelés társadalomban betöltött szerepének újradefiniálásában, a fenntarthatóságra nevelés megfelelő formáinak megtalálásában.

Dewey gondolatai, kritikái ugyanis korunk kihívásaiban is relevánsnak tűnnek és megfontolásra érdemesek. Egyes problémák, amelyeket már akkor felismert, korunkban még jelentősebb kérdésként tűnnek fel előttünk. Ezek közül csupán néhány gondolat: „Az ember – gyermek értelemmel felruházva – kiszámíthatatlan erejű fizikai eszközöket vett a kezébe. Úgy játszik velük, mint egy gyermek, s az, hogy jól vagy rosszul működnek, nagymértékben a véletlenül múlik. Az eszköz gazdává válik és végzetes dolgokat művel, mintha saját akarata-hatalma volna – nem azért, mert van neki, hanem mert az embernek nincs.” (Dewey 1954. 175., idézi: Tagai 1982. 77.) Dewey szerint azonban „az a részegség, melyet a technika vívmányainak az emberi élet legkülönbözőbb területeire való beáramlása okozott, el fog múlni, s az emberiség megtanulja tudását helyesen, értelmes célokra felhasználni.” (Tagai 1982. 77) Dewey egyaránt bírálta a nacionalizmus kvázi-vallásos ideológiáját és a kapitalizmus árufetiszizmusát, ami a fogyasztók manipulálásán, a reklámokon keresztül jelent meg számára (Tagai 1982).

Ha a társadalmi változások egyelőre nem is igazolták reményét, optimizmusát, véleményem szerint helyesen ismerte fel, hogy ezek megoldásában a nevelés milyen jelentős szerepet játszik. S ha kulcsszerepe van, akkor reményt is adhat, hogy segítségével képesek leszünk elősegíteni a kívánt változást. Dewey rendületlenül hitt a demokráciában és a demokráciára nevelésben, azzal együtt, hogy *A nyilvánosság és problémái* című írásában ő is megjegyzi: „A demokratikusan szervezett közösségi élet első feltétele a tudás és belátás olyan formája, amely még nem létezik.” (Dewey 1954. 166., idézi: Tagai 1982. 80.) Ugyanakkor töretlenül hitt benne, hogy megfelelő neveléssel elősegíthető ennek fejlesztése.

Dewey szerint „az egyedüli igaz nevelés akkor valósul meg, ha a gyermek szellemi erőit annak a társadalmi környezetnek az igényei formálják, amelyben él. Ezek az igények ösztönzik arra, hogy a közösség tagjaként cselekedjen, s magát abból a szempontból ítélje meg, hogy mennyire van hasznára a közösségnek.” (Dewey 1976. 97-110.) Ezért „a pedagógus feladata nem egyszerűen az egyének nevelése, hanem magának a társadalom életének formálása. Vallom, hogy minden pedagógusnak rá kell ébrednie hivatása méltóságára, arra, hogy ő a társadalom szolgája, akinek feladata a társadalmi rend fenntartása, a megfelelő társadalmi fejlődés biztosítása.” (Dewey 1976. 97-110.) E gondolatok korunk nagyíramú globális változásai és fenntarthatósági kihívásai mentén még inkább aktuálisnak tűnnek és megfontolásra érdemesek. Ahogy Kormos József nevelésfilozófiai munkájában kiemeli, korunkban a társadalomhoz való alkalmazkodás megújulására van szükség, „[...] hogy a nevelés intézményrendszere alkalmassá váljon a csoportlétre, a szervezeti létre és a társadalmi létre nevelésre.” (Nagy 2002. 229, idézi: Kormos 2012. 101.)

„Új nevelési helyzetekre új válaszok kellenek. A pedagógia elméletnek pedig újraalapozó munkát kell elvégeznie.” (Kormos 2012. 235.) Kormos szerint gyors társadalmi változások és kritikus átalakulások korában élünk, ezért a nevelés filozófiai tanulmányozása szükségszerű és időszerű. E folyamatban a nevelésfilozófia szerepe, feladata, hogy a rendszeres és áttekinthető elméletek létrehozását segítse elő. A nevelés céljának, módszereinek, intézményrendszerének kidolgozásakor nem hagyható figyelmen kívül az adott kor társadalma, életmódja, intézményrendszere, melyek kapcsán a filozófia és pedagógia együttműködésére van szükség – hangsúlyozza (Kormos 2012).

Zrinszky László *A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén* című írásában kiemeli: az emberiség évtízezredek óta abban a hitben élt, hogy az adott viszonyok viszonylag állandóak, és a történelmi időkben is a mélyrehatóbb változások viszonylag lassú ütemben következtek be, nem érintve a belátható nemzedékek felnevelését. Ma azonban a közvetlen jövő is átláthatatlan és kiszámíthatatlan, melyben az új generációk nem hagyatkozhatnak a felnőttekre, hogy a számukra szükséges tudást és készségeket megszerezzék. S habár vannak elméletek, melyek szerint a gyors változások korában sem alakul minden át, az emberi lét alapvető jellemzői mindig is azonosak maradnak – ezért a nevelés fő feladata e folytonosság fenntartása –, a 20. század folyamán az európai és észak-amerikai kultúrában kétségkívül előtérbe került a jövőre való orientáltság, „a holnap árnyékában éljük meg a mát” (Zrinszky 1998). E folyamatot csak felerősítette az ökológiai válság emberiség jövőjét fenyegető kihívása.

Ezek a változások teljesen új igényeket támasztanak a nevelés intézményeivel szemben: készítsen fel a felnőtt élet előre látható követelményeire, és készítsen fel a változásokra, képessé téve a szükséges mértékű megújulásra. Korunk nevelésfilozófiájának, és egyben a nevelés gyakorlatának ez az egyik központi problémája – emeli ki Zrinszky (Zrinszky 1998). E kérdések kapcsán egyértelműen kitűnik: Dewey nevelésfilozófiája ma is tanulmányozásra érdemes, még ha végső válaszokat nem is ad. Pragmatista felfogásában egy elmélet igazságértékét a gyakorlat mutatja meg, működik-e a valóságban – mely korunk kihívásaiban, a fenntarthatóság keresésében, az e célokat elősegítő nevelés megújításában egy relevánsnak tűnő megközelítés. Ahogy *Kálmán Ungvári Kinga* kiemeli Dewey nevelésfelfogásának aktualitásáról szóló írásában: „Vitatható, hogy milyen mértékben adnak Dewey írásai konkrét módszertani »recepteket«, de szemléletesnek találjuk *S. Fishman* véleményét, aki szerint a filozófus gondolatai lencsék, amelyek megmutatják, hogyan nézzük új szemszögekből iskolai tevékenységünket.” (Kálmán 2015. 128) Sok neveléskritikus szerint a 20. század folyamán alig zajlott le lényeges változás a pedagógiai gyakorlatban és a nevelők nevelésfelfogásában.

Zrinszky szerint két tendencia figyelhető meg, egymással szembekerülve: a technikai racionalitás, az optimális hatékonyság elérése, az ésszerűen kitűzött célok lehető leggazdaságosabb elérése (ami felé a hivatalos, akadémikus, konzervatív irányok tartanak), és ezzel szemben az organikus alakulás jelentőségét, az érzelmi szférát és az öncélú játékos tevékenységek szerepét hangsúlyozó irányzat (ami felé a reformpedagógiák, alternatív irányzatok húznak) (Zrinszky 1998). Kérdés, a felgyorsult változások közepette mennyiben változott ez a helyzet az elmúlt évtizedekben, változott-e egyáltalán – és taníthat-e valamit számunkra Dewey nevelésfelfogása, aki a kétféle irányzatot egy mederbe igyekezett terelni, feloldva a kettő közötti látszólagos ellentétet. A következő fejezetben Dewey nevelésfilozófiáját a fenntarthatóságra nevelés kortárs irányzataival, főbb törekvéseivel vetem össze, választ keresve az itt körvonalazott kérdésekre.

III. A fenntarthatóságra nevelés és John Dewey nevelésfilozófiája

„Vallom, hogy mindenkinek, akinek köze van a neveléshez, arra kell törekednie, hogy az iskola a társadalomfejlődés és megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszközévé váljon. Minderre azért van szükség, hogy a társadalmat ráébressze az iskola feladatára, és arra készítse, hogy a nevelőt ellássa mindazokkal az eszközökkel, amelyek segítségével a legjobban láthatja el hivatását.” (Dewey 1976. 97-110)

A fenntarthatóságra nevelés kortárs irányzatai és John Dewey nevelésfilozófiája

A nevelés társadalmi szerepét, funkcióját hangsúlyozó és támogató Dewey filozófiájának egyik fontos tézise, hogy a nevelésnek alkalmazkodó- és cselekvőképessé kell tennie a gyermeket a változó társadalomban, a társadalmi fejlődés érdekében (Dewey 1976), ami kiemelt jelentőséget kap a napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásaira adott válaszok átgondolásakor. Amint az a korábbi fejezetekben is bemutatásra került, korunk fenntarthatósági problémáinak pedagógiai kihívásaira a fenntarthatóságra nevelés számos irányzata hívja fel a figyelmet, és lép fel újtó szándékkal, sokszor alapjaiban felforgatva, amit eddig gondoltunk az oktatás, nevelés szerepéről és kereteiről. Meglátásom szerint Dewey nevelésfilozófiája olyan elméleti és módszertani pillérekre épül, amelyek fontos tanulságokkal szolgálhatnak a fenntarthatóságra nevelés problémáját érintő kortárs kutatások számára (Molnár 2020).

A fejezet célja annak megvilágítása, hogy miként válhatnak ma John Dewey nevelésfilozófiai tézisei egy, a 21. század társadalmi, kulturális kihívásaira reagáló pedagógiai

koncepció alapvető pilléreivé. Ennek jegyében arra teszek kísérletet, hogy rámutassak a fenntarthatóságra nevelés reformpedagógiai felfogásai és Dewey nevelésfilozófiájának lehetséges metszéspontjaira. Az alábbiakban e megfontolások jegyében térek ki Dewey nevelésfilozófiájának főbb tételeire, összevetve azokat a fenntarthatóságra nevelés mai irányzatainak vonatkozó felvetéseivel.

1.) A nevelés mint a társadalmi fejlődés eszköze

A fenntarthatóságra nevelés olyan újító szemléletet képvisel a neveléstudományban, ami egyfajta „katalizátorként” szolgálhat a nevelési rendszer megújításában (Vásárhelyi 2010). Alapjaiban kell ugyanis változtatnunk azon, hogy miként gondolkodunk az oktatásról a fenntartható fejlődésben betöltött szerepének kontextusában, ha lépést akarunk tartani korunk kihívásaival és társadalmi változásaival, törekvéseivel. Ezek megoldásához olyan tudásra, képességekre, értékekre és attitűdökre van szükség, amelyeket nem minden oktatási, nevelési forma segít elő (UNESCO 2017a).

A fenntarthatóságra nevelés szemlélete szerint ugyanis olyan iskolai nevelésre van szükség, amely felkészíti a tanulókat arra, hogy felelősen hozzanak döntéseket és cselekedjenek a környezet épsége, a gazdasági életképesség, az igazságos társadalom, valamint a jelen és a jövő generáció érdekében, helyi és globális léptékben egyaránt. A fenntarthatóságra nevelés célja olyan kompetenciák fejlesztése, amelyek felkészítenek arra, hogy a tanulók összetett, akár egészen új helyzetekben is tudjanak – fenntartható módon – problémákat megoldani, cselekedni; és hogy saját közösségüket a fenntarthatóság felé terelve, vállaljanak aktív szerepet a társadalmi-politikai folyamatokban is. Tehát nem csupán új tartalmakat kíván beépíteni a tantervekbe, hanem az interaktív, tevékenységközpontú, részvételen és problémamegoldáson alapuló tanítási és tanulási környezet megteremtésén munkálkodik. Csak az ilyen pedagógiai szemlélet teszi lehetővé a fenntarthatóság elősegítéséhez szükséges kulcskompetenciák fejlesztését, hiszen a kompetenciákat nem lehet tanítani, magának a tanulónak kell fejlesztenie azokat tevékenységeken keresztül, tapasztalatok és visszajelzések segítségével (UNESCO 2017a).

E szemlélet nevelésfilozófiai gyökereit megtalálhatjuk Dewey pragmatista neveléstudományában. A 19. század végén – 20. század elején megjelenő reformpedagógiák (pl. Dewey, *Freinet*) ugyanis nem a tanulást tekintették a pedagógiai munka végcéljának, hanem az értelmes társadalmi cselekvést (Varga 2004). A világ gyors változásához nem lehet másként alkalmazkodni, csak az oktatás fejlesztésével – ismerték fel a progresszív nevelési

mozgalom képviselői (Mirel 2005). Dewey szemléletében az iskola a társadalom megújításának, a cselekvőképes egyénekből álló társadalom kialakításának eszköze: „Vallom, hogy a nevelés a társadalmi fejlődés és társadalmi reform eszköze” (Dewey 1976, 97-110). A nevelés a társadalmi tudatra ébredés folyamatának szabályozója, a társadalmi újrászervezés egyetlen biztos módszere. Szerinte ugyanis „minden reform, amely csupán a törvények végrehajtását, büntetéssel való fenyegetést tűz ki célul, vagy külső körülmények megváltoztatását célozza, csak átmeneti megoldás lehet és hiábavaló [...] törvényekkel, szankciókkal, agitációval és meggyőzéssel a társadalom többé-kevésbé esetlegesen szabályozza, alakítja magát, de a nevelés segítségével kialakíthatja saját céljait, eszközeit, erőforrásait, és így pontosan meghatározhatja azt az irányt, amerre haladni kíván” (Dewey 1976, 97-110). A társadalom az iskolán keresztül határozza meg az erkölcsi értékeket, így felfogásában a közösség feladata a nevelésben erkölcsi jellegű (Dewey 1976).

Dewey megközelítésében az iskola tehát elsősorban társadalmi intézmény. A nevelést sosem önmagában vizsgálja, hanem mindig annak a társadalomnak a környezetében, amelyben a nevelés folyamata végbemegy (Tózsér 2010). A nevelés szerinte társadalmi folyamat, az iskola pedig a közösségi élet egyik formája, ami „magába sűríti azokat az eszközöket, melyek segítségével a leghatékonyabban lehet a gyermeket megismertetni az emberi faj örökségével, s ugyanakkor a gyermek szellemi erőit társadalmi célok szolgálatába lehet állítani” (Dewey 1976, 97-110). Felfogásában az élet, a társadalom, a nevelés folyamata adja a nevelés céljait, és az ezek megvalósításához szükséges eszközöket, így a tanuló a társadalmi viszonyok alkotó, cselekvő részévé válik (Mészáros et. al. 2004). Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy ennek a nevelési folyamatnak két oldala van: pszichológiai és szociológiai (vagy társadalmi), és egyiket sem rendelhetjük alá a másiknak káros következmények nélkül. Ezek ugyanis szervesen összetartoznak. Mint Dewey írja: „A szellemi erőket akkor tudjuk megítélni, ha ismerjük céljukat, hasznukat, funkciójukat, ezt azonban csakis abban az esetben tehetjük meg, amennyiben az egyént a társadalmi viszonyok aktív részesének tekintjük [...] az egyén, akit nevelni akarunk, társadalmi lény; a társadalom az egyének organikus közössége” (Dewey 1976, 97-110).

Dewey szerint a hagyományos iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalom igényei szerinti nevelésre, mert ezekben az oktatás szigorúan tanárközpontú, a tanítás merev tantervet követ, a tanulók pedig passzív elemei a tekintélyelvű tanítási gyakorlatnak. Dewey úgy vélte, hogy ez a tanárközpontú nevelés nem biztosítja a tanulók felkészítését a társadalomba való beilleszkedésre, és nem egyeztethető össze a demokráciával, mert nem fejleszti a tanulókat tevékeny és öntudatos polgárokká: pusztán a hatalom, a

tekintély által elvárt viselkedési formák engedelmes másolására sarkallja őket (Mirel 2005). Megközelítésében három szempont szerint kell a hagyományos iskolát megváltoztatni, hogy megfeleljen a modern társadalom követelményeinek: a tantárgyak tartalma, a tanítás és a tanulás módszerei szempontjából (Mirel 2005).

2.) Cselekvőképessé nevelés

A fenntarthatóságra nevelés egyik legfontosabb célja, hogy aktív, a környezetükről felelősen gondolkodó, cselekvőképes egyéneket neveljen (Jakab-Varga 2007). Az elmúlt néhány évtizedben a reformpedagógiák cselekvésfogalmához hasonló fogalom, a *cselekvési képesség* fogalma (Jensen-Schnack 1997) terjedt el a fenntarthatóságra nevelés szakirodalmában, és annak egyik központi fogalmává vált (Varga 2004). E megközelítés szerint az iskola elsődleges feladata, hogy a társadalomban való aktív cselekvő részvételre készítse fel a diákokat. E cél eléréséhez szükséges, hogy a diákok valódi problémák valódi megoldásában vegyenek részt, aktívan és saját elhatározásból (Jakab-Varga 2007).

A tanár tudásátadással kapcsolatos szerepének is át kell alakulnia: az ismeretek átadása mellett az ismeretszerzés módszereinek megtanítására is szükség van. Az iskola társadalmi életre, a demokráciában való részvételre irányuló felkészítéséhez elengedhetetlen, hogy a tanulóknak a tanítási és tanulási folyamatba is beleszólásuk lehessen. Ezen keresztül megtapasztalhatják a választás szabadságát, felelősségét, a vélemény megfelelő kifejtését, a másik meghallgatását, a döntésekért való felelősség vállalását is. Ezek mind olyan képességek, amelyek gyakorlati úton kell, hogy tökéletesedjenek, tudnak csak tökéletesedni (Jakab-Varga 2007).

A fenntarthatóság pedagógiája irányából megfogalmazott kritika szerint a jelenlegi általános nevelési gyakorlat, az általánosan elfogadott nevelési formák nagy része nem teszi „cselekvőképessé” a diákokat. A jelenlegi nevelés módszerek között alig akad olyan, amely valódi cselekvésekhez kötődne, pedig csak az ezek által, ezeken keresztül megvalósuló tanulás lehet eredményes a cselekvőképessé nevelésben. Ahhoz pedig, hogy a diákokat be lehessen vonni a valódi problémák cselekvő megoldásába, szükségeszerű és elengedhetetlen az iskola és a helyi közösség szoros együttműködése (Jakab-Varga 2007). Ez a felfogás szorosan kapcsolódik Dewey szemléletéhez, aki szerint a nevelésnek fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy alkalmazkodóvá váljanak a változó társadalomban, és képesek legyenek aktívan részt venni a közösség életében, amelyhez tartoznak (Dewey 1916). Eszményképe a

„gyakorlati”, a cselekvő ember, akinek „olyan szokásai vannak, melyek segítségével könnyen és jól tud alkalmazkodni az életkörülményekhez” (Dewey 1976, 34).

Dewey éles kritikával illette korában a hagyományos iskolarendszert is, mert meggyőződése volt, hogy a Herbart-féle „tankönyviskolában” nem alakítható ki a cselekvő ember. A gyermek ebben a rendszerben kiszolgáltatott, tehetetlen, és mindig azt kénytelen megtanulni, amit a felnőtt kijelöl számára; de így csupán ismereteket szerez, és az ismeretszerzést magát nem tanulja meg; nem kényszerül arra, hogy önálló erőfeszítéseket tegyen az új tudnivalók megszerzéséért. Az életben viszont nincsenek kész ismeretek: ott mindenkinek magának kell a hasznosítható tudást megszereznie; ezért az ismeretszerzés készségének megtanítása Dewey szerint a korszerű iskola alapvető feladata kellene, hogy legyen (Mészáros et. al. 2004).

Csak konkrét, cselekvésekre épülő feladatok megoldása során tud találkozni a tanuló problémahelyzettel, problémával, amit meg kell oldania; hipotéziseket felállítani, a gyakorlatban kipróbálni. Ennek segítségével nem csak új ismeretekhez jut, hanem gyakorlatias, életszerű tudásra is szert tesz, aminek segítségével problémamegoldó képessége is fejlődik. Dewey szerint nem egymástól elszigetelt elméleti ismeretekre van szükség, hanem annak a készségnek a kialakítására, amelyek révén képes problémákat, feladatokat önállóan megoldani, akadályokat legyőzni. Erre a képességre lesz szüksége felnőttkorában is, csak így válhat belőle cselekedni tudó, cselekedni képes felnőtt (Mészáros et. al. 2004).

Mivel a fenntarthatóság ma még nem ismert állapot, erről igazságot közvetíteni nem is volna lehetséges (Jakab-Varga 2007). Vagyis miután a társadalmi változások miatt nem tudjuk felkészíteni a tanulókat az ilyen jellegű problémák megoldására, elsősorban a képességeik fejlesztésére kell törekedni. E szemlélet nevelésfilozófiai megalapozását szintén megtalálhatjuk Dewey elméletében, aki szerint a gyors társadalmi változások miatt nem tudjuk megjósolni, milyen lesz a civilizáció a következő évtizedekben, ezért nem is tudjuk a tanulót a jövő helyzeteire felkészíteni. Csak úgy lehet felkészíteni, ha elsősorban képességeit fejlesztjük, „ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes” (Dewey 1976, 97-110). Csak ilyen módon nevelhetünk a gyermekekből olyan individuumokat, akik képességeik, tapasztalataik és ismereteik birtokában képesek helytállni a társadalomban, és egyénileg és közösségük tagjaiként is megfelelő válaszokat tudnak adni a társadalmi élet kihívásaira (Mészáros et al. 2004).

A cselekvőképesség kialakításának egyik legfontosabb, a fenntarthatóságra nevelés gyakorlatában ma széles körben alkalmazott pedagógiai módszere a projekt módszer (Varga 2004), aminek elméleti megalapozása John Dewey, valamint tanítványa, William H. Kilpatrick nevéhez fűződik (Hegedűs-Szécsi 2002). A projekt módszer a hagyományos tanterv helyett a gyermek érdeklődésén alapuló, életszerű feladatokhoz kapcsolódó, önálló és csoportos tanulást jelent. Kilpatrick kiemeli, hogy már az elnevezés is hangsúlyozza a cselekvés tényét, a „lelkesen” vagy „teljes szívvel végzett”, az adott társadalmi környezethez illeszkedő, céltudatos tevékenységet, mint az oktatás fontos tényezőjét. A projekt nem egy egyszerűen átvehető új módszer, hangsúlyozza, hanem a nevelésnek egy teljesen új megközelítésű szemlélete, amely a gyakorlatban valósul meg. Kilpatrick szerint a korszerű tanterv is feldolgozza a hagyományos iskolai tantervben szereplő témákat, de nem a régi tekintélyelv alapján, amelyben a tananyag játssza a főszerepet, hanem azzal a céllal, hogy a tananyag a tapasztalatszerzési folyamatot szolgálja (Mirel 2005).

A projekt munka lényeges eleme a közös tevékenység, mely során a résztvevők közelebb kerülnek a helyi társadalmi problémákhoz, ami által szociális kompetenciájuk is fejlődik (Vass 2016). E problémák megoldási folyamata tehát nem csupán az egyéni képességek fejlesztését szolgálják, hiszen – a problémák társadalmi beágyazottsága révén – a problémamegoldás folyamata egyúttal az individuum társadalmiasításának folyamatát is jelenti. A projektfeladatok megoldása során gyakran alulról építkezve, egyéni érdeklődés alapján alakítanak tanulócsoportot a diákok, közösen gyakorolva a felelősségvállalást, problémamegoldást, együttműködést, az eredmények és kudarcok kiértékelését. E folyamat során a csoport alakulása és identitása egy demokratikus folyamat eredményeként jön létre, és erősíti azt (Vass 2016). A projekt módszer a fenntarthatóságra nevelésen kívül is folyamatosan szolgálja az oktatás megújulását. A cselekvési képesség kialakítása kétségkívül óriási kihívást jelent a pedagógia számára, mely érinti az iskolarendszer egészét, egy, a jelenlegitől gyökeresen eltérő oktatási megközelítést követelve (Varga 2004).

3.) Az iskola kapcsolata a helyi környezettel

Ahhoz, hogy a tanulókat be lehessen vonni a valódi problémák cselekvő megoldásába, szükségzerű és elengedhetetlen az iskola és a helyi közösség szoros együttműködése. Az iskolának lehetőséget kell adnia a saját tapasztalatból gyökerező cselekvésre, és szoros kapcsolatban kell állnia a környezetével (Varga 2007). Míg a hagyományos szemlélet szerint az iskola a tanulás helye, ahol a tudomány elsajátítható, művelhető, a fenntarthatóságra

nevelés szerint a tanulási folyamat nem csak és nem kizárólag a tantermekben, az iskolában zajlik, hanem annak környezete is megfelelő terepet kínál erre. Az iskola feladata továbbá, hogy érzékennyé tegye a tanulókat azok iránt a problémák iránt, amelyekre a tudomány is megoldást keres; megtanítsa „érteni a tudomány nyelvén”, amely szintén tevékenység-, gyakorlat- és élményközpontú oktatást feltételez. Fontos az iskola vagy annak közvetlen környezetében, a mindennapok során előforduló problémák vizsgálatára helyezni a hangsúlyt. Ezek gyökerei sok esetben a helyi hagyományok értelmezésével fedezhetők fel, amihez szükséges a helyi kisközösség ismerete, a helyi közösségi tudás feltérképezése és alkalmazása is (Réti-Varga 2008).

A fenntarthatóság témakörében számos olyan projekt tervezhető, amellyel a diákok mindennapi életük során találkozhatnak, és amelyekre szeretnék hatást gyakorolni. A helyi közösség problémáin elindulva pedig bővül azoknak az ismereteknek és készségeknek köre, amelyek révén a tanuló hatással lehet a környezetére. A helyi társadalomra ható projekteken keresztül a pedagógusok is a helyi közösségek aktív tagjaivá válhatnak, amely őket így olyan referenciacsoporttá teheti, amelyik példát tud mutatni az aktív, felelős állampolgári szerepvállalásra. A helyi közösségek ezáltal ismét nagyobb bizalommal tudnának az iskolák felé fordulni, amelyek így újra központi szerepet tölthetnek be az adott közösségek életében (Réti-Varga 2008). A fenntarthatóságra nevelés egyik fő elve, hogy helyileg releváns módon, „helyi, helyzeti tudást” hozzon létre, emeli ki Varga, melynek eredményeként az iskolák már nem a világtól, társadalomtól elszakadt, absztrakt, általános tudást adó, hanem a közösségfejlesztés valós szereplőiként elismert, a társadalomban aktívvá váló intézményekké válhatnak (Varga 2007).

Ez a szemlélet szorosan kapcsolódik Dewey iskolafelfogásához, amit jól érzékeltet a következő hosszabb idézet. „A jelenlegi nevelés azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint az iskola a közösségi élet alapvető formája. Úgy fogja fel az iskolát, mint ahol információkat kell közvetíteni, meg kell tanulni a leckét, vagy bizonyos szokásokat kell kialakítani. E felfogás szerint mindezeknek az eredménye mutatkozik majd meg a távoli jövőben. A gyermeknek olyan dolgokat kell csinálnia most, amelyeket később valami másra is fel tud használni. Ezek pusztán csak előkészületek; nem épülnek be a gyermek tapasztalataiba, így nem is lehet nevelő hatásuk” (Dewey 1976, 97-110). Szerinte ezek között a viszonyok között nem csoda, hogy az ösztönzés és ellenőrzés feladata a pedagógusra hárul, hiszen figyelmen kívül hagyják, hogy az iskola társadalmi életforma, a pedagógusok helyét és szerepét pedig ugyanebből a szemszögből kellene értelmezni. „A pedagógusnak nem az a feladata, hogy adott gondolatokat közöljön vagy hogy a gyermek

szokásait formálja, hanem az, hogy mint a közösség tagja segítse a hatásokra való reagálásban” (Dewey 1976, 97-110). Dewey megközelítésében a nevelésnek az életre kell felkészítenie, és ebben a folyamatban maga az iskola jelenti az életet egy leegyszerűsített társadalmi környezetet kínálva a tanulóknak (Dewey 1976). Az iskolának kapcsolatban kell állnia továbbá az iskola közvetlen környezetével; parkkal, kerttel kell rendelkeznie, hogy biztosítani tudja a kapcsolatot a természeti környezettel is (Tözsér 2010).

Dewey szerint azáltal, hogy a hagyományos iskola a gyermekkel úgy akarja megismertetni az írást, olvasást, tantárgyakat, hogy azok nem kapcsolódnak a társadalmi élethez, eltorzítja a gyermek személyiségét, és megnehezíti a kívánt eredmények elérését (Dewey 1976). Ebben a rendszerben a tanulók nem tudják hasznosítani az iskolában tanultakat, ezért az iskola elkülönül az élettől (Tözsér 2010). Ahhoz, hogy a tantárgyi rendszer releváns legyen, figyelembe kell venni a gyermekek közvetlen tapasztalatait, máskülönben a hagyományos tantárgyak „időben és térben távoliak, elvontak” lesznek. Dewey szerint minden erőfeszítés, amelyben összekapcsolódik a tanulás a gyerekek életszerű tapasztalataival, szükségszerűen megváltoztatja az iskolai tananyagot, és találkozik a helyi élet szükségleteivel és követelményeivel (Mirel 2005). Szemléletében ezért a tantárgyak egymás közötti viszonyának igazi centruma nem a természettudományok, az irodalom, a történelem, vagy a földrajz, hanem a gyermek saját társadalmi tevékenysége kellene, hogy legyen (Dewey 1976). Célja ezért, hogy megtalálja a módját, hogy az iskolát kiszabadítsa elkülönült helyzetéből, hogy az a való életre felkészítő helyé formálódjon át, amely szoros kapcsolatban áll a gyermek társadalmi környezetével (Mirel 2005).

4.) Az iskola kapcsolata a globális társadalmi környezettel

A globalizálódó világban ugyanakkor nem elegendő az iskolát szoros kapcsolatba hozni környezetével. A helyi problémák feltárásával egyidőben a tanulóknak kitekintést kell kapniuk a globális folyamatokra is, megismerve azok megoldásának problémáit, kihívásait és lehetőségeit (Réti-Varga 2008). Ez szintén kiemelt, meghatározó szempontja a fenntarthatóságra nevelésnek. A globális hálózottság korában a diákoknak azt is fel kell ismerniük, hogy helyi problémáink, kihívásaink egy tágabb perspektívában is összefüggenek egymással. Ezt képviseli a fenntarthatóságra nevelés egyik meghatározó eleme, irányzata, a *globális felelősségvállalásra nevelés (globális nevelés, vagy globális állampolgárságra nevelés)* paradigmája.

Magyarországon a nemzetközileg elterjedt globális nevelés, globális állampolgárságra nevelés fogalmak helyett a globális felelősségvállalásra nevelés került bevezetésre, hangsúlyozva, hogy a fogalom alatt nem a globalizáció előnyeinek kihasználásának oktatását értjük, hanem egy olyan nevelést, amelynek célja, hogy a tanulók képessé váljanak a globális közösség részeként felelősséget vállalni egymásért és a Föld jövőéért (Varga 2018). A globális felelősségvállalásra nevelés céljai, szemlélete szervesen összekapcsolódik a fenntarthatóságra nevelés céljaival, annak egyik kiemelt területe. Egyike az ENSZ 2030-as Fenntartható fejlődési céljainak, az oktatási cél 4.7 pontjaként, együtt a globális fenntarthatóságra neveléssel, melyben a globális nevelést az UNESCO kiegészítő szemléletmódnak javasolja (UNESCO 2017a). Fogalma a 70-es évek óta ismert; először az Egyesült Államokban, majd világszerte elterjedt koncepció, amely az oktatás és felsőoktatás területén egyaránt megjelenik (Vass 2016).

A globális nevelés egy olyan pedagógiai szemléletmód, amely abból indul ki, hogy korunkban olyan mértékben globalizált világban élünk, ahol már nem hagyatkozhatunk kizárólag a hagyományos tantárgyak által nyújtott ismeretekre – a globális perspektíva, az összefüggések megértése, kritikus gondolkodás és aktív részvétel nélkül. Célja egy olyan szemléletmód kialakítása, amellyel a diákok a körülményeket és problémákat képesek az egész világra kiterjedő kontextusban látni, felismerve, hogy egy globális közösség polgáraiként is kapcsolatban állunk egymással (UNESCO 2017b). Olyan szemléletet, tudást és készségeket kíván kialakítani, melynek segítségével meg tudnak birkózni a világ történéseinek megértésével, a kölcsönös függőségek kihívásaival, és aktív szereplővé válhatnak a közvetlen és tágabb világ ügyeinek alakításában (KüM 2016). A diákok „ne csak saját érdekeik, helyzetük és kultúrájuk lencséjén keresztül szemléljék a világot, ugyanakkor legyenek képesek a saját identitásuk értékeinek megismerésére és képviselésére is” (KüM 2016. 13). Megismerve a globális, regionális, nemzeti és helyi kérdések összefüggéseit, képessé váljanak tudatosan alakítani életmódjukat, és felelősséget vállalni önmagukért és szűkebb-tágabb közösségük tagjaiért, embertársaikért is (UNESCO 2017b).

E célok gyakorlati vonatkozásai tehát nyilvánvalók: ahhoz, hogy a fenntarthatóság útjára léphessünk, gyökeresen meg kell változtatnunk gondolkodásunkat és cselekedeteinket; ehhez pedig olyan újfajta tudásra, képességekre, értékekre és attitűdökre van szükség, amelynek kialakításában az oktatásnak, nevelésnek kiemelt szerepet kell vállalnia (UNESCO, 2017a). E paradigmának ugyanakkor komoly nevelésfilozófiai fundamentumai vannak, amik erősen kötődnek a Dewey-féle pragmatista neveléselmélet alapvetéseihez.

A globális nevelés fenti definíciójából láthatjuk, hogy e paradigma felhívja a figyelmet a nevelés *kulturális és társadalmi beágyazottságára*, kiegészítve azt egy tágabb kontextussal, globális léptékkal. Vagyis rávilágít, hogy az egyén nem csupán a szűkebb közösségének tagjaként vesz részt a társadalom életében: egy új globális közösségi modellt vázol fel, amelybe az egyén beágyazódik. E szemlélet szerint ugyanis korunk erősödő, globális szintű, kölcsönös függéseket teremtő világában ezek a folyamatok egyúttal lokális felelősségvállalással is kell, hogy járjanak, amelyben a problémamegoldás és kritikus gondolkodás fejlesztése közös, társadalmi ügy, amelyben az iskola nem egy elszigetelt intézmény, hanem a helyi közösség egyik alkotóelemét kell képezze. (Vass, 2016)

Ez a megközelítés erősen kapcsolódik Dewey pragmatista nevelésfilozófiai szemléletéhez, aki a nevelést „iskola és társadalom” kontextusában értelmezi, melyben az iskola a közösségi élet alapvető formája, és az iskolai élet egy leegyszerűsített társadalmi környezetet kínál a tanuló számára (Dewey 1976) – ezt kiegészítve egy tágabb perspektívával, globális léptékkal.

A *demokratikus és aktív állampolgárságra nevelés* szintén kiemelt elemként jelenik meg a globális állampolgárságra nevelés paradigmájában (UNESCO 2017a). A társadalmi és politikai összefüggések megértése, a kritikus gondolkodás fejlesztése, a vitakultúra erősítése, valamint az iskola és társadalom együttműködésének igénye, a közös tervezés és cselekvés, az aktív részvétel és a gyakorlati problémamegoldás elsődleges célként jelenik meg (Vass 2016).

Ennek fő eszköze a *probléma-orientált, együttműködésre épülő tanulás*, melynek egyik kiemelt fontosságú, széles körben alkalmazott módszere a már említett projekt módszer. A projekt a *gyakorlati problémamegoldás* egyik megfelelőjének is tekinthető: a módszer a tanulók érdeklődésére és közös tervező, fejlesztő munkájára épül, lényeges eleme a közös tevékenység, amely során a résztvevők közelebb kerülnek a helyi társadalmi problémákhoz, ami által szociális kompetenciájuk is fejlődik. Az iskolai tevékenység során alulról építkezően, lokális problémák mentén, egyéni érdeklődés alapján rendeződnek a diákok csoportokba. Ezáltal közösen kell vállalniuk felelősséget, majd közösen kell a problémát is megoldaniuk, együttműködve, majd közösen értékelve a közös munkát, elért eredményeket vagy kudarcokat. E folyamat során a csoport alakulása és identitása egy *demokratikus folyamat eredményeként* jön létre, és *erősíti azt*. (Vass, 2016) Látható, hogy e problémák megoldási folyamata nem csupán az egyéni képességek fejlesztését szolgálják, hiszen – a problémák társadalmi beágyazottsága révén – a problémamegoldás folyamata egyúttal az *individuum társadalmasításának folyamatát* is jelenti.

E paradigma tehát – Dewey szemléletével megegyezően – felhívja a figyelmet a nevelés kulturális és társadalmi beágyazottságára, ugyanakkor ki is egészíti azt egy tágabb kontextussal, globális léptékkal is. Rávilágít, hogy az egyén nem csupán a szűkebb közösségének tagjaként vesz részt a társadalom életében, és ennek jegyében egy olyan globális közösségi modellt vázol fel, amelybe az egyén beágyazódik.

E szemlélet szerint a globális szintű folyamatok megértése és tudatosítása egyúttal lokális felelősségvállalással is kell, hogy járjon, amivel kapcsolatban a problémamegoldás és kritikus gondolkodás fejlesztése közös, társadalmi ügy, és aminek kapcsán az iskolának a helyi közösség szerves alkotóelemévé kell válnia (Vass 2016). Az iskola tehát ebben a megközelítésben is olyan társadalmi intézményként jelenik meg, amelyben a nevelés során a tanuló a társadalmi viszonyok cselekvő, kritikusan gondolkodó részévé válik, és megfelelő alapokat kap a társadalmi életben való aktív szerepvállalásra.

5.) A fenntarthatóság mint átalakító (transzformatív) társadalmi tanulás

A fenntarthatóságra nevelés egyes irányzatai szerint a nevelés mindenek előtt olyan tér létrehozását kell jelentse, amely egy változást előidéző, vagy átalakító (transzformatív) társadalmi tanulásra (*transformative social learning*, vagy *transformative sustainability education*) ad lehetőséget (Burns 2018). Egy olyan változást előidéző oktatás kíván lenni, amely az oktatás tartalmát, eredményét, a pedagógiát és a tanulási környezetet is érinti (UNESCO 2017 a).

Bár ez a megközelítés elsősorban a felsőoktatás kontextusában tárgyalja a nevelést, szorososan kapcsolódik annak minden szintjéhez. Ez különösen igaz, ha Dewey életműve felől tekintünk e kérdéskörre, aki szerint le kell dönteni azokat a korlátokat, amelyek a kisgyermek nevelését az ifjúkor oktatásától elválasztják, „hogy világosan kitűnjék az, hogy nincs alsó és felső fokú, hanem csak egyfajta nevelés” (Dewey 1912, 53-66) – amennyiben a nevelést a mindennapi élettel szerves kapcsolatba tudjuk hozni. Ez a folyamat, hangsúlyozza Dewey, a négyéves gyermekkel kezdődik és halad előre az egyetemi tevékenység legmagasabb fokáig.

Ahogy arra *Arjen E. J. Wals* és *Peter Blaze Corcoran* rámutat: ez a felfogás a fenntarthatóságra nevelés elméletében is visszaköszön, amely szerint ironikus módon, minél alacsonyabb szintjén, fokán vagyunk az oktatásnak, az annál valóság-orientáltabb és tapasztalatibb lesz. Ahogy *Robert Fulghum* ismert művében szemléleti: „minden tudást, amire valaha is szükségem volt, az óvodában megtanultam” (Fulghum 1986), mellyel Fulghum arra hívja fel a figyelmet, hogy mindazokat a készségeket és szemléletet, amelyek egy

fenntarthatóbb társadalom felé vezethetnek, az oktatási rendszer, a létrán felfelé haladva, folyamatosan építi le (Wals–Corcoran 2006). Más szerzők, mint például David Orr ennél is továbbmegy azt állítva, hogy az iskolai nevelés arra készít fel bennünket, hogy a Föld minél hatékonyabb kizsákmányolóivá váljunk (Orr 2003) – a fenntarthatóság felé való elmozdulásban tehát vissza kell nyúlni az oktatás alsóbb szintjeire, a tanulás tartalmát, módszereit és folyamatát egyaránt tekintve – mutatnak rá a szerzők (Wals–Corcoran 2006). Kritikájuk szerint napjainkban az egyetemek többsége konokul ellenáll annak, hogy megváltoztassa egyirányú, hierarchikus tanítási megközelítését, melyben a tanárok szerepe az előadás, a hallgatóké pedig mindenek passzív befogadása. A tartalmat tekintve sokszor hiányzik a problémák interdiszciplináris és rendszerszintű megközelítése, ami sok esetben éppen az egydimenziós megközelítésből adódik (Wals–Corcoran 2006).

A fenntarthatóság mint transzformatív társadalmi tanulás elmozdulást jelent az oktatás e domináns paradigmájától, azonban eddig kevesebb figyelmet kapott, mint az egyszerűbben hasznosítható, oktatható fenntarthatósági tananyagok. Ebben a felfogásban a nevelés elsődleges feladata, hogy helyet teremtsen az átalakító társadalmi tanulás számára. Egy ilyen iskolának biztosítania kell a teret a különböző vélemények megismeréséhez és ütköztetéséhez (vitakultúra fejlesztése), a sokféleség megismeréséhez, a konszenzusra törekvéshez és a kulturált egyet-nem értés és különbözőségek megértésének, tiszteletben tartásának megtanulásához. A demokratikus és fenntartható társadalom megteremtéséhez, fejlesztéséhez a diákoknak meg kell tanulnia az ellentétek, a különbözőségek megértését és megfelelő kezelését is (Burns 2018).

Egy ilyen tér magában foglalja a személyes fejlődés lehetőségét, cselekvési lehetőségeket, teret ad az új gondolatok megjelenésének, a részvételnek (melyet a hatalmi viszonyok csak minimálisan torzítnak); tér a pluralizmus, a sokféleség, a kisebbségek szempontjainak megjelenítésére; hely a konszenzusnak, ugyanakkor a tiszteletteljes egyet nem értékeknek is, valamint az autonóm és eltérő gondolkodásnak. A világnézetek sokféleségének összekapcsolása, integrálása, ütköztetése és összehangolásának képessége mind kiemelt részét képezik ennek a szemléletnek, mely a sokszínűséget és a konfliktusokat a kommunikációs folyamatban a fejlődés és a társadalmi tanulás hajtóerejének tekinti (Wals–Corcoran 2006). A készségek (innovatív problémamegoldás, kreativitás, együttműködés, kritikus, interdiszciplináris és holisztikus gondolkodás stb.) fejlesztését állítja középpontba, a tudás „felhalmozása” helyett. A gondolkodás fejlesztése ennek kiemelt részét képezi (a „mit kell gondolnunk” helyett a „hogyan gondolkodjunk” megtanulása) (Thomas 2009).

A tevékenységeken keresztül történő tanulás, az egyetem társadalmi és természeti környezetével való kapcsolatának kialakítása és oktatásba való bevonása szintén központi eleme az átalakító társadalmi tanulásnak (Wals-Corcoran 2006). Az ilyen szemléletű oktatás egyaránt szolgálja az egyéni és társadalmi szempontok érvényesülését, az egyénnek a társadalom aktív, cselekvő, felelős és tudatos tagjává nevelését, ami szorosan kapcsolódik Dewey az iskola társadalmi szerepével, valamint az oktatás demokráciával kapcsolatos szemléletéhez, aki szerint az iskolai nevelésnek elő kell segítenie, hogy a tanuló individuumként és a közösség tagjaként egyaránt képessé váljon önmaga érzékelésére, megtapasztalására és kiteljesítésére (Dewey 1916), és gyakorolhassa annak képességét, hogy önmagát egyénként, csoportszinten és egy nagyobb társadalmi kontextusban is tudja értelmezni (Wals-Corcoran 2006).

Dewey úgy véli, hogy a hagyományos oktatás nem tart lépést a tudományos, információs és technológiai forradalommal: a kor művészete, politikája és tudománya olyan gyorsan változik, olyan sok új elmélet, felfedezés, tény keletkezik, hogy ezek elsajátítása egyetlen tárgy esetében sem lehetséges. Az új ismeretek folyamatosan egyre komplexebbé válnak, a tanterv azonban elkülönült tantárgyakra tagolódik, fokozva annak alkalmatlanságát. Ebben a szemléletben a tanultaknak alig van kapcsolata az élettal, és nincs lehetőség a következmények megtapasztalására, a diákok csak ismételnék és vizsgáznak. A tanárok vannak a középpontban, a tanulók pedig csak passzív befogadói a véget nem érő, összefüggéstelen elvek és tények sorának, amelyek semmilyen kapcsolatban nincsenek a világgal, amelyben élnek. Dewey szerint ezért át kell alakulnia a tanulók és a tananyag kapcsolatának, amelyben a tanuló által szerzett tapasztalat, a naponta megtapasztalt világ lesz a tudás forrása. Ebben az átalakulásban a tanár szemléletének is teljesen meg kell változnia, és megfigyelő, segítő személlyé kell válnia, és a tanár helyett a cselekvő tanulónak kell a középpontba kerülnie (Mirel 2005).

Megfontolásra érdemes, hogy e szempontok mennyiben érvényesülnek másképpen a felsőoktatás területén, mint az alsóbb fokú iskolai nevelésben, és ez milyen következményeket von maga után az iskola társadalmi életre való felkészítése, a demokratikus és felelős állampolgárrá nevelése vonatkozásában, ha Dewey megközelítésében tekintünk rájuk.

De mit is jelent pontosan a „tanuló által szerzett tapasztalat a világról”, „a naponta megtapasztalt világ”, mint a tudás forrása? Milyen viszonyulást értünk ezalatt? A transzformatív fenntarthatóságra nevelés szemléletében a világhoz, benne a természethez való viszony tudatosítása és újragondolása meghatározó szempontként jelenik meg (Burns 2018). A transzformatív fenntarthatóságra nevelés kiemelt pedagógiai célkitűzése, hogy a

felsőoktatásban tanulók képesek legyenek megkérdőjelezni és diskurzus tárgyává tenni azokat a domináns paradigmákat, ideológiákat, amelyek ma akarva-akaratlanul meghatározzák a gondolkodásmódunkat, természethez való viszonyulásunkat, és amelyről a környezetfilozófia számos irányzata szolgáltat bőséges kiindulópontot (vö. Tóth 2005b, Lányi 2007). Különösen fontos ez a pedagógusképzés területén. A fenntarthatóságra nevelés számos szerzője kiemeli és központi elemnek tartja a reflektív pedagógusszerep fontosságát, hogy a pedagógus képes legyen – a saját pedagógiai gyakorlatán és elméletén túl – a saját fenntarthatósággal kapcsolatos gondolataira, érzéseire és meggyőződéseire is reflektálni. Ennek nyomán az ENSZ fenntarthatóságra neveléshez szükséges pedagógusi kompetenciákat bemutató modelljének is a reflektivitás az egyik központi eleme (Varga 2020).

E célkitűzések eléréséhez azonban olyan oktatási térre és pedagógiai megközelítésre van szükség, amely valószínűleg kevésbé valósítható meg a hagyományos keretek között, és amelyhez Dewey iskolafelfogása kínálhat számos megfontolásra érdemes szempontot (Molnár 2020).

6.) A fenntarthatóságra nevelés mint konstruktív pedagógia

A fenntarthatóságra nevelés mindig is élen járt a pedagógiai megújításban, annak „élharcosa” volt. A gyermek autonómiájának tisztelete, a cselekvés középpontba állítása, a holisztikus látásmód érvényesítése mind olyan jellemzők, amik új pedagógiai módszereket, innovációkat és látásmódot követelnek (Nahalka 2010). Ezzel együtt nem minden környezeti nevelési irányzat, felfogás követi ugyanezt a szemléletet vagy ugyanazokat a módszereket. Ahogy *Nahalka István* rámutat: a pedagógia, mint fiatal tudomány, jelenleg is „többparadigmás”, vagyis többféle, egymással – egyelőre – kibékíthetetlennek tűnő paradigma működik benne, és ez jellemző a környezeti nevelés helyzetére is. Nahalka kétféle felfogást különböztet meg annak kérdése mentén, hogy tanítható-e a környezetvédelem. Az egyik tábor követői szerint a környezeti nevelés elsősorban ismeretátadást takar, hiszen az az alapvető, hogy a jövő nemzedékek tagjai alapos, korszerű tudást szerezzenek a környezeti problémákról, ami nélkül nem képzelhető el bármifajta környezeti cselekvés. Ehhez elsősorban a természettudományos ismeretek átadására van szükség. A másik tábor szerint bár fontosak a környezettudományi alapok, nem ezeket tartják mérvadónak. Céljuk elsősorban a környezeti attitűdök megváltoztatása, a környezettudatos magatartás kialakítása. Fontosabbnak tartják a környezeti problémákhoz való viszonyulás és cselekedni akarás jelentőségét, mint a tananyagok átadását (Nahalka 1997).

Nahalka e két szemléletmód mellett egy harmadikat is felvázol, ami egyfajta választ adhat az egymásnak feszülő megközelítésekre: a konstruktív pedagógián alapuló környezeti nevelést. Így fogalmaz: „A konstruktív elmélet legfontosabb mondanivalója, hogy a tanuló ember nem pusztán raktározza magában az ismereteket, hanem aktív módon felépíti, megkonstruálja azokat magában. Ez a konstrukció a már korábban birtokolt ismeretek, kognitív struktúrák bázisán, alapvetően egy értelmezési folyamatban zajlik. A folyamat eredménye nem egy olyan tudás, amelyről eldönthető, hogy mennyire igaz vagy sem, vagy hogy mennyire áll távol a valóságtól, hanem egy olyan tudásrendszer vagy még inkább a már létező tudásrendszernek egy olyan megváltozása, amely a tanulót adaptívabbá teszi, alkalmasabbá arra, hogy környezetével számára alkalmas módon lépjen kölcsönhatásra” (Nahalka 1997).

A tanulás tehát nem lehet csupán ismeretek halmozása, hiszen az előzetes tudásnak mindig irányító szerepe van a folyamatban. Azonban nem is lehet csupán a gyermek önálló felfedező tevékenységének előmozdítására alapozni: egy olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amiben a gyermek számára lehetőség nyílik saját értelmezési kereteinek átalakítására. E felfogásban az ismeretek és a képességek nem különálló entitások, hanem egymással összekapcsolódó elemek, és egyformán fontosak. „A konstruktív felfogás szerint a kognitív struktúrák fejlesztéséhez speciális ismeretrendszerek mély elsajátítására, a meglévő tudás rendszeréhez való lehorgonyzására van szükség, s e rendszer fejlődésének olyannak kell lennie, hogy a tanuló egyre komplexebb és egyre színvonalasabb tevékenységeket legyen képes végrehajtani e struktúrák segítségével. A konstruktivizmus tehát »tudáspárti«, de egyben »képességpárti« is, s e két attitűd egyesül ebben a gondolkodási keretben, vagyis a két irányt nem összebékíti egymással, hanem az egész tanulási, sőt kognitív működési folyamat új szemlélete keretében egyesíti őket.” (Nahalka 1997)

Tehát fontosak a tapasztalatok, de részben már ennek a belső világnak, a már létező tudásnak a függvényeként kell értelmezni őket. A tudás nem egy kívülről befelé irányuló közvetítési folyamatban jön létre, hanem egy belső építkezés, konstrukció eredménye. A gyermek nem csak a külső cselekvéseket tekintve aktív a tanulásban, hanem gondolkodásában, problémamegoldásában és kommunikációjában is. „A konstruktivista pedagógia mélyen hisz abban, hogy a világra vonatkozó, összetett rendszerekbe szerveződő tudásunk, teljes világképünk a fő meghatározója minden cselekvésünknek, érzelmünknek, képességünknek és készségünknek.” (Nahalka 2010. 53.)

Habár első ránézésre a fent bemutatott fenntarthatóságra nevelés irányzatok a második kategóriához lennének sorolhatóak, hiszen a cselekvőképesség fejlesztése, a tanulók tevékeny

részvétele a tanulás folyamatában és a készségfejlesztés mindegyik megközelítésben domináns, véleményem szerint ezek sokkal inkább a konstruktív pedagógiai megközelítéshez kapcsolhatók. Habár a hagyományos, frontális oktatás merev rendszerének kritikái erősen megjelennek, ezekben a megközelítésekben is helye és szerepe van az ismeretek átadásának is.

Ezek a kérdések nem először merülnek fel a nevelés történetében: a konstruktív pedagógia szemlélete több pontos is visszanyúlik Dewey nevelésfelfogásához, ami segíthet a kérdéskör tisztázásában. *Ungvári Kálmán Kinga* ad egy átfogó elemzést a két megközelítés közös pontjairól, melyben kiemeli: „Dewey többször rámutatott arra, hogy a hagyományos filozófiákban az elmélet és gyakorlat dualizmusa a tudás és cselekvés különválasztásához vezetett, ami elsőként a nevelésben fejtette ki negatív hatását. Hogyan tanulnak meg az emberek gondolkodni? A gondolatok nem egy vákuumban keletkeznek, hanem kulturális összefüggésekben, a megszerzett tapasztalatok során, amelyek magunkról és környezetünkről tanítanak. [...] A tanulás a tapasztalatok folytonossága által válik lehetségessé. [...] A konstrukciók igazsága a gyakorlatban érvényesül, elkövetkező tapasztalatok során.” (Ungvári 2011. 102.) Dewey szemléletében a tanulás és a tapasztalat összefüggése meghatározó, hiszen mindig aktív résztvevők vagyunk a különböző szituációkban, nem csupán „nézők”. A nevelésben a növekedést, fejlődést a kutatás és a kommunikáció, a párbeszéd révén tartotta megvalósíthatónak, ami a konstruktivista felfogás fontos gondolata. Dewey felfogása, miszerint kutatásainkból kiindulva, kommunikációs interakciókban konstruáljuk meg az igazságot, értékeinket, indokolt nézeteinket, a konstruktivizmus szemléletében köszön vissza. A pragmatizmus és konstruktivizmus egyaránt vallja, hogy a valóság konstrukciói nem önkényesek, hanem kutatás eredményei, és hogy a nevelés a tanulók és tanárok közös konstruktív munkája, melyet élettapasztalataik irányítanak (Ungvári 2011). Kiemeli: „A tanulás akkor kezdődik igazán, amikor a tanulók képesekké válnak használni és kiterjeszteni egyéni konstrukcióikat a problémák megoldására, alkalmazni tudják azokat a jelentésteremtésre, konkrét élethelyzetekben.” (Ungvári 2011. 103.) Egyes szerzők szerint Dewey a konstruktivizmus jelentős előfutára volt (Neubert 2008, Ungvári 2011).

A konstruktivista pedagógiának nincs még szorosan hozzá köthető pedagógiai eljárása, ajánlott módszere, sokkal inkább egy tanári attitűdként, szemléletként ajánlják, olyan elvárásokat megfogalmazva, amelyek a mindennapi gyakorlatban a konstrukció létrehozását segítik. Például a gyermeket úgy cselekedtetni, aktív tevékenységre serkenteni, hogy az változásokhoz vezessen a gyermek belső világában is, a fizikai aktivitáson túl a meglévő szellemi struktúrákat is mozgósítsa, a hiányokat pótolja, alakítsa át vagy építse újra. Kiemelt

szerepe van a tanulásban a társas viszonyoknak és a kommunikációnak, hiszen a konstrukciók kialakulásában a tanár és a diáktársak is szerepet játszanak (Kiss 2009).

A Dewey pragmatista pedagógiájában gyökerező projektmódszer azonban alkalmas arra, hogy a konstruktivista szemléletnek megfelelő oktatást szolgálja (Nahalka 2000), hiszen a projekt során könnyen megvalósíthatók a konstruktivizmus követelményei. A projekt során a fókusz a tanulói tevékenységen van, a tanár ebben egy segítő, kísérő szerepet tölt be, a feltételek biztosítását segítve. Az aktív tanulói tevékenység közben sokkal inkább át tud strukturálódni a tanuló ismeretrendszere, mint a passzív befogadás során. A cselekvés ugyanis visszahat a gondolkodásra, a felfedezett ismeret pedig sokkal koherensebb egységbe lép a meglévő ismeretekkel, mint ha kívülről kapná (Kiss 2009).

Dewey nevelésfilozófiája tehát oly módon kapcsolhatja össze a mai fenntarthatóságra nevelési irányzatokat, hogy közös nevezőre hozza az eltérő felfogásokat, a konstruktív pedagógiával számos ponton egyező megközelítésével, és a pragmatista nevelésfelfogásban gyökerező pedagógiai módszerekkel. A fenntarthatóságra nevelés egy ilyen megközelítésben képes egyesíteni a herbarti és a reformpedagógiai nevelési megközelítéseket, egyaránt alkalmazva normatív, intellektuális, irányított befogadásra épülő, direkt módszereket, és a reformpedagógia értékrelativisztikus, önfejlesztő, szabad aktivitásra épülő, indirekt módszereit is (Varga 2020). Érdekes hát „leporolni” Dewey nevelésfilozófiai írásait, melyek segítségül szolgálhatnak a fenntarthatóságot szolgáló, korszerű pedagógiai szemlélet átfogó megalapozásában.

John Dewey nevelésfilozófiája az információs társadalom és a globalizáció korában

Napjaink fenntarthatósági és pedagógiai kihívásai kapcsán nem hagyható említés nélkül az új digitális technológiák megjelenése és annak gyermekkultúrára, a fiatalok szocializációjára és iskolai nevelésre vonatkozó hatásai. A gyermekkultúra – mint a gyermekek érdeklődésére számot tartó, illetve a gyermekek által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége – átfogja a teljes gyermekkort és az arra jellemző tevékenységformákat (Bús 2019). Széles körben kutatott kérdés, hogyan alakul a gyermekek kultúrája az információs társadalom korában, mennyiben alakítja át ezt a világot az új digitális technológiák megjelenése, az internet széleskörű elterjedése, használata. Egyes kutatók szerint ma hiányzik a generációk közötti párbeszéd, a felnőtt társadalom jótékony jelenléte a gyermekkultúrában, a felelős ellenőrzés, a szelekció (Kolosai 2016). Milyen szerepe és felelőssége van az iskolai

nevelésnek e folyamat alakításában? Milyen válaszokat tud adni az iskola, az oktatási-nevelési intézmények ezekre az újfajta kihívásokra? Milyen kihívásokat rejt ez az új környezet az iskolai fenntarthatóságra nevelés számára? A válaszok keresésében érdemes áttekinteni a médianevelés, a globális nevelés és John Dewey iskolafelfogásának közös pontjait, melyek egy átfogó, gyermekközpontú, és a 21. század kihívásaira reagáló pedagógiai szemléletet körvonalaznak (Molnár 2021b).

Gyermek kultúra és nevelés az információs társadalomban

Korunk sokféle fogalommal leírható, jellemezhető, egyesek az „információ korának” nevezik, utalva az új digitális technológiák megjelenésére és nagyiramu fejlődésére, melyek lerövidítik az időt, beszűkítik a teret, összekapcsolnak korábban elérhetetlennek tűnő helyeket, dolgokat (Szabó 2014). *Manuel Castells* szerint az információs technológia forradalma a társadalomnak egy új formáját hozta létre, amelyet hálózati társadalomként fejezhetünk ki (Castells 2006). Mások „posztmodern kornak” is nevezik, kifejezve a korábban abszolútnak tekintett értékek és viszonyok fellazulását, relativizálódását, elbizonytalanodását. Felértékelődött és egyre jelentősebbé válik a pillanat megélése és élvezete, az „élménytársadalom” (Schulze 2000) szemlélete. Egyes szerzők az „instabilitás kora” kifejezést tartják a legkifejezőbbnek, mely magába foglal számos hasonló kifejezést, mint „a bizonytalanság kora”, „cseppfolyós világ/modernitás” („liquid modernity”) (Bauman 2000). E megközelítés szerint ma már az egyéni választásokat meghatározó struktúrák, a szokások folytonosságát szolgáló intézmények nem tudják hosszan megőrizni formájukat, szétolvadnak és szétesnek, mielőtt még elfoglalhatnák helyüket egy új formában. Így nem képesek keretül szolgálni az emberi cselekvések, hosszú távú életstratégiák számára – ahogy arra *Szabó Tibor* rámutat *Az instabilitás kora* című könyvében. Megközelítése szerint az instabilitás a mai kor egyik fő és mindent meghatározó jellemvonása, amely áthatja az emberiség közelmúltját, jelenét és minden valószínűség szerint a közeljövőjét is. E folyamatok egyik fontos összetevője a globalizáció: a technológiai fejlődésnek köszönhetően rendkívül felgyorsult a földrészek közötti kommunikáció, valamint a gazdasági és a pénzügyi tranzakciók, melyek újfajta és egymástól kölcsönösen (bár nem egyforma mértékben) függő társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal gyors és jelentős változásokat idéznek elő (Szabó 2014).

Az új technológiák jelentősen átalakítják a gyermek életét és kultúráját is (Bús 2019). A globalizált, információs társadalomban a gyermekek élményvilágának fontos részévé válik a

média, a digitális eszközök, az internet használata, melyek a gyermekkultúra meghatározó részét képezik – annak minden veszélyével és lehetőségével együtt. A média a gyerekek szocializációjának egyik legfontosabb terepévé vált, melyre a szülőknek és pedagógusoknak egyre kisebb a befolyása (Tímár 2016).

További kihívást jelent, hogy az iskola, mint ismeretszerző forrás szerepe marginalizálódik: a gyerekek számára a média az információszerzés és tanulás terepévé is válik, ahol az ilyen módon megszerzhető tudás és tanulási forma szétfeszíti az iskola hagyományos kereteit, amiben a tanár adja át az elsajátítandó ismereteket, tudást. A fiatalok alapos, de rendszerezetlen tudással rendelkeznek, így a szülők és az iskola felelőssége, hogy szerepet vállaljanak a médianevelésben. A tudatos, kritikus médiahasználat, az információhoz való hozzáférés, annak rendszerezése és megítélése olyan képesség, ami alapvető az aktív állampolgárrá válásban, a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik fontos feltétele (Tímár 2016).

Gyermekkultúra és digitális környezet

A társas tevékenységek és kommunikáció egy része áthelyeződött a digitális környezetbe, melyben a gyerekek helytől függetlenül képesek kapcsolódni egymáshoz, így a fizikai tér relativizálódik számukra. A társas viselkedés több jellemzője mediatizált, a virtuális közösségi térben formálódik. A digitális eszközök nem csupán az emberi képességeket, a teljes emberi létezését terjesztik ki, egyfajta digitális környezetté válik, ami a gyerekek számára mint környezet kitüntetetté és mindennapossá válik (Lehmann 2016). *Ropolyi László* szerint a digitális környezet az emberi létezés egy új szféráját jelenti, átalakítva az emberi létforma sok évezredes szerkezetét: a természeti és társadalmi lét mellett, azokra ráépülve megjelenik a hálólét, a digitális hálózat világa. Az ember így már három világ polgára, amely viszonyok együtt formálják természetét. (Ropolyi 2006). Ez a digitális környezet a felnőttek számára létük kiterjesztését jelenti, ám a gyermekek számára ez már a mindennapi környezet általános tulajdonságaként jelenik meg (Lehmann 2016).

A digitális kultúrában szocializálódó fiatalok döntéseit egyre nagyobb mértékben és arányban határozzák meg az új média által közvetített narratívák (Szécsi 2020). Ezek pedig hatással vannak társadalom- és természetfogalmukra is, ami kiemelt jelentőségű kérdéssé válik napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásait tekintve. Egyes szerzők ennek veszélyeire, lehetséges negatív hatásaira, következményeire hívják fel a figyelmet. Például Lányi András szerint „a viselkedésünket meghatározó beállítódások, várakozások és érdekek

egyre inkább ehhez a virtuális környezethez kötődnek és az ott fennálló viszonyokra vonatkoznak. Nem a fizikai környezetre. Meggyőződésem, hogy ez egyike a legfontosabb körülményeknek, amellyel számot kell vetnie annak, aki az élővilág megmentésének elkötelezettje.” (Lányi 2010. 182-183) Azok a fiatalok, „a Globális Akárhoz lakói”, akiknek ez a tér már egy „természetes”, megszokott közeget jelent, ugyanis „ufók” a valóság világában: „virtuális tevéjét gondosan ápoló, (rajzfilmfigurát utánzó) valódi plüssmackóért rajongó gyermekünk az időjárási viszonyoktól függetlenül klimatizált bevásárlóközpontban, ahol januárban is kapható földieper, eperízű csokoládé vagy csokoládéízű gumijáték, már valóságos tapasztalattal rendelkezik arról, hogy az élővilág csupa pótolható, tetszés szerint másolható és manipulálható dologból áll. Tudja, hogy a játszótér nem versenyképes a nintendójával, a városszéli csenevész erdő a televíziós sorozatban látható őserdővel. [...] Nem érzi veszteségnek az élővilág pusztulását, és nem tapasztalja a veszélyeztetett természeti források egzisztenciális jelentőségét [...] nem ismeri, nem ápolja és nem félti a saját környezetét. Nem is találkozik azokkal – nem azokkal találkozik –, akikkel összefogva esetleg tehetne valamit környezete védelmében. A környezeti érdek ugyanis minden esetben »helyi« érdek, egy meghatározott lokalitáshoz fűződik. De milyen alapon állítanánk, hogy a hálózati világ lakójának van »saját« környezete, mikor az ő helyét az információs társadalom a képernyővel szemközt jelölte ki? A behálózott nemzedék számára a techno-telemédiumok nyújtanak szinte mindent, ami az életükben nélkülözhetetlen: tudást, megélhetést, szórakozást, mindezt távoli és ellenőrizhetetlen hírforrásokból érkező üzenetek révén, amelyeket személy szerint nem hozzájuk intéztek, hanem »akárkihez«.” (Lányi 2010. 182-183)

Mások azonban lehetséges pozitív hatásokra is felhívják a figyelmet. *Szécsi Gábor* szerint megfigyelhető például az új médiát használók körében egy egyre általánosabbá váló univerzalista, az emberek közötti egyenlőséget és a környezet iránti felelősséget fontosnak tartó szemlélet – emeli ki *Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában* című tanulmányában. Az ökológiai válság egy folyamatosan napirenden tartott témává vált az új médiában, ahol jellemző a konformitás tendenciáinak felerősödése, vagyis a társadalmi hálózatok tagjainak véleménye és viselkedése felé történő orientáció. Számos nemzetközi környezetvédő mozgalmat találhatunk, melynek kiindulópontja az online közösségi kommunikáció (például a már említett *Fridays For Future*, vagy az *Extinction Rebellion* mozgalom). *James E. Katz* és *Ronald E. Rice* (Katz–Rice 2002) szerint politikai eseményekbe, közösségi szerveződésekbe nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be a rendszeres internethasználók, mint akik egyáltalán nem, vagy ritkán használják az új médiát (Szécsi 2020).

Az új médiában tájékozódó fiatalok egyre nagyobb részét a jövő kilátásai aggodalommal töltik el – ma már a „klímaszorongás” is egyre ismertebb kifejezéssé válik, és egyre szélesebb körben jelenik meg a fiatalabb korosztályokban (Kálmán 2021) –, akik közül sokan vannak, akiket a környezeti válságról az online felületekről és közösségektől szerzett tudás cselekvésre ösztönöz. Ennek jelentős példája lehet Greta Thunberg klímaaktivista „Iskolai sztrájk az éghajlatért” (*School strike for climate/Fridays for Future/Climate Strike*) diákmozgalma, aki 15 évesen, 2018 augusztusán kezdte ülősztrájkját a svéd parlament előtt, és akinek példájára hamarosan világszerte diákok ezrei vonultak az utcára, hogy a döntéshozóktól sürgős válaszlépéseket követeljenek. A mozgalom az online térben szerveződik, tagjai azonban hamar helyi csoportokat alakítottak és egyúttal lokális akciókba is kezdtek, a demonstrációk megszervezésén túl tudásmegosztással, más környezetvédő szervezetekkel való együttműködéssel, különféle ismeretterjesztő programok (lásd pl. klímahét) szervezésével lépnek fel azóta is a környezettudatos életmód kialakításának elősegítése érdekében. Így például helyi, kistermelői élelmiszer vásárlására, közösségi gazdaságok és bevásárlóközösségek megismerésére ösztönzik tagjaikat és a téma iránt érdeklődőket. Programjaik, demonstrációik mentén kilépnek tehát az online térből, és közösségeik valós találkozások mentén is épülnek tovább. Világszerte eddig 7500 városban csatlakoztak a mozgalomhoz fiatalok, Magyarországon jelenleg 18 településen működik kisebb-nagyobb, önállóan működő csoportjuk.¹⁰

Szécsi Gábor szerint ezek a kölcsönös érdeklődésen és érdekeltségen alapuló, új típusú közösségek eddig ismeretlen mértékű mozgósítóerővel bírnak, amely globális és lokális szinten egyaránt megmutatkozik. Ez is azt mutathatja, hogy – a korábbi félelmekkel ellentétben – a virtuális társadalmi hálózatokba történő bekapcsolódás nem vonja maga után szükségszerűen a valós közösségi viszonyok feladását. Sőt, ki is egészítheti, kiterjesztheti a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat. *Barry Wellmann* és *Milena Gulia* szerint „az információ korában a közösség meghatározásakor a térbeli alapokról a társadalmi hálózat kínálja alapokra helyeződik át a hangsúly” (Wellman–Gulia 1999, idézi: Szécsi 2020. 48), ahol a virtuális közösségek kölcsönhatása mentén szerveződik a társadalom. Ezek a virtuális, illetve hibrid (virtuális és fizikai) közösségek a globális és lokális kötődéseket egyaránt megjeleníthetik. A globális és lokális közösségi szintek pedig egy új típusú lokalitást hívnak életre, melyet a „glokalitás” fogalma (Meyrowitz 2005) kíván megjeleníteni. *Joshua Meyrowitz* szerint „glokalitásokban élünk”: „bár valamennyi lokalitás több szempontból

¹⁰ Forrás: <https://fridaysforfuture.hu/> és <https://fridaysforfuture.org/> (Megtekintés: 2021. 05. 05.)

egyedi, mindegyik globális trendek és a globális tudat hatása alatt áll” (Meyrowitz 2005, idézi Szécsi 2020. 52). A közösségi interakciók tehát, az új média közösségi és információs tereiben egy globális nézőpontot is kapnak, ami tudatosabbá teheti közösségi és társadalmi viszonyulásainkat (Szécsi 2020).

Ez az újonnan megszülető globális nézőpont Szécsi szerint egyúttal a lokális közösségi identitás erősödéséhez is vezethet, hiszen a több szempont mérlegelésével, tudatosan választott közösséget inkább a sajátjának érezheti az ember, mint azt, amelyekhez csupán konvencionális kötelekek fűzik. Szerinte az online világban a közösséghez való tartozás élménye együtt jár a közösségen belüli életmód, illetve értékrend szabad megválasztásának tapasztalatával, melyben az egyéni szabadság érzése megerősíti a közösségi kötődéseket. Ezek a közösségek „a virtuális és fizikai kapcsolatokat egyaránt felölelő társadalmi hálózat részeként formálják a közösségek tagjainak identitását.” (Szécsi 2020. 56.) Kiemeli: „A globális és lokális szempontok egyidejű érvényesítéséből fakadó, „glokális” szemléletmód pedig tökéletesen alkalmassá teszi az új nemzedéket arra, hogy közvetlenül, lokálisan észlelt problémákat globális vetületükben értelmezzék, majd tegyék cselekvési forrássá [...] és hatékonyan legyenek képesek felismerni és helyi akciók kiindulópontjává tenni a globális folyamatok lokális következményeivel kapcsolatos tanulságokat.” (Szécsi 2020. 56) Ehhez azonban olyan pedagógiai módszerekre és segítségre van szükség, hogy az új generációk valóban tudatos médiafelhasználókká válhassanak, hiszen a médiakörnyezet befolyása, hatásai nagyban függenek a médiaműveltségtől (Tímár 2016).

A globális nevelés paradigmája

Ebben a korban lép fel az az égető szükség, és áll óriási kihívásként a pedagógia, a nevelés előtt, hogy ebben a környezetben segítse a diákok tudatos és felelős állampolgárrá válását. A globális társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásokat látva pedig joggal merül fel az igény, hogy a 21. századi nevelés egyúttal segítse egy etikus globalizáció alapjait is lefektetni, e szemléletet a felnövekvők attitűdjében és szemléletében megalapozni (Szécsi 2010). Ehhez igyekszik segítséget adni a korábban már bemutatott globális felelősségvállalásra nevelés irányzata, „amely abból indul ki, hogy korunkban olyan mértékben globalizált világban élünk, ahol már nem hagyatkozhatunk kizárólag a hagyományos tantárgyak által nyújtott ismeretekre – a globális perspektíva, az összefüggések megértése, kritikus gondolkodás és aktív részvétel nélkül.” Célja „olyan fiatalok nevelése, akik tudatában vannak a globális világ strukturális jellemzőinek, társadalmi egyenlőtlenségeinek és igazságtalanságainak, és képesek saját

lehetőségeiket kihasználni ezek csökkentésére.” (UNESCO 2017a. 8) Olyan szemléletmódot kíván adni, „amellyel a körülményeket és a problémákat az egész világra kiterjedő kontextusban képesek látni” (UNESCO 2017a. 8), melyben meg tudnak birkózni a világ történéseinek megértésével, a kölcsönös függőségek kihívásaival, és képesek aktív szereplővé válni a közvetlen és tágabb környezetük ügyeinek alakításában (KüM 2016).

A globális nevelés, és általánosan a fenntarthatóságra nevelés kapcsán is számos szerző jelzi: e nevelés során nem az ismeretek minden határon túl történő növelése a cél, hanem elsősorban a képességek, készségek fejlesztése és az attitűdök, szokások, magatartás formálása (Nahalka 2008). A használható tudás, az alkalmazkodóképesség, a változások hatékony kezelése, az önálló kritikai és rendszerszintű gondolkodás, a vitakultúra fejlesztése, a problémamegoldás, az elemzőképesség, az együttműködés képességének fejlesztése a globális nevelés elsődleges célkitűzését jelenti (Vass 2016), ami csupán olyan helyzetek megteremtésével valósulhat meg, ahol aktív és tevékeny részvételre van lehetősége a tanulóknak (HAND 2015). Ez azonban számos kihívást jelent az oktatási-nevelési gyakorlat számára, szétfeszíti a hagyományos kereteket.

Iskolai nevelés az információs társadalom korában

„A világon mindenhol egyre nagyobb probléma, hogy az iskola konzervatív világa nem képes lépést tartani az iskolán kívüli világ fejlődésével, ezért az iskola egyre kevésbé érdekes, egyre kevésbé motiváló a diákok számára” – hívja fel a figyelmet Varga Attila (Varga 2007). Az internet térhódítása erőteljes hatást gyakorolt a gyermeki kultúra, a szocializáció, a játék és a tanulás területeire (Lehmann 2016). Megfigyelhető például, hogy sok diák azért tartja unalmasnak a klasszikus könyveket, mert azokból hiányzik az interaktivitás, és figyelmük a passzívan megélt befogadás miatt gyorsan csökken (Tímár 2016).

E változásokat felismerve az interaktivitás, a tapasztalati, játékos, felfedező tanulás és tanítás kultúrájának megteremtését az iskolában számos pedagógiai kezdeményezés tűzte zászlajára. A cselekvés- és élményközpontú, probléma- és alkotásalapú tanulás segíthet hozzájárulni a gyermekek problémamegoldó és tanulóképességének, kreativitásának, önállóságának fejlesztéséhez és kulturális életének gazdagításához (Bús 2019). Az interaktivitás, a folyamatos visszacsatolás és tevékenység – a gyermek fejlődés-lélektani sajátosságaihoz igazítva, azok figyelembevételével –, ugyanis elősegítheti, hogy a gyermek aktív részesesé váljon kulturális környezetének, tapasztalatai mélyüljenek, rögzüljenek (Tímár 2016).

A mai kornak megfelelő nevelés kiemelt területe a médianevelés, a médiaműveltség és médiajártasság fejlesztése, amely szintén megköveteli az élmény- és cselekvésközpontú módszereket, megközelítést, a személyközpontú pedagógia és a kooperatív tanulás elemeinek használatát, hiszen fő célja a készségfejlesztés, nem a tények, ismeretek közlése (Tímár 2016). „A tevékenység-központúság azt jelenti, hogy a média-foglalkozásokon a legtöbb tevékenység csoportmunkában zajlik, a gyerekek saját tevékenységein és a másokkal való együttműködés során, élményszerűen szerzik meg az új készségeket, tudatosítják az új ismereteket. Ezek egyaránt szolgálják a személyiség fejlődését, a társakkal való együttműködést, társas kompetenciák fejlődését, valamint erősítik a gyerekek autonómiáját, akik komplex ismereteket szereznek a világról, önmagukról és másokról.” – emeli ki *Tímár Borbála* (Tímár 2016. 263).

E szemlélet számos ponton kapcsolódik a globális felelősségvállalásra nevelés koncepciójához, céljaihoz. Lényeges szempontja a „kevesebb tartalom, több képesség/készség” célkitűzés, hiszen a jövő nemzedékei számára a legnagyobb kihívást az információhalmazok megfelelő kezelése jelenti, és kiemelt jelentőségűvé válik a döntéshozatal, az együttműködés és mérlegelés képessége (HAND 2015). A globális nevelést célzó készség- és képességfejlesztés azonban nem valósítható meg a hagyományos, frontális óravezetési módszerekkel, melyek a magyar iskolák túlnyomó többségét jellemzik, a globális nevelés módszertana ugyanis „elsődlegesen a tapasztalati tanulásra, a kooperatív és projektmódszerre, valamint a közösségi tanulás lehetőségeire épít, hiszen a szociális és állampolgári készségek körébe tartoznak a kritikus gondolkodás, az együttműködés, a hatékony konfliktuskezelés, a felelős döntéshozatal, a mérlegelés készségei. [...] A világ legkülönbözőbb országaiban és oktatási rendszereiben működő gyakorlatok alapján a globális felelősségvállalásra nevelés módszertani sajátosságai a következők: tanuló-központú, a tanulók aktív részvételén alapul, partneri viszonyon nyugszik: a nevelő/oktató nem tudásokat, képességeket átadó tanár, hanem önmaga is tanul a folyamatban, a tanulási folyamat kiterjed a reflexióra, az érzésekre és a tevékenységekre, gyakorlati, tapasztalat alapú, mozgósít, képessé tesz/helyzetbe hoz. Ez a módszertan egy olyan folyamatot generál, amely a konkrét problémák vizsgálatával kezdődik, felkészít a problémák mögött húzódó komplex összefüggések mélyebb megértésére, megváltoztat(hat)ja a résztvevők viselkedését és felbátorítja őket a saját szerepük megtalálására, ösztönzi és felkészíti őket arra, hogy felelősséggel vegyenek részt a problémák kezelésében” (HAND 2015. 5).

A globális nevelés és a médianevelés tehát egyaránt célozza és segíteni kívánja az aktív állampolgárrá válást, a társadalomban való elhelyezkedés és működés felelős, cselekvő

képességének kialakítását. A tudatos, kritikus médiahasználat, az információhoz való hozzáférés, annak megszerezése és megítélése olyan képesség, ami alapvető az aktív állampolgárrá válásban, a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik fontos feltétele (Tímár 2016).

„A pedagógia jelenlegi legnagyobb kihívása, hogy kiemelten kezelje és egyensúlyba hozza az önismeret és a boldogság keresése iránti igényt, a spontaneitást és az egyediség fejlesztését a társadalmi problémaérzékenységgel és az aktív társadalmi szerep- és felelősségvállalásra való képességgel” – emeli ki *Réti Mónika* és *Varga Attila*, hangsúlyozva: a diákok akkor fogadják el az iskolát, ha látják, hogy az segíti őket az életben való boldogulásban (Réti–Varga 2008). Ennek egyik megoldása lehet, ha az iskolában a diákok saját közösségük valódi problémáival, cselekvő módon tudnak foglalkozni (Varga 2007) – amihez mind a médianevelés, mind a globális nevelés számos aktuális témát és eszközt kínál a pedagógusok kezébe. Ezek azonban komoly kihívást jelentenek az iskolai nevelés gyakorlata, hagyományos keretei számára.

„Milyen lesz a jövő? Olyan lesz, amilyen a ma iskolája.” – hívja fel a figyelmet több szerző is e kihívásokra (Lányi 2021). „Az iskolában a fiatalok felkészítése zajlik jövőendő életükre, de nemcsak készülnek ott, hanem élnek is; életük meghatározó részét töltik e falak között” (Lányi 2021. 46), mely az elsajátított tananyagokon túl, döntő hatású a diákok szocializációja és attitűdjeinek formálódása szempontjából (Pusztai 2002). Kiemelik: „a kultúra átadása és megújítása döntő mértékben a közoktatási intézményekben zajlik, minősége a tanár–diák kapcsolaton múlik, és megkívánja a részvételt az iskolai közösség életében. Mindezt nem pótolhatja az informatikai rendszerek révén elérhető tudás, sem a kulturális minták egyéni elsajátítása. Mostani iskolarendszerünkben azonban nincs lehetőség ilyen személy- és problémaközpontú, gyakorlatorientált pedagógiai munkára, közösségépítésre.” (Lányi 2021. 46-47) Más megközelítések szerint a kortárs csoportok felől érkező hatások sokszor erősebbek és jelentősebbek, mint az iskola elképzelései és törekvései, és ebből fakadóan jelez kihívást az iskolai nevelés számára (Karikó 2000). Milyen módon tudja az iskolai nevelés ezeket a szempontokat figyelembe venni, és megfelelő válaszokat találni rájuk?

Úgy gondolom, a nevelési gyakorlat ezen kihívásaival való megküzdésben, a válaszok keresésében a nevelésfilozófia, azon belül is John Dewey munkássága segítségünkre szolgálhat. Az interaktív, tevékenység-alapú, cselekvés- és tanulóközpontú nevelésnek, amely mind a médiatudatosságot, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközeit, alapvető módszereit jelentik, ugyanis komoly nevelésfilozófiai fundamentumai

vannak, melyek gyökereit Dewey nevelésfelfogásában találhatjuk meg, és amely talán segítségül szolgálhat e szemlélet átfogó megalapozásában és a 21. század pedagógiai kihívásaira vonatkozó válaszok keresésében.

Információs társadalom, globális nevelés és John Dewey nevelésfilozófiája

Az információs társadalom komplex és globális léptékű kihívásait látva elmondható, hogy a 21. század elején rendkívül jelentős változások előtt állunk. Ahogy arra *Komenczi Bertalan Tanulás és környezete a 21. század elején* című írásában rávilágít: az információs és kommunikációs technológia területén különösen nagy változásokra számíthatunk, melyek talán jelentősebb fordulatokkal járnak együtt, mint amelyek az ipari forradalom idején zajlódtak le. Mindez életünk gyökeres átalakulását eredményezi, nagyobb mértékben alakulhat át, mint összességében az elmúlt évezredek során (Komenczi 2021). Fel tud-e készíteni az iskola ezekre a – még javarészt be nem látható – változásokra?

A médianevelés és a globális nevelés jóval nagyobb hangsúlyt fektet a képességek fejlesztésére, mint a kész ismeretek átadására. A fenntarthatóság, az etikus globalizáció ma még ismeretlen állapot, így igazságot közvetíteni erről nem is volna lehetséges (Jakab–Varga 2007), a médiatudatosság pedig szintén nem az egyirányú ismeretközlés útján elsajátítható „tudáscsomag”. E szemlélet számos vonásában Dewey nevelésfelfogásával rokon, aki szerint a társadalmi változások miatt nem tudjuk felkészíteni a tanulókat adott problémák megoldására, ezért a képességeik fejlesztésére kell törekedni. *„A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes”* – hangsúlyozza (Dewey 1976. 98-99). Szerinte az egyénnek viszonylag kevés információra van szüksége: fontosabb, hogy a nevelés eredményeképpen megfelelő gyakorlatra és képességekre tegyen szert, helyesen tudjon helyzeteket megítélni, megfigyelni és cselekedni. Mindennek birtokában képes lesz akkor is elboldogulni, ha új információra van szüksége (Dewey 1976). Ezért Dewey az ismeretszerzés készségének megtanítására helyezi a hangsúlyt. Szemléletében a konkrét cselekvésre épülő feladatmegoldások teszik lehetővé, hogy a tanulók az új ismeretek mellett gyakorlatias tudásra is szert tegyenek, és egyúttal problémamegoldó képességük is fejlődjön. Csak ezáltal

tud az iskola olyan egyéneket nevelni, akik képességeik és tapasztalataik birtokában képesek helyállni és a társadalmi élet kihívásaira megfelelő válaszokat adni (Mészáros et al. 2004).

Dewey a tanulást *aktív és dinamikus konstrukcióként* értelmezi, melyben az egyén kezdeményezésére és tapasztalatára épít. Ám felfogásában a tanulás nem csupán az egyén kibontakozását szolgálja, hanem egyúttal a társadalmi fejlődés érdekében is történik (Lambrechts 2018). Ez szintén fontos részét képezi az információs társadalomban történő, globális felelősségvállalásra és fenntarthatóságra nevelés szemléletének. Ennek egyik kiemelt szempontja a *cselekvés* jelentősége, az aktív, felelősen gondolkodó, *cselekvőképes* egyén nevelése, amely az egyén kibontakozását szolgálja, a társadalmi fejlődés céljaival összhangban. E szemlélet szerint a hagyományos oktatási, nevelési formák nagy része nem segíti elő ezt a célt, ugyanis a cselekvésre neveléshez olyan pedagógiai módszerekre van szükség, melyek során a diákok minél több valódi cselekvési lehetőséghez jutnak, és ezeken keresztül, ezek által történik az oktatás, nevelés (Varga 2007). E szemlélet szorosan kapcsolódik Dewey nevelésfelfogásához, aki szerint a nevelésnek fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy alkalmazkodóvá váljanak egy változó társadalomban, és képesek legyenek aktívan részt venni a közösség életében, amelyhez tartoznak (Dewey 1916). Eszményképe a gyakorlati, cselekvő ember, aki olyan szokásokat alakít ki, amelyek segítségével jól tud alkalmazkodni az életkörülményeihez – ehhez pedig gondolkodása, ítélőképessége fejlesztésére kell törekednie a nevelőnek (Dewey 1976). Kritikája szerint a hagyományos „tankönyviskolában”, a hallgatás és lecke-felmondás iskolájában nem alakítható ki a cselekvő ember, és az itt tanultakat a tanulók nem tudják hasznosítani, mert az iskola elkülönül az élettől. Az iskolát ezért egy, a való életre felkészítő helyé kell átformálni, ami lehetőséget nyújt a gyerekek számára a sokszínű, tapasztalataikban gyökerező cselekvésre. Ennek fontos része, hogy az iskola, és a gyerekek iskolai tapasztalatai szoros kapcsolatban álljanak az iskola és a gyerekek környezetével (Mészáros et al. 2004).

Dewey felfogásában *a jó iskola az életről szól és az életre készít fel*, ezért a mindennapi élet tevékenységeit be kell vinni az iskola falai közé (Kálmán 2012), melyben az iskola egy leegyszerűsített társadalmi környezet jelent a tanulók számára. Dewey szerint azáltal, hogy a hagyományos iskola a gyermekkel úgy akarja megismertetni a tantárgyakat, hogy azok nem kapcsolódnak a társadalmi élethez, eltorzítja a gyermek személyiségét, és megnehezíti a kívánt eredmények elérését (Dewey 1976). Szerinte ahhoz, hogy a tantárgyi rendszer releváns legyen, a gyermek közvetlen tapasztalatait is figyelembe kell venni, máskülönben távoliak, elvontak lesznek. Kiemeli: minden erőfeszítés, amelyben a tanulás összekapcsolódik a

gyerekek életszerű tapasztalataival, szükségszerűen megváltoztatja az iskolai tananyagot, és találkozik a helyi élet szükségleteivel és követelményeivel (Mirel 2005).

A globális nevelés megközelítése szerint az *iskola és a helyi közösség szoros együttműködésére* van szükség ahhoz, hogy valódi társadalmi problémák cselekvő megoldásába tudja bevonni a tanulókat (Varga 2007), ami szintén kapcsolódik Dewey nevelésfelfogásához, aki nem a tanulást tekintette a pedagógiai munka végcéljának, hanem az értelmes társadalmi cselekvést (Varga 2004). Dewey szerint „a jelenlegi nevelés azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint *az iskola a közösségi élet alapvető formája*. Úgy fogja fel az iskolát, mint ahol információkat kell közvetíteni, meg kell tanulni a leckét, vagy bizonyos szokásokat kell kialakítani. E felfogás szerint mindezeknek az eredménye mutatkozik majd meg a távoli jövőben. A gyermeknek olyan dolgokat kell csinálnia most, amelyeket később valami másra is fel tud használni. Ezek pusztán csak előkészületek; nem épülnek be a gyermek tapasztalataiba, így nem is lehet nevelő hatásuk” (Dewey 1976, 97-110). Ezért a pedagógus feladata nem az ismeretközlés vagy a szokások formálása, hanem elsősorban az, hogy mint a közösség tagja, segítse a tanulót a hatásokra való reagálásban (Dewey 1976). Felfogásában az élet, a társadalom és a nevelés folyamata adja a nevelés céljait, és az ezek megvalósításához szükséges eszközöket, melyek segítségével a tanuló a társadalmi viszonyok cselekvő részévé válik (Mészáros et. al. 2004).

A globalizáció 21. századi léptéke és az információs technológiák mindezt egy tágabb kontextusba, globális léptékbe helyezik; a lokális problémákat egy tágabb perspektívában is értelmezve, illetve a globális problémák lokális hatásait is felismerve. Ennek példája lehet a klímaváltozás helyi vetületeinek felismerése, vizsgálata, és a problémák megoldására helyi akciók, megoldások közös kidolgozása, majd értékelése, mint tanulási folyamat. Ennek fontos része lehet az új médiát gyakran használó diákok internetes közösségeitől szerzett információinak feldolgozása, feladatokba való bevonása. A már említett *Fridays For Future* diákmozgalom széles követőtáborra tud már magának, sok diák hasonló online közösségektől tájékozódik globális és lokális problémákról és cselekvési lehetőségekről, mely témák iskolai feldolgozása véleményem szerint a globális és lokális felelősségvállalást éppúgy segítheti, mint a médiatudatosság formálását.

A fenntarthatóság, globalizáció problémáinak pedagógiai feldolgozása egyúttal azt is elősegítheti, hogy a diákok jobban elfogadják az iskolát, hiszen azt láthatják, hogy az iskola segíti őket az életben való boldogulásban (Réti–Varga 2008). Ennek része ugyanakkor, hangsúlyozza a fenntarthatóság pedagógiájának több szerzője is, hogy a környezeti és globális kihívások kapcsán ne csupán a problémákról legyen szó, hanem a megoldási lehetőségeket is

keressük és mutassuk be a diákok számára. A közös jövő alakítása legyen egy izgalmas, lehetőségekkel teli kihívás, amelyben mindenki megtalálhatja a maga szerepét (Réti–Varga 2008). Ezáltal – ahogy azt Dewey iskolafelfogásában elsődlegesnek tartotta – az iskola valóban az életre készíthet fel, melyben a diákok a társadalom cselekvőképes, a társadalmi folyamatokat alakítani tudó tagjaivá válhatnak.

Ennek egyik fontos, és ma már széles körben alkalmazott módszere a Dewey munkássága nyomán kidolgozott projektmódszer. A projektmunka központi eleme a probléma-orientált, együttműködésre épülő tanulás, ami tulajdonképpen a gyakorlati problémamegoldás egyik megfelelője, fontos eszköze. A projektmunkák során a tanulók érdeklődéséből kiindulva, közös tervezőmunkában vesznek részt, jellemzően lokális problémák mentén. E folyamat során közelebb kerülnek a helyi társadalmi ügyekhez is (Vass 2016).

A nevelésnek reflektálnia kell tehát korunk kihívásaira, és az ilyenfajta felelősségvállalás, közösségi érzékenyítés és kooperatív szemléletmód nélkül nehezen képzelhető el a jövőre való megfelelő felkészítés – emeli ki Kálmán Ungvári Kinga, hangsúlyozva: ebben segítségünkre lehet Dewey megközelítése, aki már a száz évvel korábbi viszonyok közepette is felismerte, hogy az egyént mindig a környezetében kell vizsgálni, nem izolált egyedként, hiszen folyamatos interakcióban áll természeti és társadalmi környezetével. Mára a globalizáció és a hálózati társadalom térnyerésével erőteljesebbé és szélesebb körűvé vált ez a fajta interdependencia, így különösen érvényesnek tűnik Dewey megközelítése, aki szerint egyén és társadalom egymást feltételezik, nem egymással szemben álló pólusok, és amelyben az egyén kibontakozása szoros összefüggésben áll a társadalom fejlődésével (Kálmán 2012). Dewey így magát a nevelést is „iskola és társadalom” kontextusában értelmezi, megvilágítva, hogy az egyén alkalmazkodóképessége és a társadalom fejlődése között szoros összefüggés áll fenn, a kettő nem választható el egymástól (Vass 2016). Sőt, Dewey rendületlenül hitt abban, hogy a nevelés a társadalmi fejlődés és megújulás alapvető módszere (Dewey 1974), ezért mindenkinek, aki a neveléssel foglalkozik, arra kell törekednie, hogy az iskola a társadalomfejlődés és megújulás leghatékonyabb, elsődleges eszközévé váljon – vallotta (Dewey 1976).

Dewey számára a hatékony nevelés kulcsa tehát a társas helyzetek megteremtésén keresztül az aktív, közös megtapasztalás, melynek kiemelt része a kommunikáció (Kálmán 2012). Ez fontos szempont a médiatudatosságra nevelés során is, melyben a megszerzett információ rendszerezésének, helyes megítélésének képességét hasonló folyamat során tudják csak a tanulók elsajátítani (Tímár 2016). Kálmán Ungvári Kinga Dewey filozófiáját Castells

hálózati társadalom-leírásával összevetve felveti, hogy mai kontextusban Dewey nevelésfelfogása a hálózatban létezés értelmes, kritikus és önkritikus módjaira szólít fel, melyben az iskola feladata lenne, hogy eszközeivel és módszereivel segítse, hogy a tanulók ne vesszenek el ebben a rendszerben, hanem kiteljesedésüket segítse. Szerinte Dewey kooperatív tanulási módszerei ellensúlyozhatják az izolálódó személyiségek reális közreműködés (például a közös játék) egyébkénti hiányát. Kiemeli: az identitásukat kereső, építő fiatalok számára az online világ új kihívásokat jelent, melyben a társadalmi (online és offline) elvárásoknak, illetve a saját elképzeléseinek megfelelő én egységét kell megtalálniuk, melyben fontos, hogy ne pusztán kritikátlanul átvegyenek szerepeket, hanem képesek legyenek a normákhoz aktívan, kreatívan viszonyulni, és esetenként változtatni rajtuk. Dewey demokrácia-felfogásában erre égető szükség van, melyben az iskola feladata, hogy előkészítse, segítse és ösztönözze a kreatív gondolkodást a világról és önmagunkról (Kálmán 2012).

Mennyiben tud megfelelni ezeknek a követelményeknek a ma iskolája? A médianevelés éppúgy, mint a globális nevelés, e készségek kialakításának szükségességére hívja fel a figyelmet, aminek eléréséhez újfajta pedagógiai szemlélet és módszerek alkalmazását sürgeti. Ennek stabil pilléreit jelenthetik ma is Dewey nevelésfilozófiai elvei, aki szerint az individuum fejlődése, kibontakozása éppolyan fontos kérdés, mint a társadalmi beágyazottság pedagógiai megalapozása, és feladatának tekintette, hogy a társadalmat ráébressze az iskolai nevelés e kiemelt szerepére, feladatára.

Összegzés

A disszertációmban áttekintett koncepciók világosan mutatják, miért vált napjainkra szükségessé a nevelésfilozófia szempontjainak hangsúlyosabb kutatása, figyelembevétele és pedagógiai továbbgondolása. Korunk társadalmi, ökológiai és kulturális kihívásai kapcsán megkerülhetetlen, hogy az iskolai nevelés társadalomban, a társadalom fejlődésében, a természethez való viszonyulásunkban, világfelfogásunk formálásában betöltött szerepét kritika tárgyává tegyük. A fenntarthatóság napjaink egyik legnagyobb kihívása, amelynek megfelelő kezelésében kiemelkedő szerep jut az iskolai nevelésnek. E kérdések nevelésfilozófiai megközelítése új szempontokat adhat a fenntarthatóságra nevelés vonatkozásában. A nevelésfilozófia, melynek tárgya a nevelés lényegének, céljainak, kulturális és világnézeti meghatározottságának kutatása, kiemelt szerepet tölt be e kérdések környezetfilozófiai szempontú vizsgálatában, és relevánssá tesz a napjainkban „mostohán kezelt”, vagyis jellemzően perifériára szorult nevelésfilozófiai megközelítést.

A fenntarthatóságra nevelés számos irányzata mutat rá arra, hogy a 21. század társadalmi, gazdasági viszonyai közepette változásokra nyitott, módszertanában megújulni képes pedagógiára van szükség, ami komoly kihívás elé állítja a hagyományos iskolafelfogást, és az iskola társadalomban betöltött szerepének újragondolását, újraértékelését követeli meg. E megközelítések szerint az iskolai nevelésnek kulcsszerepe van abban, hogy cselekvőképessé, a fenntarthatósági kihívások megoldásáért tenni képes nemzedékeket tud-e nevelni. Kritikájuk szerint a hagyományos oktatási, nevelési rendszer jelenleg nem felel meg a fenntarthatóságra nevelés, a cselekvőképessé nevelés kívánalmainak, mert csupán ismereteket közvetít, és nem ad teret a tevékenységalapú, problémamegoldó, készségfejlesztő tanulási formáknak.

A fenntarthatóságra nevelés bemutatott kortárs irányzatai által megfogalmazott kritikák, célkitűzések és módszerek számos ponton kapcsolódnak Dewey átfogó neveléelméletéhez, aki szerint a hagyományos iskolák nem alkalmasak a modern és demokratikus társadalomnak megfelelő nevelésre. Megközelítése szerint a társadalmi változások olyan mértékűvé váltak, hogy az iskola csak úgy tudja a tanulókat felkészíteni a jövőre, ha az ismeretek „halmozása” helyett elsősorban képességeiket és gondolkodásmódjukat fejleszti, ami korunk nagyiramú társadalmi változásai és fenntarthatósági kihívásai közepette is releváns megközelítésnek tűnik.

A fentiek tanulságaként megfogalmazható, hogy ezek az irányzatok olyan pedagógiai modellre épülnek, melynek elméleti pillérei Dewey pragmatista nevelésfilozófiájában

rejlének. Dewey megközelítésében az iskola úgy járulhat hozzá a gyermekek, fiatalok individuális képességeinek, készségeinek, alkotókedvének kiteljesítéséhez, hogy a tanítás-tanulás folyamata minden mozzanatában érzékelteti számukra cselekedeteik lehetséges társadalmi következményeit és a közösségi kooperációk fontosságát. Ezek a Dewey víziójának megfelelően kis „társadalmi közösségekként” működő iskolák jelenthetik az alapjait annak, hogy a jövő nemzedékek felelősségtudata, életmódja, attitűdje és társadalomban való részvétele egy fenntarthatóbb társadalmi fejlődést tehessen lehetővé. Dewey megközelítésében a nevelés a társadalmi fejlődés, megújulás elsődleges és leghatékonyabb eszköze, és kiemelt feladatának tekintette, hogy a társadalmat ráébressze az iskola feladatára, hogy az valóban be tudja tölteni e szerepét.

Dewey elmélete plasztikusan érzékelteti a nevelés és a társadalom immanens kapcsolatát, összefüggéseit – ami a 21. század kulturális, társadalmi és ökológiai kihívásainak perspektívájában kiemelt jelentőségű problematikává válik. A mai reformpedagógiai törekvésekben előszeretettel alkalmazott és megkerülhetetlen módszertani elveinek tekinthető probléma-orientált, projektalapú, kooperatív tanulási módszereket úgyszintén Dewey nevelésfilozófiája alapozza meg. A nevelésfilozófia gyermekközpontú, az individuum kiteljesedését fókuszba helyező felfogásait és az értékorientált nevelésméleti irányzatokat egyetlen teoretikus mederbe terelő Dewey számára ugyanis az individuum fejlődése éppúgy központi nevelésfilozófiai kérdés, mint a társadalmi beágyazottság pedagógiai megalapozása.

A fenntarthatóságra nevelést célzó kortárs reformpedagógiai koncepciók tehát Dewey nevelésfilozófiájával válhatnak egységes elméletté, ami segítségül szolgálhat a nevelés céljainak, módszereinek, átfogó szemléletének és az iskola társadalomban betöltött szerepének újragondolásában. Így a Dewey által képviselt nevelésfilozófiai megközelítés ma különös pedagógiai relevanciára tesz szert.

A fenntarthatóság kihívásai mellett korunk másik meghatározó jelensége az új digitális technológiák megjelenése és nagyiramú fejlődése, ami további jelentős kihívások elé állítja az iskolai nevelést. Az információs, hálózati társadalom korában az új digitális technológiák elterjedése és gyors fejlődése jelentősen átalakítja életünket, mely különösen igaz a gyermekek világára és kultúrájára, akik számára a digitális környezet egyre inkább egy természetes, megszokott közeget jelent. E folyamatban felértékelődik a nevelők felelőssége, hogy megfelelően tudják segíteni az új generációk tudatos eligazodását a média világában, hogy kritikus és felelős médiahasználókká válhassanak. Korunk másik, az információs technológia fejlődésével összefüggő, meghatározó jelensége a globalizáció, amely újfajta gazdasági, társadalmi, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal

gyors és jelentős változásokat idéz elő. A médiatudatos, a társadalmi, környezeti és kulturális problémák iránt érzékeny és felelős, cselekvőképes állampolgárok nevelése az iskolai nevelés kiemelt feladatává, és egyúttal a korábbi pedagógiai gyakorlat kihívásává válik, hiszen az összefüggések megértése, a kritikus gondolkodás, a kreatív problémamegoldás készségeinek megszerzése nem képzelhető el tevékenység- és problémaalapú, cselekvés- és élményközpontú, aktív részvételt igénylő pedagógiai módszerek nélkül, amely szétfeszíti a hagyományos kereteket. További kihívást jelent, hogy az iskola nem tud lépést tartani az iskolán kívüli világ rohamos léptékű fejlődésével, így a diákok számára is egyre kevésbé érdekes és motiváló az iskolai munka.

John Dewey iskolafelfogása, átfogó szemlélete egy utat mutathat arra, hogyan szabadítható ki az iskola elkülönült helyzetéből, hogy az a való életre felkészítő, a – virtuális és fizikai – közösségi életben eligazodást segítő és korunk kihívásaira megfelelően reagáló helyé válhasson. Az interaktív, tevékenység-alapú, cselekvés- és tanulóközpontú módszerek gyökereit ugyanis, melyek mind a médiatudatosságot, mind fenntarthatóságra nevelést, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközeit, alapvető módszereit jelentik, Dewey átfogó nevelésfilozófiájában találhatjuk meg. Dewey nevelésfilozófiai elvei alapján az iskola kis társadalmi közösségként segítheti a fiatalok individuális képességeinek kibontakozását, egyúttal érzékeltetve tevékenységeik társadalmi összefüggéseit, a társadalomban való aktív, cselekvő és tudatos részvételre ösztönözve.

A fenntarthatóságra nevelés, a globális nevelés és médianevelés pedagógiai célkitűzései és módszerei Dewey nevelésfilozófiájával egy egységes elméletté válhatnak, amely segítségül szolgálhat a nevelés céljainak, módszereinek, átfogó szemléletének, az iskola társadalomban betöltött szerepének és feladatának újragondolásában a 21. század kihívásaiban. Dewey nevelésfilozófiája e megközelítésben talán soha nem volt aktuálisabb, mint ma, korunk társadalmi, gazdasági és ökológiai kihívásainak perspektívájában, és talán segítségünkre lehet az ezekre a kihívásokra adott megfelelő pedagógiai válaszok megtalálásban is.

A nevelésfilozófia tehát az általam javasolt megközelítésben a fenntarthatóság problematikájának egyik kiemelt területe. E John Dewey és követői munkásságának tanulmányozásából fakadó felismerés egyaránt tanulsággal szolgálhat a pedagógiai gyakorlat számára, és a nevelés tágabb összefüggéseinek megértésében, társadalmi szerepének újraértékelésében is, hiszen rávilágít: a nevelés rendkívül meghatározó társadalmi kérdés – mely a fenntarthatósági problémák megközelítéséből még sürgetőbben hívja elő és támasztja alá a nevelésfilozófia létjogosultságát és szükségességét. Ahogy Karikó Sándor kiemeli: „A nevelésfilozófia mutathat rá igazán arra, hogy a nevelésnek sokkal nagyobb, erősebb pozitív

és/vagy negatív hatása lehet mind az egyes emberre, mind az egész társadalomra, mintsem azt az első pillanatra gondolnánk és feltételeznénk” (Karikó 2006). Mára az ökológiai kihívások új elemként jelennek meg e szempontok sorában, és hívják fel a figyelmet az oktatás, nevelés társadalomban betöltött szerepének jelentőségére és az ebből fakadó új kihívásokra.

Irodalomjegyzék

A *Fridays For Future* magyarországi mozgalom honlapja <https://fridaysforfuture.hu/>

(Megtekintés: 2021. 05.05.)

A *Fridays For Future* nemzetközi mozgalom honlapja <https://fridaysforfuture.org/>

(Megtekintés: 2021. 05.05.)

Az *Extinction Rebellion* mozgalom honlapja <https://extinctionrebellion.uk/> (Megtekintés: 2021.05.16.)

Az MTA Politikatudományi Intézet Klímaaktivizmus kutatócsoportjának honlapja <https://politikatudomany.tk.hu/klimaaktivizmus-kutato-csoport> (Megtekintés: 2021.05.16.)

Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid modernity*. Polity Press.

Bécsi Zsófia (2018): *John Dewey nevelésfilozófiája. Doktori értekezés*. PTE Filozófia Doktori Iskola.

Blake, Nigel – Smeyers, Paul – Smith, Richard – Standish, Paul (2003) (ed.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education Edited*. Blackwell Publishing

Bonnett, Michael (1999): Education for Sustainable Development: a coherent philosophy of environmental education? *Cambridge Journal of Education*, Volume 29, Issue 3. 313-324. <https://doi.org/10.1080/0305764990290302> (Megtekintés: 2021. 04.04.)

Bonnett, Michael (2017): Environmental Consciousness, Sustainability, and the Character of Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*, volume 36, 333-347. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9556-x> (Megtekintés: 2021. 04.05.)

Boros János (1998): *Pragmatikus filozófia. Igazság és cselekvés*. Pécs, Jelenkor Kiadó.

Both Mária – Csorba F. László (szerk.) (2001): Gyerekek! TérjeteK vissza a saját életetekbe! Beszélgetés Lányi Andrással szabadságunk természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9, 104-113. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/gyerekek-terjeteK-vissza-a-sajat-eletetekbe> (Megtekintés: 2021.05.15.)

Brundtland, G. H. (szerk.) (1987): *Our Common Future. Commission on Environment and Development*. New York, Oxford University Press.

Burns, Heather (2018): Thematic Analysis: Transformative Sustainability Education. *Journal of Transformative Education*, 16:4, 277-279.

Bús Imre (2019): Gyermek kultúra és pedagógia. *Katedra*, XXVI/5. (január), 9-11.

Capra, Fritjof – Luisi, Pier Luigi (2018): *Az élet rendszerszemlélete. Egy egyesítő látásmód.* Budapest, Harmónia Háló.

Capra, Fritjof (1994): A newtoni világ-gépezet. In: Tillmann J. A. – Miszlivetz Ferenc (szerk.): *A későújkor józansága. I. Olvasókönyv a tudományos-technikai világfelszámolás tudatosítása köréből.* Budapest, Göncöl Kiadó, 116–140.

Carr, Wilfred (2004): Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38, 1, 55-73.

Czippán Katalin – Havas Péter – Victor András (2010): Környezeti nevelés a fenntarthatóságért. In: Vásárhelyi Judit (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia.* Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 33-43.

Deák Ferenc (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 12. sz. 1998. december, 100-102.

Dewey, John (1912): *Az iskola és a társadalom.* Budapest, Lampel R.

Dewey, John (1916): *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.* New York, Macmillan.

Dewey, John (1930): *A gyermek és a tanterv.* Kisdiednevelés, 6. sz.

Dewey, John (1938): *Experience and Education.* New York, Collier Books.

Dewey, John (1954): *The Public and Its Problems.* Denver, Alan Swallow.

Dewey, John (1974): Az iskola és a társadalmi haladás. In: Országh László (szerk.): *Az el nem képzelt Amerika: Az amerikai esszé mesterei.* Budapest, Európa Kiadó.

Dewey, John (1976): *A nevelés jellege és folyamata.* Budapest, Tankönyv Kiadó.

Dewey, John (1981): Az amerikai pragmatizmus fejlődése. In: Szabó András György (szerk.): *Pragmatizmus.* Gondolat, Budapest, 461-530.

Endreffy Zoltán (1994): Dominium terrae: uralom vagy gondoskodás? *Vigilia*, 9, 681-686.
https://vigilia.hu/pdfs/Vigilia_1994_09_facsimile.pdf#page=43 (Megtekintés: 2021.01.18.)

Extinction Rebellion: az utolsó pillanat klímamozgalma. *Mérce.hu*
<https://merce.hu/2019/09/03/extinction-rebellion-az-utolso-pillanat-klimamozgalma/>
(Megtekintés: 2020.10.20.)

Faragó Tibor (2015): *A fenntartható fejlődés új ENSZ-programja* <http://www.greenfo.hu/wp-content/uploads/dokumentumtar/a-fenntarthato-fejlodes-uj-ensz-programja.pdf> (Megtekintés: 2021.04.15.)

Farkas András (2010): Gondolatok a projekt módszer történetéhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2, 208-213.

Farkas Gabriella – Lányi András (szerk.) (2010): *Miért fenntarthatatlan, ami fenntartható?*
Budapest, L'Harmattan.

Ferenc pápa Laudatio si kezdetű enciklikája közös otthonunk gondozásáról (2015). Budapest, Szent István Társulat, az Apostoli Szentszék Könyvkiadója.
https://regi.katolikus.hu/konyvtar/ferenc_papa_laudato_si_enciklika.pdf (Megtekintés: 2021.03.17.)

Fishman, Stephen M. – McCarthy, Lucille Parkinson (1998): *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. New York – London, Columbia University Press.

Fobel, Pavel (2002): Alkalmazott filozófia és etika. In: Karikó (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest, Áron Kiadó. 15-20.

Fulghum, Robert (1986): *All I need to know, I learned in kindergarten*. New York, Ivy Books.

Funtowitz, Silvio O. – Ravetz, Jerome R. (1992): Three Types of Risk Assessment and the Emergence of Post-normal Science. In: Krinsky-Golding (szerk.): *Social Theories of Risk*. Praeger, 251-274.

Gáspár Csaba László (2000): A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról. *Iskolakultúra*, 1, 24-30.

Gyulai Iván (2012): *A fenntartható fejlődés*. Miskolc, Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány

Haldane, John (1995): Education: Conserving Tradition. In: Brenda Almond (ed.): *Introducing Applied Ethics*. Blackwell Publishers Oxford

HAND Szövetség (2015): *Ajánlások a globális felelősségvállalásra nevelés nemzeti koncepciójának kidolgozásához*. Budapest, HAND Szövetség
<http://hand.org.hu/media/files/1488305830.pdf> (Megtekintés: 2021. 05.02.)

Havas Péter (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. évf. 9. sz. 2001. szeptember, 3-15. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-fenntarthatosag-pedagogiai-elemei> (Megtekintés: 2021. 04.14.)

Havas Péter (é.n.): *A fenntarthatóság pedagógiájáról*. Kézirat
<http://korlanc.uw.hu/download/cikk14.htm> (Megtekintés: 2020.09.23.)

Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor (2002): *Projektpedagógia*. Budapest-Kecskemét, KEF Kiadó.

Hegedűs Gábor (2002): A pragmatizmus és a tudományok gyakorlati alkalmazása. In: Karikó Sándor (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest, Áron Kiadó. 107-114.

Heidegger, Martin (1995): *Bevezetés a metafizikába*. Budapest, Ikon.

Hunyady György (1996): *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Jakab György – Varga Attila (2007): *A fenntarthatóság pedagógiája*. Budapest, L' Harmattan.

Jensen, Bjarne Bruun – Schnack, Karsten (1997): The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3:2, 163-178.

Jonas, Hans (2005): Az emberi cselekvés megváltozott természete. In: Lányi András – Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. L'Harmattan, Budapest, 25-36.

Kálmán Ungvári Kinga (2011): John Dewey és az interaktív konstruktivizmus. *Korunk*, 22. évf. 12. szám, 2011. december, 100-106.

- Kálmán Ungvári Kinga (2012): John Dewey filozófiája a hálózati társadalom korában. *Erdélyi Múzeum*, 74/1, 37-47.
- Kálmán Ungvári Kinga (2015): John Dewey tudásfelfogásának aktualitása. *EDU* 5. évfolyam 2. szám 118-129.
- Kálmán Ungvári Kinga (2021): Kihívások és megoldások 21. századi pedagógusoknak. *Korunk*, 2, 3-8.
- Kampis György (szerk.) (2012): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék <http://hps.elte.hu/oktaeder/termfil.pdf> (Megtekintés: 2020.08.02.)
- Karikó Sándor – Pintes Gábor (2015): *A nevelés filozófiai vonatkozásai*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Karikó Sándor (1999): A nevelésfilozófia polgárjogáért. *Iskolakultúra*, 9. 104-105.
- Karikó Sándor (2000): Előzetes megjegyzések nevelésfilozófiai paradigmákhoz. *Iskolakultúra*, (10) 5. 25-33.
- Karikó Sándor (2002a): Bevezető. A filozófia formamegújulása? In: Karikó (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest, Áron Kiadó. 6-7.
- Karikó Sándor (2002b): Mi az alkalmazott filozófia? In: Karikó (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest, Áron Kiadó. 41-48.
- Karikó Sándor (2005): Adalék a nevelésfilozófia mai dilemmáihoz. *Iskolakultúra*, (2) 15. 134-140.
- Karikó Sándor (2006): A nevelés mibenlétéről. Nevelésfilozófiai kiindulópont. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 5. sz. 2006. május, 3-15.
- Karikó Sándor (2009): *A nevelésfilozófia alapjairól*. Szeged, SZEK JGYF Kiadó.
- Karikó Sándor (2020): A nevelés mint jóság. Filozofikus gondolatok a nevelés legmélyebb tartományáról. *Valóság*, 2, 1-12.

- Katz, James E. – Rice, Ronald E. (2002): *Social Consequences of Internet Use: Access, Involvement and Interaction*. Cambridge, MIT Press.
- Király V. István (1999): Filozófia és Itt-Lét. *Erdélyi Híradó*, Kolozsvár.
- Kiss Ferenc – Zsiros Anita (2006): *A környezeti neveléstől a globális nevelésig*. Oktatási segédanyag A környezeti nevelés című könyv alapján. Nyíregyháza, MPKKI.
https://www.nyf.hu/ttik/sites/www.nyf.hu.ttik/files/doc/kornyezeti_neveles.pdf (Megtekintés: 2021.04.20.)
- Kiss László (2009): A pragmatizmus és a konstruktivizmus hatása a pedagógiára. *Iskolakultúra*, 5–6. 113-121. http://real.mtak.hu/58100/1/13_EPA00011_iskolakultura_2009-5-6.pdf (Megtekintés: 2021.06.15.)
- Kohák Erazim (2000): Az ökológiai tapasztalat változatai. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Budapest, Osiris, 86-100.
- Kolosai Nedda (2016): A gyermekkultúra jelene. In: Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest, Mikonya György. 9-28.
- Komenczi Bertalan (2021): Tanulás és környezete a 21. század elején. *Korunk*, 2, 47-55.
- Kormos József (2012): *Nevelésfilozófia*. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Kozma Tamás et. al. (2015) (szerk.): *Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek III*. Debrecen, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA).5
- Kuhn, Thomas S. (2000): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KüM (2016): *Koncepció a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban*. Budapest
- Lambrechts, Wim (2018): Learning ‘for’ the future and ‘in’ the future. In: *Environment and school initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Vienna/Budapest, Eszterhazy Karoly University, 272-278.
- Lányi András (1999): „Ez a folyó része lényemnek...” A személyiség ökológiai elméletéhez. *Ókotáj*, 20-21. szám <http://www.okotaj.hu/szamok/20-21/ideolog2.html> (Megtekintés: 2020.06.12.)

- Lányi András (2007): *A fenntartható társadalom*. Budapest, L'Harmattan.
- Lányi András (2010): *Az ember fáj a földnek (Utak az öko-filozófiához)*. Budapest, L'Harmattan.
- Lányi András (2011): Emberközpontú-e az emberközpontú etika? *Valóság*, 12, 34-45.
- Lányi András (2014): Oidipusz, avagy a természetes ember. *Liget*, 12. szám (online) http://www.liget.org/cikk.php?cikk_id=3047 (Megtekintés: 2020.04.03.)
- Lányi András (2017): A fejlődéstől a fenntarthatóságig. Julian Huxley és az UNESCO filozófiája – hetven év múltán. *Pannonhalmi Szemle*, 4, 69-77. <https://www.okopolitika.hu/11-a-fejlodestol-a-fenntarthatosagig> (Megtekintés: 2020.03.14.)
- Lányi András (szerk.) (2021): *Harmadik Út*. Karátson Gábor Kör. <https://okopolitika.hu/harmadik-ut?start=5> (Megtekintés: 2021. 05.04.)
- Lehmann Miklós (2016): Gyermeki kultúra és internet. In: Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest, Mikonya György. 251-259.
- Lendvai L. Ferenc (2002): Alkalmazott politikai filozófia a globalizáció korában. In: Karikó (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest, Áron Kiadó, 73-78.
- Lükő István (2017): Oktatás és fenntarthatóság az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (SDG 2016-2030) rendszere alapján. *EDU Szakképzés- és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat*, 3. 7-31. http://epa.oszk.hu/02900/02984/00016/pdf/EPA02984_edu_2017_3.pdf (Megtekintés: 2020.07.16.)
- Málovics György – Bajmóczy Zoltán (2009): A fenntarthatóság közgazdaságtani értelmezései. *Közgazdasági Szemle*, LVI: évf., május. 464-483. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00159/pdf/04essze_malovics_bajmoczy.pdf (Megtekintés: 2020.04.18.)
- Manuel, Castells (2006): *Az információ kora*. II. kötet. *Az identitás hatalma*. Budapest, Gondolat – Infonia.
- Márfai Molnár László (2005): Filozófia és nevelés. *Iskolakultúra*, 15 (8). 42-46.

- Meadows, Donella Hager et. al. (1972): *Limits to Growth*. New York, Universe Books.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky, Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris.
<https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (Megtekintés: 2021. 05.02.)
- Meyrowitz, Joshua (2005): The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In: Nyíri Kristóf (szerk.): *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Vienna, Passagen Verlag, 21-30.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest, OKKER Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.
- Mirel, Jeffrey (2005): Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák. A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája. *Iskolakultúra*, 14 (4). 65-83.
- Molnár Blanka (2020): A környezeti válság és az iskola: John Dewey nevelésfilozófiájának aktualitásáról. In: Szécsi Gábor – Tóth I. János (szerk.): *Természet és felelősség. A környezeti etikai és nevelés filozófiai alapjai*. Budapest, Gondolat. 197-216.
- Molnár Blanka (2021a): A fenntarthatóság eszméjének környezet- és nevelésfilozófiai alapjai. *Kultúratudományi Szemle*, 2021/1. 3. évf. 89-130.
- Molnár Blanka (2021b): Gyermek kultúra és nevelés az információs társadalom korában. In: Bús Imre (szerk.): *Gyermek – kultúra – pedagógia. (Megjelenés alatt)*
- Naess, Arne (2005): Önmegvalósítás, avagy a világban-való-lét ökológiai megközelítése. In: Lányi András – Jávor Benedek (szerk.): *Környezet és etika*. Budapest, L'Harmattan, 221-235.
- Nagy József (2002): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Nahalka István (1997): Tanítható-e a környezetvédelem? *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. április. 125-132. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanithato> (Megtekintés: 2021.06.13.)
- Nahalka István (2000): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 117– 158.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/index.html
(Megtekintés: 2021.06.13.)

Nahalka István (2008): Koncepció. In: Havas Péter – Veres Gábor (szerk.): *Globális éghajlatváltozás. Oktatócsomag. Integrált természettudományi mintaprojektek*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 47–63.

Nahalka István (2010): Pedagógiai háttér „környezeti nevelés – a fenntarthatóság pedagógiája” In: Vásárhelyi Judit (szerk.): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. 49-55.

https://www.mme.hu/binary_uploads/5_kornyezeti_neveles/Nemzeti_Kornyezeti_Nevelesi_Strategia_3_kiadas_2010_Magyar_Kornyezeti_Nevelesi_Egyesulet.pdf (Megtekintés: 2021.04.17.)

Neubert, Stefan (2008): *Some Perspectives of Interactive Constructivism on the Theory of Education* http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/texte/download/neubert_some%20perspectives.pdf (Megtekintés: 2021.07.28.)

Nussbaum, Martha (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.

Oelkers, Jürgen (1998): *Nevelésetika*. Budapest, Vince Kiadó.

Orr, David W. (1998): A NAAEE Annual Conference megnyitó beszéde. *Environmental Communicator*, 1998. 6–7 sz. 14.

Orr, David W. (2000): Újragondolt oktatás. *Liget Műhely*, 2000. február <https://ligetmuhely.com/liget/ujragondolt-oktatas/> (Megtekintés: 2021.08.12.)

Orr, David W. (2003): Walking north on a southbound train. *Conservation Biology*, 17(2), 348-351.

Papp Sándor (1994): Descartes-on innen és túl. *Magyar Szemle*, Új folyam, 3/6, 585-590. http://www.magjarszemle.hu/cikk/descartes_on_innen_es_tul (Megtekintés: 2021.02.20.)

Papp Sándor (2003): Ember és világ. Természetképünk történelmi változásai. In: *Környezetvédelmi mozaikok*. Debrecen, 191-200. <https://adoc.pub/termeszetkepuk-trtenelmi-valtozasai.html> (Megtekintés: 2021.02.10.)

Peirce, C. S (1981): Hogyan tegyük világossá gondolatainkat? In: Szabó András György (szerk.): *Pragmatizmus*. Gondolat, Budapest. 33-62.

Pring, Richard (2019): 'From disguised nonsense to recognition of patent nonsense': Thinking philosophically about education. In: Richard Pring: *Thinking Philosophically about Education: The Selected Works of Richard Pring*. New York, Routledge.

Pukánszky Béla – Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/> (Megtekintés: 2021.06.25.)

Pusztai Gabriella (2002): Tetten érhető-e a rejtett tanterv? A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 12, 39-47.

Réti Mónika – Varga Attila (2008): Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/10. 17-43. <https://ofi.oh.gov.hu/reti-monika-varga-attila-uj-tendenciak-fenntarthatosagra-nevelésben> (Megtekintés: 2021.04.26.)

Ropolyi László (2006): *Az internet természete*. Budapest, Typotex

Ropolyi László (2012a): A mechanisztikus világkép kiteljesedése a XVIII. században. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 102-116.

Ropolyi László (2012b): A természetfilozófia fogalma és formái. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 1-18.

Ropolyi László (2012c): A természeti törvény fogalmának kialakulása. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 74-86.

Schulze, Gerhard (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. In: *Szociológiai Figyelő*, 1-2. sz., 135.

Siegel, Harvey (2009): Introduction: Philosophy of Education and Philosophy. In: Harvey Siegel (ed.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press, New York.

- Siegel, Harvey (2020): 'Philosophy of education'. *Encyclopedia Britannica*
<https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education> (Megtekintés: 2021. 05.11.)
- Siegel, Harvey –Phillips, D.C. –Callan, Eamonn (2018): 'Philosophy of Education'. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.)
<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy> (Megtekintés: 2021. 05.11.)
- Szabó Tibor (2002): A bölcsesség mint alkalmazott filozófiai probléma. In: Karikó (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Budapest, Áron Kiadó, 35-40.
- Szabó Tibor (2014): *Az instabilitás kora*. Szeged, Belvedere Kiadó.
- Szántó Veronika (2011): Utak és tévutak az öko-filozófiához. *BUKSZ*, 23/1, 31-36.
<http://buksz.c3.hu/1101/05bir.szanto.pdf> (Megtekintés: 2021.04.18.)
- Szécsi Gábor (2010): Felelősség, identitás, globalizáció. In: Karikó Sándor (szerk.): *Kockázati társadalom és felelősség*. Budapest, Áron Kiadó. 73–82.
- Szécsi Gábor (2020): Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában. In: Szécsi Gábor – Tóth I. János (szerk.): *Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai*. Budapest, Gondolat Kiadó, 41-58.
- Szegedi Péter (2012): A mechanisztikus világmagyarázat születése. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 88-102.
- Szilágyi László (2012): A mechanisztikus természetkép kialakulása és kiteljesedése. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 87-88.
- Tagai Imre (1982): *John Dewey*. Budapest, Kossuth Könyvkiadó.
- Takács-Sánta András (2017): *A közlegelők komédiája. A közösségek újrafelfedezése mint kiút az ökológiai válságból*. Budapest, L'Harmattan.

Thiele, Leslie Paul (1996): Természet és szabadság. A mélyökológia és a társadalomökológia bírálata Heidegger alapján. *Liget* 8/10, 8-18. (Fűrész Gábor fordítása)

<https://ligetmuhely.com/liget/termeszeti-es-szabadsag/> (Megtekintés: 2020.05.02.)

Thiele, Leslie Paul (2000): Természet és szabadság. A biocentrikus és szociocentrikus környezetvédelem heideggeri kritikája. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Budapest, Osiris Kiadó, 125-141. (Kiséry András és Fűrész Gábor fordítása)

Thomas, Ian (2010): Critical Thinking, Transformative Learning, Sustainable Education, and Problem-Based Learning in Universities. *Journal of Transformative Education*, 7:3, 245-264.

Tímár Borbála (2016): Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában. In: Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest, Mikonya György. 259-272.

Tóth I. János (2005a): A környezetfilozófiáról. *Világosság*, 6, 129-139.

<http://www.vilagosság.hu/pdf/20050902150227.pdf> (Megtekintés: 2021.04.13.)

Tóth I. János (2005b): *Fejezetek a környezetfilozófiából*. Szeged, JATE Press.

Tóth I. János (2006): A technológiai kor etikai kérdései. In: Dékány A. – Laczkó S. (szerk.): *A lelkiismeret – Lábjegyzetek Platónhoz 5*. Pro Philosophia Szegedi Alapítvány – Libarius Kkt., Szeged-Kecskemét, 395-405. http://acta.bibl.u-szeged.hu/49109/1/platonhoz_005_396-406.pdf (Megtekintés: 2020.11.12.)

Tóth János (2009): Fenntarthatóság és etika. In: Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei (Új sorozat, 36. kötet): *Tanulmányok a filozófiatudományok köréből*. 53-62.

http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3078/1/53-62_Toht.pdf (Megtekintés: 2020.12.02.)

Tőzsér Zoltán (2010): A pragmatista nevelésfilozófia és iskolakritika. In: Pete László (szerk.): *Juvenilia III*. Debreceni Bölcsész Diákkörösök Antológiája. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 370 – 384. https://www.academia.edu/5968871/2010_-_T%C5%90ZS%C3%89R_ZOLT%C3%81N_-_A_pragmatista_nevel%C3%A9sfiloz%C3%B3fia_%C3%A9s_iskolakritika (Megtekintés: 2021.03.18.)

UNESCO (2017 a): *Fenntartható fejlődési célok oktatása – Tanulási célok*. Magyar fordítás: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (EKE-OFI), Kiadó: EKE-OFI http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/fenntarthato_fejlodesi_celok_oktatasa_unesco_2017.pdf (Megtekintés: 2020.06.04.)

UNESCO Magyar Nemzeti Bizottsága (2017 b): *A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések*. Budapest. http://unesco.hu/data/A_globalis_felelossegvallalásra_nevelés.pdf (Megtekintés: 2021. 04. 28.)

Varga Attila (2004): *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*. Doktori disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Varga Attila (2007): A normateremtés kényszere és lehetőségei az anómiában – a fenntarthatóság normái. In: Jakab György – Varga Attila: *A fenntarthatóság pedagógiája*. Budapest, L' Harmattan. 39-74.

Varga Attila (2008): A tankönyvek rejtett tantervei. Egy nemzetközi tankönyvkutatás tapasztalatai a biológiai, az egészség- és a környezeti nevelés terén. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 61-66.

Varga Attila (2018): A globális felelősségvállalásra nevelés a magyar iskolákban: keretek, lehetőségek és kihívások. In: Ollé János – Mika János (szerk.): *Iskolakultúra és Környezetpedagógia*. Magyar Tudományos Akadémia, Miskolci Akadémiai Bizottság, Pedagógiai Szakbizottság, 69-77.

Varga Attila (2020): *A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése*. Habilitációs dolgozat – Tanulmánykötet. ELTE Ember–Környezet Tranzakció Intézet, Budapest.

Vásárhelyi Judit (szerk.) (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület

Vass Vilmos (2016): A globális nevelés új paradigmája. In: Karikó Sándor (szerk.): *Iffúság a globális térben*. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó.

Vida Gábor (2007): Fenntarthatóság és a tudósok felelőssége. *Magyar Tudomány*, 169, 12, 1600-1606.

Világkép fogalma: Kislexikon. <http://www.kislexikon.hu/vilagkep.html#ixzz74xwaAvpm>
(Megtekintés: 2021.07.24.)

Világkép fogalma: Magyar Katolikus Lexikon.
<http://lexikon.katolikus.hu/V/vil%C3%A1gk%C3%A9p.html> (Megtekintés: 2021.07.24.)

Vinkovics Márta (2012): Bevezetés a középkori filozófiába. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék. 67-69.

Wals, Arjen E. J. – Corcoran, Peter Blaze (2006): 14. Sustainability as an Outcome of Transformative Learning. In: Holmberg, J. – Samuelsson, B. E. (szerk.): *Drivers and barriers for implementing sustainable development in higher education*. UNESCO Education for Sustainable Development in Action Technical Paper, 3,103.

Wellman, Barry – Gulia, Milena (1999): Net surfers don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In: B. Wellmann (szerk.): *Networks in the Global Village*. Boulder, CO, Westview Press. 331-367.

White Jr., Lynn (1967): The Historical Roots of Our Ecologic Crisis. *Science*, 155, 1203-1207.

White Jr., Lynn (2000): Ökológiai válságunk történeti gyökerei. In: Lányi András (szerk.): *Természet és szabadság*. Budapest, Osiris.167-177.

White, John (2013): Philosophy, philosophy of education, and economic realities. *Theory and Research in Education*, 11, 294–303.

Zágoni Miklós (2012): A fizikai anyagfogalom fejlődése Descartes-tól Hegelig. In: Kampis György (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék. 119-124.

Zrinszky László (1995): Filozófia és neveléstudomány. *Iskolakultúra*, (5) 23.72-75.

Zrinszky László (1998): A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. *Magyar Pedagógia*, 98. évf. 2. szám 123-133.

Zrinszky László (2001): A századvég nevelésfilozófiája. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. 30-45.

Zrinszky László (2006): *Nevelélmélet*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.