

**Pécsi Tudományegyetem
Filozófia Doktori Iskola**

Zöld filozófia és fenntarthatóságra nevelés

Horváth Péter János

Témavezető: Dr. Nemeskéri Zsolt

Doktori disszertáció

Pécs, 2022

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	5
2. A zöld filozófia eszmerendszere.....	12
2.1. <i>Környezeti etika és környezetfilozófia.....</i>	12
2.1.1. Antropocentrizmus	13
2.1.2. Fenntarthatósági tudomány.....	16
2.2. <i>Létezhet-e konzervatív zöld filozófia?.....</i>	17
2.2. <i>A konzervatív filozófia és a fenntarthatóság viszonyrendszere</i>	18
2.3. <i>A konzervatív zöld filozófia</i>	23
2.4. <i>Scruton zöld filozófiájának kritikai értékelése</i>	31
2.5. <i>Konzervatív zöld filozófia az oktatásban.....</i>	36
3. A fenntarthatóság természetfilozófiai kontextusa	40
3.1. <i>Mágikus-mitikus kor.....</i>	41
3.2. <i>Tudományos-technikai kor.....</i>	44
4. A pragmatikus nevelésemélet mint a zöld filozófia nevelésfilozófiai kerete	56
4.1. <i>XXI. századi fenntarthatósági problémák</i>	56
4.2. <i>Új értékpreferenciák és környezettudatosság az új nemzedékek gondolkodásában</i>	60
4.3. <i>A globális nevelés paradigmájának kialakulása</i>	65
4.4. <i>A globális nevelés értelmezése</i>	70
4.5. <i>A pragmatista nevelésemélet és a projekt módszer</i>	79
4.5. <i>A pragmatista nevelésfilozófia globális fenntarthatósági dimenziói.....</i>	84
4.6. <i>Pragmatista nevelésfilozófia a gyakorlatban</i>	96
4.6.1. <i>Fenntarthatóságra nevelés intézményi szinten</i>	107
4.6.2. <i>A fenntarthatósági nevelés további sajátosságai</i>	108
4.6.3. <i>A hazai óvodai környezeti nevelés szempontjai.....</i>	111
4.6.4. <i>A zöld filozófiai és a fenntarthatósági szemlélet erősítése a hazai környezeti nevelésben</i>	125
5. Összegzés.....	129
6. Felhasznált irodalom	134

1. Bevezetés

A fenntartható fejlődéssel összefüggő kérdések a XX. század második felétől merülnek fel az egyre erősebben jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások hatására. Sok területen megjelentek olyan válaszreakciók, amelyek az emberi tevékenységek által generált negatív visszacsatolások hatásait próbálják tompítani (Zádori 2011).

Hiba volna azonban azt állítani, hogy a gazdasági, társadalmi és környezeti problémák a korábbi időszakokban ne okoztak volna időről-időre nehézségeket. Az ember a kezdetektől használja és kihasználja Földünk erőforrásait, ami lokális és regionális szinteken a korábbiakban is számtalan konfliktushoz, erőforrás-feléléshez és -pusztításhoz vezetett. A korábbi időszakokban a lényegesen kisebb lélekszámú népesség globális szinten azonban nem okozott visszafordíthatatlan károkat.

Ez a helyzet az ipari forradalomtól kezdődően folyamatosan megváltozott, a globalizációs folyamatok eredményeképpen egyre kritikusabbá vált. A globalizáció nem újkeletű jelenség, még akkor sem, ha az utóbbi években felgyorsult és egyre többet gondolkodunk annak pozitív és negatív hatásairól. Az információs és kommunikációs technológiák fejlődése minden korábbinál nagyobb lehetőséget biztosít a nemzetközi kereskedelemnek és kapcsolattartásnak, ami az utóbbi időben különösen felgyorsította ezeket a folyamatokat. Az új technológiák lehetővé teszik a világméretű kommunikáció felgyorsulását, és összekapcsolják a távoli pontokat oly módon, hogy szinte minden jelenséget a nagyon távoli események alakítanak ki (Amos et al. 2002).

Doktori disszertációmban a fenti folyamatok fényében a fenntarthatóságra nevelés filozófiai vetületeit vizsgálom századunkban. Roger Scruton konzervatív értékeken alapuló társadalomfilozófiai munkásságából kiindulva kívánom megvizsgálni a fenntarthatóság nevelésfilozófiai összetevőit a globális nevelés kontextusában, majd ez alapján megfogalmazni a fenntarthatóságra nevelés legfontosabb elemeit.

Cél, hogy a scruton-i elvek mentén világos utat mutassunk a fenntarthatóbb energiahasználat tekintetében azoknak a generációknak, amelyek minden bizonnyal a jelenlegi nemzedékeknél sokkal intenzívebben szembesülnek majd a globálisan és ennek hatására lokálisan is jelentkező fenntarthatósági kihívásokkal (Scruton 2018).

A filozófiai megközelítést a kritikai gondolkodás miatt tartom fontosnak. Módszertan tekintetében tehát elsődlegesen a kritikai gondolkodást megalapozó fogalmi elemzésekre törekszem. Már értekezésem elején fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy a *nevelés és cselekvés megbonthatatlanul összetartoznak*. Ugyanis kizárólag helyes elvek mentén történő nevelés eredményezhet olyan cselekedeteket, amelyek nemcsak az egyén, de a közösség jólétét is növelhetik.

A cselekvés eredményessége nyilvánvalóan függ a társadalmi pozíciótól, azonban a kiterjedtebb befolyás lehetősége nagyobb felelősséget is von maga után. Nem véletlen, hogy Platón az egyik legismertebb dialógusában, az *Állam* 7. könyvében a „barlang hasonlatot” pedagógiai céllal írja, ami már a kezdő sorokból kiderül (Platón 1989). Ennek a hasonlatnak a lényege, hogy rámutasson az ideális vezető mibenlétére, annak legfontosabb kvalitására. A jó vezető ugyanis mindig az igazságot tartja szem előtt, és ennek figyelembevételével igyekszik „felszabadítani” a barlang leláncolt foglyait kényszerű helyzetükből.

Ez a leláncoltság esetünkben azokat a tévképzeteket jelentheti, amelyek a környezettudatos cselekvés útjában állnak. A leláncoltság alatt persze sok mindent érthetünk, például azokat a globalista-konzumerista eszméket, amelyek az emberi élet céljaként a folyamatos fogyasztást jelölik meg. Azonban, ahogyan a „barlang-hasonlat” sugallja, a jó vezetőnek mindig megfelelő körültekintéssel kell eljárnia, mert az emberek nem adják fel egykönnyen téves nézeteiket és szokásaikat. Következésképpen az ideális vezető nemcsak az igazság változatlan elvei irányába, hanem a változó „árnyékvalóság” felé is tekint, mintegy közvetít a kettő között.

Mindezt azért tartottam fontosnak már dolgozatom elején kifejteni, hogy rámutassak a filozófia elméleti és alkalmazott, elsősorban etikai oldalának elvárt

kapcsolatára. Következésképpen egy filozófiai munka – az antik szerző útmutatása szerint – nem nélkülözheti az elméleti megfontolásokat, ugyanakkor törekednie kell a gyakorlati implikációkra, az etikai alapon megfogalmazott stratégiai célok kijelölésére is. Doktori értekezésem felépítésében éppen ezért tartalmilag és szerkezetiileg is a környezeti etika kérdéskörét sokrétűen taglaló „*The Routledge Companion to Environmental Ethics*” (Hale et al. 2023) mintáját igyekeztem követni, természetesen az idézett műnél sokkal szűkebb tartalmi spektrumot megcélözva.

Az értekezés témáját azért is tartom aktuálisnak, mert – ahogyan Zádori Iván is rámutat – bár a történelem folyamán mindig is voltak fenntartható és kevésbé fenntartható módon élő közösségek, népek, társadalmak, de az elszigetelten, lokálisan jelentkező kritikus pontok a huszadik század második felétől kezdtek globális problémává válni (Zádori 2011). Ugyan vannak, akik kételkednek benne, de a későbbiekben bemutatásra kerülő gyakorlati példák jól mutatják, hogy ma is megszervezhető olyan erőforrás-használat, amely hosszú távon működőképes lehet az egyes közösségek, sőt az emberiség számára.

Ezeknek, az elterjedt közgazdasági terminus technikussal élve „allokációs” döntéseknek a meghozatala minden ember elemi érdeke, hiszen az arisztotelészi értelemben vett boldogság csak olyan keretek között valósulhat meg, amelyek az életfeltételeket biztosítják. Másrészt, az erőforrások fenntarthatóságát szem előtt tartó használata lelkiismereti felhívás is.

Kant szerint ugyanis az ember nem lehet sosem eszköz, hanem mindig önmagában vett célként kell rá tekinteni. Vagyis minden egyes cselekvési tervnek szem előtt kell tartania az ember méltóságát és értékét (vö. Kant 2018; Boros 2018). Ez ugyan kizárólagosan antropocentrikus megfontolás (e fogalomra a későbbiekben a témakifejtő fejezetekben még részletesebben is kitérek), mégis olyan alapvető kiindulópont, amely lehetőséget ad a szemlélet további tágítására. Ugyanis fel kell ismerni, hogy a bioszféra egy olyan összefüggő rendszer, amely homeosztázisának megőrzése az ember érdeke. Ezen a ponton a bioszférát még mindig eszközként kezeljük, hiszen annak belső egyensúlya azért olyan kritikus kérdés, mert ez szavatolja az emberiség fennmaradását.

Fontos itt megjegyezni, hogy a környezeti krízisnek a klímaválság mindössze csak egy speciális manifesztációja, pontosabban, a klímaválság a környezeti krízis szükségszerű következménye (Hale et al. 2023). Vagyis az ökoszisztéma egésze veszélyben van, amit korunk termelési rendszere hívott életre. Az időjárás extrém volatilitása csupán egyetlen faktor, amelyben a klimatikus viszonyok megváltozása tetten érhető. (Példaként említésre érdemes, hogy az Északi-sark térségében eddig soha nem látott magasságba szökött a hőmérő higanyszála, a drasztikus hőmérséklet-emelkedés hatására a jeges képződmények egyre nagyobb mértékben olvadnak fel és oldódnak bele a tengerek és óceánok sós vizébe, máshol pedig viharok és tüzek pusztítják az természetes és épített környezetet.)

E képződmények és jellegzetességek számos megoldandó feladat elé állítják az emberiséget, beleértve annak fejlett és kevésbé fejlett, felzárkózó államait. Ugyanis a kialakult helyzet kezelése egyáltalán nem nyilvánvaló. A környezet egy meglehetősen összetett valóság, amely nemcsak a klimatikus tényezőket foglalja magában, hanem szinte a földgolyó teljességére kiterjed és hatást gyakorol.

Gondoljuk csak bele, hogy az esőerdőkben élő növény- és állatfajok, de ugyanígy a földmozgások, a gleccserek is mind-mind a természeti környezet integráns részét képezik. Vagyis számos olyan területre kell tekintettel lenni, amelyre az ember jelenlegi helyzetében nem képes hatást gyakorolni. Ugyanakkor a mérleg másik serpenyőjébe több olyan tényező is belekerül, amely antropogén jellegű, tehát az ember annak elsődleges kiváltója, még hozzá azért, hogy fogyasztasson, „fejlődhessen”, kényelmesebben élhessen.

A problémákkal való őszinte szembenézéshez, valamint a megoldási kísérletek felvázolásához *morális megközelítéseket sem nélkülöző rendszer-gondolkodás szükséges.*

Erkölcsei értelemben sokszor kiüresedett világunkban a társadalmi, humán, természeti és gazdasági erőforrás használatok fenntartható megszervezése, erényetikai megközelítése különösen hangsúlyossá válik. Arisztotelész nyomán, az Aquinói Szent Tamás által megfogalmazott sarkalatos erényekre alapozva

eljuthatunk a fenntarthatóság morális megközelítéséhez (Aquinoi Szent Tamás 1990). Ezen erények nagyon egyszerűen megfogalmazva a következők:

- az okosság (bölcesség), ami a jóra irányuló megoldások keresése, lelkiismeretünk iránytűje;
- a bátorság, ami a problémákkal való őszinte szembenézést, tehát itt, a jelen korunk természeti és társadalmi degradációs folyamatainak őszinte feltárását jelenti;
- az igazságosság, ami válaszok megfogalmazásában a méltányosság és felebarátiság szeretetparancsának a követése;
- valamint a mértékletesség, ami kiemeli az embert az ösztönök által irányított világból és társadalmi, gazdasági megközelítésben az egyensúlyra való törekvés felé vezet.

Arisztotelész kapcsán fontos megemlíteni, hogy filozófiai életművében kiemelt helyet kap az etika. Ebből a szempontból jelentős szerepe van a *Nikomakhoszi Etikának*, amely az arisztotelészi életmű egyik kiemelkedő darabja (Arisztotelész 1997). Művében Arisztotelész arra a kérdésre keresi a választ, hogy miként lehetnek az emberek boldogok, amely boldogságot ő a jóság legmagasabb fokával azonosította. Nem osztotta a platóni modell megközelítését, szerinte a jó diverz és heterogén, hiszen különféle mesterségek vannak, és ezekben a jó más és más módon jelenik meg. A jónak tehát fokozatai vannak, amelyek közül a boldogsághoz viszonyítva minden egyéb jónak csak közbülső, instrumentális jellegű szerepe van. A jót ugyanis önmagáért választjuk, sosem eszköz, rész-cél, hanem mindig végső cél. Ez alapján a megközelítés alapján a közbülső jó nem is tekinthető igazán jónak.

A filozófus tehát egyfajta célracionálitást vázol fel, ahol a különböző célok más és más úton közelíthetők meg. Jelen témánkra alkalmazva az a kérdés merül fel, hogy az emberi szűkebb vagy tágabb természeti környezet vajon önmagában bíró értékkel rendelkezik, avagy az ember életkörülményeinek fenntartása miatt instrumentális szerepe van csupán?

Mivel Arisztotelész szerint az etikai elvek az emberi együttélés szabályai elsősorban, a legfőbb jó – vagyis a boldogság – pedig az erények művelése, ezért az ő rendszerében a természetnek nincs önmagában vett értéke. Ez a megközelítés tehát – ahogy a fentebb felvázoltak is – az antropocentrizmus talaján áll, éles cezúrát von az ember világa és a többi élő vagy élettelen entitás közé.

Nap mint nap szembesülünk azzal, hogy egyes (politikai) vezetők képtelenek felelősen gondolkodni és cselekedni, mintha nem lennének tudatában, hogy csak egyetlen törékeny bolygó létezik az emberi kibontakozás terepeként. Márpedig Földünk erőforráskészlete és teherbíró-képessége korlátos. Vagyis nem lehet azt a végletekig kiszipolyozni, lerabolni és javait felélni.

Azonban az ember sokszor ösztönszerű animalitással veti bele magát az „élvezetekbe” és hedonista-nihilista módon zsákmányolja ki szűkebb és tágabb környezetét. Ennek a folyamatnak a megállítása vagy visszafordítása csakis kellő radikalitással lehetséges. Ehhez az embernek magasabb szempontok alapján szükséges rátekintenie a léthelyzetre, különösen a magukat felelősnek tartó döntéshozóknak kell számot vetniük az ökológiai, és annak nyomán a társadalmi következményekkel.

Csak egy magasabb elv aspektusából lehetséges adekvát válaszokat adni korunk égető problémáira. Az értékközpontú megközelítés, a gyakorlati materializmus és a „bárányszőrbe” bújó neomarxizmus teljes elvetése és ennek már a nevelésben való megjelenítése sokat tehet a helyzet korrekciója érdekében. Az újabb generációkat nem szabad olyan álpatetikus és ideológia-vezérelt narratívák irányába terelni, amelyek a megoldástól csak távolabb visznek.

A helyzetet nehezíti a globalista rendszer olyannyira összekapcsolt és komplex volta, amely annak sérülékenységét növeli, rezilienciájának csökkenését fokozza. Így az sem meglepő, hogy a gazdaság és az ökológia szoros kapcsolatban vannak. Mivel pedig a liberális piacgazdaság egyik alapelve a dereguláció, így a gazdaság maga alá gyűri a természeti környezetet, pusztán erőforrás-lelőhelyet látva abban.

A modern gazdasági rendszerek „túlhasznált” fogalma a már-már elcsépelet „növekedés”. Ez a kimondott vagy ki nem mondott célja minden un. jóléti államnak, de a felzárkózni kívánó harmadik világnak is. Ennek a célnak az elérése azonban meglehetősen költséges, sőt egyre költségesebb, hiszen a növekedés folyamatos fenntartásának erőforrásigénye növekvő ütemű, a rendelkezésre álló készletek pedig rohamosan csökkennek. Ebből logikusan következik a megfelelő erőforrások árnövekedése, illetve belátható a folyamatnak e formában való hosszú távú fenntarthatatlansága.

Az egyes társadalmak működéséhez szükséges energiaforrások biztosításának koordinálása számos országban kapcsolódik a kormányzati, önkormányzati szektorhoz, ahol sok esetben a piaci koordinációs mechanizmusok mellőzésével történik meg az egyes közösségek energiaszükségleteinek kielégítése. Az energetikai szektor szervezetei esetében lényeges szempont lehet az a felelősség, amely egyrészt a korábban említett energiaigények folyamatos kielégítésére vonatkozik, másrészt az a törekvés, hogy az egyes szereplők az energiát a környezetet kevésbé, vagy nem terhelő módon állítsák elő.

Disszertációmban elsőként a konzervatív zöld filozófia legfontosabb alaptéziseit tekintem át annak érdekében, hogy ezek a megközelítések hogyan és milyen formában jelenhetnek meg az oktatásban és a nevelésben. Ennek érdekében először a zöld filozófia koncepciójának körvonalait vizsgálom meg. Ebben a törekvésemben elsősorban Roger Scruton munkásságához fordulok, hiszen az ő személye köthető leginkább a konzervatív zöld filozófia irányzatához.

Ahhoz, hogy az oktatás különböző színterein történő, fenntarthatósággal, illetve a fenntartható energiahasználattal kapcsolatos ismeret- és tudásátadás sikeres lehessen, természetesen nem csupán a zöld filozófiai elemek és egyéb, fenntarthatósággal kapcsolatos információk szükségesek, hanem a megerősítő példák is. Vagyis kiemelt jelentősége van annak is, hogy az adott oktatási intézmények mennyire működnek fenntartható módon. Ennek hangsúlyozása és pontosabb megvilágítása érdekében disszertációmban a pragmatikus nevelés-filozófiai modell alapján teszek gyakorlatban is alkalmazható javaslatokat az oktatási intézmények fenntartható, illetve fenntarthatóbb működése érdekében.

2. A zöld filozófia eszmerendszere

2.1. Környezeti etika és környezetfilozófia

A Stanford Enciklopédia szerint környezeti etika a filozófiának az az ága, amely az embernek a környezethez és annak nem ember alkotta dolgaihoz való morális viszonyát vizsgálja (Brennan–Norva 2022).

E vizsgálódás során a környezeti etika a természeti érték (instrumentális vagy intrinzikus) témájára is reflektál. A környezeti etika rövid bemutatását a következő területek ismertetésén keresztül a legcélszerűbb megtenni:

- (1) a környezeti etika kihívása a hagyományos nyugati etikai gondolkodás antropocentrikus megközelítésével szemben;
- (2) a tudományág fejlődése az 1960-as és 1970-es évektől;
- (3) a mélyökológia, a feminista környezetetika, az újanimizmus (szemben a pozitivizmus okozta elidegenedés „varázstalanításával”) és a társadalomökológia összekapcsolása a politikával;
- (4) az arra tett kísérlet, hogy a hagyományos etikai elméleteket – vagyis a következményetikát, a kötelességetikát és az erényetikát – környezetvédelmi kérdések elemzésére alkalmazzák;
- (5) egyes gondolkodók aggodalmainak bemutatása a vadonnal, az épített környezettel és a szegénységgel kapcsolatban; és
- (6) a fenntarthatóság és az éghajlatváltozás etikája. (Brennan–Norva 2022)

A fentiek közül részletesebben az antropocentrizmus kérdéséről szólnék, hiszen dolgozatomban szempontjából ezt tartom relevánsnak, majd röviden vázolnék egy – a pragmatista filozófiai hagyományokra épülő – megoldási javaslatot a környezeti etika és az antropocentrikus szemlélet között feszülő ellentét megoldására.

2.1.1. Antropocentrizmus

A Stanford Enciklopédia hivatkozott szócikke alapján a hagyományos nyugati emberközpontú etika két válfaját szokás megkülönböztetni (Brennan–Norva 2022). Erős antropocentrizmusról beszélünk akkor, ha kizárólag embereknek tulajdonítunk intrinzikus értéket. Gyenge antropocentrizmussal van dolgunk abban az esetben, ha az embereknek lényegesen nagyobb intrinzikus értéket tulajdonítunk, mint a nem emberi entitásoknak. Utóbbi irányzat képviselői szerint a közjó és az emberi jólét előmozdítása a nem ember alkotta dolgok rovására történik.

A filozófia történetében az antropocentrizmus egyik kiemelkedő szószólója maga Arisztotelész, aki szerint minden természeti entitás kifejezetten az ember kedvéért létezik (Arisztotelész 1997). Ez a megközelítésmód azt a meggyőződést táplálhatja, hogy a nem ember alkotta dolgok pusztán eszközértékkel bírnak. Emiatt egy antropocentrikus pozícióból meglehetősen nehéz amellettt érvelni, hogy etikai szempontból miért problémás például az állatokkal való kegyetlen bánásmód, ha csak nem arra hivatkozunk, hogy az efféle magatartás káros következményekkel jár magára az emberre nézve is.

Kant szerint egy kutyával szembeni kegyetlen megnyilvánulás azért rossz, mert olyan negatív személyiségjegyek rögzüléséhez vezethet, amely a másik emberrel szembeni érzéketlenségben ölt majd testet (vö. Kant 2018; Boros 2018). Ebből a nézőpontból a nem emberi entításokra irányuló kegyetlenség instrumentális és nem intrinzikus értelemben számít rossznak. Ehhez hasonlóan az antropocentrizmus nem egyszer úgy mutatja be az ember környezetpusztítását mint amely szintén nem intrinzikus értelemben rossz.

A szóban forgó nézet olvasatában az efféle károk azért rosszak, mert veszélyeztetik az ember jelen- és jövőbeli jólétét, hiszen a saját jólétünk lényegét tekintve összefügg a környezeti fenntarthatósággal. Ez az érv még az előző évszázadban fogalmazódott meg ugyan, de nagyon úgy tűnik, hogy jelentős tábor tudott gyűjteni magának.

Az antropocentrizmus – kissé tautologikus és talán „vulgáris” éllel – az ember abbéli vélekedése, hogy nem képes embervoltának keretei közül kilépni, ez a kondicionáltság mélyen meghatározza egyes cselekedeteit, vélekedéseit (*anthropocentrismus immanentalis*).

Bárhogy vélekedjünk az *anthropocentrismus immanentalis*-ról, azt rögvest megállapíthatjuk: a valódi embervolt kitüntetett abból a szempontból, hogy képes önreflexióra, megragadhatja saját alanyiságát, vagyis képes önmaga kondicionált voltát egy olyan horizonton kívüli centrális pozícióból szemlélni, amely megadja neki a lehetőséget ahhoz, hogy minőségi értelemben meghaladhassa aktuális állapotát. Utóbbi pedig lényeges kulcs a valóság és az abban fellelhető krízisek megoldásához, amely megoldás nem techno-progresszív módon, hanem az ember bensejéből, benső transzformációjából kiindulva valósítható meg.

A környezeti válságok nyomán, az 1970-es években megszülető környezet-filozófia a keresztény értelemben vett antropocentrizmusban jelölte meg a természeti károk legfőbb okát, azonban azzal már nem számolt, hogy a *transzcendens* dimenzióval rendelkező keresztény antropocentrizmus összemérhetetlen az *immanens*, tehát a külvilágot devalváló (és deszakralizáló) antropocentrizmussal (Hérány–Tóth 2020). Legalábbis az elsőként említett irányzat nézőpontjából ez feltétlenül kijelenthető. Nyilvánvalóan különbözik egymásról az antik, keresztény, valamint az újkori antropocentrizmus, amelyek közül a környezetfilozófia kritikája kizárólag az utolsóként szóba hozott irányzattal kapcsolatban fogalmazható meg jogosan (Hérány–Tóth 2020). A transzcendens antropocentrizmus számol egy olyan magasabbrendű szemponttal, amely az immanens antropocentrizmusból hiányzik.

Bizonyos értelemben példa lehet erre a zsidóság bölcsességi irodalma, azok a himnikus költemények, amelyekben a szerző több alkalommal a teremtett világban látja kifejeződni, megnyilvánulni az isteni hatalmat, ezért az előbbinek nemcsak eszközértéket, hanem egyfajta önmagában vett értéket is tulajdonít. Tehát a környezetvédelem nemcsak egy kötelességetikai imperatívusz, hanem ennél jóval több, hiszen abban a Teremtő tisztelete is megjelenik. Vagyis más módon közelít a fenntarthatóság kérdéséhez egy keresztény alapon álló

szemléletmód, és másként az újkori bölcselet megfontolásaira támaszkodó, azon alapuló antropológia.

Maga a skolasztikus filozófia megőrizte az ember nem-dualista gondolatát, amely szerint az ember valami magasabb szellemi elv kifejeződése (Borbély-Schmal 2020). Az arisztotelianus ontológia és kozmológia alapjain állva a világot egy hierarchikus valóságnak fogja fel (Arisztotelész 1997). Ezen belül létszinteket különböztet meg, úgy, mint szervetlen, vegetatív és szenzitív élőlények. Az ember – az intellektusban megnyilvánuló – szellemi szinten helyezhető el ebben a létkontinuumban. Ezek a létszintek nem izolálhatóak, nem különíthetőek el szigorúan, hanem áthatják egymást.

Sőt, azt is meg kell jegyezni, hogy a létanalógia révén további szintek is megkülönböztethetőek. Ennek mentén a létező önértékét az a létszint jelöli ki, amelyen az „elhelyezkedik”. Vagyis azt is lehet mondani, hogy ebben a szemléletben van egyfajta gradualitás, amely nem hagyható figyelmen kívül. Következésképp a létező önértéke tehát annál nagyobb minél „magasabban” helyezkedik el.

Azt a következtetést is le kell vonni, hogy ebben az összefüggésben semmiféle olyan moralitás sem fogadható el, amelyik a létezők sokaságát egyszerűen zárójelbe teszi. Az imént értékelméleti fejtegetés tehát arra irányíthatja rá az olvasó tekintetét, hogy a létrendi jó a hierarchizáltságtól elválaszthatatlan. Ez nem jelent mást, mint az ember értékének elismerését a többi természeti létezőhöz képest, ugyanakkor kimondja azt is, hogy az ember felelős a tekintetben, hogy pusztán eszközértéket vagy valamilyen fokú önértéket tulajdonít a környezeti rendszer részeinek.

Az antropocentrizmusnak tehát számos válfaja létezik. Röviden legyen elég itt csak annyit mondani, hogy ezek az ember helyzetét és értékét jelölik ki a természeti entitások körében. Feltétlenül figyelembe kell azonban venni, hogy az ember lényege mérhetetlenül több mint természeti képződmény. Sőt, a fentebb hangsúlyozott hierarchikus szemlélet értelmében, azzal mintegy összhangban, az antropocentrikus képviselőjének el kell utasítani mindenféle egalitarianizmust,

ideértve az egalitáriánus biocentrizmust is, amely például az ember értékét egyenlővé tenné valamely állati létező értékével.

Mivel modern fejlődésorientált, progresszivista megközelítés szerint a természeti erőforrások mértéktelen kiaknázása, a természet barbár leigázása etikailag nem kifogásolható, ezért ebből a paradigmából kibontakozó gyakorlat kétségtelenül kritika tárgyát képezheti. Mindazonáltal a teremtéséről gondoskodó, azt a valódi uralom értelmében uraló Teremtő „példáját” szem előtt tartó, valamint amellettkötelező szakrális antropológia, valójában a természet erodálásához nem hogy nem járul hozzá, hanem inkább megakadályozni igyekszik azt.

2.1.2. Fenntarthatósági tudomány

Tekintettel a fent vázolt konceptuális szembenállásra, röviden szót szeretnék ejteni Ben A. Minteer tanulmányáról, amely az *Oxford Handbook of Environmental Ethicsben* jelent meg (Minteer 2017).

A szerző szerint a fenntarthatósággal foglalkozó szaktudomány közelmúltbeli megjelenése egyaránt lehetőségeket és kihívásokat teremtett a környezeti etika számára. Történt ez egyrészt azért, mert a fenntarthatósági tudomány szemléletmódjának gyors elterjedése (ez a szemléletmód egy olyan normatív természetű célirányos diskurzus, amely a társadalmat egy szilárdabb szocioökológiai kapcsolatrendszer felé vezeti), továbbá növekvő befolyása a környezetgazdálkodás és a releváns szakpolitikák köreiben lehetőséget biztosított a környezeti etika számára, hogy hozzájáruljon ennek az új, transzdiszciplináris tudománynak a kibontakozásához.

Másrészt viszont a nem-antropocentrikus etika nehezen egyeztethető össze azzal, hogy a fenntarthatóság tudománya jelentős hangsúlyt fektet a közjó és az emberi jólét növelésére, amely nyilván egy antropocentrikus vállalkozásnak tekinthető. Azonban a környezeti etikának egy jóval pragmatikusabb megközelítése – amely a természet tiszteletét az értékpluralizmus egy tágabb jelentésével ötvözve (tekintetbe véve az emberközpontúság hangsúlyozta értékeket is), az ökológiai rendszerek megóvását és az emberi előnyök fontosságát is képes

egyidejűleg képviselni – az imént említett két terület (a nem-antropocentrikus etika és a fenntarthatósági tudomány) párbeszédét elő tudja mozdítani. Következésképp a fenntarthatósági tudomány az antitetikus viszonyban álló szemléletmódok szintetizálásának kulcsa lehet.

2.2. Létezhet-e konzervatív zöld filozófia?

Első ránézésre úgy tűnhet, hogy a konzervatív zöld filozófia paradox kifejezés, mert a zöld mozgalmak eddig liberális kezdeményezések voltak. Azonban a haladás mellett az értékek védelme a konzervatív irányzatok egyik fő célkitűzése (Scruton 2018a). Ezért, megítélésem szerint, nem ellentmondásos konzervatív zöld filozófiáról beszélni. Nézzük egy erre vonatkozó érvet:

- (1) Ha valamely mozgalom a környezetvédelem, illetve fenntarthatóság értékei mellett elköteleződik, akkor az liberális.
- (2) Ha valamilyen irányzat konzervatív, akkor az értékmegőrző (tehát minden felismert értéket megőrizz).
- (3) A környezetvédelem és fenntarthatóság a konzervatívok által felismert érték.
- (4) A konzervatív és liberális megközelítés egymást kölcsönösen kizárja.
- (5) Egyetlen konzervatív irányzat sem köteleződik el a környezetvédelem és fenntarthatóság értékei mellett (1, 4).
- (K) A konzervatív irányzatok által fel nem ismert érték a környezetvédelem és a fenntarthatóság (2).

Az érv ellentmondásra vezet, ami kiválóan szemlélteti, hogy vannak abban olyan feltételezések, amelyek egyszerre nem lehetnek igazak. A (2) feltevés semmiképpen sem hamis, hiszen ez mintegy a konzervativizmus alapdefiníciója. A (3) azért nem lehet hamis, mert korunkban mi sem világosabb annál, mint hogy az emberi természeti környezetének pusztulása magára az emberre jelent veszélyt. Így, ha más értékkel nem is, de eszközértékkel feltétlenül rendelkezik a természeti környezet. Ezt pedig minden felvilágosult politikai irányzat látja. Így nem maradt más választásunk, mint vagy az (1) vagy a (4) feltételezést feladni.

Tehát vagy az nem tekintendő igaznak, hogy ha valamely politikai irányzat környezetvédelemmel és fenntarthatósággal foglalkozik, akkor az szükségképpen liberális; vagy azt kell megkérdőjelezi, hogy a konzervatív és liberális megközelítések egymást kizáróak. Azt gondolom, hogy jó szívvel megválhatunk akár mindkét feltételezéstől is.

Ezzel arra kívántam rámutatni egy rendszerezettebb gondolatmenet segítségével, hogy valóban nem önellentmondás konzervatív zöld filozófiáról gondolkodni.

A fogalom tudományos diskurzusba való bevezetése szempontjából elévülhetetlen érdemeket szerzett magának Sir Roger Scruton, aki az irányzat elkötelezett híve és szószólója. Rajta kívül vannak más filozófusok, akik hisznek a konzervatív zöld filozófia létjogosultságában, sőt abban is, hogy arra olyan egyetemes etikai szabály építhető, amely felette áll politikának és közéletnek, pontosabban minden belátásra képes ember számára megkérdőjelezhetetlen értékkel bír.

2.2. A konzervatív filozófia és a fenntarthatóság viszonyrendszere

Amennyiben a konzervatív zöld filozófia fogalmát elfogadjuk, akkor nem lehet, hogy a fenntarthatóságot figyelmen kívül hagyjuk. Ha pedig a zöld filozófia értéknek tekinti a fenntarthatóságot, akkor ezt a konzervatív körökben sem lehet marginalizálni.

Az elmúlt évtizedekben az egyre intenzívebben fokozódó gazdasági, társadalmi és ökológiai nehézségek ellenére sem következett be valódi „áttörés” a fenntarthatósággal kapcsolatban. Ennek ellenére nemzetközi és kormányzati szervezetek, állami és önkormányzati szereplők, vállalatok, társadalmi szervezetek és helyi közösségek sora próbál szerte a világon az egyre kritikusabb területeken eredményeket elérni – bizonyos esetekben sikerrel, máskor teljesen sikertelenül (Zádori 2011).

A folyamatban egyre lényegesebb szerep jut a döntően fogyasztásra épülő társadalmak esetében az emberi közösségek működéséhez szükséges

energiaforrások fenntartható(bb) módon történő biztosításának, ahol az energia előállítása és annak folyamatos biztosítása során a környezetterhelés minimálisra csökkenthető (Zádori 2011).

A fenntartható fejlődés (sustainable development) napjainkban már széles körben ismert definícióját az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottság (Brundtland-bizottság) 1987-ben publikált „Közös jövőnk” című jelentése fogalmazza meg: a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely „*kielégíti a jelen szükségleteit anélkül, hogy csökkentené a jövő generációk képességét, hogy kielégítsék a saját szükségleteiket*” (United Nations 1987: 1).

A fenntartható fejlődés eredeti, Brundtland-jelentésben megfogalmazott koncepciója a gazdasági, társadalmi és környezeti alrendszerek közötti egyensúlyt tekinti a fenntarthatóság alapjának, az alábbiak szerint:

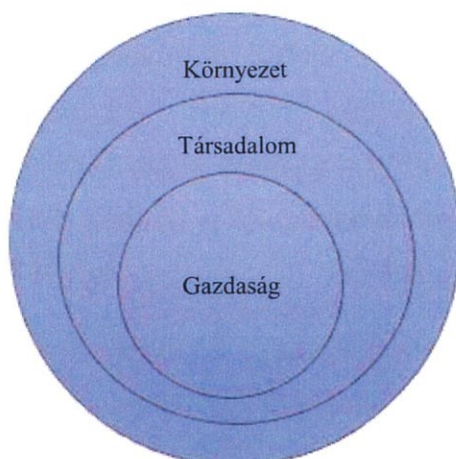


1. sz. ábra: A fenntartható fejlődés 3 pillére. Forrás: United Nations 1987.

Ez a megközelítés alapvetően a fenntartható fejlődés antropokoncepcióját jelenti, „egyenrangúnak” tekintve a környezetet az emberi közösségek által létrehozott és működtetett társadalmi és gazdasági rendszerekkel, és lényegében a korábban már bemutatott gyenge fenntarthatóságot mutatja (Fleischer 2014).

Érdemesebb azonban olyan modellekben gondolkozni, amely a rendszerszemléletű gondolkodásba és az embert, mint a rendszer egyik elemét, és az általa létrehozott gazdasági és társadalmi struktúrákat megfelelő helyre sorolja

a zárt rendszer hierarchiájában, az erős fenntarthatóság koncepciójának megfelelően. E modellt az alábbi ábra szemlélteti.



2. sz. ábra: Az erős fenntarthatóság. Forrás: Fleischer 2014

A fenntarthatóság értelmezésénél érdemes felhívni a figyelmet az eltérő koncepciók jelentőségére. A gyenge fenntarthatóság esetén a különböző tőkefajták egymást helyettesíthetik, ezért ez az értelmezés megengedőbb a természeti erőforrások használatával, adott esetben túlhasználatával, vagy felélésével kapcsolatban.

Ennek a megközelítésnek a lehetséges következményeire McDaniel és Gowdy is rámutat: *„tarra vághatjuk az esőerdőt, és eladhatjuk faanyagát, ha azt a pénzüsszeget, ami megfelel az elpusztított erdő gazdasági javakat termelő képességének, befektetjük valami másba – például egy láncfűrészgyárba”* (McDaniel–Gowdy 2002: 135). A gyenge fenntarthatóság szerint a folyamatos gazdasági fejlődés lehetséges, a gazdasági, társadalmi fejlődés fenntartható – elsősorban az externáliák internalizálásával, illetve az ökohatékonyság fokozásával. (McDaniel-Gowdy 2002, idézi: Zádori, 2009, Zádori, 2011).

Az erős fenntarthatóság ezzel szemben, Kerekes Sándor alapján, az alábbi területekre fókuszál:

- „A megújuló természeti erőforrások felhasználásának mértéke kisebb vagy megegyező legyen a természetes, vagy irányított regenerálódó (megújuló) képességük mértékével;
- A hulladék keletkezésének mértéke/üteme kisebb vagy megegyező legyen a környezet szennyezés befogadó képességének mértékével, amit a környezet asszimilációs kapacitása határoz meg;
- A kimerülő erőforrások ésszerű felhasználási üteme, amit részben a kimerülő erőforrásoknak a megújulókkal való helyettesíthetősége, részben a technológiai haladás határoz meg.” (Kerekes 1998: o.n.)

A 21. századi világunkban azonban az erős fenntarthatóság több tekintetben is csak nehezen képzelhető el, mivel van lehetőség arra, hogy a kieső, vagy hiányzó erőforrásokat kívülről lehessen pótolni. Ez a folyamat a gyakorlatban azt eredményezi, hogy sok terület eleve túllépi a rendelkezésre álló kereteket. Zádori alapján *„az erős fenntarthatóság jelenlegi világunk jelentős részében az egyes területi egységeket, régiókat, országokat tekintve értelmezhetetlen, hiszen (elég hosszú idő óta) nem csupán az adott területen rendelkezésre álló erőforrásokkal gazdálkodó, a lehetőségekhez megfelelően alkalmazkodó önellátó gazdaságokról van szó, hanem olyan, az esetek többségében erősen specializálódott rendszerekről, melyek ezer szállal kapcsolódnak más gazdasági rendszerekhez. ... E kapcsolatok lehetőséget nyújtanak arra, hogy az adott területek jelentősen túllépjék az egyébként korlátként jelentkező erőforrás-kereteket és akár hosszabb távon is működőképeseek, „fenntarthatóak” legyenek. A kérdést globálisan tekintve azonban e keretek túllépésére (jelenleg) nincs lehetőség, ebben az esetben tehát az erős fenntarthatóság létjogosultsága vitathatatlan.”* (Zádori 2011: 20-21).

A fenntarthatóság meghatározását követően a két fogalom – a konzervativizmus és a fenntarthatóság – kölcsönhatását vizsgálom. A kérdés az, hogy miután egy konzervatív politikai vonulat felismeri, hogy korunkban a fenntarthatóság megkerülhetetlen, milyen cselekvési tervet érdemes kidolgoznia? Másként, milyen etikai és gyakorlatba átültethető elveket szükséges kidolgoznia ahhoz, hogy az a politikai profiljával kompatibilis lehessen?

Azt gondolom ugyanis, hogy egy magát konzervatív és egy magát liberális irányzathoz soroló közszereplő cselekvési terve jórészt a sajátos ideológiai megfontolásokból fakadó hangsúlyokban térhet el egymástól. Természetesen, ez jelentős különbségekre vezethet. El tudjuk gondolni ugyanis, hogy mivel a hosszú- (de lehet, hogy még a közép-) távú hatásait sem ismerjük egy-egy programnak, így akár az egyik kevésbé hatékonynak is bizonyulhat a másiknál, sőt az a szélsőséges eset sem kizárt, hogy valamelyik cselekvési terv idővel pontosan az eredetileg kitűzött céloknak az elérését lehetetleníti el.

Nem állítom ugyanakkor, hogy ez feltétlenül így lenne, azt viszont igen, hogy bár a célok lehetnek azonosak, az oda vezető utak mégis olyan mértékben eltérhetnek egymástól, hogy az egyes cselekvési tervek figyelembevétele komoly előzetes vizsgálatot és körütekintést igényelhet.

Érdemes itt figyelmet szentelni Richardson elgondolásának, amely az érték, háttér, probléma és cselevés keretben bontakozik ki (idézi: Hicks 2003). Richardson arra is rámutat, hogy a globális kérdések négy nagy kategóriát alkotnak, úgymint szegénység, elnyomás, fegyveres konfliktus és környezet (Hicks 2003).

Pike és Selby pedig egyebek mellett rámutatott a rendszerszemlélet, a természetes rendszerek szisztematikus megközelítése, illetve a lehetőségek és kapacitások holisztikus megközelítése különösen fontos a globális gondolkodásra való nevelés szempontjából (idézi: Hicks 2003). Márpedig e nélkül a szemléletmód nélkül maga a fenntarthatóság sem valósítható meg, vagy nem hatékonyan valósítható meg.

Tehát a fenntarthatóságra és így egyben a globális gondolkodásmódra történő nevelés sarkalatos programpontja kell, hogy legyen minden egyes politikai irányzatnak. Ez biztosítja ugyanis, hogy a szóban forgó globális törekvés kulturális értékévé váljon, vagyis ne csak egy pillanatnyi „fellángolás”, hanem generációk átívelő hatású kezdeményezés legyen.

2.3. A konzervatív zöld filozófia

A konzervatív zöld filozófia egyik legfontosabb európai képviselője a közelmúltban elhunyt angol Sir Roger Scruton. Scruton munkássága jól összegzi a kortárs konzervatív mainstream fenntarthatósággal és a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokkal kapcsolatos nézeteit.

A globális és lokális jelenségeket és környezeti problémákat, ezek kiváltó okait és lehetséges megoldási forgatókönyveit a tudósok, kutatók és elméleti szakemberek számtalan formában értelmezik és magyarázzák, a különböző nézetek lényegében ugyanazon események eltérő narratívájaként tekinthetők, ahol az egyes szereplők és érintettek megközelítései gyakran ütköznek egymással.

Az eltérő álláspontok rendszeres ütközése jó esetben építő vitákhoz és olyan kompromisszumokhoz vezethet, amelyek valóban fenntarthatóbb irányba mozdítják el a folyamatokat lokális és globális szinten egyaránt. A következőkben Scruton által is képviselt konzervatív zöld filozófia legfontosabb alapvetéseinek áttekintésére kerül sor, amely számtalan olyan elemet tartalmaz, amelyek a fenntarthatóságra nevelés sikeres megvalósítása érdekében is érdemes megfontolni és az oktatási programokba integrálni.

Napjaink gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásaival kapcsolatban a konzervatív megközelítés szerint sok megválaszolatlan, nyitott kérdés merül fel (Scruton 2012). A környezeti, fenntarthatósági kihívások és súlyosságuk megítélésében pro és kontra számtalan érv és ellenérv hangzik el, amelyek közül nehéz kihámozni az univerzális igazságot. Bár a globális gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok negatív következményei egyre inkább nyilvánvalóak világszerte, sokszor az tapasztalható, hogy divat a fenntarthatósággal foglalkozni, nem csak a tudományos körökben, hanem laikus, komoly ismeretekkel és kompetenciákkal nem rendelkezők is gyakran foglalkoznak a fenntarthatósági kérdésekkel.

Mindenki lehet valamilyen szinten szakértő: egyre gyakrabban fordul elő, hogy saját tapasztalatokkal is rendelkeznek, az elérő szinten jelentkező kihívások és különböző mértékű visszacsatolások sokszor teljesen különböző

helyzetértékelésekhez vezetnek. A problémák egy része ráadásul az egyénektől, közösségektől meglehetősen távol jelentkezik, ezért az emberek gyakran hajlamosak félvállról venni a lehetséges fenyegető veszélyeket.

Abban alapvetően mindenki egyetért, hogy az egyre gyakrabban felmerülő kritikus helyzeteket valamilyen formában kezelni kellene, ugyanakkor az egyéneknek és a közösségeknek sok esetben nincsenek elegendő erőforrásaik a kritikus helyzetek kezelésére. Ilyen esetekben felértékelődhet a kormányzati, állami szerepvállalás, és a különböző globális kezdeményezések, azonban ezek a lépések és beavatkozások a legnagyobb jószándék mellett is, tovább ronthatnak a kritikus helyzeteken.

További problémának tekinthető, hogy a valóban fenntarthatónak tekinthető erőforráshasználat megvalósítására tett kísérletek nem foglalkoznak kellőképpen az erőforráshasználat korábbi periódusokban megfigyelhető mintáival, jó gyakorlataival és problémaival sem. Ennek a nem megfelelő hozzáállásnak köszönhetően azonban sokszor kerül sor a – nem csupán természeti – erőforrások felélésére, elpusztítására.

Ludwig és munkatársai az *„Uncertainty, Resource Exploitation, and Conservation: Lessons from History”* című cikkükben (Ludwig et al. 1993) az okokat így összegzik:

- *“A jólét vagy annak reménye politikai és társadalmi hatalmat hoz létre, amely aztán a természeti erőforrások mértéktelen kiaknázására fordítódik;*
- *A tudományos megismerés és a konszenzus kialakítása az ellenőrizhetőség és az ismételhetőség hiánya miatt nehézkes, hiszen minden egyes új probléma egy új rendszer működésének megismerését igényli;*
- *A biológiai és fizikai rendszerek komplexitása lehetetlenné teszi a redukcionista megközelítésű gazdálkodást; az erőforrás-használat optimális szintjét próbálgatásos (trial and error) módszerrel kell meghatározni;*

- *A természet nagymértékű változatossága elfedi a túlhasználat hatásait, amelyek csak akkor érzékelhetők, amikor már súlyossá és gyakran visszafordíthatatlanná válnak.” (Pataki – Takács-Sánta 2004: 105-106)*

Ilyen helyzetekben a korábban bekövetkezett események pontos okainak feltárása meglehetősen nehézkes, a várható eseményeket nehéz megjósolni, és a jószándékú megoldási kezdeményezések még komolyabb károkhoz vezethetnek, mint a beavatkozások nélkül. A konzervatív megközelítés szerint tehát a globális megoldási kísérletek nem tekinthetők feltétlenül sikeresnek, ezért sokkal fontosabb lehet az, hogy a globális bizonytalanságok helyett a lokális igényeknek megfelelően történjenek a megoldások, kezelési lehetőségek, lépések.

Bár ezek a kezdeményezések globális és nemzetállami szinten is megfigyelhetők, a kormányzat feladata alapvetően a keretek biztosítása, a helyi cselekvő közösségek pedig foglalkozhatnak azoknak a kihívásoknak a kezelésével, amelyek lokális szinten jelentkeznek. Ezekben az esetekben természetesen lényeges kérdés, hogy a helyi közösségek érzékelik-e, ha igen, akkor milyen mértékben érzékelik, illetve tartják problémásnak az őket is érintő negatív visszacsatolásokat.

Ez a megközelítés elvileg célravezető lehet, ugyanakkor abban az esetben, ha teljes mértékben a helyi közösségek „hatáskörébe” utaljuk az adott problémák megoldását, lényeges szempont, hogy vannak-e helyben olyan humán és pénzügyi erőforrások, amelyeket a kritikus helyzetek megoldására hajlandó a helyi közösség allokálni. Ha nem állnak rendelkezésre ezek az erőforrások, általában elég kicsi az esélye annak, hogy a közösségek kezeljék a helyben tapasztalható problémákat. Szintén fontos szempont a reakciósebesség: ha nem elég gyorsak az adott válaszok, a megoldás lehetősége könnyen elmúlhat.

Érdekes kérdés lehet az is, hogy a közösségek a folyamatos beavatkozásokat és válaszreakciókat preferálják, amelynek kimenetele, eredményessége erősen kérdéses, vagy sokkal inkább a folyamatos alkalmazkodás a követendő stratégia? Ugyanezt a dilemmát úgy is megfogalmazhatjuk, hogy proaktív módon próbálunk-e lépéseket tenni, vagy csak a negatív visszacsatolások hatására kezdődnek meg azok az alkalmazkodási mechanizmusok, amelyek a kritikus

helyzetek kezelésére irányulnak, tudva az, hogy e lépések kimenetele, sikeressége erősen kérdéses, bizonytalan. Egy azonban biztos: az egyes közösségeknek nagyobb tudatossággal kell rendelkezniük és érzékelve a kedvezőtlen folyamatokat, illetve negatív visszacsatolásokat, nekik kell megtenni a kezdő lépéseket a problémák megoldása érdekében.

Az is lényeges szempont, hogy a közösségek a fejlett világ komoly hagyományokra visszatekintő, erős közösségei vagy a harmadik világ szegény, pénzügyi és humán erőforrásokkal sokkal mérsékeltebben rendelkező közösségei, amelyek az esetek többségében nem tudják e problémákat megfelelő módon kezelni. A másik fontos kérdés, hogy az adott területeken milyen mértékűek a negatív visszacsatolások és a globalizáció keretein belül mennyire tekinthető igaznak, hogy a negatív helyzetek kialakulásáért ők tekinthetők direkt módon felelősnek?

Jared Diamond több könyvében is részletesen elemzi azt, hogy a világ különböző részein milyen döntések vezetnek kudarchoz. A „*Collapse*” c. könyvében (Diamond 2005, magyar nyelven Diamond 2009) többek között megállapítja, hogy az egyik alapvető probléma, hogy a közösségek sokszor nem tudják előre jelezni a kritikus helyzetek bekövetkezését. Ez szoros kapcsolatban van a negatív visszacsatolások mérsékelt voltával, vagy hiányával.

Természetesen az is katasztrofális helyzetekhez vezethet, amikor a problémák már megjelennek, hogy nem sikerül megfelelően menedzselni az adott helyzeteket, amely sok esetben azért következik be, mert a közösségek nem tulajdonítanak komoly jelentőséget a kihívásoknak, a kritikus helyzetek csak lassan alakulnak ki és az sem mindig világos, hogy melyek lehetnek azok a beavatkozási lehetőségek, amelyekkel sikerülhet úrrá lenni a problémákon. Lényeges elem az információs hiány, de az is, ha a megoldási kísérletek, próbálkozások már túl későn következnek be, vagy csak látszatkezelések (Diamond 2009).

Lényeges azonban megjegyezni, hogy ezeket a történeti helyzeteket utólag sokkal egyszerűbben lehet értékelni, és jónak, vagy hibás beavatkozásnak titulálni, ott és akkor sokkal komolyabb kihívásként jelentkeznek a problémák, a válaszreakciókról pedig csak később derül ki, hogy mennyire voltak eredményesek.

Ha aktuális problémákra próbáljuk vetíteni ezeket a megállapításokat, érdekes párhuzamokat fedezhetünk fel akkor, amikor a globális klímaváltozás jelenlegi kezelési próbálkozásait vizsgáljuk: ebben az esetben is csupán évtizedek múlva fog kiderülni, hogy a mai lépések, kezelési beavatkozások mennyire voltak eredményesek.

Diamond szerint azonban kritikus helyzetek nem feltétlenül eredményeznek katasztrófát, mint ahogyan a sikeres beavatkozásoknak és az összeomlásnak is több fokozata lehetséges, párhuzamosan azzal, hogy a természeti erőforrások felélése és elpusztítása sem mindig eredményez tragikus összeomlást. Teljesen világos azonban, hogy az egyes szituációkban nagyon sok múlik az az adott közösségeken (Diamond 2005).

Scruton alapján a konzervatív ihletésű környezetfilozófiának egyik központi gondolata az *oikophilia*, vagyis az otthon szeretete (Scruton 2012). Ez a szerző szerint olyan indíték lehet számunkra a környezet megóvásakor, amely magába foglalja legmélyebb kötődésünket a minket körülvevő világhoz. Kifejeződésre juthat továbbá a spiritualitásban, az erkölcsi normákban, esztétikai érzékben, amely élhető otthont eredményezhet számunkra és a jövő generációknak is. *„Az oikophilia a felelősségre való felszólítás, amely helyteleníti a számító magatartást. Arra hív fel, hogy szeressünk, ne pedig kihasználjunk; hogy tiszteljünk, ne pedig kizsákmányoljunk. Arra ösztökél, hogy a környező, otthonos dolgokra személyekként tekintsünk – ne csak, mint eszközökre, hanem önmagukban vett célokra”* – fogalmaz Scruton (Scruton 2018b: 245).

A fenti folyamatoknak a szabad vállalkozás, piaci koordináció keretei között kell megvalósulnia, amely hatékonyabb koordinációs mechanizmust jelenthet, mint az állami szerepvállalás, amely centralizált megoldásokkal, top-down típusú koordináció segítségével próbál lépéseket tenni a negatív gazdasági, társadalmi és környezeti problémák megoldása érdekében.

Scrutonnál, de más konzervatív filozófiai megközelítésekben is rendre felbukkan a közösségek hagyományainak, közösségi mozgásfolyamatainak fenntartása és megőrzése, amellyel kapcsolatban természetesen felmerülhet, hogy pontosan mit is szeretnénk megőrizni és fenntartani, különösen a XXI. századi

modern társadalmakban, ahol az eredetileg megfigyelhető, hagyományos közösségi mintázatok töredéke mutatkozik a helyi közösségekben (Scruton 1980b).

Egy adott földrajzi terület közösségi tevékenységei hűen tükrözik a helyi közösségek igényeit, szükségleteit, prioritásait és preferenciáit: ezek a társadalmi mozgásfolyamatok megmutathatják, hogy a cselekvő, öntevékeny helyi közösségek milyen területeken igyekeznek tenni annak érdekében, hogy az egyén és a közösség számára is hasznos eredményeket érjenek el. Ahogyan a korábbiakban már rámutattunk, e szükségletek és igények kielégítésében a helyi közösségek legtöbbször nincsenek egyedül, hiszen az állami szervezetek, intézmények, a települési önkormányzatok, sőt vállalkozások is szerepet játszhatnak ebben a folyamatban.

Optimális esetben a prioritások és preferenciák közösek minden érintett szereplő számára, akik együtt dolgozhatnak azon, hogy a helyi társadalom fejlődhessen, a közösséget érintő problémák, kihívások megoldódjanak, és a helyi értékek megmaradhassanak a következő generációk számára is.

A közösségi tevékenységek egyik markáns eleme az adott területen működő, intézményesült, formalizált szereplőkből álló nonprofit szektor, amelyet jól kiegészít a helyi civil társadalom. E két vonalon zajló közösségi mozgásfolyamatok együttesen töltik be azt a közösségformáló és közösségépítő szerepet, amelyek segítségével a helyi közösségek értékei megőrizhetők, fenntarthatók és fejleszthetők.

Fontos azonban azt is megemlíteni, hogy szerinte a világon számtalan olyan közösség van, amely gazdasági és társadalmi szempontból is komoly kihívásokkal küzd, és ezek a közösségek nem rendelkeznek olyan humán és pénzügyi erőforrással, amelyek segítségével a helyi kritikus helyzetek kezelhetők lennének, azonban az összetartó, cselekvő, helyzetük javításáért tenni akaró közösség olyan alapot jelenthet, amelynek keretei között az egyének és a helyi közösség is könnyebben alkalmazkodhat a változó gazdasági, társadalmi környezethez és a folyamatosan jelentkező kihívásokhoz.

Környezeti szempontból persze fontos az is, hogy a túlzott erőforrás-használat, illetve az emberi közösségek gazdasági, társadalmi tevékenységeinek következtében bekövetkező túlhasználat egy olyan folyamat, amelyben minden egyes ember benne van, tehát az oly gyakran hangoztatott felelősség átruházása mellett/helyett azt célszerű megtalálni, hogy az egyes szereplők hogyan tudják úgy átalakítani fogyasztási, felhasználási mintáikat, amely a környezet iránti nagyobb felelősséggel, elkötelezettséggel jár.

Ehhez szükség lehet az igények és elvárások megváltoztatására, valamint arra is, hogy a fogyasztásból, működésből, és termelésből fakadó környezetterhelést próbáljuk meg csökkenteni, és a negatív externális hatások költségeit saját magunk viseljük, és erre vegyük rá a többi szereplőt is. Ez azonban az esetek többségében akkor lehet reális és működőképes, ha sikerül a folyamatokba olyan ösztönzőket építeni, amelyek hatására nem kényszerként, hanem lehetőségként tekintenek az érintettek a tudatosabb, fenntarthatóbb cselekvésre.

A konzervatív filozófiai megközelítésekben a nemzeti szint is egyfajta közösségként értelemezhető: a nemzetnek, mint közösségnek a területi lojalitás alapján kell működnie, *„békében az idegenekkel, tisztelve a halottakat és megfelelő módon gondoskodva a következő generációkról, akik majd átveszik a helyüket”* (Scruton 2018b: 25). A környezettel kapcsolatos problémákat azonban nem szabad az örökölt kötődések, a nemzeti szuverenitás, a szabad vállalkozás és a civil kezdeményezések keretrendszeréből kiemelni.

Fontos az is, hogy olyan ösztönzőket hozzunk létre, amely arra sarkallja az embereket, hogy a problémákat saját maguk oldják meg. Ehhez a kormánynak kell biztosítani a keretrendszert és az ösztönzőket is, amely, mint egy láthatatlan kéz, biztosítja a rendszer működését. Minden területet azonban nem lehet tökéletesen szabályozni és az is a fentiek ellen dolgozik, hogy az eltérő érdekek folyamatosan ütközhetnek, másrészt a szabályozók kiskapuit kihasználva torzíthatják az eredeti célokat.

Mi készíti az embereket környezetük tönkretételére és mi veszi rá őket arra, hogy megóvják? Környezeti problémák egyes megközelítések a piac kudarcaként

értékelik, azonban a konzervatív zöld filozófia a piaci koordináció keretein belül képzelettel a felmerülő gazdasági, társadalmi és környezeti problémák megoldását. Ebben a folyamatban a lokális közösségek korábban már hangsúlyozott kiemelt szerepe mellett nagy jelentősége van a tulajdonjogoknak, a stabil, biztos és megkérdőjelezhetetlen tulajdonviszonyokból fakadó felelős gondoskodásnak is, feltételezve, hogy a közösségek tagjai saját maguk által birtokolt és menedzselte területeket érintő fenntarthatósági kihívásokat ismerik és hajlandók és képesek is tenni e problémák megoldása érdekében.

Az autonóm közösségek rugalmas, magas fokú alkalmazkodóképességgel rendelkeznek, az állami szereplő által biztosított keretrendszerben a törvényi szabályozás által biztosított hatékony felelősségi és kárrendezési jog alapján képesek felelős állampolgárként eljárni a mindennapokban és ebben a környezet és a természet iránti felelősség is markánsan megjelenik. Mindez azonban a felelős közösségek megléte mellett csak abban az esetben működhet sikeresen, ha az árképzésnek és az ezzel kapcsolatos visszacsatolásoknak olyan logikája és módja működik az adott közösségekben és a nemzetállamokban, amely a felelősökkel fizetteti meg a környezeti károkat: aki szennyez, fizessen elv szükséges az élet minden területén. Ennek megvalósításához szintén elengedhetetlen a környezet-szennyezés és a keletkező hulladék beárazása, amely optimális esetben ösztönzőként működik a rendszerben és csökkentheti a környezetre nehezedő nyomást.

Az alkalmazkodás mindig csak az utolsó stratégia, általában azok után, amikor már minden hibát elkövettünk, ezért kiemelt feladat helyi cselekvő, tenni akaró közösségek megerősítése, a közösségek humán kompetenciáinak fejlesztése és a helyi gazdaság versenyképesebbé tétele is. Természetesen, ahogyan már korábban is szó volt róla, a helyi közösségek nem feltétlenül rendelkeznek olyan pénzügyi és humán erőforrásokkal, szándékkal és akarral, hogy képesek legyenek saját problémáik felismerésére és tevékeny megoldására, ezért indokolt esetekben az állam felügyelő szerepe mellett az állami szereplő beavatkozására és a közösségek állam által történő megerősítésére.

Ez azonban nem ellentmondás, és nem azt jelenti, hogy a kormányzat mindent megold a közösségek helyett, csupán azt, hogy olyan segítséget, illetve külső humán és pénzügyi erőforrásokat kaphatnak a helyi szereplők, amely segítségével kialakulhat a korábban nem létező, vagy történelmi, politikai, gazdasági okok miatt csökevényessé vált helyi önrendelkezés.

Összefoglalva tehát, a konzervatív zöld filozófiai megközelítés szerint az összetartó, cselekvő, helyzetük javításáért tenni akaró közösségek jelenthetik az alapot a fenntarthatósági kihívások megfelelő kezeléséhez, és a hatékony alkalmazkodást a változó gazdasági, társadalmi környezethez.

A közösségeknek alapvetően önállóan, autonóm módon kell helyt állniuk az egyre intenzívebben jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti problémákkal szemben, amelyben az állami szereplő egyfajta katalizátor-szerepet tölt be: egyrészt biztosítja a jogi keretrendszert és szerepet vállal a helyi megoldásokat segítő ösztönzők kialakításában, másrészt humán és pénzügyi erőforrásokkal segíti a kedvezőtlenebb helyzetben lévő közösségeket.

2.4. Scruton zöld filozófiájának kritikai értékelése

A Scruton által meghatározott zöld filozófia szemben áll az elterjedt ökológiai megközelítések túlnyomó hányadával, hiszen e hagyományos megközelítések a krízisre irányuló megoldási javaslatokat szélsőséges keretek között képzelik el.

Scruton ezzel szemben olyan perspektívából közelíti meg a természeti környezet problémáit, amely a mindennapi élet szokásos menetébe illeszthető be. Azt képviseli, hogy a környezetvédelem érdekében mindenekelőtt nem a politikai elit, hanem az egyes ember szintjén kell fellépni. Az ökológiai problémák szerinte akkor kezelhetők eredménnyel, ha az emberi motivációkat felébresztjük és támogatjuk. Ennek elérése érdekében úgy gondolja, hogy a nemzeti szintre koncentrálódó közösségi „tudat” kialakítása szükséges (Scruton 2012).

Scruton alapvetően a szubszidiaritást teszi meg vezérelvévé, amely a helyi kezdeményezések, önszerveződések, valamint a személyes kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozza (Scruton 2018b). Úgy gondolja, a környezeti válság

elmélyülésének legfontosabb oka az emberi elidegenedés a közvetlen környezettől. Másként fogalmazva az, hogy az ember nem tartja otthonának az őt körülvevő világot.

A kormányzati kurzusok feladata így mindenekelőtt az, hogy a megoldandó kérdés szempontjából nélkülözhetetlen emberi motivációt felkeltsék, ehhez a megfelelő körülményeket megteremtsék. A probléma nyitját Scruton nem a társadalmi – ezen belül politikai és gazdasági – rendszer megváltoztatásában vagy felszámolásában, hanem az úgynevezett közember gondolkodásának formálásában látja (Scruton 2018b).

Ezt az elgondolást mások is képviselik, mondván, a társadalmi változás alapja az egyes ember világnézetének a megváltoztatásán keresztül valósulhat meg (Lányi 2015).

Scruton legfőbb törekvése megtalálni annak a módját és lehetőségét, hogy a tetteinkből eredő következményekért mi viseljük a felelősséget (Scruton 2018b). Ez a megközelítés egyebek mellett magában foglalja a motivációk és igények megváltoztatását is. A közgondolkodást és a helyzetek megítélését csak akkor lehet átalakítani, ha az emberek motiválhatóvá válnak olyan mértékben és módon, hogy képesek legyenek megállj szabni a természetpusztításnak.

Ezt példának okáért úgy valósíthatják meg, hogy a szükséges árucikkek kívül mást nem vásárolnak, illetve pazarló életmódjukat és az ezt fűtő vágyaikat megfékezik. A racionális önérdék ugyanis még nem elegendő motivációs tényező. Inkább egy olyan altruisztikus szemléletmódra lenne szükség a filozófus szerint, amely az emberekben kialakítható és fokozatosan elmélyíthető. Erre be is vezet egy terminus technikust, a már említett *oikophilia*-t.

Említésre méltó, hogy a racionális önérdék már csak azért sem elégséges, hiszen a racionalitás erőteljesen korlátozott – legalábbis a gyakorlati cselekvés területén. Emellett az ember meglehetősen rabja az emocionalitásnak, ugyanis az érzelmek alapvetően irracionális determinációjától számtalan esetben nem tudja függetleníteni magát. Több emocionális motívum (jellemhibák, vágyak, indulatok sora) alakítja a cselekedeteket. Ennek okán a tömegek ítélőképessége általában

nem megbízható. Ez úgy is megfogalmazható, hogy az emóciók vezette emberi csoportok nem képesek megfelelő döntéseket hozni. Emiatt, valamint a morális tökéletlenség ténye miatt a realisták azt a véleményt fogalmazzák meg, hogy az emberek tetteit politikai erővel kell kordában tartani (Szűcs 2014).

Érdekes arra rámutatni, hogy a Machiavelli-féle megközelítés szerint az emberek nem tartják be az adott szavukat, sőt, egyenesen rosszindulatúak. Ezzel magának a vezetőnek (Machiavelli szóhasználatában a fejedelemnek) is tisztában kell lennie, megfelelő választ adva a tömegek törekvéseire. Szerinte, *„annak, aki államot alapít és törvényt hoz, eleve rossznak kell feltételeznie minden embert”* (Machiavelli 1978: 102). Vagyis az emberek nagyobb részének pusztán belső motiváció miatt nem érdeke, hogy „jó” legyen, illetve az sem várható el, hogy alulról induló szerveződés eredményeként bármilyen változás elindulhat. Tovább menve, az még kevésbé elképzelhető, hogy globális viszonylatban a közgondolkodás módosítható lenne.

A marxi paradigma értelmében az ember számára a munkafolyamatok önmagában vett céltalansága, az elidegenedés átélése egészen odáig vezet, hogy elveszíti bensőséges kapcsolatát nemcsak emberségével és a másik emberrel, hanem a természeti környezettel is (Marx 1977). A világ homogenizálódik, a természeti kincsek pedig a szükségletkielégítés közvetett eszközei lesznek. Így már nem jelentkezik belső motivációként a környezet megóvása, ez legfeljebb csak a politikai akarat által történő „kondicionálás” révén érhető el részleges mértékben, vagy egy közvetlen veszélyeztetettség (természeti katasztrófák) felrázó élménye veheti rá az embert bizonyos cselekedetek a megváltoztatására.

Mindehhez gyakorlati szempontból szükséges megjegyezni, hogy a tudatos energiafogyasztás és a fenntartható energiahasználat egyik lényeges alappillére az oktatás, ezért értekezésemben a fenntarthatóságra nevelés legfontosabb dimenzióinak áttekintését követően azt vizsgálom, hogy az oktatási folyamatokban – különös tekintettel a kisgyermekkorra nevelésre – melyek azok a tématerületek, amelyekhez kapcsolódó tudáselemek, illetve kompetenciák elsajátítása elősegítheti egy fenntarthatóbb gazdasági, társadalmi és környezeti szituáció kialakulását (vö. Szabó – Nemeskéri 2022).

A scrutoni filozófiai „program” vonatkozásában már itt érdemes rámutatni arra, hogy sem a köz-, sem pedig a felsőoktatási struktúrák nem tesznek lényegében semmit az oikophilia tudatosítása érdekében. A közösségi tudatosság kiterjesztése a környezetvédelem területére, illetve az bevéssődött meggyőződések és rutinok átalakítása előfeltételek az előbbi megvalósítása érdekében – jelenthetnénk ki Leopold nyomán (Leopold 2000).

A jelenleg érvényben lévő tantervek és az ezek alapján konkretizált iskolai programok, gyakorlatok azonban meglehetősen lemaradásban vannak a környezeti tudatosság kialakítását illetően. Inkább a gazdasági szempontok túlsúlya állapítható meg, semmint az imént említett szemléletmód hangsúlyozása (vö. Lányi 2000). Tehát az iskolai rendszerek nem képesek kialakítani semmiféle felelős magtartást, hiszen a morális irányvonalakat sem fektetik le, amely a kanti értelemben vett gyakorlati ész autonóm, belülről fakadó cselekvésének előfeltétele lenne (vö. Boros 2018). Nyilvánvaló ugyanakkor az is, hogy egy ilyen horderejű átalakítás nem történhet egyik napról a másikra, hiszen túl annak finánciális oldalán, szükség van a megfelelő tananyag kidolgozására, valamint a kompetens pedagógusok és oktatók kinevelésére.

Úgy tűnik, korunk politikai-gazdasági struktúrája nem támogató abban a tekintetben, hogy a környezetetika paradigmat megfogalmazását és tanítását mozdítaná elő. Nem véletlen tehát Leopold azon megállapítása, miszerint napjaink oktatási-nevelési rendszerében semmiféle nyoma sincs az efféle törekvéseknek (Leopold 2000). A jelenleg is uralkodó, „rövidlátó” profitorientált szemléletmód ugyanis kevésbé motivált abban, hogy az eddig megszokott működési módjával szakítson, ezzel valamilyen mértékű anyagi áldozatot vállaljon.

A környezetetika szempontok ilyen mérvű elsikkadása okán többen is felléptek annak érdekében, hogy a trend megforduljon. Születtek olyan javaslatok (egyebek mellett Snyder tollából), amelyek arra mutattak rá, hogy a racionalizáló típusú gazdasági tartalmak mellett fontos lenne a nemzeti identitás, kultúra és a környezeti tisztelet kialakítása (vö. Lányi 2000).

Visszakötte a fentebb írtakhoz, a fogyasztói kultúra elterjedése és dominánssá válása tovább fokozta az emberek elidegenedését a természettől, ennek következtében a mai ember nem képes megfelelően értékelni azokat a természeti adottságokat, melyek körülveszik. Ennek következtében egyre inkább életidegen magatartási mintázatok jelennek meg, amelyek ellensúlyozása érdekében egy releváns nevelési stratégia kialakítására van szükség.

A scrutoni filozófiában helyet kap az oktatás, méghozzá oly módon, mint amely az oikophilia elmélyítését szolgálja (Scruton 1980a). Ez a fajta oktatási-nevelési feladat szinte elválaszthatatlan a nemzettudat és a patriotizmus kialakításától. Mindezt azonban kellő kritikával érdemes és kell is megközelíteni. Nem világos ugyanis, hogy miért lenne szükségszerű kapcsolat a patrióta szemléletmód és a szoros értelemben vett oikophilia, a szubszidiaritás és az ennek nyomán megjelenő morális felelősség között.

Ugyanakkor az sem látszik tisztán, hogy miként lehetséges ezt a fajta nemzettudatot kiterjeszteni anélkül, hogy az valami „általánosban” és így jellegtelenben fel ne oldódna. Mindenesetre a legtöbb, amire vállalkozni lehet, az a kultúrák kiegyensúlyozott együttélése és a bennünk található értékek elismerése. Azt se tévesszük szem elől, hogy minden változás hatásaiban általában késleltetett, így a szemléletmód átalakulása sem eredményezne azonnali megoldást, annak következményei csak hosszabb távon lennének érzékelhetők.

A fentieket szolgáló oktatási folyamat több nemzedéken ívelne át, mire érdemi hatása lenne. A pontosabb kép érdekében lássuk ezt a folyamatot vázlatosan. Először az új oktatási-nevelési rendszerben szocializált első generációs személyekről érdemes szólni, akiknek a társadalmi súlya csak onnantól kezdve válik értelmezhetővé, miután beléptek az aktív életkorba. Ők már utódaiknak az elsődleges szocializáció legfőbb színterén, a családban képesek lennének továbbadni, „áthagyományozni” azt a szemléletmódot, amelyet még az oktatási rendszer biztosított számukra. Az otthoni hatások pedig egy olyan bázist jelentenének, amelyre az iskolai tananyag építeni tud. Így szervesen összefonódna a családi és az intézményes keret.

Fontos továbbá, hogy a média hajlandó és képes legyen támogatni ezt a folyamatot. A tömegkommunikáció azonban úgy tűnik, hogy a piacgazdaság egyes profitorientált szereplői mögött sorakozik fel. Horkheimer és Adorno rámutat arra, hogy korunk viselkedési mintázatait, attitűdjeit a tömegkultúra alakítja, ezzel viszont szinte szükségszerűen megjelenik az elnyomás egy modern kori formája (Tanyi 2009). Tekintve pedig, hogy a tömegkultúra végletesen ideológia-vezérelt, továbbá átmediatizált, így a tömegkommunikáció nagyban felelőssé tehető a kialakult helyzetért, azért, hogy az úgynevezett fogyasztóvá silányított (tömeg)ember pusztán passzív befogadóvá, reflexióra nem képes lényé transzformálódott. Ennek következtében a média együttműködése nélkül a scrutoni remények egy társadalmi átalakulásra nézve majdhogynem kilátástalanok és lehetetlenek.

A konzervatív zöld filozófiai megközelítés alternatívát jelenthet a globális intézményrendszert preferáló megoldások mellett. Ez a gondolkodásmód a fenntarthatósággal összefüggő legfontosabb tématerületek esetében is irányt mutathat az előttünk álló időszakban.

2.5. Konzervatív zöld filozófia az oktatásban

A konzervatív zöld filozófia legfontosabb üzenete, hogy a helyi dimenzióra helyezzük a hangsúlyt a globális megoldások helyett. Fontos kérdés, hogy mindez igaz lehet az oktatásra, nevelési folyamatokra is?

A Scruton által is felvázolt zöld filozófiai irányelvek alapvetően nem az oktatásra vonatkozóan kerültek megfogalmazásra, ugyanakkor ezt a logikát ebben az esetben is figyelembe lehet venni.

Az oktatás, nevelési folyamatok esetében az oikophilia, vagyis az otthon szeretete kell, hogy megjelenjen a nevelési programokban, oktatási tartalmakban, amely alapvetően annak a helynek a megismerését jelenti, ahol élünk.

A neveléssel kapcsolatban értékes gondolatokat találhatunk Roger Scruton *Humane Education* című tanulmányában (Scruton 1980a). A nevelés tekintetében megfogalmazott érvek természetesen különösen érvényesek a fenntarthatóságra

való nevelés területére. A szerző szerint hibás az a megközelítés, amelyik a nevelés folyamatát nem tudományos kérdések mentén tematizálja. Ennek kapcsán érdemes Scruton egyik gondolatmenetét analitikusan is megfogalmazni (Scruton 1980a: 490–491):

- (1) Inkoherens feltételezni, hogy a tudományos érdeklődésnek vannak határai (tehát léteznek olyan tématerületek, amelyek tekintetében nem definiálható megfelelő tudományos módszertan, hiszen ezek hatáskörén kívül esnek).
- (2) A humán nevelés nem épülhet inkoherens elgondolásokra.
- (K) A humán nevelés nem épülhet olyan elgondolásra, amelyik a tudományos módszertant megkerülni igyekszik (1, 2).

A humán nevelésnek tehát tudományos alapokon kell állnia. A fenntarthatóságra való nevelésre ez különösen igaz, mivel az a humán- és természettudományok egy olyan határmezsgyéjét képezi, amelyik helyes nevelésfilozófiai megalapozása az emberi életkörülmények megőrzésének, sőt az emberi túlélésnek a záloga lehet.

A minket körülvevő világ története, az ott a múltban és a jelenben megfigyelhető erőforrás-használat és a természeti környezet mind olyan elemek, amelyeket célszerű beépíteni az oktatási tevékenységbe, már kora gyermekkortól kezdődően.

Ezeknek a tudáselemeknek az elsajátítása képessé teheti az oktatási, nevelési folyamatokban résztvevőket arra, hogy reális képük legyen a lakóhelyükön, országukban megfigyelhető gazdasági, társadalmi és környezeti helyzetről, a fenntarthatósági kihívásokról és az erre adható, reálisan megvalósítható, illetve jónak gondolt válaszokról.

A „valódi” lokális tudáselemek mellett, amelyek valóban arra az adott helyre vonatkoznak, ahol az oktatási folyamat zajlik, a nemzetállami szint is nagy jelentőségű: ahogyan korábban már volt róla szó, a konzervatív filozófiai megközelítésekben a nemzeti szint is egyfajta közösségként értelemezhető, a nemzet, mint közösség, amely a területi lojalitás alapján működik.

Érdekes kérdés azonban az, hogy egy globalizált világban, ahol a gazdasági, társadalmi folyamatok, kihívások s válaszok bizonyos esetekben nem igazán ismernek országhatárokat, mennyire alkalmazható ez a fajta logika? Mi a helyzet azokkal a földrajzi területekkel, amelyeken több, viszonylag kisméretű szuverén államalakulat található, és ahol az egyes nemzeti közösségek történelmi, politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális és környezeti narratívái között meglehetősen nagy különbségek vannak? Mi a helyzet akkor, ha egy nemzetállam több eltérő kultúrával rendelkező közösségnek is otthont ad? Ilyen esetekben milyen tudáselemek tekinthetők majd dominánsnak és meghatározónak? Számtalan hasonló kérdést tehetnénk fel, amelyek a konzervatív zöld filozófiai megközelítés egyszerű és világos üzenetét, hogy a közösségi, nemzeti szintet kell előtérbe helyezni, árnyalják és gyakorlati megvalósíthatóságát bonyolultabbá tehetik.

Egy egyszerű példa ezzel kapcsolatban a meglehetősen viharos történelmet maga mögött tudó Közép-Európa. Az értekezésnek természetesen nem témája e térség múltbeli és jelenlegi gazdasági, társadalmi helyzetének részletes bemutatása, de érdemes elgondolkozni azon, hogy ha csak az elmúlt 100 év történelmi eseményeit nézzük a közép-európai országok tankönyveiben, milyen eltérő értelmezéseket és megközelítéseket találhatunk, amelyek az adott nemzeti közösségek szempontjából nyilvánvalóan érthetőek, azonban sok esetben meglehetősen távol állnak attól a többé-kevésbé rekonstruálható helyzettől, amely e térséget jellemezte az elmúlt évszázadban.

Idővel kialakulhatnak olyan értelmezések és narratívák, amelyek a valósághoz és a valós eseménysorozatokhoz közelebb állnak, vagy éppen olyan kritikus kérdések kerülhetnek háttérbe, vagy vesztetik el jelentőségüket, amelyek közösségeket, nemzeteket hosszú időn keresztül egymással szembeállítottak. Ha globális szinten nézzük ugyanezt, hasonló jelenségek figyelhetők meg világszerte.

Első ránézésre a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés vagy éppen a tudatos energiafogyasztás kérdésköre nem tekinthetőek ennyire kritikus kérdéseknek, de ha jobban belegondolunk, ezeken a területeken is komoly ütközések lehetnek az adott helyzetek, jelenségek és kihívások értelmezésében, az okok feltárásában és a hatékonynak vélt megoldások kialakításában.

Mindezek alapján, osztva azt a konzervatív zöld filozófiai nézetet, hogy elsődlegesen a közösségi, nemzeti preferenciáknak kell meghatározó prioritásként megjelenniük az oktatási, nevelési folyamatokban és képzési programokban, kerettantervekben is, érdemes lehet egyfajta globális közös nevezőre törekedni a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatban, hogy nagyjából hasonló módon lássuk és láttassuk azokat a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatokat, amelyek negatív hatásai inkább problémákat okoznak lokális és globális szinten is.

Az, hogy ez a közös nevező reálisan megvalósítható-e rövid távon, kulcskérdése lehet a fenntarthatóságra nevelés sikerességének, a problémák hasonló értelmezése segíthet abban, hogy egy olyan generáció nőjön fel, amely rendelkezik azokkal a tudáselemekkel és kompetenciákkal, amely reálisabbá teszi az emberiség válaszait a fenntarthatósági kihívásokra.

Mindez, ahogyan már korábban is szó volt róla, hatékonyabb lehet, ha proaktív módon igyekszünk tenni annak érdekében, hogy a globális problémák negatív hatásait enyhíteni lehessen és nem csak a negatív visszacsatolások hatására igyekszünk valahogy alkalmazkodni a megváltozott kondíciókhoz.

Természetesen az oktatás különböző szintjein a fenti témakörökből eltérő információkra és tudáselemekre van szükség. *„Van ... egy megszívlelendő tanulság mindazok számára, akik a környezet kérdéseiről gondolkoznak. Egyetlen nagy ívű projekt sem lehet sikeres, ha nem a kis léptékű, gyakorlati gondolkodásunkban gyökerezik. Hiszen végül mi vagyunk azok, akiknek cselekednünk kell, akiknek el kell fogadnunk és a magunkévá kell tennünk a nevünkben elfogadott döntéseket, és mi vagyunk azok, akiknek meg kell hozniuk a szükségesnek nyilvánított áldozatokat a jövő nemzedékei érdekében”* (Scruton 2018b: 8).

3. A fenntarthatóság természetfilozófiai kontextusa

Az előző fejezetben rámutattam arra, hogy a humán nevelésnek tudományos alapokon kell állnia. Azt is megállapítottam, hogy a fenntarthatóságra való nevelésre ez különösen igaz, mivel az a humán- és természettudományok egy olyan határmezsgyéjét képezi, amelyik helyes nevelésfilozófiai megalapozása az emberi életkörülmények megőrzésének, sőt az emberi túlélésnek a záloga lehet. Éppen ezért a nevelésfilozófiai fejezet további megalapozásához szükségesnek tartottam egy olyan eszmetörténeti-tudományfilozófiai áttekintést, amelyben a természettel és tudománnyal szembeni attitűd háttérét, történeti fejlődési ívét is felvázolom.

A kultúr- és eszmetörténet több korszakra mutat rá az embernek a szűkebb-tágabb kontextusához való viszonyát illetően. A szóban forgó időszakok a következők (Ropolyi 2012b):

1. mágikus korszak;
2. mitikus korszak;
3. tudományos-technikai korszak.

Nem tehető egyenlőségjel az archaikus ember „tudományos” világképe és modern kori ember világlátása között. Utóbbi elsődleges és legfőbb jellegzetessége ugyanis egy olyan materialisztikus paradigma mentén rajzolódik ki, amelyik törekvése egyfajta „alulról” építkezés, illetve az „alsóra” irányuló redukció.

Ellenben a mágikus-mitikus kor embere a világot jellemzően „felülről”, az isteni szféra irányából látta kibontakozni. Következésképpen egy orientációs „fordulat” is az útjában áll annak, hogy az *premodernitás* illetve a *modernitás* (ideértve a posztmodernitást is) valóságszemléletét azonosítsuk vagy össze-mossuk.

Azt is érdemes megemlíteni, hogy még az újkor hajnalán sem létezik a mai értelemben vett természettudomány, helyette inkább természetfilozófiáról szokás

beszélni. Gondoljunk csak a nagy „fizikus”, Isaac Newton híres művére, a *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*-ra, amely már címében is a természetfilozófiát invokálja (Newton 1687).

Következésképpen a fenti korszakok vonatkozásában azzal a korrekzív megjegyzéssel élek, hogy valójában csak két korszakot, a már említett premodern és modern időszakot érdemes elkülöníteni, s előbbit lehet érdemes két továbbira, a mágikusra és a mitikusra felosztani. Azonban nem szabad azt hinni, hogy ezen korszakok között éles, mondhatni cerzúraszerű korszakhatár húzódik.

3.1. Mágikus-mitikus kor

Az mágikus korszak egyik sajátossága, hogy az egyes tevékenységek és a mágia, a mágikus praxis szorosa összekapcsolódott egymással. Ez arra a meggyőződésre vezethető vissza, hogy a korszak embere úgy gondolta, miszerint a világot egy mögöttes, nem látható rend és valóság „szabályozza”, amelyhez neki bizonyos módon hozzáférése lehet. A mágiát kiegészítik a mítoszok, amelyek az emberi világ és benne az ember helyét kívánják egy egészen belül kijelölni (gondoljunk az olyan kozmogóniákra, mint a sumér-akkád *Enúma elis* vagy a *Hésziodosz* tollából származó *Munkák és napok*).

A filozófiatörténeti narratíva szerint a görögség ebben a folyamatban egyedülálló szerepet képviselt a Mediterráneumban, hiszen reflektálni kezdett arra a kulturális kontextusra, amelyet fentebb a mágikus-mitikus jelzővel illetttem. Nem tartották magukat bölcseknek, sokkal inkább bölcsességre törekvőnek, olyanoknak, akik tisztában vannak nemtudásukkal, vagyis tudják, hogy nem tudnak (Nyíri 1977).

Pontosan ez sarkallta őket a keresésre, a kritikai reflexióra, amely azonban rögtön arra is rámutat arra, hogy azok, akik saját tudatlanságukat belátva kérdést tesznek fel, már eleve – ha nem is kifejtett módon – ismerik az igazságot: „Az önkritika azért szükséges, mert nem ismeri, de csak ezért lehetséges, mert mégis ismeri az igazságot. A filozófia arra épül, hogy az ember kutató és kereső, tehát nem tudó, ám a keresett igazság előzetes ismerete nélkül nem tudná sem azt, hogy

nem ismeri még az igazságot, sem azt, hogy megtalálta, amit keresett.” (Nyíri 1977: 11)

A reflexió során az egyes bölcsek nemcsak az egyes létezőre, de a létezés, illetve a lét alapjára is rákérdeztek, amelyből a megnyilvánult valóság kibontakozik. Azt ember és világa a görögség szerint közvetlenül a phüszisz-be ágyazottan létezik. Ez a „természet-filozófusok” idejében még nem feltétlenül jelenti azt, hogy a létezők itt tulajdonképpen a kategóriák szerint leírt létezőket jelenik – ahol kategóriákat arisztotelészi értelemben használandók. Vagyis létező mindaz, ami valahogy viszonyul a másikhoz, térben és időben jelenik meg, adott esetben mozgást végez, állagisággal rendelkezik, stb.

A későbbiekben azonban a phüszisz-nek ez a fajta értelme átalakult, mondhatni elveszett. Heidegger szerint *„a létezőt jelölő görög alapszót »természet«-nek szokták fordítani. [...] A] latin fordítás azonban kiszorítja már a görög »φύσις« szó eredeti tartalmát [...] 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)

A heideggeri felfogás szerint az antik bölcselő természet alatt valóban a dolgok benső „természetét”, azaz mibenlétét értette. Ebben a korban még lét és létező nem különül el, így a phüszisz is benne foglaltatik egy átfogó rendben. Ezt azt jelenti, hogy a természet nem egy erőforráshalmaz, hanem egy rendezett egész, amelynek, noha az ember is részese, mégsem tör annak leigázására, hanem sokkal inkább őrizni kívánja – ahogy Heidegger is véli (vö. Ropolyi 2012b). Azonban már Arisztotelésznél az ember elkülönülni látszik a természettől, így utóbbi inkább utal már a létezők világára, vagyis azokra a létezőkre, amelyek nemekbe (*genus*) illetve fajokba (*species*) sorolhatóak.

Mindez utat nyit a természet vizsgálata előtt, noha ekkor még nem ismert és nem is elfogadott a természet manipulálása, vagyis a kísérletezés. Mégis, az ember ekkor elindul azon az úton, amelyik valamilyen értelemben a lét feletti uralom ígéretét hordozza. Ennek révén az ember részleges értelemben kontrollálni képes környezetét, bizonyos technikák vagy gyakorlatok segítségével azt saját

szolgálatába állíthatja. Az emberi kezd különválni attól, ami nem-emberi, mégsem jelenti ez még a természet kizsákmányolására való törekvést (vö. Ropolyi 2012b). Ugyanakkor a világ ebben a megközelítésben sem süllyed el egyfajta materialista felfogásba, hiszen, ahogy azt fentebb kiemeltem, a materializmus egy kifejezetten modern fogalom.

Tovább lépve a középkorra, kiemelendő, hogy ebben az időszakban először a platonizmus és neoplatonizmus, majd az arisztotelészi filozófia került a figyelem középpontjában mint *ancilla theologiae*. Joggal hívjuk tehát a középkori filozófiát keresztény filozófiának, hiszen egy sajátos szintézis eredményeként született, vagyis krisztianizálódott. A világképet illetően a geocentrizmus állt a köz- és teológiai gondolkodás homlokterében, ami már csak azért is fontos, mert az ember és a föld szorosán összekapcsolódik a bibliai megközelítés és terminológia értelmében. Ebben a keretrendszerben kezdték el vizsgálni a természet szuverenitásának kérdését, s annak viszonyát a létezés más szféráihoz, ahogy azt Vinkovics is írja (Vinkovics 2012).

A középkori ember orientációja „felfelé” irányul. Istent tekinti a lét transzcendens középpontjának, akivel való kapcsolat ugyancsak alapvető jelentőséggel bír. A teremtés kérdésében már az antik időszak egyes egyházi íróitól kezdve a *creatio ex nihilo* elve és szemléletmódja dominál.

Ezt ugyanakkor kombinálták a bibliai teremtéstörténetekkel is, s így az sajátos keresztény színezetet kapott. A kor szerzőinek figyelme elsősorban a hit és az egyházi tanítások filozófiai artikulációjára irányult. Azonban a későbbi korok gondolkodói egyre inkább függetlenítették magukat a teológiától, így a filozófia egy önálló és sajátos pályát kezdett befutni (vö. Kampis 2012).

E megközelítésmód szerint mind a természeti, mind a társadalmi szféra isteni uralom alatt áll, amelyben az örök isteni törvény, a *lex aeterna* jut kifejezésre. A természetet és a társadalmat úgynevezett természeti törvény (*lex naturalis*) irányítja (vö. Ropolyi 2012c).

A középkori ember egyfajta alárendelt státuszban élte az életét. Nem akart a természet ura lenni, nem kívánta az egyes természeti kincseket kizsákmányolni, hanem olyan szakrális szférának tekintette, amelynek Isten az egyedüli ura.

3.2. Tudományos-technikai kor

A fordulat a reneszánsz idején, az újkor hajnalán érkezett meg. Ekkor a természetet már egyre kevésbé tekinti olyannak, mint aminek a folyamataiba nem szabad mesterségesen beavatkozni (kísérletezés). Sokkal inkább úgy látja, hogy az embernek képességei révén fel kell tárnia a „természet könyvét”. Ez a paradigmaváltás joggal tekinthető a modern ember és civilizáció előfutárának (vö. Capra 1994). Olyannyira sikeresnek látszott ez a személetmód, hogy elterjedése minden mást kiszorított, és egyedüli standarddá vált. Így napjainkban, aki tudományt művel, nem tekinthet el ennek a tudományképnek jellegzetességeitől, módszertanától (vö. White 2000).

Az újkori filozófiában a modern természettudomány alapjait elsősorban három filozófus rakta le: Isaac Newton, Galileo Galilei és René Descartes. Munkásságuk nyomán egy olyan mechanikus világgép bontakozott ki, amelynek fő ismérve a mérhetőség, formalizálhatóság. Ennek révén kívánták elválasztani egymástól a közkinccsé tehető, átadható, ellenőrizhető tudást a pusztán szubjektív tényezőktől. Azt azonban már nem vették észre, hogy ez a szeparálás meglehetősen mesterkéltsé, sőt téves.

Ezt a nézetet osztotta Thomas Hobbes is, aki szerint az ember maga is mechanikus, pusztán ösztönös, saját fennmaradását szem előtt tartó (önző) létező. Noha itt nem egy konszenzusos világgépről beszélhetünk (hiszen például az angol empiristák jelentős mértékben polemizáltak Descartes-tal), mégis, az a fajta alap gondolat, posztulátum, amely a természetet profanizálja, majdhogynem vitán felül áll.

A fenti említett világgép nem egyszerre „hódította” meg az élet manapság elsődlegesen fontosnak számító területeit. Először pusztán egy új filozófiai paradigma volt, amelyik inkább deskriptív volt, s jelentősége egyes jelenségek

megértésére korlátozódott. Aztán egyre inkább ez lett a tudományosság zsinórmértéke, amely az egyes problémák vizsgálata kapcsán referenciául szolgált. Majd az ipari forradalom következtében megjelenik a szóban forgó világgépnek a technikai dimenziója is, amikor azt már nemcsak elméleti szinten, de a gyakorlatban is alkalmazzák (vö. Ropolyi 2012a).

Nézzük meg most egy kissé alaposabban a mechanikus világgép néhány sarkalatos jellegzetességét. Ezek az alábbiak:

1) *Formalizálás*: Mivel az újkori ember meggyőződése, hogy a tudományosság alapkritériuma a matematikai nyelvezet alkalmazhatósága (vö. Galilei: „a természet könyve a matematika nyelvén íródott”), ezért a természeti jelenségek, folyamatok leírása egyre inkább formalizálttá válik. Galilei kötötte össze először a kísérleti úton szerzett ismeretet és a matematikai modelleket. Ennek érdekében ő csak azt tartotta objektívnek, ami valamilyen módon mérhető. Így ugyanis lehetővé vált számára numerikus módon megragadni az egyes természeti létezőket. (Azt persze már nem látta, hogy ez a „megragadás” nagyon töredékes.) A tudományosság tekintetében így a hangsúly a matematikára és a deduktív, elméletorientált megközelítésre helyeződött (vö. Kampis 2012, Capra 1994).

2) Módszertanának meghatározó eleme az *analízis-szintézis*: E szerint a vizsgált problémákat alkotóelemeire kell bontani, majd ezeket egy egésszé, elméletté szintetizálni (vö. Capra 1994).

3) A fenti megközelítés egyben magával hozta a *redukciót* is. Vagyis az egyes folyamatokat és jelenségeket alapvetően elemi összetevőikre igyekszik visszavezetni, hogy aztán ezekből magyarázhatta meg ezeket (vö. Capra 1994).

4) Az *empíria* – mint a tudásszerzés alapvető módjának – kiemelt szerepe, illetve az ezzel együttjáró *indukciós módszer alkalmazása*: Az induktív módszertan lényegét tekintve azt jelenti, hogy egyedi megfigyelésekből egy általános következtetésre jut az illető tudós. Elválaszthatatlan ettől az a verifikációs „kényszer” is, hogy a meglévő eredményeket további megfigyelésekkel támasszák alá, amely törekvés a teljes tudományos kutatásnak korábban nem látott irányt

szabott és szab korunkban is. Az antik attitűdöt mindez gyökeresen átalakította. Míg a filozófia kezdeteinél a gondolkodók a természet megismerését és ennek révén a bölcsesség elsajátítását tűzték ki célul, addig a tudományos-technikai civilizációban kulmináló újkori törekvések elsősorban olyan tudás megszerzését tekintették meghatározónak, amelyik a természet feletti uralmat, annak leigázását biztosította, valamint ehhez járult hozzá. Ez a felfogás már az angolszász empiristáknál tetten érhető. Bacon úttörőnek tekinthető a tekintetben, hogy a létrejöttek olyan – a filozófiáról fokozatosan leváló – szaktudományok, amelyek az érvényes tudásszerzést a kísérletezésre alapozták. Bacon persze azt is hangsúlyozta, hogy a tudományos ismeretszerzést illetően lényeges az előítéletmentesség, azt viszont már nem vette észre, hogy bizonyos értelemben ennek a kíváncsúnak a felállítással tulajdonképpen azt (performatíve) rögtön fel is számolja – hiszen maga is egyfajta előzetes ítélet talaján fogalmazza meg elvárását. Azt sem látja be, hogy az empirikus módszertan önmagát korlátozza (ahogy minden módszer egyben saját maga korlátja is), és valójában kétszer pontosan ugyanolyan mesterségesen létrehozott kísérleti szituáció nem hozható létre – ez legfeljebb csak absztrahálható. A természetet tehát neki tetsző mesterkelt helyzetekben igyekszik vizsgálni, ezzel abba beavatkozva, de a beavatkozás konzekvenciáival már számolva. Utóbbi szöveg ellentétben áll a szemlélődő antik megközelítéssel. Ennek révén már nemcsak egy adottság megértése a cél, hanem lehetőség nyílik a beavatkozásra is (Ropolyi 2012a). Kétségtelen tehát, hogy éles cezúra húzódik a korábbi természetfilozófusok, illetve az új- és modern kori mechanista teoretikusok között.

5) *A valóság mechanikus megközelítése (világgépezet-metafora)*: A világot gépként elgondoló filozófusok (vö. Madách híres soraival) szerint a világ céltalan, hiszen abban semmiféle törekvések sincsenek (még csíraszerűen sem), s azt pusztán mechanikai törvényszerűségek irányítják. Nem véletlen, hogy a mechanika ekkora tekintélyre tett szert az újkori tudományban, ugyanis a newtoni tudományeszmény mélyen beívódott e körök gondolkodásába, így nyomva rá a maga bélyegét arra. Ez a megközelítés a redukció ígéretével kecsegtetett, vagyis azzal, hogy egyetlen típusú működési elvre vissza lehet vezetni a világ jelenségeit.

Nem véletlen, hogy rendkívül inspiratív hatást gyakorolt a szóban forgó világlátás az akkori tudományos körökre, továbbá a megismerés tekintetében optimizmusra is okot adott (vö. Szegedi 2012).

6) Az „óraművilág”-metafora: Ez a hasonlat összecseng az előző ponttal, hiszen egy olyan mechanikus szerkezet analógiájára képzelel el a világot, amely nemcsak rendezett, de kiszámítható is. Mindez azt jelenti, hogy a világ egy determinisztikus rendszer, amelyik a megfelelő „egyenletek” birtokában már egyértelműen leírható – téves módon figyelmen kívül hagyja a leírásra kísérletet tevő szubjektumot. A híres racionalista francia filozófus, René Descartes úgy vélte, hogy az objektív valóság minden ízében mechanikus, így a benne lévő élettelenek valóság, a növények és állatok, sőt maga az emberi test is. Így fogalmaz: *„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). Nem szabad alábecsülni ennek az elképzelésnek a fontosságát – mely nem jelenti azt, hogy igaz is volna –, ugyanis számos korabeli vitában felbukkan. Sőt, korunk intelligens tervezéssel foglalkozó ideológusai is részben ennek a modellnek a szellemi örökösei.

7) Szubsztancia- és tulajdonság-dualizmus: A fentebb már hivatkozott Descartes a valóságot két össze nem mérhető szubsztanciára vezeti vissza. Az egyik a „gondolkodó dolog”, a „*res cogitans*”, a másik pedig a „kiterjedt dolog”, a „*res extensa*”. Ezek a valóságok, ahogy arra utaltunk is, egymásra visszavezethetetlenek. Vagyis Descartes – például Hobbes-szal ellentétben – nem kívánja kiiktatni a szubjektumot, a mechanika törvényeit csupán az úgynevezett nem-szubjektív valóságra tartja érvényesnek. Utóbbi legfontosabb jellegzetességének azt tartja, hogy kiterjedt, vagyis mérhető, geometrizálható. Ennek révén Descartes megágyaz a modern anyagfogalomnak, amelyik azt csupán kvantitatív, numerikusan megragadható valóságnak véli. Ez azonban merő

absztrakció, hiszen egy pusztán „egydimenziós”, kizárólag mennyiségi – és homogén – valóság csupán egy el nem érhető teoretikus végpont lehet. Ugyanis a valóságnak – hangozzék bármennyire triviálisan is – óhatatlanul vannak minőségi aspektusai. Hasonlóan elvont személet a locke-i is, hiszen nála az elsődleges és másodlagos érzetminőségek szeparálása ugyancsak mesterkélt. Visszatérve a descartes-i dualista világrépre, elmondható, hogy a szóban forgó megközelítésmód deszakralizálja a valóságot. Itt már a kiterjedt világ dolgai egy „lélektelen” szerkezet alkotóelemei csupán. Némileg más utat választ Baruch Spinoza, aki egyetlen szubsztanciát tételez, de ezt a monista modellt kiegészíti azzal, hogy ennek a szubsztanciának két szükségszerű tulajdonsága van, a tudat és a kiterjedés. Tulajdonképpen itt is dualizmussal állunk szemben, de nem szubsztancia-, hanem úgynevezett tulajdonság-dualizmussal. Ezek a törekvések odáig vezettek, hogy a nyugati tudományideál a „tényeken” alapuló, „kemény” természettudomány lett, ettől pedig elvált a társadalomtudomány, amely előbbihez igazodni akarván törekedett annak módszertanát átvenni, s téziseit ennek alapján megfogalmazni.

8) *A tudományos tudás biztos voltának hite:* Az az újkori nézet, mely kizárólagosan a tudománynak tulajdonítja a valóság feltárásának egyetlen lehetséges útját, tévhit. Ennek a paradigmának a legelemibb emberi tapasztalat mond ellent, mégis sokan mind a mai napig teljes mellszélességgel kiállnak mellette. *„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). Ez a struktúra néhány alaptapasztalat összjátéka, eredménye csupán. Ennek a megközelítésmódnak a kialakításában úttörő munkát végzett Isaac Newton (vö. Kampis 2012). Ő egy olyan posztulátumokra alapozott, logikailag zárt rendszert alkotott, amelyik egészen a XX. század elejéig tartotta magát, de amely mind a mai napig hasznosnak bizonyul számos tudományágban.

Azt azonban rögtön szögezzük le, hogy ami hasznos, az még nem biztos, hogy igaz is – kivéve a pragmatizmus keretei között. *„A newtoni axiómarendszer és annak rendkívüli eredményessége egy olyan világképet sugall, amelyben minden mechanikai mozgásokból tehető össze, e mozgások pedig kiszámíthatóak. [...] 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). Ezt Capra (1994: 131) így fogalmazza meg: *„[...] A] rendszer bármely részének jövője – elvben – abszolút biztonsággal megjósolható, ha helyzete mindenkor részleteiben is ismert”*. Ennek eredményeként magát az embert is sorsszerűen meghatározza a mechanikus folyamatok összessége, ugyanis, ha elbillen a „mérleg” a „külső” felé, akkor ez mintegy törvényszerűen szorítja a háttérbe a „belső”. Az ember pedig önnön létének nem válhat alakítójává, így nyitva utat a totális nihil és a passzív téflenség felé.

Az említett tudományideál és mechanikus világkép annyira elterjedt, hogy Kant magát a metafizikát is ennek mintája – általános és apodiktikus tudományként – alapján szeretné megalapozni (vö. Kant 2018; Boros 2018). Továbbá azt is nyugodtan ki lehet mondani, hogy a természet élő egyedeit vizsgáló tudományok is a mechanikához kívántak „felőzni”. Amint arra utaltam, ez a törekvés nem korlátozódik kizárólagos módon az angolszászokra vagy franciákra, hanem nagy hatást gyakorol a német területre is (vö. Szegedi 2012). Itt azonban egy illetéktelen határátlépésnek lehetünk tanúi. Nevezetesen annak, amikor egy módszertan olyannyira meghatározóvá válik, hogy világszemléletté alakul (vö. Tóth 2005) – ez a szcientizmus. Így állíthatjuk, hogy a modern ember nemcsak a materialista valóságkép, hanem az ezzel lényegileg ekvivalens szcientista befolyás hatásától sem mentes.

Az újkori és modern ember – karöltve a protagóraszai homomenzúra-tétellel – arra vállalkozott, hogy a természetet kordában tartsa, kiaknázza és a leigazza (vö. Tóth 2005, Ropolyi 2012c). Semmit sem kímélve, és jellemzően az orra hegyéig is alig látva, olyan módon igyekszik kiterjeszteni befolyási körét, amely kataklizmaszerű következményekkel fenyeget.

Ez a baconi ideált idézi fel, aki szerint az ember képes a természet-tudományos eszközrendszer birtokában a világ urává válni. Azonban maga a tapasztalat cáfol erre rá, s ehhez általában elég csak szűkebb környezetünkben körülnézni. A technika területén ugyan ugrásszerű fejlődésnek lehetünk tanúi, azonban ennek számos árnyoldala, morális és ökológiai súlya már-már elsikkad a közgondolkodásban. (Így van ez még akkor is, ha a „zöld” ideológia korunk egyik vezéreszméjévé vált.)

Bacon úgy vélte, hogy *„[...] az ember fölénye a tudásban rejlik, ez nem tűr kétséget. [...] Ma csak puszta elképzelésünkben uralkodunk a természetben, és alá vagyunk vetve kényszerének; ha azonban találmányainkban tőle vezetetténnk magunkat, akkor a gyakorlatban is parancsolnánk neki”* (Bacon: A Tudás dicsérete 1592, idézi Ropolyi 2012a: 106). Sőt, nem túlzás azt állítani, hogy a „természetre vonatkozó tudással felfegyverzett ember korlátlan úrnak érzi magát” (Ropolyi 2012c: 86). Ez az érzés aztán egyfajta egoista hübrisszé duzzad, amely viszont a zsarnokság egy formájának lesz a melegágya. Az ember ugyanis a transzcendens isteni valóság helyébe lépve, önmagát teszi meg megfellebbezhetetlen úrrá, s ez a tette embertelen zsarnokká alakítja. Ehhez idézzük csak fel az élővilág pusztulásának mértékét, azt a mérhetetlen szenvedést, amelyet az emberi kapzsiság és bírvágy arra a természeti világra szabadított, amely pedig tere lehetne önnön valódi kibontakozásának.

Az eddigiekben bemutatott nézetrendszer mind az antik, mind a középkori ember gondolkodásával összeegyeztethetetlen, attól alapvetően idegen. Egy olyan világkép, amelyben a szubjektum módszeres eliminálása zajlik, ahol mindent igyekeznek a „számok nyelvére” lefordítani, amelyben a tárgyaké a vezető szerep (vö. Ropolyi 2012a). Jól megfogalmazza korunk talán legfőbb szimptomáját Ropolyi László: *„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”* (Ropolyi 2012a: 105–106).

Ezzel, ahogyan fentebb is igyekeztem hangsúlyozni, az ember egyre inkább passzív szerepe kényszerül, s az egykor optimista végül pesszimistává s szorongásainak foglyává válik. *„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 mechanikus világlátás az öntudatos és felemelkedő polgárság ideológiájává vált, amelyik később befolyással rendelkező tőkésként terjesztette identitásának eme bázisát (vö. Ropolyi 2012a). Nem vette azonban észre, hogy ideológiája túlnő rajta, és egy olyan megzabolázhatatlan struktúrává növi ki magát, amelynek révén aztán maga a polgári életforma kerül veszélybe.

Következésképpen Galilei, Descartes és Newton után következő korszakban a determinisztikus és mechanikus paradigma vált uralkodóvá (elegendő itt csak az ún. „Laplace-démon”-ra gondolni). Egyebek mellett az elgondolás vezérelte azt a tudományos közösséget, amelyik az újabb elméleteket megfogalmazta.

Mindez azonban a XX. században megtorpanni látszott a kvantummechanika eredményei láttán. Utóbbi felváltotta a newtoni elméletet, mely a kvantummechanikának speciális esetévé vált (makroszkopikus mérettartományok és viszonylag kis sebesség esetén). Olyan új paradigma jelent meg, amelyikben a dinamika, az evolúciós szemlélet és a fejlődésgondolat mind-mind jelen volt (vö. Capra 1994).

Ez odáig vezetett, hogy fel kellett adni a korábban Descartes által (is) favorizált elképzelést arról, hogy az élővilág egyedei mechanikus gépek (vö. Ropolyi 2012a). Ugyanakkor azt az fajta megközelítésmódot sem fogadták el a tudósok körei, miszerint a természet legkisebb részletekig menően megtervezett. Ehelyett egy dinamikus rendszer vízióját vázolták fel, mely rendszer folyamatosan alakul és változik, az egyszerűbbtől a bonyolultabb struktúrák felé halad (vö. Capra 1994).

A doktori értekezés keretei nem teszik lehetővé az előbbi szemlélet ellentmondásosságának és visszásságainak mélyebb tisztázását, legyen elég csak annyit megemlíteni, hogy még a modern termodinamika szerint is a világegyetem a rendezetlenség irányába halad, amely sokkal inkább a rendszerek fokozatos egyszerűsödését vetítené előre, és nem fordítva.

Már az újkor hajnalán voltak olyan gondolkodók, akik egyfajta pánexperimentalista ontológiát dolgoztak ki (lásd Leibniz monász-tanát), s ennek keretében tagadták a létezők pusztá mechanisztikus voltát és ezzel együtt passzivitását. Ezen megközelítések szerint a valóság legegyszerűbb alkotóelemei is bizonyos fokú autonómiával bírnak, ugyanakkor a már hivatkozott németajkú filozófus szerint ezen elemi létezőket egy rajtuk túlmutató rend „hangolja” össze – az úgynevezett harmonia praestabilita.

Az antropogén-hatásra is egyre jobban rámutattak gondolkodók és írók (pl. Dickens), gondoljunk csak az iparosodás azon hatásaira, amelyik a munkásosztály sanyarú sorsához és a természeti környezet elszennyeződéséhez vezettek. Ennek ellenére a klasszikus fizika alaptételeit évszázadokon keresztül megtartották, dacára annak, hogy a természeti jelenségeknek egyre kisebb hányadát volt képes kielégítő módon magyarázni. A tudományos fejlődés rávilágított arra, hogy az induktív vagy abduktív logika nem képes olyan apodiktikus igazságokat megfogalmazni, amelyek teljesen időtállóak lennének. A tudományos igazság probabilisztikus jellege egyre nyilvánvalóbbá vált, s így a modern ember eljutott oda, hogy be kellett érnie a pusztá *doxával*, hiszen a metafizika (nominális) elvetése miatt számára az *episztémé* elérhetetlenné, sőt értelmetlenné vált (lásd logikai pozitivizmust, különösen is Carnapot).

Egészen a múlt század első feléig tartotta magát az a hit, miszerint a tudományos fejlődés egy „diadalmenet”. Ennek keretében a tudományos közvélemény úgy gondolta, hogy az egyes elméletek folyamatos finomítása, pontosítása egyre tökéletesebb és átfogóbb tézisek irányába konvergál (vö. Capra–Luisi 2018).

E mögött az elképzelés mögött a progresszivistá fejlődéskoncepció húzódik meg, amely egyben a társadalmi meliorizmus képzetét is táplálta. Ezt a nézetet többek között Thomas Kuhn tudományszociológiai- és filozófiai tevékenysége kérdőjelezte meg. Dióhéjban rámutatva a kuhni elmélet velejére, ez a tudományfilozófiai nézet azt állítja, hogy amikor a tudományos közvélemény számára elegendően sok kísérleti eredmény összegyűlik egy adott tudományos hipotézissel szemben, akkor paradigmaváltásra kerül sor.

Ezek a változások általában „forradalmi” jellegűek, nem véletlenül viseli a szerző főműve a *„Tudományos forradalmak szerkezete”* címet. A változások azonban szakaszosan mennek végbe (Capra–Luisi 2018). Miután megtörténnek, már az új gondolati konstrukció válik meghatározóvá, olyannyira, hogy a tudományos programok és kutatás is ehhez igazodik. Ennek alapján az sem meglepő, hogy – lazán fogalmazva – a tudományos közösségen belül is vannak „divatok”. A tudományos tevékenység ugyanis sosem egyszerűen individuumok egyedi törekvése, hanem általában rögzített módszertani standardok szerint működő közösségek narratívaképző aktivitása.

A kuhni elmélet hatása a tudományos világban, kiemelten is a tudomány-filozófiában, kétségtelen. A tudomány paradigmatis szemlélete magában foglalja azt a szempontot is, hogy az nem egy neutrális, értéksemleges és pozitív tevékenység, hanem egy olyan társadalmi konstrukció, amelyik a módszertanon túl más tényezőket is integráns módon tartalmaz. Nem véltelen, hogy etikai kérdések merülnek fel bizonyos tudományos módszerek, kísérletek és technológiák vonatkozásában.

Az értékek tehát nem jelentéktelenek a tudományos-technikai életben sem. Az úgynevezett objektivista törekvések nyomán az újkorban a tudományos világ igyekezett szeparálni az értékeket a „tényektől”, azt állítva, hogy ezek a „tények” szubjektumfüggetlenek, valamint értéksemlegesek. Ezzel szemben Kuhn rámutatott, hogy ez az absztrakt tudományszemlélet helytelen, hiszen a tudományos élet és tevékenység társadalomba ágyazottan zajlik, így nem függetlenítheti magát teljesen a társadalmi hatások és elvárások alól.

Minden kutatásnak megvan a maga célja, amely célok között jellemzően megtalálható a társadalmi hasznosság kritériuma, vagyis a tudományos tevékenység valamilyen mértékben szociális szempontokat is mérlegel akkor, amikor kutatási programjait meghatározza. Vagyis a tudományos diskurzus részének joggal tekinthető a klímavédelem kérdésköre, különösen azok után, hogy utaltunk a mechanikus-materialista világkép defektusaira, s így a természet kizsákmányolásának morálisan tarthatatlan voltára is.

Azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a modellszerű, elvont tudományos ismeretszerzés nem feltétlenül hordoz ontológiai igazságot, legfeljebb technológiai metódusoknak lehet elméleti alapja. Emiatt annak magyarázó ereje meglehetősen korlátozott és mindössze pragmatikus területre szorítkozhat.

Egyre inkább teret nyer az a belátás is, hogy a természeti jelenségek összefüggenek, így hatásaik nem izolálhatóak, továbbá tulajdonságaik sem függetleníthetők a többi megnyilvánulástól. Vagyis ezen a ponton szembesülnünk kell azzal a hermeneutikai elvvel, hogy a részek működése csak az egész működéséből érthető meg, hozzátéve, hogy a természeti létezők még nem merítik ki az „egészet”, így elengedhetetlen a metafizikai szempontok figyelembevétele.

Ugyanakkor arra is rá kell mutatni, hogy amennyiben a tudományos paradigma csupán a természeti létezők körén belül vizsgálódik induktív módszertan alapján, akkor az átfogó megértésre irányuló vállalkozása szükségszerűen kudarcra ítélt. Ennek ellenére „a tudományos igazságba vetett kartézianus hit még ma is széles körben hat és visszatükröződik a tudományosságban; ez vált tipikussá a nyugati kultúrában” (Capra 1994: 121).

Az analitikus-szintetikus logika, vagyis a jelenségek felbontása, elemzése, majd rendezése és rendszerezése máig a tudományos módszertan és gondolkodás meghatározó mozzanata. Noha ez a szemléletmód téves, viszonylagos hasznossága miatt mégsem tűnik el, ugyanis különösen a mérnöki tudományok területén számos eredményhez vezetett.

Ez a módszer nemcsak a tudományos élet területén hatott – életre hívva a redukcionizmust –, de a hétköznapi általánosnak tekinthető közgondolkodásra is befolyással bírt (Capra 1994). *„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). Vagyis, noha a mechanikus világrépről belátható annak téves volta, az abból eredő hatás nem tűnt el sem a tudományos világból, sem a

közvélekedések szintjéről, hanem látens módon továbbra is a megértés egyik jelentős tényezője maradt.

Tóth nyíltan rámutat arra, amit imént jeleztünk is, nevezetesen, hogy dacára annak, hogy a Newton-féle fizika, mint a természeti jelenségek mozgásának, viselkedésének általános elmélete tévesnek bizonyult (s erre a múlt század újabb elméletei is rámutattak), a természetfilozófia mégsem volt képes megújulni (Tóth 2005). Vagyis nem nyerte vissza azt a státuszát, amellyel az antik és középkori bölcselők korában még rendelkezett.

Nem szűnt meg tehát a természet leigázására, uralására való törekvés, annak kizsákmányolása továbbra is folyik. Ahogy írtuk, a mechanikus megközelítés a műszaki tudományok pragmatikus céljai szempontjából meglehetősen eredményes, *„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 2005: 132-133).

Vagyis Tóth idézett szavai ugyancsak azt a megállapítást tartalmazzák, hogy amíg a mechanikus-materialista elmélet dominanciája bármely területen érvényesül, addig valójában lehetetlen szembenézni a környezeti krízissel.

Az eddig leírtak talaján, illetve azzal összhangban állítja némely gondolkodó, 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).

4. A pragmatikus nevelésemélet mint a zöld filozófia nevelésfilozófiai kerete

4.1. XXI. századi fenntarthatósági problémák

Láttuk, hogy a XXI. században egyre fokozottabban szembesül az emberiség tevékenységeinek következményeként érzékelhető gazdasági, társadalmi és környezeti feszültségekkel, kihívásokkal. Sokan e problémákat egyértelműen a modern kor jelenségének tekintik, amikor az emberi tevékenységek világszerte megbontották a korábbi, ember és környezete közötti harmóniát.

A múlt eseményeibe visszatekintve azonban nyilvánvaló, hogy ez az összhang a korábbi periódusokban sem jelentett minden esetben egyensúlyt és a XXI. századból visszatekintve különösen harmonikusnak tekintett idealizált állapotok mögött sok esetben figyelhető meg a természeti erőforrások túlhasználata, vagy éppen teljes elpusztítása, felélése.

„A fenntartható gazdasági, ökológiai és társadalmi fejlődés alapvető dimenziói nem tekinthetők „modern” jelenségnek, lényeges kérdései korábbi történeti korokban is megfigyelhetők, tulajdonképpen fenntartható, illetve kevésbé fenntartható módon élő közösségek, népek, társadalmak váltogatják egymást a történelem folyamán. A korábban elszigetelten, lokálisan jelentkező kritikus pontok globális problémává való válása a XX. század második felétől jelentkezik.” (Zádori 2011: 12).

A legfontosabb különbség a korábbi periódusokhoz képest, hogy a folyamatosan növekvő számú emberiség belakta és átalakította a Földet, és a bolygó jelentős részén beavatkozott a természetes ökoszisztémák működésébe. A beavatkozás során olyan mesterséges ökoszisztémák jöttek létre, amelyek a folyamatos emberi szerepvállalás nélkül működésképtelenek, miközben a biodiverzitás sok területen radikálisan lecsökkent, sérülékennyé téve és a pusztulás szélére sodorva a növény- és állatvilágot a Föld számtalan területén.

A modern fogyasztói társadalmak a korábbi időszakok erőforrásainak sokszorosát használják fel a működéshez, miközben a kevésbé fejlett területeken élők egyre nehezebben jutnak hozzá az erőforrásokhoz. E folyamatok nem csak a természet elpusztításával és erőforrásainak folyamatos felélésével jártak, hanem jelentős szennyezéssel is. A természet sokáig képes volt a fokozódó környezetterhelés és szennyezés asszimilálására, azonban a XXI. századra nyilvánvalóvá vált, hogy egy idő után ezek a rendszerek viszonylag gyorsan össze is omolhatnak, másrészt olyan, vissza nem fordítható változásokat is eredményezhetnek, amelyek következményei az emberiség számára beláthatatlanok.

A felismerés, hogy a korábban jelentkező, döntően lokálisan, regionálisan problémákat okozó erőforrás-túlhasználat, erőforrás-felélés és környezet-szennyezés globálisan is problémákat eredményezhet, több, mint fél évszázados. Az 1960-as, 1970-es években bekövetkező rádöbbenés korszakát követően számtalan területen figyelhető meg a fenntarthatósággal összefüggő kérdések megjelenése, konferenciák, egyezmények, megállapodások, ajánlások és a gyakorlatban is megvalósuló projektek sora foglalkozik a gazdasági, társadalmi és környezeti problémák hatékonyabb, fenntarthatóbb kezelésével. Ez egyes területeken sikeres, más területeken teljesen eredménytelen, összességében azonban elmondható, hogy a kritikus trendeket sem globális szinten, de sok esetben nemzeti szinten sem sikerül visszafordítani, sőt, számos tekintetben még lassítani sem.

„Sokan cáfolják, hogy a fenntartható fejlődés megvalósítható, ugyanakkor több történelmi példa és napjainkban megfigyelhető gyakorlat mutat abba az irányba, hogy megszervezhető egy olyan erőforrás-használat, amely hosszú, illetve hosszabb távon működőképes lehet az egyes közösségek, adott esetben az emberiség számára. Ehhez azonban jelenlegi gazdasági, társadalmi és ökológiai szituációinkban rendszergondolkodás szükséges és óriási önmérsékletet követelne meg az egyébként a fogyasztás növekedésére szocializált társadalmaktól.” – írja Zádori Iván (Zádori 2017: 82).

A fenti problémák ellenére a digitalizáció és kommunikáció, valamint a közlekedés, elérhetőség és megközelíthetőség ugrásszerű változásainak hatására a világ - a népesség egyre növekvő hányada számára – kinyílt, és egészen a COVID világjárvány kitöréséig úgy tűnt, a globalizáció megállíthatatlan (Zádori et al. 2020).

A járványhelyzet okozta, a világméretű ellátási rendszerekben jelentkező zavarok rávilágítottak a jelenlegi globális gazdasági modellek sérülékenységre, de nem következett be jelentős fordulat. A napjainkban tapasztalható egyre kritikusabb biztonsági és energia-biztonsági helyzet, valamint az orosz-ukrán háborús konfliktus közvetlen és közvetett hatásai további kihívásokat jelentenek az országok, kormányok, döntéshozók és intézmények számára világszerte, tovább feszítve a jelenlegi globális modell kereteit, fokozva a gazdasági, társadalmi és környezeti krízishelyzetet.

Lényeges rendszerfilozófiai kérdésnek tekinthető egy ilyen helyzetben, hogy milyen mértékben tesz az emberiség lépéseket egy teljes átalakulásra, újjászerveve a korábbi gazdasági, társadalmi viszonyrendszereket egy fenntarthatóbb és kisebb környezetterhelést eredményező működésre átállva, avagy a jelenlegi struktúrákból kiindulva és ezekben a rendszerekben tevékenykedve próbál meg eredményeket elérni.

A két irány közül az elmúlt évtizedek gazdasági, társadalmi és ökológiai folyamatait tekintve egyértelműen az utóbbi verzió az, ami domináns módon, bár az emberiség történetét és hasonló kihívásokra adott válaszreakcióit tekintve egyáltalán nem atipikus reakcióként figyelhető meg.

Ezek a felvetések azonban nem a XXI. század termékei, már korábban is megjelentek a témával foglalkozó kutatók, filozófusok munkáiban. László Ervin például már az ezredforduló előtti írásaiban is megfogalmazta, hogy az újkor hajnalától kialakuló, klasszikus ipari kultúrán alapuló, majd a szinte totális globalizációval és digitalizációval „teljessé tett” gazdaság és társadalom lassan a végéhez közeledik: *„...egy olyan új kor felé haladunk, amit még nem látunk tisztán. Döntés előtt állunk, hogy megvárjuk-e azt a pillanatot, amikor rá leszünk*

kényszerítve a változásra, vagy pedig megkezdjük azokat az adaptálási folyamatokat, amelyek a viselkedés, a fogyasztási szokások, a termelési rendszer átalakításával járnak. Olyan helyzetben vagyunk, amilyenre eddig nem volt példa. Az újdonság nem az, hogy válság előtt állunk, hanem az, hogy milyen dimenziói vannak ennek a válságnak. Eddig ugyanis mindig lokális válságok voltak: egyik vagy másik kultúra, társadalom, vagy ökoszisztéma volt válságban. Most a bolygó egész létfenntartási rendszere veszélyeztetett, ami azt először minden bizonnyal a szegényebb rétegeket, társadalmakat érinti, de a fejlett országok sem lesznek képesek magukat kivonni a hatások alól.” (Monory-Tillmann 1999: o.n.)

Másrészt, minden tudományos eredményünk és szellemi nagyságunk ellenére sem szabad elfelejtenünk biológiai meghatározottságunkat. Ahogyan Desmond Morris már 1967-ben utalt rá: *„Nagy technológiai vívmányaink ellenére még mindig nagyon is egyszerű, biológiai jelenség az ember. De már jóval azelőtt, hogy népsűrűségünk elérné a maximumot, biológiai természetünk oly sok szabályát áthágjuk, hogy uralkodó szerepű fajunk egyszerűen összeomolhat. Többben úgy gondoljuk, hogy erre soha nem kerülhet sor, hiszen van bennünk valami különleges, ami a biológiai törvények fölé emel minket. Nincs. A múltban is számos izgalmas faj kipusztult, és adott esetben mi sem lehetünk kivételek. [...] Olyan derűlátó nézetek is léteznek, hogy olyan magas értelmi szintre jutottunk, hogy bármilyen helyzetet a magunk javára tudunk majd fordítani. Igen, rugalmasak vagyunk, viselkedésünk opportunistá, de ennek az opportunizmusnak is létezik határa. Ha józanul felismerjük és elfogadjuk korlátainkat, fennmaradásunk esélyei javulnak. Ez az út nyilvánvalóan nem a „vissza a természethez” naiv jelszava, csupán az, hogy az értelmes, opportunistá fejlődésünket alapvető, viselkedési kööttségeinkhez kell igazítanunk. Ha ez megtörténik, fejlődésünk „fenntartható”, ha nem, a katasztrófa elkerülhetetlen.” (Morris 1989: 176)*

A fenti gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások az előttünk álló időszakban adaptációs kényszert jelentenek, amelyet a változásokhoz történő alkalmazkodással, vagy proaktív lépésekkel lehet érdemben kezelni. Az akár egy időben, egymással párhuzamosan is megvalósítható válaszreakciók során a nevelés és oktatás különös hangsúlyt kap, amennyiben elfogadjuk, hogy az

ismeretátadási tevékenység alkalmas lehet arra, hogy a következő generációkat felkészítsük azokra a kihívásokra, amelyekkel előreláthatóan sokkal nagyobb mértékben fognak találkozni, mint a jelenlegi generációk.

Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a jelenlegi generációknak nincs felelőssége a fenntarthatóbb világ kialakításával kapcsolatban, és ez csupán a következő generációk feladata: e folyamatban szükségszerűen mindenki szerepet vállal, de a fenntarthatóságra nevelés segíthet a korábban felhalmozott tudás, ismeretek és tapasztalatok generációk közötti átadásában.

A következőkben az új generációk szerepét tekintem át, valamint a globális nevelés jelentőségére kívánom felhívni a figyelmet, azokra az „univerzális” tématerületekre, amelyek segítségével az új generációk valódi globális kompetenciákra tehetnek szert, különös hangsúlyt helyezve azokra a pedagógiai módszerekre, amelyek alkalmazása esetén a nevelési folyamat eredményes lehet.

4.2. Új értékpreferenciák és környezettudatosság az új nemzedékek gondolkodásában

Az ENSZ adatai alapján a világ népessége 2022. november 15-én érte el a 8 milliárd főt. Ez azonban még nem a csúcs, a jelenlegi becslések alapján a 2080-as években 10,4 milliárd fő körül tetőzhet az emberiség lélekszáma (UN DESA, 2022).

Nyugodtan kijelenthetjük, hogy sohasem élt még annyi ember a Földön, mint 2022-ben, és egészen addig, amíg a világ népessége el nem éri a csúcst, nap-mint nap rekordokat döntünk. Minden eddigihez képest hatalmas számú emberiség, ahogyan erre már korábban utaltam, rohamosan növekvő erőforrást és energiát fogyaszt, illetve szeretne fogyasztani, ha erre lehetősége nyílik.

A rendelkezésre álló készletek azonban végesek, amely már jelen pillanatban is jelentős gazdasági, társadalmi és politikai feszültségeket generál világszerte. Ráadásul a népesség eloszlása nem egyenletes, hiszen egyes területeken, még ha csökkenő ütemben is, de jelentős növekedésről beszélhetünk,

más területeken pedig a népesség számának hanyatlása, fogyása okoz problémát. Jelentős kihívásnak tekinthető az elöregedés is, mert az életszínvonal általános emelkedésével, az egészségügyi és szociális rendszerek fejlődésével az átlagos várható élettartam is növekszik világszerte.

A jelenlegi népesség 25,4%-a 14 éves vagy fiatalabb, 61,1% a 15-59 éves korosztályba tartozik, 13,5% pedig 60 évnél idősebb. A következő évtizedekben az előbbi két kategóriába tartozók számának és arányának csökkenése várható, míg az idősebb generációk aránya várhatóan növekedni fog globálisan.

A Digital 2022 Global Overview Report adatai alapján (Digital 2022) 2022-ben a világ lakosságának 57%-a városokban él, 67,1%-uk (5,31 milliárd ember!) használ mobiltelefont, 62,5% (4,95 milliárd ember!) internetezik, és 58,4% (4,62 milliárd ember!) aktív közösségi média felhasználó.

A megállíthatatlannak tűnő digitalizáció évről évre tovább növeli a felhasználók számát: az adatokból például kiderül, hogy közösségi médiumokat használók száma egy év alatt 10,1%-os növekedést mutat, ami azt jelenti, hogy a közösségi médiát 424 millióval többen használták, mint 2021-ben. *„A mindent átható mediatizáció lényegét tekintve olyan metafolyamat, amely azzal, hogy átalakítja a szocializáció, társadalmi élet teljes feltételrendszerét, egyúttal új társadalmi formákat is teremt, és eddig ismeretlen árnyalatokkal gazdagítja a kommunikáció közösségformáló szerepéről alkotott képünket.”* (Szécsi 2016: 65)

A felhasználók világszerte kommunikálnak, kapcsolatot tartanak, tájékozódnak, tanulnak, szórakoznak, tartalmakat osztanak meg, közösségek tagjaivá válnak vagy éppen munkát végeznek az online felületeken, amely komoly hatást gyakorol az a hagyományos közösségi folyamatokra és viszonyrendszerekre egyaránt. Szécsi Gábor 2016-os tanulmányában rámutat arra is, hogy *„számos közösségnek válhatnak tagjává akár egyidejűleg is a különböző kommunikációs technológiák alkalmazásával, és persze, számos olyan közösségből léphetnek ki az új médiatér nomádjaiként, amelynek belső viszonyai, normái, konvenciói elfogadhatatlanná váltak számukra. Ez a folyamat ugyanakkor*

nem jár együtt a közösségi lét iránti vágy, a közösségi kötelekhez való mélyen emberi vonzódás elillanásával.” (Szécsi 2016: 70)

A fentiek alapján tehát, amikor új generációkról beszélünk, olyan csoportokra kell gondolnunk világszerte, akik a korábbiaktól teljesen eltérően kommunikálnak, életük szerves része, meghatározó eleme és generációs élménye az elektronikusan mediatizált kommunikáció.

A folyamatos online jelenlét és internethasználat eredményeként megszülető virtuális-fizikai hibrid közösségek azonban ugyanúgy hordozzák a tradicionális offline közösségek minden sajátosságát. Szécsi Gábor korábban már idézett tanulmányában arra is felhívja a figyelmet, hogy *„ez a társadalmi tőke, miként azt az új médiatérben közösségi kapcsolataikat építgető fiatalok esetében is érzékelhetjük, elsősorban a közös érdeklődési körre visszavezethető erőteljes motiváción alapul.” (Szécsi 2016: 72)*

A globális és lokális gazdasági, társadalmi és környezeti problémák tekintetében ezek az új társadalmi csoportok a korábbiaknál sokkal több lehetőséggel rendelkeznek, hogy tájékozódjanak és ismereteket, tudáselemeket szerezzenek a világ különböző részein zajló eseményekről, problémás területekről, másrészt a digitális világ a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat is mobilizálhatja, ha az adott téma valóban megmozgatja a digitális nemzedéket.

Érdekes, és akár külön értekezés témájául is szolgálhat a világjárvány és a COVID kommunikációra és közösségekre gyakorolt hatása világszerte. Nyilvánvaló, hogy az digitális világ szisztematikus térnyerésének nagy lendületet adott az elmúlt két év online világa, amely részben a korlátozások feloldását követően is érzékelhetően velünk marad és nem csupán a fiatal generációk esetében.

Az online tér azonban nem független azokról a szoftver és hardver elemektől, amelyek lehetővé teszik a használatot, valamint azokról az erőforrásokról, amelyek segítségével az eszközök és rendszerek működéséhez szükséges elektromos áram rendelkezésre áll.

Érdeemes lehet – napjaink energiakiívásoktól sem mentes világában – eljátszani azzal a gondolattal, hogy mi történne akkor, ha ezek az energiaforrások nem állnának rendelkezésre, és mi történne az online megoldásokra szocializált generációkkal egy ilyen helyzetben? Ami néhány évvel ezelőtt csak a katasztrófa-filmekben fordult elő, az néhány konfliktuszónában, háborús övezetben vagy éppen a globális klímaváltozás okozta környezeti katasztrófák és ökológiai összeomlás következtében több helyen már valóság.

Az online világ azonban nem csupán arról szól, hogy a globális folyamatok iránti érdeklődés minden korábbinál jelentősebb mértékben figyelhető meg, hanem ezzel párhuzamosan a lokális folyamatok is felértékelődhetnek: *„a kulturális, nemzeti, társadalmi határokon átívelő globális kommunikáció során nyert információk tükrében élesebben rajzolódnak ki előttünk a lokalitás ismérvei, mint valaha”*... *„az új kommunikációs technológiák használata tehát egyszerre jár együtt a globális hálózottság, valamint a tudatosabbá váló és ily módon bizonyos értelemben véve megerősödő lokális közösségi kötődés élményével”* (Szécsi 2016: 76).

És ezzel a hagyományosan elfogadott normák, életmódok, értékek viszonylagosságának felismeréséből fakadó választás egyúttal az egyre összetettebb identitás részévé is válik (Szécsi 2016).

Az új kommunikációs technológiák és az online világ sajátos kommunikációs szokásokat eredményez, amely a nyelvhasználatban is jelentős változásokat generál. A digitális térben kibontakozó, de az offline világban is változásokat eredményező új nyelvhasználati szokások rávilágítanak arra, hogy a generációk közötti kommunikáció abban az esetben lehetséges, ha ezeket a sajátos kommunikációs kód, jel és képi struktúrákat az idősebb korosztály – legalább részben – elsajátítja.

Lényeges arra is rávilágítani, hogy e folyamatokban nincs új a nap alatt, hiszen hasonló változások korábban is jellemezték a nyelvi struktúrák evolúcióját, a fontos különbség azonban e változások sebessége, valamint a korábbiaknál

globálisabb jelleg, amely – a globális kihívásokkal történő szembenézés során egyszerre hordoz veszélyeket, illetve a korábbiaknál nagyobb lehetőségeket.

Egy dolog azonban biztos: az jelenlegi generációk sokkal jelentősebb mértékben szembesülnek majd azokkal a megváltozott feltételekkel, amelyek a korábbi generációk számára fel sem merültek. Az ő esetükben kulcskérdés lesz, hogy rendelkezni fognak-e olyan információkkal és tudáselemekkel, amelyek segítségével képesek lesznek majd a jelenleginél hatékonyabb alkalmazkodásra, vagy a gazdasági, társadalmi viszonyrendszerek radikálisabb újra szervezésére egy fenntarthatóbb világ érdekében.

Ebben a folyamatban van kitüntetett szerepe az oktatásnak és nevelésnek, amely nem csupán lokális szinten, hanem globális szinten is meghatározhatja azokat az irányokat és tématerületeket, amelyek esetében fontos, hogy hasonló módon értelmezzék a világban zajló gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatokat.

Ugyanakkor időről időre előállhatnak olyan helyzetek, amelyek a globális célokat és a kooperációt háttérbe szorítva a lokális és aktuális prioritásokat helyezik előtérbe. Ilyennek tekinthető a korábban már említett világjárvány és deglobalizációs hatásai (Zádori et al. 2020), de a jelenlegi háborús konfliktus és globális energia-krízis is, ahol a lokális prioritások kerülnek előtérbe.

E megváltozott prioritás-rendszer azonban nem feltétlenül a fenntarthatóság irányába mozdítja el a folyamatokat, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy az érintettek: országok, kormányok, közösségek és egyének aktuális szükségleteik kielégítése érdekében rövid távon igyekeznek az adott kihívásokat kezelni, részben, vagy teljesen függetlenül az egyes lépések, tevékenységek ökológiai lábnyomától.

A következőkben a globális nevelés koncepcióját vázolom fel, azt a már közel öt évtizede megjelent sajátos gondolkodásmódot, amely a nevelési folyamatokba próbálja integrálni a globális, közös célrendszert.

4.3. A globális nevelés paradigmájának kialakulása

A globális nevelés alap gondolata az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején született meg az Egyesült Államokban, ám ezt követően nemzetközi szervezetek egész sora foglalkozott a témával. Az ezt követő évtizedekben teoretikus tanulmányok, gyakorlati projektek, tantervi és módszertani kézikönyvek, jó gyakorlatok egész sora jelzi a koncepció gazdagodását (Vass 2016).

A korábban részletesen is bemutatott gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások, valamint az emberi tevékenységek negatív következményei az elmúlt évtizedekben világszerte komoly hatást gyakoroltak az oktatással, neveléssel összefüggő célokra, feladatokra, amelyek sok tekintetben az oktatás szerepének, céljainak újragondolásához vezettek (Zádori-Nemeskéri 2018).

Az elmúlt ötven évben számtalan területen kerül sor annak vizsgálatára, hogy az oktatás, nevelés, illetve a szélesen értelmezett emberi tanulás segíthet-e megváltoztatni a globális gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatokat, leegyszerűsítve, ahogyan már korábban is rámutattam, a tanulás segítségével képes-e az emberiség a hatékony adaptációra, vagy a fenntarthatósággal kapcsolatos információk és tudáselemekkel felvértezve lehetséges-e proaktív lépéseket tenni a kritikus trendek megváltoztatására?

A válasz ezekre a kérdésekre részben a múltban keresendő, hiszen makroszinten, globálisan a szélesen értelmezett emberi tanulás, a generációk közötti információátadás sikeres volt, ha sikerként tekintünk arra a pályára, amit az emberiség mindeközéig bejárt, benépesítve, átalakítva és uralma alá hajtva a bolygót. Ez a folyamat hosszú időn keresztül szinte teljes mértékben a környezeti változásokhoz való folyamatos alkalmazkodás volt, ami a modern korban sokkal inkább a természet feletti uralmat, illetve ennek az uralomnak az illúzióját jelentette.

Lényeges kérdés azonban, hogy ez a tágan értelmezett tanulás mennyiben alkalmazható napjainkban? (Zádori 2004, Zádori 2005) *„Optimális esetben a tanulási folyamatban résztvevők olyan tudáselemekre tehetnek szert, amelyek segítségével aktív állampolgárként képesek kreatív válaszokat adni a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra, és - megértve a gazdasági, társadalmi és*

környezeti folyamatok működési folyamatait és az egyes alrendszerek összefüggéseit – képesek felelős döntéseket hozni egyéni és közösségi szinten egyaránt” – írja Zádori Iván és Nemeskéri Zsolt (Nemeskéri-Zádori 2016: 16).

A szerzők emellett fontosnak tartják az elemző, kritikus, rendszerben történő gondolkodás elsajátítását, az együttműködés és társas készségek fejlesztését, a tudományterületen átívelő megközelítések felismerését, alkalmazását, az esélyegyenlőség, a társadalmi és kulturális különbségek elfogadtatását, és nem utolsósorban az élethosszig tartó tanulás koncepcióját is.

A fenti szemlélet a fenntarthatósági kihívások fokozódásával egyre szélesebb körben terjedt el, ahol, Sadiq A. Abdullahi alapján, alapvető célként jelent meg, hogy a képzési folyamatokban résztvevő hallgatókat felkészítsék a helyi nemzeti és a globális állampolgárságra, egy egyre inkább összekapcsolódó és kölcsönösen egymástól is függő világban (Abdullahi 2010).

A globális nevelést meghatározó változások között első helyen érdemes említeni a növekvő interdependenciát, az országok egymástól való függőségét (Vass, 2016). A globalizációs tendenciák és interdependencia természetesen nem tegnap kezdődött, hiszen hasonló folyamatokat figyelhetünk meg globálisan is az újkor hajnalán, e folyamatok azonban jelentősen felgyorsulnak, erőteljesebbé válnak a XIX. század második felétől. A változások természetesen az oktatási és nevelési folyamatokat sem hagyták érintetlenül.

A globális nevelés koncepcionális kereteit tekintve az egyik legfontosabb elem a globális tudatosság. Ennek háttérében, ahogyan erre Vass Vilmos is rávilágít, a globális nevelés interdiszciplinaritása áll (Vass 2016), olyan, egymáshoz szorosan kapcsolódó és egymással szorosan összefüggő tématerületekre fókuszálva, amelyek helytől, tértől és időtől függetlenül jelenítik meg azokat a tudáselemeket és kompetenciákat, amelyek a XXI. században szükségesek a globalizált világ folyamatainak megértéséhez.

E tématerületek meglehetősen sokszínűnek tekinthetők, és egymással keverednek is a különféle megközelítésekben. Robert G. Hanvey az 1970-es

években az elsők között egy 1976-os írásában például (*An Attainable Global Perspective*) az alábbiakat emelte ki:

- a világról alkotott eltérő elképzelések, képzetek megbecsülése;
- a globális folyamatok és események alaposabb, mélyebb megértése;
- a világ kultúráinak, jellemzőinek (különbségek, hasonlóságok) meghatározása és megértése;
- a rendszerek természetének hasonlósága;
- a nemzetközi rendszer összetettségének megértése, különös tekintettel az egymásra utaltságra;
- a helyi, nemzeti és nemzetközi részvételi stratégiák felülvizsgálata.

Hanvey öt „interdiszciplináris dimenziója” a globális tudatosság tekintetében a perspektívaváltást, a rendszerszintű gondolkodást, a bolygónk állapotáért érzett felelősséget, a keresztntantervi szemléletet és a részvételi lehetőségeket emelte ki. (Hanvey 1976)

Ugyanakkor, ahogyan Vass Vilmos tanulmányában rámutat, a globális interdependencia lokális felelősségvállalással jár együtt, amelyben a probléma-megoldás és kritikus gondolkodás fejlesztése közös, társadalmi ügy, az oktatási, nevelési intézmények pedig nem elszigetelt szereplők, hanem a helyi közösség fontos alkotóelemei (Vass 2016).

Fontos azonban már itt megjegyezni, hogy a globális nevelés koncepciója alapvetően a fejlett világ gondolkodóinak és gyakorlati szakembereinek „termékeként” indul el világhódító útjára. A globalizáció nyertesei igyekeznek kihasználni a globalizációs folyamatokban rejlő potenciált, de az ott tapasztalható gazdasági és társadalmi fejlődéssel párhuzamosan az ekkor már egyre nyilvánvalóbb, globálisan is jelentkező gazdasági, társadalmi és környezeti problémák negatív visszacsatolásaira igyekeznek megoldást találni, illetve ezeket a hatásokat tompítani.

Ezek hatására beszélhetünk – a fejlett világ szemszögéből – arról az igényről, hogy a világ jobbá tétele érdekében közös tudás és ismeretek, valamint a

világban zajló folyamatok hasonló felfogása, értelemezése szükséges. Érdekes kérdés már ekkor, de a későbbiekben is, hogy mindez mit jelent egy fejlődő ország szempontjából, ahol sok esetben a negatív visszacsatolások jelentős részéért a fejlett világ oldaláról jelentkező kizsákmányolás, a kevésbé fejlett területek erőforrásainak felhasználása és a profitszerzés áll.

Ettől függetlenül természetesen a globális nevelés későbbiekben részletesen is tárgyalásra kerülő elemei folyamatosan ezt a „nyugati” szemléletet és mintát követik világszerte.

„A globális nevelés koncepciójának kialakulása és kibontakozása az elmúlt évtizedekben számos definíciót, megközelítést és szempontot eredményezett. Nemzetközi szervezetek, államok, transznacionális vállalatok, nemzetközi szakmai szövetségek külön-külön és néha együtt dolgoznak ezen a területen, nemzetközi megállapodásokat, szerződéseket, közös projekteket, oktatási programokat hozva létre az egyes országokban.” (Nemeskéri - Zádori 2016: 13)

A XX. század végétől – részben a korábban már bemutatott globalizációs és digitalizációs folyamatok, részben az egyre intenzívebb jelentkező negatív visszacsatolások miatt – a problémák és az egyre sürgetőbb válaszok egyre nagyobb figyelmet kaptak szerte a világon, és a fenntarthatóság és a fenntartható fejlődés gondolatrendszere és gyakorlati megvalósításának lehetőségei is egyre inkább a fókuszba kerültek.

Mindezt akár tekinthetjük kulturális jelenségnek is, olyan válaszlépéseknek, amelyek az emberi kultúra által generált gazdasági, társadalmi és környezeti kihívásokra és problémákra reagálnak. *„A különböző kultúrák, társadalmak tagjai az adott környezetben szocializálódnak, később pedig az adott kultúrák által létrehozott szimbolikus, tárgyi és intézményi rendszereiben élnek. Az egyes kultúrákat az állandóan változó kihívások alakítják (hasonlóan az emberi történelem bármely korábbi időszakához), így azok az adaptív modellek és stratégiák, amelyek ezekre a kihívásokra reagálnak, az emberi kultúra szerves részét képezik” (Nemeskéri - Zádori 2016: 18).*

Ahogy korábban már volt erről szó, ezek a fenntarthatósági kihívások és reakciók nem tekinthetők újdonságnak az emberiség történetében, ugyanakkor jelentős eltérés, hogy a problémák és a lehetséges válaszreakciók nem egymástól elkülönülve történnek, hanem egy jelentős mértékben globalizálódott világban.

Fontos rámutatni azonban arra, hogy a globalizáció mellett egyrészt a lokalitás is felértékelődik, hiszen pontosan a digitális összekapcsoltság ad lehetőséget arra, hogy a helyi szereplők is aktivizálódjanak, illetve a világ legeldugottabb szegletéről is tájékozódhassunk, másrészt krízishelyzetek esetében is a lokalitás, és a helyi problémák gyors és hatékony kezelésének igénye kerül előtérbe, amely jelentősen átértékelheti a globális dimenzióhoz fűződő viszonyrendszereket.

A lokalitás hatása a globális gondolkodásra kimutatható az attitűd és percepció vizsgálatokban. A személyesen megtapasztalt, a klímaváltozással összefüggő események segítenek megérteni a globális szintű problémákat, könnyebbé teszik az adaptációt, a helyben vagy a közelünkben megélt tapasztalatok aktívabb cselekvésre ösztönöznek (Yale Climate Opinion 2021).

A világ fejlett régióiban Amerikától, Európán keresztül és Kínával bezárólag a klímaváltozást általában komoly veszélyként azonosítják az emberek, az így válaszolók aránya általában megegyezik azokkal, akik már maguk is átélték a klímaváltozás hatásait valamilyen formában. A saját cselekvés és a helyi közösségi szintű akciók az előbbi felmérésekben általában magasra értékelték a válaszadók között, ami szintén a lokalitás szerepének jelentőségét mutatja.

A klímaváltozással összefüggő attitűdök figyelembe vétele az oktatás és nevelés kapcsán kulcsfontosságú, mivel éppen *„a tanulási folyamatok segíthetnek a problémák kezelésében és optimális helyzetben olyan adaptív modellek és stratégiák kialakulásához vezethetnek, amelyek hosszabb távon fenntartható feltételeket teremthetnek az egyének és a közösségek számára egyaránt”* - írja Zádori Iván és Nemeskéri Zsolt (Zádori - Nemeskéri 2018: 204), majd így folytatják: *„általánosságban elmondható, hogy a globális nevelés koncepciója e kihívásokra reagál, arra koncentrálva, hogy az oktatási, nevelési folyamatokban résztvevők,*

megértve és elfogadva helyüket és szerepüket a globalizált világban, olyan tudáselemekre tegyenek szert, amely segítheti őket az alkalmazkodásban.”

A fenntarthatóság kihívásaihoz való alkalmazkodás, a klímatudatos edukációra való igény mára a társadalom részéről is erős elvárásként fogalmazódik meg a döntéshozók felé, az európai felmérések szerint az Európai Unió állampolgárainak 70%-a támogatna szigorúbb kormányzati intézkedéseket a lakossági klímatudatosság fokozása érdekében (Európai Beruházási Bank 2021).

A globális nevelésnek azonban nincs egységes, általánosan elfogadott definíciója. *„A globális nevelés tágabb kontextusa és fogalmi keretei meghatározóak a tervezés és fejlesztés folyamatára. A hőskorban a tartalmi (deklaratív) tudás került előtérbe, amely egyben a tervezés szempontjából azt jelentette, hogy a témakörökre és a kulcsfogalmakra helyeződött a hangsúly. Ez egyben az interdiszciplinaritás és a keresztntanterviség erősödésével is járt”* (Vass 2016: 91).

A továbbiakban néhány olyan definíciót és megközelítést tekintek át, amelyek rávilágítanak a globális nevelés fő tartalmi elemeire, illetve azokra a gyakorlati módszerekre, amelyek segítségével a koncepció sikeres lehet. Az elméleti keretek esetében nagy mértékben támaszkodom Nemeskéri Zsoltnak és Zádori Ivánnak az elmúlt években hazánkban és külföldön publikált munkáira, míg a gyakorlati alkalmazási lehetőségek feltérképezésénél Vass Vilmos áttekintése jelenti a kiindulási pontot.

4.4. A globális nevelés értelmezése

Az Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) évkönyvében 1991-ben a globális nevelés fogalmát a szerzők a következőképpen határozzák meg: *„A globális nevelés a nemzeti határokon átívelő és egymással összefüggő kulturális, ökológiai, gazdasági, politikai és technológiai kérdésekkel és kihívásokkal kapcsolatos tanulásra koncentrál, komoly hangsúlyt helyezve arra, hogy megértsük és elfogadjuk azokat az embertársainkat, akik eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek; képesek legyünk látni a világot mások szemével; és*

felismerni, hogy a világunk lakói alapvetően ugyanazokat a dolgokat igénylik és akarják" (Tye-Tye 1992 alapján).

Sadiq A. Abdullahi szerint a globális nevelés központi célkitűzése, hogy felkészítse a nevelési folyamatokban résztvevőket arra, hogy:

- képesek legyenek több nézőpontból is vizsgálni a jelenségeket és képesek legyenek bemutatni a kulturális különbségekből adódó eltérő megközelítéseket;
- képesek legyenek megérteni a népek, kultúrák, nemzetek közötti hasonlóságokat és különbségeket;
- ismerjék a globális gazdasági, társadalmi és környezeti jelenségeket, kérdéseket, problémákat, tendenciákat és rendszereket;
- képesek legyenek végiggondolni, leírni, elemezni és bemutatni kérdéseket, elképzeléseket, problémákat globális keretben, történelmi, filozófiai, szociológiai, pszichológiai szempontból egyaránt;
- felelős döntéseket hozzanak, és a gyakorlatban is alkalmazzák a globális neveléssel összefüggő ismereteiket. (Abdullahi 2010)

Kenneth A. Tye és Barbara Benham Tye (Center for Human Interdependence, Orange County, California) szerint: *„a globális nevelés a nemzeti határokon átívelő ökológiai, kulturális, gazdasági, politikai és technológiai rendszerekkel összefüggő kihívásokkal kapcsolatos ismeretek átadására és az egyes problémák kezelésére koncentrál. A globális nevelés arra is felkészít, hogy képesek legyünk más fejjel gondolkodni: annak ellenére, hogy az egyének és csoportok eltérő módon élnek, közös igényeik és szükségleteik is vannak.”* (idézi: Xanthopoulos 2005)

A Maastrichti Globális Oktatási Nyilatkozatban (2002) a globális nevelés definíciója a következő: *„A globális nevelés olyan nevelés, amely az emberek figyelmét ráirányítja a világ jelenlegi állapotára, arra készítetve őket, hogy tegyenek a nagyobb igazságosság, az egyenlőség és emberi jogok érdekében, elérhetővé téve ezeket mindenki számára. A globális nevelés magában foglalja az*

oktatásfejlesztést, az emberi jogokkal kapcsolatos ismereteket, fenntarthatóságra való nevelést, a békére, a konfliktusmegelőzésre és az interkulturális oktatásra irányuló oktatási tevékenységeket, valamint a globális állampolgárságra nevelést is” (The Maastricht Global Education Declaration 2002).

„A globális nevelés egyik legfontosabb szerepe, hogy lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy részt vegyenek egy jobb jövő kialakításában. A globális nevelés hangsúlyozza az emberi társadalom egységét és kölcsönös egymásrautaltságát, a kulturális sokszínűség elismerését, a társadalmi igazságosság és az emberi jogok fontosságát, valamint a békét és a fenntartható jövő érdekében folytatott tevékenységeket szerte a világon. A globális nevelés pozitív értékeket fogalmaz meg, és segíti a tanulókat abban, hogy valódi felelősséget vállalhassanak tevékenységeikért, és globális állampolgárként hozzájáruljanak egy békésebb, igazságosabb és fenntarthatóbb világhoz” (Quittner-Sturak 2011).

Estela C. Matriano, az Alliant International University of San Diego professzora szerint *”a globális nevelés egy holisztikus és interdiszciplináris megközelítés, amely bolygónkra és az emberiség nagy családjára koncentrál. A felgyorsult globalizáció, a technológiai és kommunikációs változások komoly hatást gyakorolnak az emberi közösségekre, amelynek kezelésében a globális nevelés segíthet. A Föld azt kívánja meg tőlünk, hogy jó gazda módjára gondoskodjunk róla, élhető helyet és egészséges környezetet biztosítva és az emberiség életminőségének megőrzését eredményezve az egyes közösségek számára, fenntartva a kényes egyensúlyt a természet és az emberi szükségletek, igények között, és kezelve az emberiség által generált gazdasági, társadalmi és környezeti problémákat” (Matriano 2012).*

Hosszasan lehetne sorolni a globális nevelés további értelmezését és definícióit, de megítélésem szerint a fenti néhány kiválasztott értelmezés és meghatározás is jól mutatja a legfontosabb prioritásokat.

Ezek a területek olyan tudáselemekre és kompetenciákra fókuszálnak, amelyek elsajátítása segíthet a fenntarthatósági kihívások kezelésében. Szinte

mindegyik idézett definícióban visszaköszön az, hogy a világ lakossága egyúttal a bolygó lakója is, a lokalitás mellett a globális dimenzió is lényeges akkor, ha valóban szeretnénk előre lépni – akár a negatív visszacsatolások hatására, akár proaktív módon – az emberiség által generált gazdasági, társadalmi és környezeti konfliktushelyzetek kezelésében.

Bár a globális nevelés keretében elsajátítandó tudáselemek alapvetően minden korosztály esetében lényegesek, a definíciók egy része a fiatal generációk kitüntetett szerepét hangsúlyozza ebben a folyamatban. Az empirikus kutatások is alátámasztják, hogy bár eltérő mértékben, de korreláció mutatható ki az oktatás, az életkor és az energiafelhasználás nagysága között (Deutsch – Timpe 2013). A fiatal korosztály magasabb arányban fogékonyabb a klímavédelemmel kapcsolatos témákra és energiafelhasználási döntéseiben tudatosabb, valamint aktívan támaszkodik a lehetséges új technológiákra, például az okosmérőkre. (Deloitte Insights 2018).

Ahogy az korábban már szóba került, nem az idősebb generációk „felmentését” és a felelősség átruházását jelenti, hogy az edukáció nem az ő köreikben valósul meg, hanem sokkal inkább azt a tényt, hogy a jelenlegi generációkat várhatóan sokkal nagyobb mértékben fogják érinteni az emberiség korábbi tevékenységeinek következményei, valamint az idősebb emberek életszükségletei és életkörülményei alapvetően kevesebb teret engednek a fenntartható életmód megvalósítása tekintetében. Ezt empirikus kutatások is bizonyítják (pl. Deutsch – Timpe 2013).

További fontos elemnek tekinthető a világ jelenségeinek, működésének, az egyes folyamatok okainak és következményeinek ugyanolyan értelmezése. Ez elsősorban egyszerűnek és könnyen megvalósíthatónak hangzik, azonban talán ez az egyik legkritikusabb terület: megtalálni a mindenki számára elfogadható értelmezési kereteket és közös nevezőt sem egyéni szinten, sem közösségi szinten nem problémamentes, a kihívások fokozódásával pedig minden bizonnyal csak nehezen elképzelhető.

Ettől függetlenül nem értelmetlen erre törekedni, azonban az is nyilvánvaló, hogy az optimális esetben mindenki által osztott elemek mellett továbbra is megmaradnak az értelmezési különbségek és az ebből fakadó konfliktushelyzetek.

E sajátos ellentmondás illusztrálására álljon itt két rövid példa. Az egyik a korábban már idézett László Ervin írása, a Római Klub keretein belül 1977-ben publikált „*Célok az emberiség számára*” (*Goals for Mankind*) címet viselő világjelentés, amely azt a kérdést igyekszik körül járni, hogy melyek azok a célok, amiért az emberiség áldozni tud és megvalósítható az összefogás.

A Római Klub korábbi jelentései elsősorban a világgazdaság problémáira összpontosítottak, ahol a számítógépes modellek alapján a hangsúly a rossz gazdasági tervezésből és a korlátlan gazdasági növekedésből eredő nemzetközi válságok megoldására irányuló stratégiákon volt. László Ervin munkája azonban más utat jár be és alapvetően az emberi tényező vizsgálatára irányul, különösen azokra a különböző kulturális attitűdökre és értékelméletekre, amelyek a világ különböző részein élő, eltérő gazdasági fejlettségi szinttel, erőforrásokkal és kulturális háttérrel rendelkező egyéneket és közösségeket jellemzik (László 1977).

E csoportok, közösségek vagy éppen országok esetében lényeges kérdésként merül fel, hogy mi lehet az a közös nevező és célrendszer, amely elérése érdekében e meglehetősen különböző közösségek hajlandóak közösen cselekedni és kooperálni. A jelen munka terjedelmi keretei nem teszik lehetővé az egyébként nagyon tanulságos írás részletesebb bemutatását, de érdemes megjegyezni, hogy az azóta ellet közel ötven év alatt sem tűnik úgy, hogy makroszinten komoly előrelépések történtek volna ezen a területen.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy globálisan ne lennének ilyen próbálkozások, hiszen ilyennek tekinthető a számtalan nemzetközi egyezmény és megállapodás, kormányközi kooperációk, gazdasági, társadalmi és politikai formációk és integrációk, vagy éppen az ENSZ és szakosított szervezetei által generált ajánlások, célrendszerek és stratégiák is.

A mutatószámok és célrendszerek sokasága közül érdemes kiemelni a Milleniumi Fejlesztési Célokat, amelyek lényegüket tekintve közös „makrocélok” az

emberiség számára, néhány pontjuk kifejezetten az oktatáshoz (2. cél) kötődik, de természetesen a többi cél is szorosan kapcsolódik egy fenntarthatóbb világ megvalósításához: 2000-ben 189 ENSZ-tagállam kötelezte el magát amellelt, hogy 2015-ig a meghatározott nyolc cél esetében vállalja a közös kordinációt és a kitűzött célok elérését.

E célrendszer szerves folytatásának tekinthetők a Fenntartható Fejlődési Célok (SDGs). A 2015-ben az ENSZ-tagországok által elfogadott célrendszer 2015 és 2030 közötti időszakra határoz meg 17 célt a fenntartható fejlődés globális előmozdítása érdekében.

A fenti példák alapján jól látható, hogy a közös nevező kialakításával kapcsolatos lépések folyamatosan jelen vannak, más kérdés, hogy mekkora a reális esélye a célok elérésének, különösen a jelenlegi gazdasági, társadalmi helyzetben, ahol a kooperáció helyett sokkal inkább az egyéni célok kerülnek előtérbe.

A globális nevelés a globalizáció átértékelése mellett az állampolgárság új értelmezéséhez is vezethet. Az állampolgárság XIX. századi koncepciója, és ennek oktatási, nevelési leképeződései elsősorban arra irányultak, hogy az adott nemzetállamok kialakították és igyekeztek átadni azokat az tudáselemeket, amelyek segítettek abban, hogy valóban egy egységes, közös ismeret és gondolkodás jellemezze az adott területen élő embereket (Zádori-Nemeskéri 2018).

Ezeknek a törekvéseknek az alapvető célja az volt, hogy egy adott nemzetállam keretein belül élő, sokszor meglehetősen heterogén népesség, függetlenül az eredeti kulturális háttértől, homogénebb, többé-kevésbé egységes kultúrát, a nyelvet, a hagyományokat, történelemszemléletet, szokásokat sajátítsa el.

Ez az új, szintetizált kultúra nem csak egy adott terület újra gondolt kulturális arculatát határozta meg, hanem kialakította az adott területen kívüli közösségekkel és kultúrákkal kapcsolatos viszonyrendszert is. Ebben az időszakban minden

nemzetállam olyan intézményi háttérrel és nemzeti oktatási rendszert hozott létre, amely alapvetően ezeket a célokat szolgálta.

A XXI. századi globális nevelési folyamatok – tartalmi szempontból – meglehetősen hasonló szintetizáló törekvésnek foghatók fel, amely előrevetíti a globális állampolgárság koncepcióját is.

Ian Davies, Mark Evans, Alan Reid három fő területet azonosítanak, ahol a globális folyamatok és hatások meghatározóak. Ezek a területek a globális gazdaság; a technológia és a kommunikáció; valamint a lakosság és a környezet (Davies et al. 2005).

Az egyes területek egymástól nem függetlenek és előrevetíthetnek olyan értékeket és normákat is, amelyek nemzetállamok jogi normái fölött állnak. Az új fenntarthatósági értékek elsajátításával a tanulási folyamatban résztvevők olyan globális állampolgárokká válhatnak, akik képesek a hatékony adaptációkra, rugalmasan tudnak reagálni a folyamatos kihívásokra, akik - ahogyan erre Zádori Iván és Nemeskéri Zsolt is rávilágít: *„...képesek kreatív megoldásokat alkalmazni, akik megértik a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság alapvető folyamatait, megértik az egyes elemek közötti kapcsolatokat, és képesek felelős egyéni és közösségi döntéseket hozni. Az állampolgárság új értelmezésében az emberek nem csupán egy adott nemzetállam tagjai, hanem az emberi (globális) közösség tagjai, akik felelősek a bolygó állapotáért, és rendelkeznek kompetenciákkal a kihívások leküzdéséhez, bárhol is tartózkodnak a világon. A globális állampolgárság megszerzéséhez az embereknek információra és tudásra van szükségük, ezért a globális állampolgári nevelés fő célja, hogy ezeket a tudáselemeket és kompetenciákat minél szélesebb körben megismertesse. Minden generációnak meg kell értenie a fenntarthatóság gondolatrendszerét, amelyeket be kell építeni az oktatási rendszerekbe az oktatás valamennyi szintjén. Míg a globális nevelés alapul szolgálhat az általános ismeretekhez, addig ezzel párhuzamosan a globális állampolgárságra nevelés elsősorban azokra a tudáselemekre, készségekre, értékekre és kompetenciákra összpontosít, amelyek segítik a különböző generációkat abban, hogy megtalálják helyüket a globális rendszerben, és - mint felelős a polgárok - képesek a*

globalizáció és az összekapcsolt világ előnyeit kihasználni. Ez a feladat nagy kihívás, hiszen rengeteg ember él egy olyan globalizált világban, ahol számukra nem adódnak valódi lehetőségek a folyamatokhoz való kapcsolódáshoz és részvételhez.” (Zádori-Nemeskéri 2018: 208)

Hasonlóan a globális nevelés tudáselemeihez, a globális állampolgársággal kapcsolatos ismeretek esetében is értelmezhetők oktatási, nevelési feladatok, hogy valóban olyan globális állampolgárokról lehessen beszélni a jövőben, akik képesek a nemzeti határokon átvívelő közös gondolkodásra, a kooperációra rendelkeznek olyan közös értékekkel, ismeretekkel, készségekkel és kompetenciákkal, amelyek segítségével az eddigieknél sokkal felelősebb magatartást kialakítva képesek és tudnak is tenni egy élhetőbb világ megvalósítása érdekében.

„A globális nevelés tehát mindezek alapján egy általános, holisztikus, multidiszciplináris szemlélet, amely a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok, kapcsolatok, okok és hatások megértésén alapul. Az állampolgárság új értelmezése a globalizált világban pedig azt jelenti, hogy az oktatás új típusú világpolgárokat hoz létre, akik ugyanolyan érzékenyek az emberiség és a Föld kihívásaival kapcsolatban, valamint olyan kompetenciákkal rendelkeznek, amely lehetővé teszi számukra, hogy felelősségteljes döntéseket hozzanak az egyéni és a közösségi szinten egyaránt.” (Zádori-Nemeskéri 2018: 209)

A globális neveléssel kapcsolatban az elmúlt közel ötven évben nem csupán az elméleti, koncepcionális keretek lehetnek érdekesek, hanem azok a módszertani elemek is, amelyekkel a gyakorlati megvalósítás során a világ számos pontján találkozhatunk. A globális nevelés szempontjából meghatározó módszerek Vass Vilmos összefoglaló tanulmány alapján a tanulói kérdéskultúra erősítése, a projektmódszer, a kooperatív tanulás, illetve a probléma-alapú tanulás (Vass 2016).

A tanulói kérdéskultúra erősítése alapvetően arra irányul, hogy az oktatási folyamatok során arra próbáljuk nevelni a tanulókat, hogy az egyes kérdésekről legyen saját véleményük, bátran álljanak ki az álláspontjuk mellett és ne féljenek

feltenni a felmerülő kérdéseket. Ezek az elemek első pillantásra meglehetősen egyszerűnek is kézenfekvőnek is tűnhetnek, azonban számtalan olyan kultúra és oktatási rendszer létezik még a XXI. században is, ahol a tanulóknak erre nincs lehetőségük és így nem is tanulják meg azt, hogy a valódi, hatékony ismeretátadási és elsajátítási folyamatokban mekkora jelentősége lehet ennek a módszernek.

A projektmódszer, elsősorban arra irányul, hogy a tanulási folyamat egy része projekteken, projektfeladatokon keresztül történjen meg. Ez a módszer szoros kapcsolatban áll a kooperatív tanulással és a probléma-alapú tanulással is, hiszen a tanulók a projektfeladatokat nem feltétlenül önállóan oldják meg, hanem egymással együttműködve, és olyan feladatokat teljesítve, amelyek a gyakorlatból vett valódi kérdések, problémák kezelésére, megoldására fókuszálnak. A kooperáció azonban nem jelent szükségszerűen csoportos tanulást, hanem sokkal inkább arra helyezi a hangsúlyt, hogy a tanulók időről időre a feladatok megoldása érdekében együttműködjenek egymással, elsajátítva azt a kompetenciát, amelynek a globális nevelésben kitüntetett fontossággal bír.

Az eddigieket összefoglalva, a globális nevelés sikeressége érdekében szükségszerű a globális léptékben történő gondolkodás.

A globális fenntarthatósági problémák jelentős része alapvetően a több évezredes és az elmúlt néhány száz évben intenzívebbé váló, globalizált emberi tevékenységek következményeiből és a nem megfelelő erőforrás-használatból fakad. *„Ez az erőforrás-használat a múltban sem volt nem mentes volt a konfliktusoktól, ma sem harmonikus, és valószínűleg a jövőben is az erőforrások kihívásaival kell szembenézni az egymással összekapcsolt és kölcsönösen összefüggő világunkban. A gazdasági, társadalmi és környezeti rendszerek akkor működhetnek a jelenlegi helyzetenél jobban, ha az emberiség képes megérteni helyét és szerepét ebben a globális rendszerben, megtanulja a játék szabályait, és felelősségteljes szereplőként viselkedik annak érdekében, hogy fenntarthatóbb világot hozzon létre.”* (Zádori–Nemeskéri 2018: 210)

A továbbiakban a projektmódszer John Dewey által megalkotott elméleti alapjainak vázlatos bemutatását követően e módszer napjainkban történő felhasználási, alkalmazási lehetőségeinek tárgyalására kerül sor.

4.5. A pragmatista nevelélmélet és a projektmódszer

A tanulás mikéntje tekintetében számos kérdés megfogalmazható. Az mindenesetre világos, hogy e tekintetben nemcsak a formális tudásszerzés mozzanataira érdemes figyelmet szentelni, hanem az informálisakra is. Különösen fontos ez akkor, ha a fenntarthatóság témáját exponáljuk, hiszen nem elvárható és nem is életszerű az, hogy e tematikum kapcsán minden egyes érintett formális értelemben felkészült legyen. Amire inkább szükség van az bizonyos alapvető kritikai készségek kialakítása annak érdekében, hogy az informális folyamat minél hatékonyabb lehessen.

Viszont a kritikai készségek önmagukban nem elegendők, hiszen ezen kívül szükséges az etikai elköteleződés is. Utóbbit azonban finomítani tudja a kritikai készség, amely hatásában pedig a konkrét cselekvés terén fog jelentkezni.

A tanulási folyamat eredményessége csakis a megfelelő visszacsatolás és az önkorrekció lehetősége mellett biztosított. Ezek azonban nem feltétlenül adóttak egyéni szinten, hiszen a fenntarthatósággal kapcsolatos helyes vagy téves döntéseink következményeit általában nem tapasztalhatók közvetlenül, így noha az önkorrekcióra lehetőség lenne, az mégsem fog azonnal működésbe lépni, hanem vélhetően csak akkor, ha a következmények ösztársadalmi hatása egy kritikus küszöbszintet meghalad.

A globális nevelés kapcsán az előző fejezetben kiemelésre került a projektmódszer alkalmazásának szükségessége. Ennek nevelélméleti összefüggéseit a disszertáció kereteire tekintettel csak röviden, a főbb nevelésfilozófiai összefüggések kiemelésén keresztül kívánom megvalósítani, Hegedűs Gábor és Szécsi Gábor 2002-ben megjelent, összefoglaló jellegű projektpedagógia kötete alapján.

Az említett szerzőkkel összhangban ugyanis én is úgy vélem, hogy a pragmatista neveléelmélet közvetlenül vagy közvetve megalapozza a mai pedagógiai teóriát és praxist, hatása egyértelműen kimutatható lesz a későbbi fejezetekben ismertetésre kerülő nemzetközi és hazai gyakorlatok esetében.

A projektpedagógia eredete a XVII. századra nyúlik vissza. Filozófiatörténeti szempontból Európában az alábbi irányzatok határozták meg kialakulását:

- az angol polgári forradalom és Locke nevelésfilozófiája,
- Rousseau filozófiai és nevelési elképzelései,
- a piétizmus és Kant nevelésfilozófiája.

Amerikában a XIX. századra tehető a projektpedagógia megjelenése, elterjedése elsősorban a mérnöki főiskolákhoz köthető. E kontinensen alapvetően a társadalmi, gazdasági és – a korábbi fejezetekben már részletesen is bemutatott – természettudományos hatások alapozták meg létrejöttét, nevelésfilozófiai szempontból az említett európai gyökerek mellett a pragmatizmus korai elmélete járult hozzá népszerűségéhez.

Visszatérve az európai eredethez, a XVII. században az angol polgári forradalmat követő gazdasági-politikai kompromisszum nyitott utat olyan új szellemi áramlatoknak, amelyek elvezettek az oktatásban bekövetkező változásokhoz. Locke ennek a szellemében dolgozta ki filozófiai alapokon nyugvó neveléelméleti rendszerét (Locke 1914).

Nevelési célját tekintve a nemzeti jelleget juttatta kifejezésre, speciálisan a nagypolgárság szempontjából értelmezve a célhoz kötődő nevelési tartalmakat. Tartalmak tekintetében a nagypolgári emberideál, az úriember (gentleman) gyakorlati feladataihoz kapcsolódó ismeretegyüttest kívánt megragadni, utilitarista felfogásban, az alábbi tantárgyak (oktatási tartalmak) vonatkozásában:

- | | |
|----------------|------------------|
| - erkölcsstan, | - földrajz, |
| - jog, | - csillagászat, |
| - számtan, | - tánc és |
| - könyvvitel, | - francia nyelv. |
| - történelem, | |

A tartalmak elsajátításához kapcsolódó nevelési módszertanát úgy alakította ki, hogy a fenti lexikális ismeretek mellett az úriember számára szükséges, könyvekből nem elsajátítható tulajdonságokat is képes legyen fejleszteni. Ezeket a társasági élet egyes eseményein lehetett megfigyelni és gyakorolni, amivel a szociális rendezvények egyben a nevelés fő helyszínévé váltak.

A nevelési célban megfigyelhető individualizmus magában hordozza a pedagógiai antropológia egyes jegyeit is, hiszen a sikeres nevelési gyakorlat okait az ember alapvető szükségleteire vezeti vissza. E tekintetben érdemes a fenntarthatóság definícióira visszagondolnunk, amennyiben ezt az egyén szempontjából kvázi kiterjesztett szükségletként definiáltuk. Ebből látható, hogy a locke-i nevelési elvek pragmatikus megközelítése a XXI. századi kiterjesztett értelmezésben a fenntarthatóságra való nevelés szükségességét implikálja.

Az európai fejlődéstörténet következő kiemelt állomásának a XVIII. században Jean-Jacques Rousseau pedagógiai elveit tartom, amelyek – a nevelési cél immanens értékének meghatározásával – szinte előrevetítik Dewey felfogását. Rousseau azzal a megfogalmazásával, hogy *„maga az élet nevel”* az európai pedagógiai eszmetörténetben először állítja nevelési elmélete középpontjába az aktív, cselekvő, tapasztalatokat szerző gyermeket. *„A nevelő feladata a gyermekre fejlesztő hatást gyakorló nevelési körülmények megteremtése, amelyben ő maga láthatatlan marad. Olyan helyzeteket és szituációkat kell teremtenie, amelyek segítségével a növendék életre szóló tapasztalatokat szerez.”* (Hegedűs-Szécsi 2002: 30-31).

A tapasztalatszerzésben való segítség előfeltétele, hogy a gyermeket nem tökéletlen felnőttnek, hanem a maga korához képest tökéletes lénynek tartja, így bízik abban, hogy *„természetes érettségének”* keretei között képes elhatározásokra jutni, célokat kitűzni és azokat végrehajtani. Ezzel elsőként fogalmazza meg a projektpedagógia egyik alaptételét: a tanuló tevékeny részvételének szükségességét a nevelési folyamatban.

Az aktivitás és a gyermeki létből fakadó természetes, örömteli tevékenység egyúttal a tanulás motivációját is meghatározza. Így válik már Rousseau-nál a napjaink pedagógiai-pszichológiai (és menedzsment) szakirodalmában oly sokszor emlegetett „*teljes szívvel végzett tevékenység*” sikeres teljesítése maga is az öröm forrása (lásd pl. Csíkszentmihályi Mihály vagy Klein Sándor munkáit).

Azt mondhatjuk, hogy míg Locke az úriember kötelességévé tette a boldogság keresését, addig Rousseau ezt az örömet és boldogságot a gyermeklétre vetíti előre. „*Boldognak lenni [...] ez minden érzékeny lény célja: ez az első vágy, amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sosem hagy el minket*” (Rousseau 1957: 529).

Az európai fejlődéstörténet fontos további szerzői Pestalozzi és Fröbel, munkásságuk elsősorban a nevelés intézményesítésének kérdéseit tekintve, illetve a játék szerepének felismerésében kiemelhető (lásd: Hegedűs-Szécsi 2002). Hatását tekintve ugyanakkor a XVIII. század második felében Immanuel Kant filozófiai rendszerét és az erre építhető pedagógiai megközelítést emelhetjük ki.

Kant megismerhetőnek csupán azt tartja, ami érzékeink és értelmünk belső szerkezete alapján lehetséges (vö. Kant 1999, 2018; Boros 2018). Az általa használt „magábanvaló” fogalom a valóság objektivitásának, a tudattól függetlenül létező dolgoknak az elismerése. Ismeretelméletében túllép az önmagába zárt objektivitáson, az objektum szubjektívizálódik azon keresztül, ahogyan a valóságot az egyén értelmezi. A német filozófiában elsőként ezzel az embert állította a filozófia középpontjába, mert az embert, pontosabban az emberi ész kívánta a megismerés középpontjába állítani. Ismeretelmélete visszatükröződik Dewey naturalisztikusnak nevezett nevelésfelfogásában is (Hegedűs-Szécsi 2002).

Kant a nevelésnek központi szerepet tulajdonított, felfogásában az ember csak a nevelés által válhat emberré (Vogl 1901). Ahogyan Hegedűs Gábor és Szécsi Gábor igen találóan megfogalmazzák, a nevelés Kant elméletében kétszeresen is a jövőnek szól. A gyermek felnőtt létre való felkészítése mellett maga a nevelés is mindig jobbra válik, így minden következő nemzedék egy lépéssel közeledik az emberiség tökéletesedéséhez. Ez előrevetíti Dewey hitét abban, hogy az egymást követő generációk nevelése által tompíthatóak lesznek az

emberek közötti társadalmi különbségek. A doktori értekezés témájával összefüggésben pedig abban való hitünket alapozhatja meg, hogy a jövő generációk energia- és környezettudatosságra való nevelése közelebb viheti az emberiséget egy fenntartható(bb) jövőhöz.

Kant filozófiájával többféle polgári filozófiai irányzatnak szolgált alapul, ezek között a pragmatizmusnak is. Annak a pragmatizmusnak, amely Dewey nevelés-filozófiájának, projektpedagógiájának elméleti alapozása.

Az eddig bemutatott előzményeknél többször hivatkoztam már John Dewey munkásságára. Handlin szerint ugyanis Dewey érdeme, hogy a projektpedagógia filozófiai megalapozottságú, tudományos igényű elméleti rendszerét megalkotta (Handlin 1963). Dewey munkásságának bemutatását a pécsi filozófiai műhely keretében Molnár Blanka doktori értekezése alapos szakmai igényességgel és teljes körben valósítja meg (Molnár 2022). Éppen ezért, a fejezet lezárásául kizárólag azokat a főbb pontokat szeretném itt kiemelni, amelyek mentén a projektmódszer a Dewey által megfogalmazott elméleti pedagógiai rendszer gyakorlataként értelmezhető.

Dewey a pragmatista nevelésemélet megalapozása érdekében a nevelés három összefüggő mozzanatára mutat rá:

- a képességek természet szerinti fejlesztése,
- a társadalmi hatékonyság feltételeinek megteremtése,
- a kultúra, az egyén szellemi gazdagodása.

Pedagógiai elméletének központi kategóriája a nevelési tapasztalat. A nevelési tapasztalatnak egyszerre mindhárom fenti területre kell irányulnia. Meghatároz olyan módszertani törekvéseket is, amelyekkel ez kívánalom megvalósítható: az iskolákban a passzív tanulási formát aktív közösségi életnek kell felváltania, illetve az iskolának eleven kölcsönhatásba kell kerülnie a közvetlen társadalmi és természeti környezettel. Itt vegyük észre, hogy a scruton-i zöld filozófia általunk kiemelt alapelvei (az otthon szeretete és az ennek érdekében cselekvő közösségek) és Dewey nevelésfilozófiai felfogása egybecseng.

Fő műve a *„Demokrácia és nevelés: bevezetés a nevelésfilozófiába”* (Dewey 1916) – bár magát a fogalmat nem használja – máig talán a leginkább teljes és átfogó meghatározása annak, hogy mi is az a projektoktatás és hogyan kell azt megszervezni.

„Dewey tanításaival összhangban születtek meg... azok az oktatási anyagok, melyek a közösség életét és ezáltal a tanulókat is közvetlenül is érintő problémákat felvetve ösztönöznék a társadalmi összefüggések mélyebb megismerésére” (Hegedűs-Szécsi 2002: 60).

A következő fejezetrészekben a nevelésfilozófiai elvek alapján kialakuló gyakorlati kezdeményezéseket vizsgálom meg, az oktatás-nevelés hatalmas szakmai területét a koragyermekkorra szűkítve.

4.5. A pragmatista nevelésfilozófia globális fenntarthatósági dimenziói

A pragmatista nevelésfilozófiai alapokon az 1980-as évektől egyre szélesebb körben jelenik meg a fenntarthatóságra nevelés gondolatköre, amelynek lényege, hogy az oktatás segítségével a fenntarthatóság gazdasági, társadalmi és környezeti alrendszerei közötti kapcsolatrendszer minél szélesebb tömegek számára megérthetővé váljon (Zádori 2012).

E feladatokat, kihívásokat az ENSZ Fenntartható Fejlődés Bizottságának Gazdasági és Társadalmi Tanácsa a következőképpen fogalmazza meg 1998-ban: *„Széles körben elfogadott, hogy az oktatás az az eszköz, amely felkészíti az állam, a vállalati és ipari világ leendő alkalmazottait és irányítóit arra, hogy segítsék a változásokat a vezetésben és a piacon, és képesek legyenek alkalmazkodni a komplex és nagyon gyorsan változó világhoz. Az oktatás a húzó ereje annak az érték- és gondolkodásváltásnak, ami elvezet a viselkedés megváltozásához. Az oktatás szerves része azon kulcskérdésekről folyó párbeszédnek, mint a szegénység, népesség, egészség, foglalkoztatás, környezetirányítás, fogyasztás és termelés, valamint a technológiaváltás, amelyek mind alapvető részei a fenntartható fejlődésnek.”* (Czippán 2002: 138)

Az oktatás és fenntarthatóság kapcsolatának fontosságára az elmúlt öt évtizedben sokan hívták fel a figyelmet. Az 1972-ben Stockholmban megrendezett ENSZ-konferencián (ENSZ-konferencia az Emberi Környezetről) javaslat született arról, hogy a környezeti nevelést minden ország ismerje el és támogassa. E javaslat eredményeként 1975-ben az UNESCO és az ENSZ Környezeti Programja (UNEP) elindította a Nemzetközi Környezeti Nevelési Programot (IEEP), amely a későbbiekben 1995-ig folytatódott. A (környezeti) nevelés jelentőségét és szükségességét a későbbiekben nemzetközi megállapodások, dokumentumok, tanulmányok sora rögzíti (ezeket jól foglalja össze Zádori 2004 műve), amelyek lényege, hogy a környezettudatosság minden szinten erősödjön, párhuzamosan azzal, hogy a különféle gazdasági, a társadalmi, a politikai és az ökológiai jelenségek közötti összefüggések mindenki számára nyilvánvalóvá váljanak, és az oktatási rendszerekhez történő széleskörű hozzáférhetőség mellett lehetőség nyíljon az ezzel kapcsolatos információk, tudáselemek megismerésére és elsajátítására is.

Fontos mérföldkőnek tekinthető a fenntartható fejlődés fogalmának megjelenése is. A fenntartható fejlődés első, széles körben ismert definícióját 1987-ben a Brundtland-Bizottság fogalmazta meg. Csak emlékeztetőül: a definíció szerint olyan fejlődésről van szó, amely úgy elégíti ki a jelen generációk szükségleteit, hogy nem veszélyezteti a jövő generációk szükségleteinek kielégítését.

A fenntartható fejlődés azonban csak abban az esetben képzelhető el, ha gazdasági, társadalmi és környezeti alrendszerek között egyensúlyi helyzet alakul ki. Ettől kezdve a fenntartható fejlődés, később a fejlődés „elmaradásával” a fenntarthatóság népszerű és fontos eleme lesz a következő évtizedek dokumentumainak, publikációinak és stratégiáinak, amellyel párhuzamosan hamarosan megjelenik a korábbi környezeti nevelés helyett, amely a gazdasági és társadalmi dimenziót nem helyezi igazán fókuszba, a fenntarthatóságra nevelés kérdésköre is. Következésképpen maga a definíció már etikai töltettel bír.

Kötelességetikai oldalát világosan mutatja, hogy az intergenerációs felelősség sarkalatos pontja a meghatározásnak. Azt is láthatjuk, hogy a kitűzött cél az alapvető szociális alrendszerek kooperációja nélkül nem megvalósítható.

Ezek egyensúlya elsősorban azt jelenti, hogy működésük olyan összhangot mutat, amelyik nem révén a bioszféra leépülése nem következik be.

Természetesen az új fogalom és gondolatrendszer megjelenése számtalan tudós, szakember és gondolkodó érdeklődését keltette fel. Amartya Sen például amellet érvelt, hogy bár a WCED (1987) *szükséglet*-központú elképzelése a fejlődésről fontos volt, mert rávilágította a kérdésre a figyelmet, ugyanakkor nem volt teljes (Sen 2000). Sen elképzelése szerint az egyéneket olyan emberekként kell kezelni, akik tudnak gondolkodni és cselekedni, és nem „betegeknek”, akiknek a szükségleteit ki kell szolgálni: az emberek csak akkor lesznek képesek „gondolkodni, értékelni, megoldani, inspirálni, ösztönözni és ezen eszközök révén átalakítani a világot”, ha kompetens, tenni képes szereplőként kezelik őket.

Sen tehát újradefiniálta a fenntartható fejlődést, mint olyan fejlődést, amely szélesíti a jelenlegi generáció képességeit anélkül, hogy ezzel gátolná a jövő generáció képességeit”. Sen „képesség-központú” megközelítése arra törekszik, hogy „a fenntarthatóság gondolatát beépítse a szabadság perspektívájába, hogy az embereket ne csupán olyan lényeknek lássuk, akiknek szükségleteik vannak, hanem olyan embereknek, akik szabadsága valóban számít és képesek a cselekvésre. Természetesen más szerzők is megfogalmaztak kritikákat, Schumacher az oktatáshoz jobban kapcsolódó nézőpontja szerint a fejlődés nem az árukkal, termékekkel és szolgáltatásokkal kezdődik, hanem emberekkel és az emberek oktatásával, szervezettségükkel és fegyelmeükkel (Schumacher 2014).

E három hiányában, minden erőforrás rejtett, kiaknázatlan, potenciális marad. *„A fenntarthatóság különböző megközelítéseiben az egyetlen közös pont az, hogy mind-egyik valaminek az időbeli fenntartására törekszik, vagyis a jövőre vonatkozik. Arról szól, hogy a világnak milyennek kell/kellene lennie, és nem arról, hogy milyen a világ ténylegesen, ezért a fenntarthatóság fogalma elkerülhetetlenül normatív. Nem a gazdaság vagy a társadalom pusztá leírására törekszik, hanem arra, hogy elveket, célokat, feladatokat határozzon meg a gazdaságpolitikai szereplők, közösségek és egyének számára.”* (Géber 2015: 973)

A következő lényeges dokumentum, amely az oktatás kitüntetett szerepére hívja fel a figyelmet, az Agenda 21 volt, amit az 1992-es Rio de Janeiro-i ENSZ

Környezet és Fejlődés Világkonferencián fogadtak el. A dokumentum 36. fejezete a következő feladatok megvalósítását fogalmazza meg az oktatási, nevelési kérdésekkel kapcsolatban:

- Mindenki számára biztosítani kell az alapfokú oktatást és írni-olvasni tudást.
- Minden korosztály számára elérhetővé kell tenni a környezeti nevelést és a fejlődéssel kapcsolatos oktatást.
- A környezeti és fejlesztési elképzeléseket – ideértve a népesedésből eredőket is – szükséges beilleszteni minden oktatási programba, a fő problémák okainak elemzésével együtt.
- A tanulókat szükséges bevonni a környezet-egészségügyi helyi és regionális vizsgálatokba, így a biztonságos ivóvízzel, tisztasági, higiénés kérdésekkel, élelmiszerekkel és az erőforrások felhasználásának környezetvédelmi és gazdasági hatásaival kapcsolatos kutatásokba. (UNESCO 2002)

A 36. fejezet oktatási céljainak megvalósítása a Riói Konferenciát követően az UNESCO feladata lett. A kitűzött célok elérése érdekében az UNESCO szorosan együttműködött az ENSZ—tagországok kormányaival, kormányzati és nemkormányzati szervezeteivel, illetve az ENSZ más szakosított szervezeteivel. Az UNESCO e folyamatban azonban csak egyfajta katalizátor-szerepet töltött be, az egyes lépések megtervezése és a kitűzött célok operatív megvalósítása a tagországokra hárult, mint ahogyan a megvalósításhoz szükséges humán és pénzügyi erőforrások megteremtése is.

Az UNESCO-t a Dakari Oktatási Világkonferencián (Szenegál, 2000. április) az Agenda 21 dokumentum 36. fejezetében megfogalmazott célok megvalósításának elősegítése mellett az Oktatás Mindenkinek (Education for All, EFA) program koordinátoraként jelölték meg. A Dakari Akcióprogram megerősítette az Oktatás Mindenkinek Világkonferencia (Jomtien, Thaiföld, 1990) azon elképzelését, hogy valamennyi gyermeknek, fiatalnak és felnőttnek emberi joga olyan képzésben részesülnie, amely megfelel alapoktatási szükségleteiknek. A fórumon hat célkitűzést vázoltak fel, melyek az alábbiak voltak:

- a kora gyerekkortól kezdődő gondozás és oktatás, különösképpen a legveszélyeztetettebb és leghátrányosabb helyzetű gyerekek körében kiterjesztése és színvonalának növelése;
- biztosítani, hogy 2015-re minden gyerek, mindenekelőtt a lányok, a hátrányos helyzetű és az etnikai kisebbségekhez tartozó gyerekek hozzáférjenek a képzéshez, s hogy ingyen és kötelező érvénnyel részesüljenek jó minőségű általános iskolai képzésben;
- biztosítani, hogy valamennyi fiatal és felnőtt igénye szerinti képzésben részesüljön azáltal, hogy egyformán hozzáférhetnek a megfelelő képzési és az egész életen át tartó szakképzési programokhoz;
- 2015-re ötven százalékos javulást érni el a felnőtt analfabetizmus visszaszorításában, különösen a nők esetében, s biztosítani az alap, illetve a folyamatos felnőttoktatáshoz mindenki egyenlő arányban hozzáférjen;
- megszüntetni 2005-re a nemek közti különbségtételt az általános és középiskolai képzés terén, s 2015-re elérni a nemek közti teljes egyenlőséget, különös tekintettel arra, hogy a lányok teljes mértékben és egyenlő arányban részesüljenek jó minőségű alapoktatásban, s ott eredményesen szerepeljenek;
- a minőségű oktatás valamennyi aspektusának javítása, ezek kiváló voltának biztosítása annak érdekében, hogy az abban résztvevők érzékelhetően és mérhetően eredményesen szerepelhessenek, különösen az analfabetizmus, a számtan és az élethez elengedhetetlen alapképességek terén. (UNESCO középtávú stratégiája 2002-2007 dokumentum alapján)

A Fenntartható Fejlődésre Nevelés Nemzetközi Évtizedének ötlete a Fenntartható Fejlődés Világcsúcs (World Summit on Sustainable Development, WSSD) előkészítő bizottságában vetődött fel 2002. júniusában. A javaslatot a WSSD johannesburgi konferenciáján, 2002. szeptemberében fogadták el, majd az ENSZ Közgyűlésének 57. ülészakán az UNESCO-t jelölték ki az ENSZ Nevelés a Fenntartható Fejlődésért Nemzetközi Évtizede (Decade of Education for Sustainable Development, DESD) fő végrehajtójaként.

A WSSD végrehajtási tervében a fenntartható fejlődéssel kapcsolatban két fő feladatot határoztak meg: „*először: a nevelés a fenntartható fejlődés alapja, ezért az DESD céljait össze kell hangolni az EFA elveivel; másodsor: a nevelés az értékek és magatartási formák, a jártasság és viselkedés elsajátításának fő eszköze, ezzel valósíthatók meg az életvitel terén a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos változások az egyes országokban és az országok között. Segítségével vethetjük fel a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos ütemtervben megfogalmazott problémákat: a nemek közötti egyenlőség, a környezetvédelem, a vidékfejlesztés, az emberi jogok, az egészségügyi ellátás, a HIV, a fogyasztási szokások kérdését*” (Pigozzi 2004: 185). Az UNESCO-nak, mint felelős ügynökségnek, a következő „új” feladatokat kell teljesítenie:

- Legyen a Nevelés a Fenntartható Fejlődésért (Education for Sustainable Development, ESD) program, valamint az Évtized előmozdítója, szervezője és motorja.
- Segítse az egyes országokat, hogy képesek legyenek a fenntartható fejlődés nevelési feladatainak elvégzésére.
- Figyeljen oda a partnerekre, fogja össze kezdeményezéseiket, legyen összekötőjük az ENSZ felé, támogassa őket olyan végrehajtási tervekkel, dokumentumokkal és konferenciák szervezésével, amelyek illeszkednek a szokásos ENSZ folyamatokba.
- Ösztönözze a már működő szervezetek és hálózatok munkáját, könnyítse meg olyan új intézmények alapítását, amelyek meg tudnak felelni az ESD által támasztott hatalmas gyakorlati, követelményeknek.
- Legyen az UNESCO az új gondolatok megvitatásának fóruma, segítse az ESD-t fejlesztő stratégiákat.
- A civil szervezetekkel összefogva mozgósítsa a tömegeket a fenntartható fejlődés érdekében.
- Minden téren járuljon hozzá a jó tapasztalatok cseréjéhez.
- Mozdítsa elő az ESD-t szolgáló kutatást, gyakorlatot és innovációt.
- Támogassa és szilárdítsa meg a kevésbé ismert partnerek fontos tevékenységét.

- Keresse a jó együttműködést a magánszektorral.
- Számoljon be az ENSZ-nek a DESD-t támogató munkájáról (Pigozzi 2004).

Az évtized – az ENSZ és az UNESCO szempontjából legalábbis – sikeres volt, több kezdeményezéssel, rendezvénnyel és programmal hívta fel a figyelmet az oktatás, a fenntarthatóság, a környezettudatosság kiemelt fontosságára az oktatásban a világ különböző részein. Ugyanakkor érdemes azt is megjegyezni, hogy alapjaiban nem változott meg sem az emberiség hozzáállása, sem pedig azok a jelenségek, amelyek az emberi tevékenység következményeként egyre fokozottabb környezetterhelést jelentettek világszerte.

E hatásmechanizmusokkal kapcsolatban természetesen fontos megjegyezni azt, hogy ezek a tudáselemek és kompetenciák akkor válnak igazán érdekessé, amikor a fiatal generációk, akik döntő részét jelentik azoknak, akik találkoznak az ESD-vel, felnőttként milyen mértékben fogják életüket, fogyasztásukat, energiahasználatukat a fenntarthatósági elvek mellett szervezni?

További lényeges megjegyzés, és egyben érdekes kérdés is, hogy az oktatási intézményekben elsajátított, fenntarthatósággal kapcsolatos értékek és gyakorlatok alkalmazására mennyire és milyen formában lesz az egyénnek lehetősége? Egy bizonyos jövedelemszint után ez valóban szabad választás is lehet, azonban, különösen a szegényebb közösségek és egyének esetében sok lehet a kényszerhelyzet, és a túlélésért folytatott napi küzdelem könnyen felemésztheti az oktatás során elsajátított fenntarthatósági elveket. Harmadrészt, bekövetkezhetnek olyan krízisek és katasztrófahelyzetek is (erre részben példa lehet a COVID-19 vírushelyzet), amikor a környezet- és energiatudatos, fenntartható magatartásmintákat is felülírhatja az adott szituáció és hasonlóan a szegényebb rétegekhez, itt is elsősorban az egyéni túlélés kerül előtérbe az egyént és a közösséget is érintő fenntarthatósági kihívások kezelése vagy megoldása helyett.

Természetesen nem csupán a nemzetközi kormányzati szervezetek esetében figyelhetők meg a fenntarthatóság és oktatás témakörében megjelenő akciók, programok és kezdeményezések. A meglehetősen nagyszámú

kezdeményezésből érdemes kiemelni a globális nevelést, amely elsősorban nemzetközi nemkormányzati szervezetekhez kötődik, de egyes esetekben kormányzati szereplők is kapcsolódnak ezekhez a tevékenységekhez.

Az ESD mellett a nemzetközi szakirodalomban és gyakorlatban gyakran jelenik meg a fenntarthatóságra nevelés (EfS, Education for Sustainability) megfogalmazás is, amely a környezeti oktatásból (EE, Environmental Education) származik. Az 1977-es Tbiliszi Nyilatkozat deklarálta először az EE kulcsfontosságú szerepét, amely a környezeti oktatásra felkészített tanárok jelenlétét jelöli meg a „prioritások prioritásának” (ENSZ Oktatási Tudományos és Kulturális Szervezet, UNESCO 1990). A környezeti nevelés azonban szűkebb, mint az ESD, illetve a EfS, mert a környezeti jelenségek gazdasági, társadalmi keretbe történő helyezése, az összefüggések és az ok-okozati kapcsolatok feltárása kevésbé jelenik meg markánsan ebben a megközelítésben.

Ettől függetlenül több ország gyakorlatában a mai napig népszerűnek tekinthető a környezeti oktatás, amely az alábbi lényeges elemeket foglalja magába:

- a közvetlen környezeti (általában szabadtéri) tapasztalatokat, terepi ismereteket és készségeket nyújtó oktatást;
- a környezettel kapcsolatos oktatást, amely a környezeti folyamatokkal és kérdésekkel kapcsolatos fogalmak és ismeretek megértésére összpontosít;
- a környezetért való oktatást, amely értékeket és cselekvési készségeket, valamint ismereteket és folyamatokat fejleszt, és amelynek célja a tanulók megalapozott megítélése, a döntéshozatalban történő aktív részvétel, valamint fellépés a környezettel kapcsolatos kérdésekben.

A XXI. században ez a háromrészes felfogás úgy alakult át, hogy mára a fenntarthatóságra nevelésnek (EfS - Ausztráliában) vagy a fenntartható fejlődésre való oktatásnak (ESD - főleg Európában) nevezzük. Ez a felfogás globálisabb és univerzálisabb nézeteket vet fel a fenntarthatósági kérdésekben, és bevonja a tanulókat a valós közösségi problémamegoldásba. Az EfS és az ESD jellemzői

egyaránt az interdiszciplinaritás, demokratikus és befogadó társadalmi folyamatok megismerése, aktív tanulás, kritikai gondolkodás és problémamegoldás elsajátítása, jövőorientáció, közösségi kapcsolatok kialakítása és az aktív cselekvés.

A korábban ismertetett, az oktatás és fenntarthatóság témaköréhez kapcsolódó nemzetközi kormányzati és nem kormányzati kezdeményezés-példa jól mutatja a kérdés fontosságát, és az egyre intenzívebben meginduló globális kezdeményezéseket, ugyanakkor az is jól látható, hogy a nemzetek feletti nemzetközi szervezetek csupán koordinálják ezeket a folyamatokat, a feladatokat és kihívásokat az egyes országok szintjén kell kezelni és megoldani. Az elmúlt ötven év nemzetközi kezdeményezéseit áttekintve elgondolkodtató azonban az, hogy annak ellenére, hogy az oktatásnak kulcsszerepe lehet a fenntarthatóság kihívásainak kezelésében, a gazdasági, társadalmi és környezeti problémák nem mérséklődtek, hanem sokkal inkább fokozódtak az elmúlt évtizedekben, egyre kritikusabb helyzetek elé állítva az emberi közösségeket.

A világ a XXI. században jelentős környezeti, gazdasági és társadalmi problémákkal néz szembe. Míg a pénzügyi világválság, a globális felmelegedés és az olajcsúcs állandóan napirenden van, addig más komoly és régóta fennálló kérdések továbbra is kevesebb figyelmet kapnak és változatlanok, mint például a vízhiány és vízszennyezés, talajok elszennyeződése, a légszennyezés, vagy éppen a halászat élőhelyeinek kimerülése és pusztulása. A csökkenő készletek, a környezeti és gazdasági menekültek, a fertőző betegségek, a fokozódó víz- és olajhaborúk lehetőségei további aggodalmakra adnak okot, és tartják egyre nagyobb nyomás alatt a népeiséget.

A XX. század eleje óta az energiateljesítmény 16-szorosára nőtt, az ipari termelés a 40-szeresére, a vízfelhasználás a 9-szeresére, a kifogott halak mennyisége a 35-szörösére, a szén-dioxid kibocsátás a 17-szeresére, a kén-dioxid kibocsátás a 13-szorosára, és eközben az erdőirtások és az elsivatagosodás tovább gyorsult (McMicheal 2008). Ugyanakkor a világ népessége a múlt század fordulóján becsült 1,2 milliárdról napjainkra közel 8 milliárdra nőtt, és a legnagyobb növekedés egyértelműen a kevésbé fejlett világban történt.

A jelenlegi válságok azonban nem egyszerűen a „túl sok ember” jelenlétéhez kapcsolódnak. A világ népességének a 20%-a használja az erőforrások 80%-át, fokozva az egyébként is egyenlőtlen fejlődési utakat a fejlett és a fejlődő nemzetek között. Sok szegénységben élő kisgyermek számára az első születésnapig való túlélés a legfőbb fenntarthatósági kérdés. Az ezredfordulót követő években a világon élő gyermekek 20%-ának nem volt tiszta, biztonságos ivóvíze, megfelelő hajléka, elegendő étele, hozzáférése egészségügyi ellátáshoz és oktatáshoz, és ki volt téve sérülések, betegségeknek és a kizsákmányolásnak (UNICEF 2009: 18)., és a helyzet az azóta eltelt időben sem sokat javult, számtalan területen sokkal inkább tovább romlott. A globális felmelegedés, a fertőző betegségek, a felerősödő extrém időjárási események, hőhullámok, tűzvészek, árvizek, ciklonok következtében az emberi és anyagi veszteségek fokozódnak. A víz- és élelmiszerbiztonsági problémák és ehhez kapcsolódó konfliktusok egyre fokozottabban jelentkeznek, az alacsonyan fekvő területeken pedig a tengervíz emelkedése okoz problémákat.

A történelem azt mutatja, hogy a kulturális változás időnként nagyon gyors és brutális, máskor lassú és békés. Az emberek időnként szívesen vállalták, és tanulni akartak másoktól, máskor pedig erőszakosan küzdöttek azért, hogy megtartsák hagyományaikat és társadalmi gyakorlataikat. A modern történelmi tanulmányok kimutatták, hogy még a nagymértékű migráció vagy invázió legszélsőségesebb eseteiben sem voltak csupán egyirányúak a kulturális változások. A „betolakodók” sok idegen gyakorlatot hozhatnak magukkal, de ők is átfর্মálódnak a „meghódítottak” hiedelmei és gyakorlatai által. A kulturális változás mindig félelmetes, még akkor is, ha el kell fogadnunk, hogy bizonyos mértékben elkerülhetetlen.

Ahogy az imént arra utaltam a társadalmi dialektika, történelmi-kulturális dinamika szempontjából különösen jelentősek azok az eszmeáramlatok, amelyek a későbbiekben közösségek arcukat határozzák meg. Ezek lényegüket tekintve nem mások, mint propozicionális attitűdök. Vagyis olyan hitek, amelyek a valóság bizonyos entitásaira vonatkoznak. Más kérdés, hogy ezek a hitek milyen mértékben torzítják vagy írják le helyesen a valóságot. Az viszont kétségtelen, hogy amennyiben ezek a hitek előbb-utóbb gyakorlatokhoz vezetnek. Innen pedig már

viszonylag könnyen belátható, hogy miért is olyan fontosak az igaz propozicionális attitűdök, vagyis amelyek a – korrespondencia-elmélet alapján a – valósággal összhangban lévő propozíciókat testesítik meg.

Nyilvánvaló ugyanis, hogy a téves hitek, elgondolások helytelen, sőt, adott esetben káros gyakorlatokat szülnek. Tehát a propozicionális attitűdjeinket a praxisból fakadó következmények igazolják vagy vonják kétségbe. Ha a visszacsatolás pozitív, akkor a gyakorlatok képesek állandóvá válni, meggyökeresedni. Akkor azonban, ha a következmények károsak a hiteinket módosítani szükséges. Ehhez viszont szükséges, hogy az önkorrekción folyamatok a lehető legrövidebb időn belül menjen végbe. A környezettudatos gondolkodás szempontjából az imént leírtak különösen jelentősek.

Ennek súlyát különösen az fokozza, hogy a helyi szinten való cselekvés kihatásokkal lehet a globális rendszerre. Elengedhetetlen tehát a lehető leghelyesebb propozicionális attitűdökre alapozott cselekvési tervek kidolgozása, amelyeket azonban csak a szubszidiaritás elvének érvényesülése mellett lehet eredményesen kivitelezni.

A fenntarthatóság gondolata egyre elterjedtebbé, szükségessége egyre felismertebbé válik a XXI. században, ahogy Földünknek, az egész globális társadalomnak krízisek sorával kell szembenéznie. E válságok gyakran rendelkeznek társadalmi, gazdasági és környezeti vonatkozásokkal is (Davis 2010). A fenntarthatóság, mint gondolkodás- és magatartásforma elérése különösen nagy jelentőséggel bír a fiatal generációk számára. A fejezetben korábban már említett, 2005 és 2014 között zajló Fenntartható Fejlődésre Nevelés Nemzetközi Évtizede (DESD) ENSZ projekt nagyban hozzájárult a fenntartható fejlődés oktatásának (ESD) elterjedéséhez. (Siraj-Blatchford - Pramling-Samuelsson 2016)

A fenntartható fejlődés oktatása olyan jövőképet nyújt, amely az emberi és gazdasági jólét, kulturális hagyományok és a környezet tiszteletben tartásának egyensúlyát igyekszik elérni. Ezért fontos felismerni, hogy a fenntartható fejlődést ez a három pillér együttesen támogatja, és hogy az egyes szempontok

figyelembevétele nélkül kialakított gyakorlatok és politikák valószínűleg gyengébbek, sőt kudarcot is vallhatnak.

A fenntartható fejlődés szempontjából nem biztos, hogy a leghatékonyabb környezeti, gazdasági vagy társadalmi stratégia a legfenntarthatóbb. Előfordulhat, hogy az egyik területen meghozott döntéseinket a másik kettőnek módosítania vagy moderálnia kell. Konkrét példát említve, egy vízhiányos területen a környezetileg legkifinomultabb, legkorszerűbb víztisztító telep nem praktikus, különösen, ha költséges vagy magasan képzett rendszeres karbantartást igényel. Ebben az esetben megfelelőbb (még akkor is, ha kevésbé „zöld” vagy akár kevésbé „hatékony”) egy azonnal elérhető és/vagy a helyi közösség által fenntartható technológia, mely fenntarthatóbb lehet és életet menthet.

A hatékonyság és az eredményesség kérdései megérdemlik a kiemelt figyelmet. Tekintve, hogy a fenntarthatóság komponensei egymással valamilyen mértékben összefüggenek, így nem elkerülhető, hogy az egyikben beálló változás a másikban is változást indukáljon. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a fenntarthatóság annak egyes komponensein (gazdasági, társadalmi környezeti) szuperveniál. Azonban ahogy fentebb rámutattam, az korántsem biztos, hogy ezek a tényezők egyszerre javíthatók.

Előfordulhat ugyanis az, hogy egyik kizárólag a másik kárára lehet hatékonyabb. Ez persze még nem zárja ki egy olyan állapot elérését, amelyben a komponensek Pareto-hatékonyan alakulnak (vagyis, az ebből az állapotból való elmozdulás már biztosan valamelyik komponens hatékonyságromlása árán valósul meg). Azonban egy ilyen állapot nemcsak, hogy hipotetikus, hanem gyakorlati szempontból majdhogynem illuzórikus. Nem tudjuk ugyanis, hogy milyen eljárás mentén haladva lehetne ide eljutni.

A Koragyermekkorai Nevelés Világszervezete, a World OMEP (World Organization for Early Childhood Education) 2011-2014 között, a DESD évei alatt létrehozott egy nemzetközi értékelési, minősítési skálát, amelynek célja, hogy az ESD a fenntartható fejlődés oktatásának kiterjedtségét, szintjét mérje gyermeknevelő intézményekben. A skála a fenntarthatóságnak három dimenzióját vizsgálja, a gazdasági, a társadalmi-kulturális és a környezeti fenntarthatóságot.

Az eszközt létrehozása óta kibővítették, továbbfejlesztették a gyakorlati tapasztalatok alapján (OMEP 2019).

Összegzésképpen elmondható, hogy a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatban különösen a fiatal generációk oktatása bír nagy jelentőséggel, mert a mai fiatal generációk lesznek azok a generációk, akik fokozódó globális és lokális fenntarthatósági kihívásokkal sokkal nagyobb mértékben fognak majd szembesülni, mint a jelenlegi generációk. Az oktatásnak tehát kulcsszerepe lehet ezekben a folyamatokban, részben azért, mert a megfelelő, kora gyermekkorban megkezdett információátadás érékenyebbé teheti a fiatalokat a fenntarthatósággal kapcsolatban, másrészt az elsajátított kompetenciák segítségével növelhető e generációk alkalmazkodóképessége.

A változásokhoz történő alkalmazkodás és adaptáció ezért tekinthető kiemelt jelentőségűnek, mert a korábban említett negatív folyamatok gyors és radikális megváltoztatására minimális az esély, ezért vélhetően sokkal nagyobb jelentősége van annak, hogy a változásokhoz történő hatékony alkalmazkodást elősegítő kompetenciák elsajátítására lehetőség nyíljon az oktatás és nevelés különböző szintjein.

4.6. Pragmatista nevelésfilozófia a gyakorlatban

A kisgyermekkorban történő fenntarthatóságra nevelés egyik legfontosabb célja, hogy a gyermekek kritikusabban tudjanak választani a modern tudomány és a technológia kínálta lehetőségek közül. Ez a hagyományos megközelítésektől jelentősen eltérő nézőpontok kialakítását kívánja, hiszen azok gyakran az eredmények kritikák nélküli elfogadására összpontosítottak.

A gyakorlatban a fenntarthatóságra nevelés integrálódhat és beépülhet a tananyag számtalan területére, pl. „multikulturális és társadalmi nevelés”; „egészségnevelés”; „környezeti nevelés”; „médiaműveltség”. Ez egyúttal lehetőséget nyújt a legújabb tantervi kezdeményezések továbbfejlesztésére, a gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatok jobb megértésére, a felelős

fogyasztói magatartásminták kialakítására, és az erőforrások takarékos használatára.

A szocializáció és nevelés tekintetében az intergenerációs szemléletet nem lehet kellően felbecsülni. Amennyiben a tudás- és tapasztalat-átadás láncolata gyengül, akkor az újabb generációk jelentős teoretikus és technológiai hátrányba kerülnek elődeikhez képest. Előfordulhat, hogy egy ilyen helyzetben a különféle környezeti kihívásokra adott válaszok eredményessége romlik, így veszélyeztetve a jövőbeli kilátásaikat.

Ennek elkerülése érdekében a nevelés-oktatás színtereinek átgondolt és aktuális kérdésekkel foglalkozó szemléletben való megszervezése komolyan szerepet játszik a fenntarthatóság vonatkozásában. Így azon a döntéshozóknak, akik a fenntarthatóság kérdésével foglalkoznak, óhatatlanul kapcsolatban kell lenniük más területek (jelen esetben az oktatás-nevelés) vezetőivel is.

Az ENSZ a gyermekek jogairól szóló egyezményében (1989) megerősíti, hogy minden gyermeknek joga van az oktatáshoz és az Agenda 21-ben megfogalmazott prioritásokhoz, amely elsősorban az alapképzés támogatását tűzte ki.

A gyerekek már koragyermekkorban megtapasztalják a természeti kihívásokat, és ez az az érzékeny időszak, amikor az alapvető értékeket és attitűdöket megalapozhatjuk. Kutatásokból és tapasztalatokból tudjuk, hogy még a nagyon fiatal kisgyermek is képesek kifinomult gondolkodásra a társadalmi-környezeti kérdések kapcsán, és hogy minél korábban találkoznak a fenntarthatóság eszméivel, annál nagyobb lehet a hatásuk.

Ebben az összefüggésben különösen jelentősnek tekinthető az a munka, amelyet a Göteborgi Egyetem és a Chalmers Műszaki Egyetem végzett a Környezetvédelmi és Fenntarthatósági Közös Központon (GMV, Joint Center for Environment and Sustainability) keresztül. A GMV kezdeményezés 2004-ben kezdődött az „Oktatás a fenntartható fejlődésért” nemzetközi konferenciával a fenntarthatóságra nevelésért Göteborgban, amelynek címe: Tanulás a világunk

megváltoztatása érdekében (*Learning to change our world*). Az ezt követő workshopok eredményeként vitaanyag jelent meg a kisgyermekkorai nevelésről.

Ezek az ajánlások (Davies et al. 2009) azon a feltételezésen alapultak, hogy a gyermekek kompetens, aktív szereplőknek tekinthetők a saját életükben, és képesek részt venni (ezt gyakran a körülmények meg is követelik) az őket érintő komplex környezeti és társadalmi kérdésekben. Ezek az ajánlások eltávolodnak a koragyermekkor olyan romantikus elképzeléseitől, mint az ártatlan játék színtere, és hogy minden gyermek védett, biztonságos, boldog élet él, amelyre a környező események nincsenek hatással.

Az ajánlások nyolc alapelvet javasolnak, amelyek közül nagyon fontos a mindenki számára elérhető (élethosszig tartó) tanulás, ahol lényeges, hogy minden gyermek hozzáférjen a kisgyermekkorai oktatáshoz, és tapasztalja meg környezete fenntarthatósági kihívásait. A fenntarthatóságra nevelés sikerességének további fontos eleme, hogy a koragyermekkorai nevelésben a gyermekek mindennapi életükbe ágyazott integrált tantervi megközelítésekkel és tudáselemekkel találkozzanak és olyan pedagógusoktól tanuljanak, akik maguk is ismerik és elkötelezettek a fenntarthatósággal kapcsolatban és az adott oktatási intézmény működése is lehetőleg minél kisebb környezetterhelést eredményezzen.

A 2009-es Tanulás a Fenntarthatóságért Világkonferenciát, a fejezetben korábban említett Bonni Deklarációt, valamint egy stratégia kidolgozását követően az UNESCO munkájában a fenntartható fejlődés három központi elemére helyezte a hangsúlyt: ezek a biodiverzitás, az éghajlatváltozás, és a katasztrófakockázat csökkentése voltak. Az ECCE keretei között az előbbieket közül napjainkban már mindhárom területtel foglalkoznak az egész világon.

Siraj-Blatchford és Pramling-Samuelsson tizennégy ország, Kína, a Cseh Köztársaság, Finnország, Oroszország, Szlovákia, Franciaország, Írország, Ausztrália, Brazília, Bulgária, Svédország, az Egyesült Királyság és Kenya szakértői válaszadó részvételével felmérést végzett az ESD-vel kapcsolatban az ECCE-ben (Siraj-Blatchford – Pramling-Samuelsson 2016). Kenyán kívül ezekben az országokban számos környezeti óvodai nevelési programot találtak, és a

legtöbb kapcsolódó országban szemináriumokat, workshopokat és anyagokat biztosítanak már néhány éve.

Egyes országokban az ESD szempontjai is beépülnek a koragyermekkorai nemzeti tantervekbe. Az összehasonlító kutatások azt mutatják, hogy a fejlett országokban a kormányzatok, a szakma és a helyi közösségek között is egyre szorosabb kapcsolat van és az érintettek is egyre komolyabb jelentőséget tulajdonítanak az ESD oktatásának és az óvodai oktatásban részesülő gyermekek közel 100%-a részesül környezetvédelmi oktatásban. Ezzel szemben viszont a mintában szereplő kevésbé fejlett Kenyában a kutatások alapján a 3–6 éves gyermekek 65 %-a nem fér hozzá az óvodai ECCE tevékenységekhez, és vannak olyan területek, ahol a gyerekek csupán 9%-a jár óvodába.

A világszerte végzett ECCE-ESD munka tematikus és holisztikus projekttevékenységeket is tartalmaz. Ezek célja, hogy kiegyensúlyozott megoldásokat találjanak azokra a problémákra, amelyek érintik az egyes releváns gazdasági, környezeti és szociokulturális dimenziókat. Vannak azonban egyértelmű, konkrét alaphozzáállások, készségek és ismeretek, amelyek az egyes pillérekhez kapcsolódnak (pl. takarékoság, környezetvédelem, empátia). Az óvodai nevelés során érintett tématerületek abból a szempontból is érdekesek, hogy a fenntarthatóság három fő dimenziója közül melyik területek bizonyulnak meghatározónak.

Nyilvánvaló jelenség világszerte, hogy az oktatási-nevelés folyamat során elsősorban a környezeti a társadalmi kérdések jelennek meg hangsúlyosabban, ugyanakkor a gazdasági dimenzió háttérbe szorul: ennek az oka természetesen az, hogy e korosztály a gazdasági folyamatok jellegzetességei, jelenségei és következményei, környezetre gyakorolt hatásai sokkal kevésbé érthetők, mint az idősebb generációk esetén. Ugyanakkor már ez a fiatal generáció is találkozik a fogyasztással, termékek és szolgáltatások megvásárlásával és használatával, amelyek esetében a gazdasági dimenzió is beépíthető az ismeretkörökbe.

A környezeti dimenzió vezető szerepe azzal is összefügg, hogy a pedagógusok számára kézenfekvő lehetőségként jelentkezik a gyerekeket körülvevő környezet megismerése, a szűkebb lakókörnyezet környezeti

kihívásinak megértése. A környezettudatosság előmozdítására gyakorolt legfontosabb hatást általában a szabadban szerzett gyermekkori élmények jelentik.

A szabadtéri tanulás potenciálját már régóta ismerik. A szabadtéri oktatás Skandináviában különösen elterjedt, célja, hogy javítsa a fizikai fejlődést és a gyermek kapcsolatát a természettel. Sok skandináv óvoda épül félreeső erdős területen. A „Forest Schools” (erdei iskolák) egyre népszerűbbé válnak sok más európai, észak-amerikai, ázsiai és ázsiai-csendes-óceáni országban is (Bruce 2012, Davis 2009).

A fenntarthatóság társadalmi és kulturális dimenziója azokkal a társadalmi, kulturális és politikai kérdésekkel foglalkozik, amelyek befolyásolják az emberek életének minőségét és folytonosságát a nemzeteken belül és azok között. A társadalmi fenntarthatóság eléréséhez egyenlőségre és méltányosságra van szükség az egyének és csoportok között, a nemzeti határokon kívül és belül, valamint a generációk között is. A fenntartható fejlődés ezért az együttérzés, a különbségek és a másság tiszteletben tartása, az egyenlőség és a méltányosság szellemiségét igényli. A felnőttek nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a gyermekek saját magukról és másokról pozitív képet alakítsanak ki. Világszerte számos tantervfejlesztésre került már sor ezen a téren is.

Míg a DESD korai szakaszában megkérdőjelezték az ESD szükségességét a társadalom legfiatalabb tagjai számára (túl fiatalok az ilyen összetett és nehéz kérdésekhez, hadd legyenek gyermekek, ne foglalkozzanak ezzel), mostanra már világos, hogy az ESD-nek az ECCE-ben fontos szerepet kell játszania, hiszen a korábban említett negatív tendenciák nem javulnak, a mai fiatal generációkat fel kell készíteni a jövő várható kihívásaira, akik optimális esetben a környezeti szempontokat sokkal jobban figyelembe vevő, tudatosabban fogyasztó, fenntarthatóbb erőforrás-használatot megvalósító tagjai lesznek majd a társadalomnak.

Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a kevésbé fejlett országokban erre a generációra és e fiatalokat nevelő szülőkre már most is meglehetősen nagy hatást gyakorol az éghajlatváltozás, és a változások gazdasági tevékenységekre, erőforrás-használatra gyakorolt hatásai. Ezeken a területeken tehát jóval

sérülékenyebbnek tekinthető ez a generáció, azonban e változások már a fejlett világokban is egyre inkább érzékelhetők. A következőkben azokat a tématerületeket, tudáselemek vizsgálatára kerül sor, amelyek az oktatási-nevelési folyamatok során hangsúlyosak a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatban.

A természeti erőforrások kimerülése, az üvegházhatású gáz kibocsátás növekedése, a hulladéklerakók és a szennyezett vizek csak néhány hatás, amit társadalmunk okoz a jövő generációi számára az azonnali és a maximalizált kényelem jellemezte életstílus miatt. Sok közösséget fenyeget az emelkedő tengerszint, és a problémák legsúlyosabban a legszegényebb országokban élőköt érintik. Ez pedig hatással van az erőforrásokhoz történő hozzáférésre, a migrációra, az élelmiszertermelésre és vízgazdálkodásra, valamint az oktatási, egészségügyi és szociális rendszerek működésére, fenntarthatóságára. Bolygónkon sajnos már most is nagy károk keletkeztek, és e károk egy része helyrehozhatatlan.

A koragyermekkor szakembereinek nagyon fontos szerepük van abban, hogy a gyermekek olyan élményekhez és ismeretekhez jussanak, amelyek segítik őket a környezet és a társadalom közötti összefüggések megértésében. Már ebben a korai életszakaszban elkezdődhet a kialakulásuk azoknak a kritikus gondolkodási készségeknek, amelyek szükségesek ahhoz, hogy megalapozott döntéseket hozzanak a saját és mások életének minőségével kapcsolatban.

Az elmúlt évekig a környezeti nevelés a természet, illetve az ember és a természet közötti kölcsönhatások megismerését jelentette. Míg a környezeti nevelés sok helyen jelen van az oktatási rendszerekben, a hangsúlyt ma már a fenntarthatóságra való nevelésre kell helyezni. Erre azért van szükség, hogy az új generációk felkészüljenek a felelősségteljes, megalapozott döntések meghozatalára, figyelembe véve a hosszútávú hatásokat. Ez nemcsak a jelen állapotokról való tanulást jelenti, hanem azt is, hogy végig gondoljuk, hogy mit tehetünk a holnapért.

Ma már tudjuk, hogy a nagyon fiatal gyermekek is képesek gondolkodni a környezeti kérdésekről, és minél korábban találkoznak a témával, annál nagyobb lehet a hatása. Tapasztalatból tudjuk, hogy milyen nehéz elhagyni hosszú ideje

fennálló pazarló szokásokat, még akkor is, ha tudatosan új értékrendet akarunk kialakítani az életünkben. Azok a gyermekek, akik már kiskoruktól kezdve találkoznak újrahasznosítással, a környezet gondozásával, optimális esetben a későbbi életük folyamán is fenn fogják tartani ezt a hozzáállást.

Valójában a kisgyermekek képesek egészen összetett erkölcsi ítéletek meghozatalára is. Már ma is sok intézmény jelentős mértékben hozzájárul a környezeti fenntarthatóságra neveléshez azáltal, hogy beépítik az újrahasznosítást és a komposztálást a mindennapi gyakorlatukba. Ami napjainkban még fejlesztésre szorul az, hogy a gyermekeket már életük korai szakaszában szorosabban be kell vonni a saját életüket, illetve a helyi környezetet érintő kérdések döntéshozatalába.

Számos nyugati városban az utóbbi években felmerült az aggodalom, hogy a gyermekeknek több időt kellene a szabadban tölteni. Ugyanígy aggasztó, hogy az otthoni elfoglaltságokban az elektronikus játékok, számítógépek és a televízió dominál. Ezek a játékok nem segítik a szociális készségek fejlődését, és tovább csökkentik a fizikai aktivitással járó, kinti játéokra fordítható idő mennyiségét. Különösen aggasztó a koragyermekkori elhízás gyakorisága.

Természetesen a koragyermekkori szakértők régóta hangsúlyozzák a szabadtéri tanulás jelentőségét. Skandináviában nagyon gyakori a szabadtéri oktatás, amelynek célja a fizikai fejlődés elősegítése mellett a gyermek természettel való kapcsolatának javítása. Számos skandináv erdei óvoda épült és működik félreeső erdei környezetben. Más intézmények gyakran látogatnak erdőkbe. Egy tipikus nap folyamán a gyermekeknek lehetőségük adódik az általuk kezdeményezett tevékenységekben részt venni, illetve megfigyelni az erdő, az élővilág, az ökoszisztéma működését. Gyakran ösztönzik őket csapatmunkára, problémamegoldásra és közvetlen tapasztalatszerzésre.

A tanterv tervezésénél mindig figyelembe kell venni a gyermekek érdeklődését, ennek kell lennie a személyre szabott tanulás alapjának, ahol a tapasztalati tanulásnak van a legnagyobb jelentősége. A gyermekek érdeklődésre építve képek, videók és tárgyak kiindulópontként szolgálhatnak ahhoz, hogy kiderítsük, mit tudnak és értenek a gyermekek. Miután az ismereteket és a

megértett dolgokat beazonosítottuk, felépíthetjük a gyermekek szociokulturális összefüggésekből és tapasztalatokból álló tudását.

A környezetvédelem céljait már széles körben elismerik és alkalmazzák az európai koragyermekkorai nevelésben, ezenkívül számos interkulturális kezdeményezés és felismerés is létezik, amelyek a fenntartható társadalmi és kulturális fejlődést támogatják. A gazdasági fenntarthatóság tudatosságának jelenlegi szintje ezzel szemben rendkívül alacsony, és a szakterületen dolgozó pedagógusok közül kevesen ismerik a három pillért (környezeti, társadalmi és kulturális, gazdasági), amelyeket a politikai döntéshozók elfogadtak a fenntartható fejlődés alapjának.

A fenntartható fejlődés olyan oktatási programokat igényel, amelyek hangsúlyozzák a tanulási tapasztalatok fontosságát a tanárok, a szülők és a gyermekek számára. Emellett olyan kezdeményezéseket, amelyek arra ösztönzik őket, hogy megvizsgálják, hogy a fenntartható fejlődés kérdése hogyan és miért érint másként minden egyént és közösséget. Gyakran állítják, hogy a takarékossgot elősegítő oktatás egyszerre támogatja a pozitív környezeti értékek és a környezettudatos magatartás kialakulását. Ahogy Robins és Roberts állította, a fenntartható fogyasztás minden gyakorlatát szélesebb körben kell megalapozni, a környezeti, társadalmi méltányosság, az erkölcsi szempontok és gyakorlatok támogatása és ösztönzése érdekében (Robins és Roberts 1998):

- az áruk és szolgáltatások előállítása, használata és kidobása által okozott közvetlen környezeti terhelés csökkentése
- a legfontosabb fogyasztási cikkekre és szolgáltatásokra - például az élelmiszer, a víz, az egészségügy, az oktatás és lakhatás - irányuló alapvető szükségletek kielégítése
- a fenntartható megélhetés lehetőségeinek biztosítása
- olyan termékek és szolgáltatások fogyasztása, amelyek pozitívan járulnak hozzá a nők és a gyermekek egészségéhez és jólétéhez
- energia- és vízhatékony készülékek, a tömegközlekedés és egyéb keresett intézkedések fejlesztésének és elfogadásának a fokozása

- a globális környezeti korlátokhoz igazított új termékek és szolgáltatások előállítására és értékesítésére; és
- olyan életstílusok, amelyek nagyobb értéket tulajdonítanak a társadalmi kohézióknak, a helyi hagyományoknak és a nem anyagi értékeknek (Fien 2002).

A nevelési program során számtalan lehetőség adódhat arra, hogy a gazdasági folyamatokat, illetve ezek részelemeit a gyerekek megismerhessék. A világ előtt álló jövőbeni gazdasági, környezeti, társadalmi és kulturális kihívásokat egyre tisztábban felismerik a nemzetközi politikai szinten. Ám kevésbé ismertek azok a kihívások, amelyeket az egyes nemzetállamoknak kell leküzdeniük, valamint az a tény, hogy a fenntarthatóságra nevelés fejlesztése minden szinten szükséges. Valamennyi oktatási ágazatban kiemelt célnak kell tekinteni a megfelelő tananyag biztosítását, amely felkészíti a kisgyermeket a jövőbeli életük kihívásaira.

Azok a gyermekek, akiket ma az óvodákban nevelünk, olyan kihívásokkal fognak szembesülni, amelyeket ma még csak nem is ismerünk. Sok kormányzati és nemkormányzati, illetve egyre több piaci szereplő is egyre komolyabban veszi az elkövetkező gazdasági kihívásokat és várható nehézségeket. Optimális esetben a jövő elkerülhetetlenül bizonyos mértékű újraelosztást hoz a nemzetek gazdaságában, és lehetőséget nyújt egy igazságosabb világ megteremtésére. Széles körben elismert tény, hogy a jelenlegi nemzetközi egyenlőtlenség fenntarthatatlan, és komoly veszélyt jelent a biztonságra, a békés együttműködésre és az együttélésre.

A hatékony kisgyermekkorai gondozás és nevelés nagyobb esélyeket adhat a gyermekeknek a szegénység elől való meneküléshez és a hátrányos helyzet leküzdéséhez. Gyermekek milliói az alultápláltság, a szegénység és a rossz egészségi állapot hátrányával kezdi meg az iskolát. Az óvodai programokhoz való egyenlőtlen hozzáférés továbbra is gondot jelent mind a gazdag, mind a szegény országokban.

A fenntarthatóságot szolgáló koragyermekkorai oktatás (*ECEfS, early childhood education for sustainability*) az Efs és a koragyermekkorai nevelés (*ECE, early childhood education*) szintézise, napjainkban egyre jobban fejlődő terület, elsősorban Ausztráliában.

Ugyanakkor az ECEfS keretei között elindult egy nemzetközi mozgalom az OMEP (*World Organization for Early Childhood Education, a Koragyermekkorai Nevelés Világszervezete*) vezetésével, amit a 2008-as Guttenberg Ajánlások az ESD-ért című dokumentum is megerősített. Ez a dokumentum kimondja, hogy „*a kisgyermekkor természetes kiindulópont az ESD számára [a fenntartható fejlődésre irányuló oktatás] annak érdekében, hogy az egész életen át tartó fejlődés során elősegítsék az oktatáshoz való hozzáférést minden ember számára*”.

A koragyermekkorai nevelésben három módszert javasolnak a fenntarthatóságra nevelés továbbfejlesztésére:

- az intézmény egészére jellemző fenntarthatóság és fenntarthatóságra nevelés;
- a kisgyermekkorai környezet változásainak kutatása;
- a rendszerszemléletű gondolkodás elfogadása, a változások támogatása a tágabb koragyermekkorai oktatási rendszerben.

Az EE/Efs kutatásai azt mutatják, hogy az oktatási környezet és gyakorlat megváltozásának legvalószínűbb módja a teljes központú megközelítésen keresztül érhető el (Henderson-Tilbury 2004). Ezen túlmenően az akciókutatás módszertani utat kínál a fenntarthatóság fokozottabb vizsgálatához és megváltoztatásához.

A korai oktatási környezetnek három olyan fő eleme van, amivel mindenképpen foglalkozni kell, ha egy intézmény fenntarthatóvá akar válni. Ezek a következők:

1. Tanterv és pedagógia – Ez magába foglalja a játékalapú, integrált tanulási és oktatási tevékenységeket és projekteket, ahol a gyermekek

aktív tanulók, reagálva a számukra érdekes valós és releváns környezeti/fenntarthatósági kérdésekre (Davis et al. 2005).

2. Környezet – Ez magába foglalja mind a fizikai, mind a társadalmi környezetet, ahol a természettel való interakció és tanulás lehetőségei könnyen elérhetőek és felhasználhatók, és ahol a fenntarthatósági kérdések kezeléséhez a demokratikus, inkluzív tanulási, oktatási és irányítási megközelítés a legfontosabb.
3. Partnerség és közösség – a családokkal, valamint az intézmény tágabb közösségével és helyi szervezeteivel való szoros kapcsolat biztosítja, hogy a fenntarthatóság érdekében való tanulás és tanítás folyamatos, kétirányú folyamat kell, hogy legyen.

A fenntarthatóság érdekében mindhárom komponenst meg kell változtatni. Nem elég, ha a gyermekek például kertészkedéssel foglalkoznak. Az intézménynek meg kell vizsgálnia vezetési gyakorlatát és megközelítéseit is. Csökkenti-e az iroda például a papír- vagy energiafelhasználását? Támogatja és ösztönözi-e a vezető a személyzetet, mint szakmai tanulási közösséget? Más szóval, gyakorolja-e az intézmény, azt, amit tanít?

A „teljes intézmény” megközelítés mellett nagyon fontos az akciókutatás is a fenntartható oktatási környezet megteremtésében. Az akciókutatást az „emancipációs praxishoz” kapcsolódó kutatási módszerként ismerik el, vonzereje az átalakító képességéből és a „felhatalmazás fókuszából” ered. Ahogy Kemmis megállapítja, *„lehetőséget kínál a társadalmi kutatás és a társadalmi cselekvés összekapcsolására, és érdemben hozzájárult az oktatás, a tudomány és a társadalom fejlesztéséhez”* (Kemmis 1994).

A „fenntarthatóság kultúrája” az a remélt eredmény, amikor egy koragyermekkori intézmény a fenntarthatósággal kapcsolatos gondolkodást és gyakorlatokat beépíti tanításának, működésének, környezetének és kapcsolatainak minden aspektusába. Itt válnak a fenntartható gyakorlatok és szokások, mint például a víz és az energia körültekintő felhasználása, valamint az

intézményben részt vevők közötti demokratikus döntéshozatali folyamatok a mindennapi tanulás, rutin és kapcsolatok részévé.

4.6.1. Fenntarthatóságra nevelés intézményi szinten

A fenntarthatóságra nevelés az oktatási intézmények részéről több olyan tevékenységet, illetve lépést feltételez. Természetesen centralizáltabb és döntően kormányzati, állami forrásokból működő intézmények esetében az is elképzelhető, hogy központilag, alaptantervekben egyértelműen meghatározott az, hogy az egyes oktatási intézményeknek milyen feladataik vannak a környezeti neveléssel, vagy éppen a fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatban (a magyarországi sajátosságok bemutatása során éppen egy ilyen példát látunk majd).

Olyan esetekben viszont, ahol az oktatási, nevelési intézmények tevékenysége kevésbé szabályozott, az adott intézmény vezetői, fenntartói a gyerekek és szülők bevonásával kialakíthatják azokat a prioritásokat, amelyek alapján az adott intézmény nevelési programjában és napi tevékenységeiben megjelenik a fenntarthatóság. Az utóbbi esetében az alábbiakat érdemes végig gondolni:

1. lépés: Közös vízió a fenntartható intézményről

Az érintettek – óvodapedagógusok, szülők, gyerekek és a fenntartó bevonásával célszerű egy olyan célokat kialakítani, amely az érintettek számára elfogadható, egyfajta közös nevező, és az célok megvalósítási iránti elkötelezettség minden szinten megfigyelhető.

2. lépés: Prioritások kiválasztása

A közös vízió felvázolását követően meg kell határozni azokat a területeket és kérdéseket, amelyekkel foglalkozni kell. Fontos, hogy nem célszerű minden kulcsfontosságú kérdést egyszerre megoldani. Kezdjük a tevékenységeket egy olyan prioritást élvező kérdéssel, amely valószínűleg belátható időn belül sikeres lesz. Már némi kezdeti siker után is valószínű, hogy az oktatási közösség nagyobb érdeklődést és elkötelezettséget vállal a bonyolultabb problémák kezelése iránt.

3. lépés: Cselekvési terv készítése

Ennek a tervnek részletesen körvonalaznia kell, hogy milyen tevékenységeket és /vagy projekteket kell kidolgozni a kiválasztott prioritásokhoz kapcsolódóan. Itt érdemes kidolgozni, hogy ki lesz a felelős a szervezésért, milyen pénzügyi és humán erőforrásokra lesz szükség, és mik lesznek az időkorlátok. A kisgyermekkorú oktatók számára ez az a szakasz, ahol a tantervi tevékenységeket és projekteket intenzíven fejlesztik a gyermekekkel és a gyermekek számára a céltémához kapcsolódva. Ez egyben az a szakasz, amikor a tanárok és a menedzsment aktívan bevonja a családokat és a közösség tagjait a folyamatokba.

4. lépés: A tervek megvalósítása

Ez a tervek megvalósításának szakasza. A jó vezetés és a széleskörű részvétel kulcsfontosságú ebben a szakaszban, de szintén elengedhetetlen a korábbi részvétel és kommunikáció. Az érintettek nagyobb valószínűséggel vesznek részt egy olyan projektben, amelyről már hallottak, és amellyel kapcsolatban volt lehetőségük információgyűjtésre és beleszólásra. Ezen a ponton kiderülhet, hogy bizonyos ötletek nem valósíthatók meg. A terven lehet változtatni az intézmény közösségének egyetértésével.

5. lépés: Értékelés és a jövő megtervezése

A kis sikereket is érdemes közösen megünnepelni. Fontos azonban odafigyelni arra is, ami nem megy jól, hogy a jövőben elkerülhető legyenek ezek a hibák. Egy környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés beépülése egy oktatási intézmény működésébe folyamatos munka. Ha az intézmény meggyőződött arról, hogy az első cél megvalósult, határozza meg a következő prioritást és készítsen új terveket.

4.6.2. A fenntarthatósági nevelés további sajátosságai

Bár a gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások, vagy éppen katasztrófák bármikor bárkit érinthetnek, a legtöbb esetben a legszegényebb és legkiszolgáltatottabb embereket érintik, beleértve a gyermekeket is, akik a

legelőször és a legsúlyosabban érintettek. A 0–8 év közötti gyermekek a globális vészhelyzetekben érintett lakosság legnagyobb részét teszik ki (UNICEF 2008).

A vészhelyzetek és katasztrófák kiszolgáltatottságuk, valamint fizikai és pszichológiai függőségük miatt szintén a kisgyermekekre gyakorolják a legnagyobb hatást (UNICEF 2010). A vészhelyzetekben és a nagy stresszel járó helyzetekben a gyermekekkel szembeni visszaélés és erőszak kockázata is nő (UNHCR 2008).

Az UNICEF által létrehozott WASH in Schools (víz, egészség és higiénia az iskolákban) programja a világ általános és középiskoláiban a vízellátás, az egészségügyi állapotok és a higiénia előmozdításával segíti a gyermekek életét. A világ számtalan részén van sürgősen szükség a tiszta vízellátás javítására és a higiéniai oktatásra. Az általános iskoláskor előtti gyermekek szenvednek a legtöbbet a hasmenéstől és a nem megfelelő ivóvíz okozta betegségektől, minden alkalom csökkenti kalória- és tápanyagbevitelüket, és így korlátozza növekedésüket és fejlődésüket.

A fenti példa is azt mutatja, hogy az integrált megközelítések bizonyultak a leghatékonyabbnak, és számos szerző ismerte el a WASH jelentős szerepét a betegségmegelőzés és a táplálkozási eredmények támogatásában. A kisgyermek a rossz higiénia legnagyobb áldozata, és az is jelentős, hogy mivel nagyon mozgékonyak is, nagyon hatékony "terjesztőként" szolgálnak fertőző betegségek esetén. A gyermekek gyakran piszkosak, de nem születnek öröklött ösztönökkel, hogy megmossák a kezüket, mielőtt esznek, vagy akár a WC-re mennek. Kézmosás egy rutin, amit jól kell megtanítani a korai életkorban, hogy biztosan megfelelően tudják csinálni. A koragyermekkorai higiéniai oktatás javítására irányuló erőfeszítések azzal a plusz hatással is járnak, hogy figyelmeztetik az idősebb testvéreket, szülőket és közösségeket a veszélyekre.

Számos program és kezdeményezés ver gyökeret világszerte. Globális kezdeményezésekre, lokális tevékenységekre és összehangolt erőfeszítésekre van szükség ahhoz, hogy az ESD tanterve és megvalósítása a fiatal generációk életének részévé váljon.

A leghatékonyabb tanulás kisgyermekkorban a tapasztalati tanulás, amikor a kisgyerekeknek a valóságban is van lehetősége megismerésre. A globális gazdasági, társadalmi és környezeti kihívások egy része azonban az gyerekektől távol, a világ más területein jelentkezik problémaként: az ilyen esetekben, bár szintén fel lehet hívni a figyelmet az ember által generált negatív hatásokra, de nyilvánvalóan sokkal nagyobb hatást lehet elérni abban az esetben, ahol valóban jelentkeznek a negatív visszacsatolások, a nevelési folyamatok során is egyszerűbb e problémákra felhívni a figyelmet. Természetesen azt sem szabad elfelejteni, hogy ahol a problémák súlyosabbak, az ott élő fiatal generációk is sokkal inkább részei e helyzeteknek, mint kedvezőbb helyen, időben és térben élő társaik a világ fejlettebb részein.

Hasonló a helyzet a szintén komoly nevelési feladatként jelentkező energiatudatossággal is. Olyan helyeken, ahol teljesen természetes, hogy az energiaforrások a mindennapi élethez folyamatosan rendelkezésre állnak, szinte elképzelhetetlennek tűnik a világ enélkül, és az energiaforrásokkal történő takarékoskodás sem tűnik olyan különleges kérdésnek. Azokon a helyeken viszont, ahol például akadozik az energiaellátás, ez a helyzet az ott élők számára sokkal nagyobb jelentőséggel bír. Fogyasztási minták tekintetében azonban egyértelműen a fejlettebb területek mintái jelennek meg, akkor is, ha az sokkal jelentősebb környezetterheléssel jár. Időről időre azonban előfordulhatnak olyan krízishelyzetek, amikor a világ fejlettebb részeit is érinthetik: ezekben az esetekben az erőforrások takarékosabb használatával kapcsolatos magatartásminták felértékelődhetnek.

A fentiekből is látszik, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos tudáselemek, információk, de az időről időre jelentkező kihívások és a lehetséges válaszok is jelentős mértékben különböznek a világ egyes részein, amelyeket múltbeli és jelenlegi események, gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai viszonyok és a mindent átszövő, behálózó globalizációs folyamatok is jelentősen befolyásolnak, befolyásolhatnak.

Lehetséges, hogy az eltérő narratívák elősegíthetik a kritikus helyzetek helyben történő kezelését, azonban érdemes lehet azon is elgondolkozni, hogy mik

azok a fenntarthatósággal kapcsolatos tudáselemek, amelyek egyfajta közös nevezőként alkalmasak lehetnek a fenntarthatósággal kapcsolatos folyamatok megértésére, az ok-okozati kapcsolatok feltárására és olyan narratívák kialakítására, amelyeket mindenki ugyanúgy tekint és ért.

A fentiek illusztrálására képzeljünk el egy olyan, nem is annyira fiktív szituációt, ahol egy egykori, a XX. század második felében függetlenné vált, ugyanakkor komoly gazdasági nehézségekkel és strukturális problémákkal küzdő gyarmat fiatal generációinak kell tanulnia a döntően a fogyasztói társadalmak gazdasági-társadalmi folyamatai miatt keletkező globális fenntarthatósági kihívásokról, amikor náluk az egészséges ivóvízellátás és energiaszolgáltatás sem megoldott, az erőforrásokhoz történő hozzáférésben hatalmas különbségek vannak, ahol a szűk elitréteget leszámítva az egyéni túlélés határozza meg a mindennapokat és a kevésbé tehetős, vagy nyomorban élő generációknak lényegében semmi esélye nincs az adott helyzet megváltoztatására.

Tegyünk e példa mellé egy fejlettebb országban működő kertvárosi óvodát, ahol döntően jól szituált szülők jól szituált gyermekei ismerkednek játékos formában a fenntarthatósági kihívásokkal, úgy, hogy ezek a problémák, és a problémák által generált negatív hatások tőlük tisztes távolságban történnek... A különbségek és a narratívák minden bizonnyal különbözni fognak.

4.6.3. A hazai óvodai környezeti nevelés szempontjai

Magyarországon az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja (ONAP) határozza meg azokat a követelményeket, elvárásokat és alapelveket, amelyek a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés kereteit jelentik. A kisgyermekek környezeti nevelésének egyik alapvető eleme az őket körülvevő környezet megismerése: a gyermek, mint biológiai, társadalmi lény környezete személyiségfejlődésének feltétele és helyszíne is egyben, tehát ezen hatások rendkívüli módon meghatározóak számára.

Az óvodapedagógusoknak mindig a gyermek érdekeit szem előtt tartva kell a megfelelő pedagógiai módszert kiválasztania a környezeti nevelés

megvalósításához. Ez meglehetősen nagy szabadságot biztosít ahhoz, hogy ez a szemlélet az óvodai élet egészében megjelenjen, valamint az óvoda társadalmi környezetében megjelenő társadalmi igényeknek megfeleljen. Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjának a gyermekképre vonatkozó része is kiemeli, hogy a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe nagyon meghatározó a személyiség szabad kibontakozásához és fejlődéséhez. Az Alapprogram abból indul ki, hogy az ember mással nem helyettesíthető, szellemi, erkölcsi és biológiai értelemben is egyedi személyiség és szociális lény egyszerre (363/2012. (XII.17.) sz. Korm. rendelet).

A gyermek ugyanakkor fejlődő személyiség, fejlődését genetikai adottságok, az érés sajátos törvényszerűségei, a spontán és tervszerűen alkalmazott környezeti hatások együttesen határozzák meg. E tényezők együttes hatásának következtében a gyermeknek sajátos, életkoronként, életkori szakaszonként és egyénenként változó testi és lelki szükségletei vannak.

A személyiség szabad kibontakozásában a gyermeket körülvevő személyi és tárgyi környezet szerepe meghatározó. Az óvodai nevelés gyermekközpontú, befogadó, ennek megfelelően a gyermeki személyiség kibontakozásának elősegítésére törekszik, biztosítva minden gyermek számára, hogy egyformán magas színvonalú és szeretetteljes nevelésben részesüljön, s meglévő hátrányai csökkenjenek. Nem ad helyet semmiféle előítélet kibontakozásának (lásd az idézett kormányrendeletet).

A gyermekek környezeti nevelésének tartalmától elválaszthatatlan az óvodai nevelés általános feladatainak megvalósítása. Az egészséges életvitel igényének alakításának alapvető feltétele a biztonságot nyújtó és egészséges környezet, mely szokás formálása egész életre befolyásolhatja a gyermek viselkedését. Az érzelmi nevelés elengedhetetlen részét képezi az óvodai nevelésnek (Bihariné–Kanczler 2019).

Az érzelmi nevelés azért fontos, mert jelentős szerepe van abban, hogy a gyermekeknek milyen érzelmi viszonya alakul ki környezetével kapcsolatban. Fontos, hogy rámutassunk a környezetünket pusztító, romboló dolgok helytelenségére, az elítélendő, helytelen magatartás kialakítására. Szocializációs

szempontból is elengedhetetlen azoknak a közös élményekre épülő együttes tevékenységeknek az átélése, melyek például egy csoportos óvodai állatkerti látogatás után folytatódnak a csoportszobában a szőnyegen, egy állatkert megépítésével. Ezeknek az élményeknek az ilyen típusú feldolgozása elengedhetetlen a környezeti nevelés folyamán.

A gyermekek érdeklődésének, kíváncsiságának nagyon nagy jelentősége van az anyanyelvi, értelmi fejlesztésben és nevelésében egyaránt. A megismerés, a tapasztalatszerzés és ismeretszerzés komoly értelmi képesség és kreatívfejllesztéssel jár kisgyermekkorban. E folyamatok során a gyermek ismerkedhet a körülötte lévő világgal és az őt körülvevő környezettel. Az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze a játék. Ugyanakkor érdemes arra is felhívni a figyelmet, hogy a nevelési folyamatokba érdemes beépíteni a munka jellegű tevékenységeket is: ezek során a gyermekek megtapasztalhatják az emberi munkafolyamatokat, és e tevékenységek környezetalakító hatását is.

Ahogy a projektpedagógia áttekintésénél láttuk: a tanulási folyamat élményszerűsége is kiemelt jelentőségű, amelynek segítségével folyamatosan tapasztalatokkal és élményekkel gazdagodik a gyermekek személyisége. Az ONAP alapján a külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódóan az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését; biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúra és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására; valamint segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését, a kortárs kapcsolatban és a környezet alakításában, továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására.

Az óvodai életben megjelenő tevékenységi formák a gyermek személyiségének különböző területeinek fejlesztésére szolgálnak, hiszen tartalmuk a gyermekeket körülvevő világ törvényszerűségeiből, jelenségeiből fakadnak és elválaszthatatlan kapcsolatban állnak a környezeti neveléssel. Ebben a tevékenységformában egy harmonikus egységként jelenik meg a matematikai

nevelés, valamint a környezeti nevelés. Azok a tapasztalatok, melyeket a közvetlen vagy a tágabb környezetünkben szereztünk a valóság jelenségeinek, tárgyainak és törvényszerűségeinek felfedezésén túl lehetővé teszik a természeti, emberi-tárgyi környezet formai, mennyiségi, valamint térbeli jellemzőinek felfedezését is.

Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramjában mindez az alábbi tartalommal jelenik meg:

„1. A gyermek aktivitása és érdeklődése során tapasztalatokat szerez a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formai, mennyiségi, téri viszonyairól. A valóság felfedezése során pozitív érzelmi viszonya alakul a természethez, az emberi alkotásokhoz, tanulja azok védelmét, az értékek megőrzését.

2. A gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatok birtokába jut, amelyek a környezetben való, életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. Megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulja ezek szeretetét, védelmét.

3. A gyermek a környezet megismerése során matematikai tartalmú tapasztalatoknak, ismereteknek is birtokába jut és azokat a tevékenységeiben alkalmazza. Felismeri a mennyiségi, alaki, nagyságbeli és téri viszonyokat: alakul ítélőképessége, fejlődik tér-, sík- és mennyiségszemlélete.

4. Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését. Biztosítson elegendő alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és szervezett tapasztalat- és ismeretszerzésre, a környezetkultúra és a biztonságos életvitel szokásainak alakítására. Segítse elő a gyermek önálló véleményalkotását, döntési képességeinek fejlődését, a kortárs kapcsolatokban és a környezet alakításában, továbbá a fenntartható fejlődés érdekében helyezzen hangsúlyt a környezettudatos magatartásformálás alapozására, alakítására.”

Az ONAP részletesen meghatározza az is, hogy az óvodás kor végére milyen fejlődési jellemzőkkel kell rendelkezniük a gyerekeknek. Ez tartalmazza a környezeti nevelésre vonatkozó fejlettség elvárásait is, ami elsősorban az óvodapedagógusnak nyújt egyfajta eligazodást. Nagyon fontos szem előtt tartanunk azt, hogy minden gyermek más és más, egyéni képességekkel egyéni ütemben fejlődnek, tehát minden gyermek csak a saját maga képességeinek megfelelő fejlettségi szint elérésére képes.

A 363/2012. (XII.17) Kormányrendelet az egészséges életmód alakításával kapcsolatban a következőképpen rendelkezik: *„Az egészséges életmódra nevelés, az egészséges életvitel igényének alakítása, a gyermek testi fejlődésének elősegítése ebben az életkorban kiemelt jelentőségű. Ezen belül az óvodai nevelés feladata:*

- *a gyermek gondozása, testi szükségleteinek, mozgásigényének kielégítése;*
- *a harmonikus, összerendezett mozgás fejlődésének elősegítése;*
- *a gyermeki testi képességek fejlődésének segítése;*
- *a gyermek egészségének védelme, edzése, óvása, megőrzése;*
- *az egészséges életmód, a testápolás, a tisztálkodás, az étkezés, különösen a magas cukortartalmú ételek és italok, a magas só- és telítettszír-tartalmú ételek fogyasztásának csökkentése, a zöldségek és gyümölcsök, illetve tejtermékek fogyasztásának ösztönzése, a fogmosás, az öltözködés, a pihenés, a betegségmegelőzés és az egészségmegőrzés szokásainak alakítása;*
- *a gyermek fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges egészséges és biztonságos környezet biztosítása;*
- *a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások alakítása, a környezettudatos magatartás megalapozása;*
- *megfelelő szakemberek bevonásával - a szülővel, az óvodapedagógussal együttműködve - speciális gondozó, prevenciós és korrekciós testi, lelki nevelési feladatok ellátása.”*

A környezeti nevelés alkalmával a gyerekek különböző ismereteket szereznek a körülöttük lévő világ természeti és társadalmi valóságáról, valamint a természeti környezet élő és élettelen alkotórészeiről. Megfigyelnek különböző természeti jelenségeket, az állatok és az emberek életét, valamint vizsgálódnak, tapasztalatokat és élményeket gyűjtenek a levegőről, vízről, és egyéb természetben előforduló anyagokról. Mindeközben megtapasztalnak bizonyos ökológiai összefüggéseket, bővül fajismeretük, erősödik a természetszeretetük és igényük ezen értékek megóvása iránt.

A társadalmi környezet eseményeinek, helyszíneinek ismerete nagymértékben hozzájárul beilleszkedésükhöz a környezetük különböző közösségeibe, valamint elősegíti a társas kapcsolataik alakulását is. Fontos továbbá, hogy megfigyeltessük a gyermekekkel az emberi munka eredményeinek környezetre gyakorolt hatását, hiszen ennek köszönhetően alapvető tapasztalatokhoz juttatja a gyermekeket az ember és környezete viszonyáról és az ember környezetátalakító tevékenységéről is.

Az ONAP fontos hangsúlyt helyez a kisgyermekkorú matematikai nevelésre is: *„nem önmagában fontos a matematika tudománya, hanem a világ részeként. És nem passzívan befogadva, hanem cselekvően érzékelve – észlelve – megfigyelve – emlékezve – elképzelve – gondolkodva – alkotóan tevékenykedve”*. Ebből következik tehát, hogy az óvodás korú gyermek matematikai tapasztalatainak a környezetéből kell származnia, felfedezve azokat a matematikai törvényszerűségeket, amelyek a természetben felfedezhetők.

E felfedezés és tapasztalati tanulás során a gyermek megismeri környezete tárgyait, jellegzetességeit, az egyes jelenségeket, a dolgok közötti összefüggéseket és kölcsönhatásokat. Az így elsajátított gondolkodásmód amellet, hogy megalapozza a későbbi komplexebb matematikai ismeretek elsajátítását, fejleszti az elvont, fogalmi gondolkodás képességét.

A tapasztalatok többszöri átélése után egyre rendezettebbek lesznek, képzetekké válnak. Az ezekkel végzett műveletek átformálják és kiegészítik a szemléletes képet, majd később fogalmakká válnak. Az óvodáskor végére kialakul

az elemi fogalmi gondolkodás, ami később tovább fejlődik a valódi fogalmi gondolkodás szintjéig (Bihariné–Kanczler 2019).

A fentiek alapján elmondható, hogy a hazai szabályozás részletesen meghatározza az óvodai nevelés keretrendszerét és tartalmi elemeit is, amely – elsősorban – a külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódóan tartalmazza a környezeti nevelés legfontosabb elemeit, azonban direkt módon kevésbé jelenik meg a fenntarthatóságra való nevelés. Ugyanakkor érdemes rávilágítani arra, hogy a törvényi szabályozás, az ONAP a keretek meghatározása mellett természetesen lehetőséget ad az óvodáknak, hogy saját maguk alakítsák, illetve építsék be nevelési programjukba részletesebben is a fenntarthatósági elveket.

Másrészt azt is fontos megemlíteni, hogy a környezeti nevelésnek, hasonlóan a fejlettebb világ jelentős részéhez, Magyarországon is több évtizedes hagyományai vannak az oktatás-nevelés minden szintjén, az ezen a területen dolgozó és kutató pedagógusok, oktatók és kutatók számtalan kezdeményezést, projektet valósítottak meg az elmúlt időszakban. Az „önkéntes” kezdeményezések mellett lényeges kiemelni a Zöld Óvoda kezdeményezést, amelyhez számos óvoda csatlakozott országszerte.

A Zöld Óvoda hálózat rendszerszerű kialakítása a 2000. évi XLIII. Törvény a Hulladékgazdálkodásról kiadásával indult meg, a környezetügyért felelős tárca szakmai és pénzügyi támogatásával. A hálózat kialakításának természetesen voltak előzményei a környezeti nevelés iránt elkötelezett óvodapedagógusok kezdeményezései alapján.

A szakmai feladatok megvalósítását az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kara végezte. Elkészült a Hulladékgazdálkodásról óvodapedagógusoknak című jegyzet, és a Zöld Óvoda honlap is (www.zoldovoda.hu). A Zöld Óvoda honlapon részletesen is nyomon követhetjük a kezdeményezés fejlődését: 2004 végétől a környezetügyért felelős tárca koordinálásával és támogatásával 2005 decemberére elkészült a Zöld Óvoda húszpontos kritérium- és indikátorrendszere.

Ennek alapján 2006 áprilisától került sor az oktatásügyért felelős tárcával közösen az első „Zöld Óvoda” minősítő cím pályázat lebonyolítására. 2009 óta

körzeti/térségi feladatok segítése érdekében hét Zöld Óvoda bázisintézmény működik az országban a környezetügyért felelős tárca támogatásával (Budapesten és 6 megyében). A Magyarországi Zöld Óvodák Hálózatának honlapját 2011 óta a Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár működteti. 2012 decemberében került sor az első Örökös Zöld Óvoda cím meghirdetésére. Ezzel párhuzamosan szintén a környezetügyért felelős tárca támogatásával készültek szakmai munkát segítő anyagok is.

A Zöld Óvoda címet megszerző intézményekben a fenntarthatóságra való nevelés és a környezeti nevelés meghatározó szerepet játszik az óvodai tevékenységekben. Ezen belül a Zöld Óvodák fontos hangsúlyt helyeznek a gyermekek nevelésében az egészséges életvitel megalapozásának, a speciális igények figyelembevételének, a tehetséggondozásnak.

Az óvodapedagógusok rendszeresen bővítik ismereteiket, és együttműködnek a térség és az adott település gazdasági, társadalmi szereplőivel. Az az óvoda, amely több alkalommal elnyerte a Zöld Óvoda címet, bázisintézménnyé válhat, míg az az óvoda, amely legalább három alkalommal elnyerte a Zöld Óvoda címet, megpályázhatja az Örökös Zöld Óvoda címet. Zöld Óvoda program keretében a következő célok és feladatok tekinthetők hangsúlyosnak:

- *„az óvodákban folyó fenntarthatóságra nevelés szellemében történő nevelőmunka megvalósítása és fejlesztése;*
- *az óvodás gyermekek környezettudatos szemléletének, gondolkodásának, magatartásának megalapozása, formálása élményalapú tevékenységek során;*
- *az óvodapedagógusok, a szülők, a helyi társadalmi közösségek környezettudatosságának alakítása;*
- *a Zöld Óvodához tartozó térségi lakóközösségek értékeinek megismerése, azok fontosságának, védelmének tudatosítása a vidékfejlesztési elvek figyelembevételével;*
- *a Zöld Óvoda címmel rendelkező óvodai feladat-ellátási helyek számának növelése;*

- a Zöld Óvoda bázisintézmények körének szélesítése, működésük segítése;
- a Magyarországi Zöld Óvodahálózat folyamatos fejlesztése.” (OMÉK 2015: o.n.)

A Zöld Óvoda hálózat az elmúlt években egyre népszerűbbé vált és számtalan óvoda csatlakozott a kezdeményezéshez országszerte. A Zöld Óvodák céljait és feladatait áttekintve azonban jól látszik, hogy az ONAP-ban megfogalmazott környezeti nevelési irányelvekhez hasonlóan ebben az esetben is arról van szó, hogy a rugalmas keretrendszeren belül az óvodák saját maguk tervezhetik meg azt, hogy a fenntarthatósághoz és a környezeti neveléshez kapcsolódóan milyen gyakorlati elemeket építenek be nevelési programjukba.

A Zöld Óvoda minősítéstől függetlenül az ONAP-ban felvázolt a külső világ tevékeny megismeréséhez kapcsolódóan lényeges szempontnak tekinthető a társadalmi környezet megismerése. Miközben ismerkednek a gyermekek a környezetükkel, a valóság feltérképezése közben olyan tapasztalatokat szereznek, melyek elengedhetetlenek a környező világban való, életkoruknak megfelelő tájékozódáshoz és biztos eligazodáshoz. A külső világ megismerési vágya a gyermekekben életük első perceitől él. A gyermeki személyiség alapvető jellemzői (az érzelmi fogékonyság a természet szépségeire, a rácsodálkozás képessége, az élőlények iránti kíváncsiság, a kommunikációra való nyitottság, az állandó tettrekészség, a személyes kipróbálás vágya) kedveznek a tevékenységbe ágyazott tapasztalatszerzésnek.

E tapasztalatszerzés segítségével a közvetlen és a tágabb környezetben való eligazodás készségeit lehet alakítani, olyan magatartásformákat, amelyek segítségével a gyermekek megérthetik a környezetükben zajló folyamatokat, megismerhetik a természeti és az ember által létrehozott értékeket, megismerhetik a helyi hagyományokat és a kulturális sokszínűséget, valamint a másság elfogadását. Ismereteket szerezhetnek a fogyasztói társadalomról, a fogyasztói magatartásmintákról, és az egészségvédelem alapvető elemeiről. Megismerhetik az épített környezetet, a technika világát, a közlekedést, a különböző komforttechnikákat, a hulladékkezelést, az információs környezetet és a

kommunikációs technikákat is. Ezek a témakörök természetesen tetszőlegesen bővíthetők, és fontos elemnek tekinthető, hogy a tématerületek közötti kapcsolatokat, összefüggéseket is meg lehessen jeleníteni.

A témakörök elsajátítása akkor lehet igazán hatékony, ha az óvodapedagógusok olyan módszereket, eljárásokat, tevékenységeket használnak, amelyek segítségével sikeressé tehető a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés. A módszerek között megtalálhatók a tudományos technikák, megfigyelés, vizsgálatok, összehasonlítások, mérések, kísérletek, modellezések, a hagyományos módszerek, az elbeszélés, magyarázat, szemléltetés, beszélgetés, gyakorlás, értékelés, ismétlés és az ellenőrzés. A nevelési folyamatok során lényeges szempont az oktatás élményszerűsége és a játékos tanulás, a személyes tapasztalatszerzés és vizsgálódás.

A hatékony nevelés fejleszti a gyermekek problémaérzékenységét, problémamegoldó képességét, a manipulációs tevékenységek fejlesztése mellett segítheti a verbális képességek fejlődését, a gyermekek gondolatainak beszédben történő megfogalmazását. A tanulási folyamat során a gyermekek elsajátíthatják azokat a képességeket és kompetenciákat, amelyek segítségével a kötetlen szemlélődés és a kötött szempontok alapján történő megfigyelés mellett képesek a különbségek és hasonlóságok megértésére, összehasonlításra és a csoportosításra. A folyamatok segítik az ítéletalkotást, a relációk feltárását, konkrét és absztrakt fogalmak megértését és megfogalmazását, az összefüggések felismerését, és az oksági kapcsolatok feltárását.

A módszerek és eszközök megválasztása az óvodapedagógus kompetenciája, tehát rajta múlik, hogy milyen mértékben jeleníti meg a gazdasági, társadalmi és környezeti fenntarthatósággal kapcsolatos információkat és tudáselemeket. Rajta múlik, hogy a tanulási folyamat során milyen értékek bemutatására helyezi a hangsúlyt, és a fenntarthatóság milyen területeit mutatja be részletesen. Rajta múlik, hogy a felelős, tudatos erőforrás és energiahasználat milyen mértékben kerül be a képzési programokba, és megjelennek-e olyan értékek, amelyek a helyi közösségek szerepét, jelentőségét hangsúlyozzák egy fenntarthatóbb világ elérése érdekében. Ezek a tudáselemek nagymértékben

hasonlóak a globális nevelés oktatási prioritásaihoz, amelyek Nemeskéri Zsolt és Zádori Iván tanulmánya alapján a következők:

- A globális ökoszisztémák működő mechanizmusainak megértése;
- Az emberiség gazdasági, társadalmi és környezeti tevékenysége - a múlt és a jelen gazdasági, társadalmi és környezeti folyamatokainak, az egyes jelenségek előzményeinek, hátterének megértése;
- Párhuzamos és összekapcsolt világ: a globalizáció kialakulásának, előnyeinek és hátrányainak megértése;
- Az oktatás fejlődésének, szerepének, jelentőségének és relevanciájának megértése a globalizált világban;
- Identitás és a kulturális sokszínűség - a kulturális háttér szerepe és a kultúrák közötti kapcsolatok megértése;
- Társadalmi igazságosság és emberi jogok - az egyenlőtlenség és diszkrimináció jelenségeinek megértése, a tudatosság és a felelősség fontossága;
- A béketeremtés és a konfliktuskezelés - a kapcsolatok építésének és fenntartásának, valamint a konfliktusok rendezésének jelentősége;
- Fenntarthatóság, fenntartható fejlődés – annak elsajátítása, hogy az emberi közösségek milyen módon elégíthetik ki a jelen szükségleteit anélkül, hogy csökkentenék a jövő generációk képességét, hogy kielégítsék a saját szükségleteiket;
- Munkaerőpiaci kihívások és globális állampolgárság - azon koncepció megértése, amely lehetővé teszi az emberek számára, hogy fejlesszék az alapvető kompetenciákat, amelyek aktív és felelős polgárokat eredményezhetnek (Zádori–Nemeskéri 2018).

Hasonló szintetizáló kezdeményezésnek tekinthető az ENSZ Millenniumi Fejlesztési Célok, amely a fenti közös nevezőt volt hivatott kialakítani, olyan célokat, amelyek globális célrendszerként pontosan a már akkor is látható fenntarthatósági kihívásokkal kapcsolatban jelölték ki a legfontosabb tématerületeket. E célok közül néhány pontjuk kifejezetten az oktatáshoz (2. cél)

kötődik, de természetesen a többi cél is a fenntarthatósági problémák kezelésével kapcsolatban jelölte ki a fő irányokat. 2000-ben 189 ENSZ-tagállam kötelezte el magát amellet, hogy 2015-ig:

1. Véget vetnek a súlyos szegénységnek és éhínségnek
 - A napi egy dollárnál kevesebből élők arányát felére csökkentik
 - Az éhínségtől szenvedők arányát felére csökkentik
2. Megvalósítják a mindenkire kiterjedő alapfokú oktatást
 - Biztosítják, hogy minden fiú és lány befejezze az általános iskolát
3. Előmozdítják a nemek közötti egyenlőséget és segítik a nők felemelkedését
 - Kiküszöbölik a nemek közötti beiskolázási különbségeket az alap- és középfokú oktatásban lehetőleg 2005-ig, valamennyi szinten pedig 2015-ig.
4. Csökkentik a gyermekhalandóságot
 - Kétharmadával csökkentik az öt év alatti gyermekhalandóság arányát
5. Javítják az anyai egészségügyet
 - Háromnegyedével csökkentik a gyermekágyi halandóság arányát
6. Küzdenek a HIV/AIDS, a malária és más betegségek ellen
 - Megállítják és elkezdik visszafordítani a HIV/AIDS terjedését
 - Megállítják és elkezdik visszafordítani a malária és más súlyos betegségek terjedését
7. Biztosítják a környezeti fenntarthatóságot
 - A fenntartható fejlődés elveit beépítik a nemzeti politikákba és programokba; visszafordítják a környezeti erőforrások csökkenését
 - Felére csökkentik azoknak az arányát, akik tartósan nem jutnak egészséges ivóvízhez
 - 2020-ra jelentősen javítják legalább 100 millió nyomornegyedben lakó életkörülményeit
8. A fejlesztés érdekében globális partnerséget építenek ki

- Továbbfejlesztik a szabályozott, kiszámítható és megkülönböztetés mentes, nyílt kereskedelmi és pénzügyi rendszert. Ez magában foglalja a jó kormányzáshoz, a fejlődéshez és a szegénység csökkentéséhez való elkötelezettséget mind nemzeti, mind nemzetközi szinten
- Foglalkoznak a legkevésbé fejlett országok sajátos szükségleteivel. Idetartozik ezen országok exportjára vonatkozó illeték- és kvótamentesség; a súlyosan eladósodott szegény országok adóssága mérséklésének a fokozása; a hivatalos kétoldalú adósság elengedése; és bőségebb hivatalos fejlesztési segítségnyújtás azoknak az országoknak, amelyek elkötelezték magukat a szegénység csökkentése mellett
- Nemzeti és nemzetközi intézkedéseken keresztül átfogóan foglalkoznak a fejlődő országok adósságproblémaival, hogy az adósságot hosszú távon elviselhetővé tegyék
- A fejlődő országokkal együttműködve tisztességes és termékeny munkát teremtenek a fiatalok számára
- A gyógyszeripari vállalatokkal együttműködve elérhetővé teszik a megfizethető alapvető gyógyszereket a fejlődő országokban
- A magánszektorral együttműködve hozzáférhetővé teszik az új technológiák – különösen az információs és kommunikációs technológiák – előnyeit. (ENSZ Millenniumi Fejlesztési Célok)

Az ENSZ Millenniumi Fejlesztési Célokot követően a 2015 és 2030 közötti időszak közös, az egész emberiség előtt álló feladatait a Fenntartható Fejlesztési Célok foglalják össze:

1. A szegénység valamennyi formájának felszámolása mindenhol.
2. Az éhezés megszüntetése, az élelmezés biztonság és a jobb táplálkozás megteremtése, valamint a fenntartható mezőgazdaság támogatása.
3. Az egészséges élet és a jólét biztosítása minden generáció valamennyi tagjának.

4. Az általánosan elérhető és méltányos, minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése mindenki számára.
5. A nemek egyenlőségének megvalósítása, minden nő és lány társadalmi szerepének megerősítése.
6. A vízhez történő hozzáférés és fenntartható használat biztosítása mindenki számára.
7. Megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiához való hozzáférés biztosítása mindenki számára.
8. Tartós, inkluzív és fenntartható gazdasági fejlődés, teljes és hatékony foglalkoztatás és tisztességes munka megteremtése mindenki számára.
9. Ellenállóképes infrastruktúra kiépítése, az inkluzív és fenntartható iparosítás támogatása és az innováció ösztönzése.
10. Az országok közötti és az országokon belüli egyenlőtlenségek csökkentése.
11. A városok és emberi lakóhelyek befogadóvá, biztonságossá, ellenállóvá és fenntarthatóvá tétele.
12. Fenntartható fogyasztási és termelési rendszerek kialakítása.
13. Sürgős lépések megtétele a klímaváltozás és hatásainak leküzdésére elismerve, hogy a tárgyalásoknak az éghajlatváltozásra adandó globális válaszok tárgyalásainak elsődleges nemzetközi kormányközi fóruma az UNFCC.
14. Az óceánok, tengerek és a tengeri erőforrások megőrzése és fenntartható használata a fenntartható fejlődés érdekében.
15. A szárazföldi ökoszisztémák fenntartható használatának védelme, visszaállítása és támogatása, az erdők fenntartható használata, az elsivatagosodás leküzdése, a talajromlás megállítása és a pusztulás visszafordítása, és a biológiai sokféleség további csökkenésének megállítása.
16. Békés és befogadó társadalmak megteremtése a fenntartható fejlődés érdekében, az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférés biztosítása

mindenki számára és a hatékony, elszámoltatható és mindenki számára nyitott intézményi háttér kiépítése minden szinten.

17. A végrehajtás eszközeinek megerősítése és a fenntartható fejlődés megteremtéséhez szükséges globális partnerség újjáélesztése. (ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok)

E közös célok megfogalmazását követően amellett, hogy az egyes tagországoknak mindent meg kell(ene) tennie annak érdekében, hogy az SDG-célrendszer megvalósulhasson, indokolt lehet a korábban már említett közös fenntarthatósággal kapcsolatos tartalmak kidolgozása, amelyet az oktatás különböző szintjein ki lehet egészíteni a helyi sajátosságokkal és a közösségekre vonatkozó ismeretekkel.

A következőkben a magyarországi óvodai nevelésben megjelenő tudáselemek kiegészítésére teszünk javaslatot, amelyek a jövőben konzervatív zöld filozófiai elemeket figyelembe véve valóban alapját jelenthetik a sikeres(ebb) környezeti nevelésnek.

4.6.4. A zöld filozófiai és a fenntarthatósági szemlélet erősítése a hazai környezeti nevelésben

A hazai gyakorlatban a korábban részletesen is bemutatott gyakorlat alapján a gyermekek tapasztalatokat szereznek a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formái, mennyiségi és téri viszonyairól. E folyamat során fontos szempont, hogy e sajátos felfedezés során pozitív érzelmi viszonyuk alakuljon ki a természethez, az emberi alkotásokhoz, és megtanulják azok védelmét, az értékek megőrzését.

A konzervatív zöld filozófia alapvetéseivel összhangban a gyermekek megismerik a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, megtanulják ezek szeretetét, védelmét. Az óvodai nevelés során kiemelt jelentőségű a környezettudatos magatartásformálás alapozása, alakítása is.

A helyi közösség hagyományainak, kultúrájának megismerése során azonban érdemes időt szentelni arra is, hogy a közösség erőforrásainak, illetve erőforrás-használatának megismerésére is. Természetesen az óvodai nevelésben résztvevő gyermekek életkora, ismeret- és tudásszintje nem feltétlenül teszi lehetővé az adott közösség múltbeli és jelenlegi gazdasági, társadalmi és környezeti tevékenységeinek tökéletes feltérképezését és megértését, azonban érdemes a fentiekre odafigyelni annak érdekében, hogy megalapozzák az óvodások későbbi tudatos, a természeti és helyi értékek, illetve a közösség iránt elkötelezett magatartásformáit. E megismerési folyamatokban nagy segítség a játék, illetve a játékos tanulás, a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, s így az óvodai nevelés leghatékonyabb eszköze.

A játéktevékenység során fontos az is, hogy olyan komplex fejlesztő eszközök használatára kerüljön sor, amely egyszerre több terület – a természet és környezetvédelem, vagy éppen az alapprogramban szintén lényeges prioritásként megjelenő játékos matematikatanulás – megismerésére lehet alkalmas. Napjainkban számtalan ilyen játék található piacon, azonban ezek közül fontos közösségi szellemi értéként érdemes kiemelni a Dienes Zoltán professzor által kifejlesztett matematikai játékokat. Dienes Zoltán a Pécsi Tudományegyetem díszdoktora – a neves professzor világszerte ismert, mint a matematika tanulás és tanítás jeles képviselője, Magyarországon azonban kevésbé. Igazi világpolgárként szinte az egész világot bejárta és terjesztette módszereit a játékról, mint a matematika oktatásának hatékony eszközéről.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, majd később a szekszárdi Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar vállalta fel a neves professzor szellemi örökségének kezelését. A 2020 szeptemberétől a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának honlapján elérhető, Magyarország első virtuális múzeumában az érdeklődők a világ bármely pontjáról betekintést nyerhetnek a világhírű tudós munkásságába és a játékos matematika-tanítás terén elért eredményeibe.

Az alapprogramban megjelenő, zöld filozófiai elveknek megfelelő keretrendszer kiemelt jelentőséget tulajdonít a környezettudatosság fokozásának, a felelős környezet iránt elkötelezettséget erősítő tudáselemeknek, azonban a látható az is, hogy tudatos energiafogyasztás és a fenntartható energiahasználat témaköre direkt módon nem kerül nevesítésre.

A mai fiatal generációk számára, különösen a fejlettebb világban, szinte természetesnek tekinthető, hogy a mindennapokban rendelkezésre állnak azok az erőforrások és energiaforrások, amelyek a háztartások, a társadalom és a gazdaság működéséhez a XXI. században egyértelműen hozzátartoznak. Talán pontosan ezek miatt az automatizmusok miatt tűnhet úgy, hogy ezek a területek kevésbé tekinthetők fontosnak, ugyanakkor már kisgyermekkorban is különösen fontos, hogy a gyermekek megismerjék e rendszerek működésének alapjait, a víz, hulladék és energiagazdálkodás elemi sajátosságait és összefüggéseit annak érdekében, hogy tudatos és takarékos fogyasztókká válhassanak majd a jövőben.

A különböző életkori csoportok ismeret-, és tudásszintjéhez igazított, a fenti célokat szolgáló hagyományos offline és online tananyagok hazánkban is széles körben elérhetők. Az egyik legjobb gyakorlat az E.ON Vállalatcsoport által kidolgozott E.ON EnergiaKaland program.

Az E.ON EnergiaKaland, ahogyan a kezdeményezés online felületén is olvasható, *„egy nagyszabású tanulási program, amelynek célja, hogy segítsen a pedagógusoknak az energiatudatosság kialakításában, és a gyerekeknek, a tanulóknak az energiával kapcsolatos tudás bővítésében, kompetenciák fejlesztésében. Az EnergiaKaland tananyagai és feladatai az óvodai nevelés országos alapprogramjával és a Nemzeti Alaptanterv követelményeinek megfelelően, az egységes természettudományos tanítás alapelveivel összhangban készültek és készülnek a jövőben is.”* (www.energiakaland.hu: o.n.)

Nem kell tehát új interaktív tananyagot kifejleszteni, hiszen az E.ON oktatási szakemberekkel szoros együttműködésben dolgozott anyagai online felületen mindenki számára elérhetők, azonban az anyag bővítése a Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal által felügyelt területekkel indokolt lehet a jövőben. A Hivatal a kezdeményezés népszerűsítésében és az anyagok az óvodákhoz történő

eljuttatásában lényeges szerepet vállalhat, ahogyan abban is, hogy az elméletben megismerhető információkat a gyermekek kirándulások, üzemlátogatások segítségével a gyakorlatban is megtapasztalhassák.

5. Összegzés

Az emberiség történetét vizsgálva általában akkor sikerült fenntarthatóbb rendszerek felé elmozdulni, amikor az intenzív káros visszacsatolások arra készítették az emberi közösségeket, hogy változtassanak gondolkodásmódjukon, tevékenységeiken és életmódjukon. A szándékaim szerint a jelen környezeti és politikai valóságára reflektáló disszertációmban a fenntarthatóságra nevelés filozófiai vetületeit vizsgáltam Roger Scruton konzervatív értékeken alapuló társadalomfilozófiai munkásságából kiindulva. Alapvető célom az volt, hogy a fenntarthatóság értelmezését, eszmetörténetbe való ágyazását követően annak nevelésfilozófiai összetevőit a globális nevelés kontextusában értelmezsem és ez alapján megfogalmazzam a fenntarthatóságra nevelés legfontosabb elemeit, kiemelve és demonstrálva a pragmatikus nevelésfilozófia jelentőségét.

Disszertációmban elsőként a konzervatív zöld filozófia legfontosabb alaptéziseit tekintetem át, azt vizsgálva, hogy ezek a megközelítések hogyan jelenhetnek meg az oktatásban és a nevelésben. A konzervatív zöld filozófia téziseit és kritikáját is bemutató elemzésemben megállapítottam: ahhoz, hogy az oktatás különböző szinterein történő ismeretátadás sikeres lehessen, nem csupán a zöld filozófiai elemek és egyéb, fenntarthatósággal kapcsolatos információk szükségesek, hanem megfelelő, adekvát pedagógiai-nevelésfilozófiai megközelítésre is szükség van.

A környezetfilozófia és a környezeti etika gondolati rendszerét áttekintve eljutottam a fenntarthatósági tudomány értelmezéséig. Megállapítottam, hogy a környezeti etika pragmatikus megközelítése két terület, a nem-antropocentrikus etika és a fenntarthatósági tudomány párbeszédét elő tudja mozdítani, így a fenntarthatósági tudomány az antitetikus viszonyban álló szemléletmódok szintetizálásának kulcsa lehet.

A konzervatív zöld filozófiai megközelítés szerint az összetartó, cselekvő, helyzetük javításáért tenni akaró közösségek jelenthetik az alapot a fenntarthatósági kihívások megfelelő kezeléséhez. A közösségeknek önállóan,

autonóm módon kell helyt állniuk a gazdasági, társadalmi és környezeti problémákkal szemben. Osztvá azt a konzervatív zöld filozófiai nézetet, hogy elsődlegesen a közösségi, nemzeti preferenciáknak kell meghatározó prioritásként megjelenniük az oktatási, nevelési folyamatokban és képzési programokban, megállapításaim szerint érdemes lehet egyfajta globális „közös nevezőre” törekedni a fenntarthatósági kérdésekkel kapcsolatban, annak érdekében, hogy hasonló módon lássuk és láttassuk azokat a folyamatokat, amelyek negatív hatásai problémákat okoznak lokális és globális szinten. Az oktatás különböző szintjein eltérő információkra és tudáselemekre van szükség.

Értekezésemben rámutattam arra is, hogy a humán nevelésnek, és különösen a fenntarthatóságra való nevelésnek tudományos alapokon kell állnia, ezért a nevelésfilozófiai fejezet megalapozásához szükségesnek tartottam egy olyan eszmetörténeti áttekintést, amelyben a természettel és tudománnyal szembeni attitűd hátterét, történeti fejlődési ívét vázoltam fel.

A tudománytörténeti korszakokon átívelő elemzésem megállapítása, hogy a Newton-féle fizika meghaladásával párhuzamosan a természetfilozófia nem volt képes megújulni, nem nyerte vissza azt a státuszát, amellyel az antik és középkori bölcselek korában rendelkezett. Így nem szűnt meg a természet leigázására, uralására való törekvés, annak kizsákmányolása továbbra is folyik. A mechanikus megközelítés a műszaki tudományok pragmatikus céljai szempontjából máig eredményes, azonban csupán a mechanikus természetfilozófia talaján a környezeti válság nem értelmezhető, nem kezelhető.

A mechanikus-materialista elmélet megújulásának szükségességével való szembenézés mellett fontos összetevője a konzervatív zöld filozófiára épülő nevelésfilozófiai téziseimnek a XXI. században felnövekvő új generációk jellemzőinek figyelembevétele. Amikor új generációkról beszélünk, olyan csoportokra gondolunk világszerte, akik a korábbiaktól teljesen eltérően kommunikálnak, életük szerves része, meghatározó eleme és generációs élménye az elektronikusan mediatizált kommunikáció. A folyamatos online jelenlét és internethasználat eredményeként megszülető virtuális-fizikai hibrid közösségek azonban hordozzák a tradicionális offline közösségek minden sajátosságát.

A globális és lokális gazdasági, társadalmi és környezeti problémák tekintetében ezek az új társadalmi csoportok a korábbiaknál sokkal több lehetőséggel rendelkeznek, hogy tájékozódjanak és ismereteket szerezzenek a világ különböző részein zajló eseményekről. A digitális világ a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat is mobilizálhatja, ha az adott téma valóban megmozgatja a digitális nemzedéket.

Disszertációm nevelésfilozófiai részében az új generációk sajátosságainak áttekintése mellett a globális nevelés jelentőségére hívtam fel a figyelmet, egyrészt meghatározva azokat az „univerzális” tématerületeket, amelyek segítségével az új generációk valódi globális kompetenciákra tehetnek szert. Másrészt vizsgálódásaim során különös hangsúlyt helyeztem azokra a pedagógiai módszerekre, amelyek alkalmazása esetén a nevelési folyamat – figyelembe véve a fent említett jellegzetességeket – eredményes lehet.

A globális nevelés paradigmájának értelmezése elvezetett a pragmatista neveléstudomány és a projektmódszer jelentőségének felismeréséhez. A pragmatista nevelésfilozófia történeti gyökereinek áttekintését követően az alkalmazott filozófiai megközelítésnek megfelelően nagy hangsúlyt helyeztem a XXI. századi pragmatista nevelésfilozófiai gyakorlat nemzetközi és hazai sajátosságainak leírására. Itt a tartalomelemzés szempontjából a kisgyermekkorú nevelés került előtérbe, összhangban a zöld filozófiáról szóló fejezetekben leírtakkal. Ezekben a részekben azt is megvizsgáltam, hogy konzervatív zöld filozófiai alapokon hogyan valósítható meg a fenntarthatósági szemlélet erősítése a hazai környezeti nevelésben.

Azt is megállapítottam, hogy a folyamatosan változó környezeti és társadalmi-gazdasági körülmények között nagyon nehéz előre jelezni, pontosan milyen ismeretekre, kompetenciákra lesz szükség a jövőben, illetve annak érdekében, hogy a kedvezőtlennek tekintett jelenlegi helyzeteket javítani lehessen. A változások gyorsasága és nem lineáris természete miatt nem látjuk előre a lehetséges következményeket, és nehéz megbecsülni, hogy mit és hogyan kellene elsajátítani a jobb megoldások elérése érdekében.

A fenntartható energiahasználattal kapcsolatos alapkompenciák azonban lényeges elemét jelentik majd azoknak az ismereteknek és készségeknek, amelyek a jelenleginél fenntarthatóbb világ kialakításához szükségesek. E folyamatban lényeges szerep jut az oktatás intézményeinek, ahol az egyes szereplők működési sajátosságai, illetve a fenntarthatósággal kapcsolatos jó gyakorlatai mellett fontos gazdaságfilozófiai és értékelméleti kérdésként jelenik meg, hogy a döntően állami fenntartású óvodák, illetve az állami szereplő által koordinált és működtetett energetikai szektor milyen szerepet vállal fel a fenntarthatósággal összefüggésben.

A nemzetközi gyakorlatot áttekintve nyilvánvaló, hogy a konzervatív zöld filozófia legfontosabb eleme, a közösségi szint prioritása egyértelműen megjelenik az alsószintű oktatás és nevelés intézményeinek működését meghatározó programokban. E rendszerekben a pedagógusok feladata a részletes nevelési program kidolgozása, amelynek során a gyermek, miközben felfedezi környezetét, olyan tapasztalatokat és kompetenciákat szerez, amelyek segítségével biztosan igazodik el természetes környezetében. A zöld filozófia logikájának megfelelően megismeri a szülőföld, az ott élő emberek, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, szokások, a közösséghez való tartozás élményét, a nemzeti, családi és a tárgyi kultúra értékeit, illetve megtanulja ezek szeretetét, védelmét.

Megítélésem szerint ezzel összhangban kiemelt cél lehet, hogy a jövő pedagógusai megismerkedhessenek a konzervatív zöld filozófia alapjaival és legfontosabb üzeneteivel. Ez megalapozhatja a jövő generációinak felkészítését a várható kihívásokra, hangsúlyozva, hogy a problémák akkor kezelhetők igazán globálisan, ha lokálisan az adott közösségek sikeresen birkóznak meg azokkal a negatív gazdasági, társadalmi és környezeti hatásokkal, amelyek helyben jelentkeznek.

Összességében az értekezésemben szereplő gondolatmenetek bizonyították annak fontosságát, hogy a scruton-i elvek mentén világos utat tudjunk mutatni a fenntarthatóbb környezeti- és energiahasználat tekintetében a következő generációknak, amelyek sokkal intenzívebben fognak szembesülni a fenntarthatósági kihívásokkal. Doktori értekezésemet éppen ezért Roger Scruton általam is vallott gondolataival zárom:

„A problémák megoldása csak akkor lehetséges, ha az emberekben megvan a megfelelő motiváció ahhoz, hogy számot vessenek ezekkel, a kormányzat feladata pedig az, hogy megteremtse annak a feltételeit, hogy ez a megfelelő motiváció kialakulhasson és megerősödhessen. Ezt a motivációt (vagy inkább motivációcsaládot) oikophiliaként írom le, az otthon iránti szeretetként, az ahhoz való kötődésként, és feltárom azokat a feltételeket, amelyek között az oikophilia kialakul, valamint rámutatok az állam feladataira azzal kapcsolatosan, hogy hogyan biztosítson teret neki. Védelmembe veszem a lokális kezdeményezéseket a globális projektekkel szemben, a civil önszerveződést a politikai aktivizmussal szemben, valamint a baráti kapcsolódások kis léptékű intézményeit a nagyszabású és célirányos kampányokkal szemben.” (Scruton, 2018: 30)

6. Felhasznált irodalom

1. Abdullahi, S. A. (2010): *Rethinking Global Education in the Twenty-first Century*. In: Zajda, J. (szerk.): *Global Pedagogies Schooling for the Future*. New York: Springer.
2. Amos, K. - Keiner, E. - Proske, M. - Radtke, F.O. (2002): *Introduction. Globalisation: Autonomy of education under siege? Shifting boundaries between politics, economy and education*. *European Educational Research Journal*, 1 (2), 193–213.
3. Aquinói Szent Tamás (1990): *A létezőről és a lényegről*. Budapest: Helikon.
4. Arisztotelész (1997): *Nikomakhoszi Etika*. Budapest: Európa.
5. *Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja*. 13.137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 118. sz. (2018): 27346–27349)
6. Bihariné Krekó, I. – Kanczler Gy. (2019): *Az óvodai környezeti nevelés módszertana*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
7. Borbély G. - Schmal D. szerk. (2020): *Skolasztikus filozófiai szöveggyűjtemény*. Budapest: L'Harmattan.
8. Boros J. (2018): *Immanuel Kant*. Budapest: MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont.
9. Brennan, A. - Norva Y. S. L. (2022): *"Environmental Ethics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2022 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/sum2022/entries/ethics-environmental/>. (Letöltés ideje: 2022. augusztus 20.)
10. Bruce, T. (2012): *Early childhood practice: Froebel today*. London: Sage.
11. Capra, F. - Luisi, P. L. (2018): *Az élet rendszerszemlélete. Egy egyesítő látásmód*. Budapest: Harmónia Háló.
12. Capra, F. (1994): *A newtoni világ-gépezet*. In: Tillmann J. A. – Mislivetz F. (szerk.): *A későújkor józansága. I. Olvasókönyv a tudományos-technikai világfelszámolás tudatosítása köréből*. Budapest: Göncöl Kiadó, 116–140.

13. Czippán K. (2002): *Az oktatás szerepe*. In: Pálvölgyi T. - Nemes Cs. - Tamás Zs.: *Vissza vagy hova. Útkeresés a fenntarthatóság felé Magyarországon*. Budapest: Tertia Kiadó.
14. Davies, I. – Evans, M. – Reid, A. (2005): *Global Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'*. *British Journal of Educational Studies*. 53 (1), 66-89.
15. Davies, J. - Engdahl, I. - Otieno, L. - Pramling-Samuelsen, I. - Siraj-Blatchford, J. - Vallabh, P. (2009): *Early Childhood Education for sustainability: Recommendations for development*. *International Journal of Early Childhood*. 41. 2.
16. Davis, J.M. (2010): *Early childhood education for sustainability: why it matters, what it is, and how whole center action research and systems thinking can help*. *Journal of Action Research Today in Early Childhood*. 35-44.
17. Deloitte Insights (2018): *Energy Management: Businesses drive and Household strive*. https://www.eceee.org/library/conference_proceedings/eceee_Summer_Studies/2013/8-dynamics-of-consumption/the-effect-of-age-on-residential-energy-demand/ (Letöltve: 2021. 10. 27.)
18. Deutsch, M. – Timpe, Ph. (2013): *The effect of age on residential energy demand*. In: *ECEEE SUMMER STUDY Proceedings*. 2177-2188. https://www.eceee.org/library/conference_proceedings/eceee_Summer_Studies/2013/8-dynamics-of-consumption/the-effect-of-age-on-residential-energy-demand/ (Letöltve: 2021. 10. 27.)
19. Diamond, J. (2005): *Collapse, How Societies Choose to Fail or Survive*. London: Allen Lane.
20. Diamond, J. (2009): *Összeomlás. Tanulságok a társadalmak továbbéléséhez*. Budapest: Typotex Kiadó.
21. Digital 2022 (2022): *Global Overview Report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2022-global-overview-report> (Letöltve: 2022.06.10.)
22. ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok. <https://www.ksh.hu/sdg> (Letöltve: 2021.08.30)

23. ENSZ Millenniumi Fejlesztési Célok. Magyar ENSZ Társaság honlapja http://www.menszt.hu/tudnivalok_az_egyesult_nemzetek_szervezeterol/millenniumi_fejlesztési_celok (Letöltve: 2021.08.12)
24. European Beruházási Bank (2021) Infographics: 70% of EU citizens are in favour of stricter government measures imposing changes on people's behaviour. <https://www.eib.org/en/infographics/index.htm?q=&sortColumn=startDate&sortDir=desc&pageNumber=0&itemPerPage=10&pageable=true&language=EN&defaultLanguage=EN&ignoreStartDate=false&orignoreStartDate=false&yearFrom=&yearTo=&orCountries=true> (Letöltve: 2021. 10. 27.)
25. Fien J. (2002): *Consumer Education. Across the Curriculum*. UNESCO
26. Fleischer T. (2014): *A fenntarthatóság fogalmáról*. In: Knoll, I. - Lakatos, P. (szerk.): *Közszolgálat és fenntarthatóság*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
27. Gébert J. (2005): *Mit is kell fenntartani? Fenntarthatóság a képességszemlélet perspektívájából*. *Közgazdasági Szemle*. 12. 9. 972–989.
28. Hale, B., Light, A. Lawhon, L.A. (Eds) (2023): *The Routledge Companion to Environmental Ethics*. New York: Routledge.
29. Hanvey, R. (1976): *An Attainable Global Perspective*. Denver: Center for Teaching International Relations.
30. Hegedűs G. - Szécsi G. (2002): *Projektpedagógia*. Budapest-Kecskemét: KEF Kiadó.
31. Heidegger, M. (1995): *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Bloomington: Indiana University Press.
32. Henderson, K. - Tilbury, D. (2004): *Whole-School approaches to sustainability: An international review of sustainable school program*. Report prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for the Department of the Environment and Heritage, Australian Government.

33. Hérány F. – Tóth I. J. (2020): *Antropocentrizmus, környezet, kereszténység*. In: Szécsi G. – Tóth I. J. (szerk.): *Természet és felelősség: A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai*. Budapest: Gondolat. 64–82.
34. Hicks, D. (2003): *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*. *Educational Review*. 3. 265–275.
35. Kampis, Gy. (szerk.) (2012): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. Budapest: ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék. <http://hps.elte.hu/oktaeder/termfil.pdf> (Letöltve: 2022.05.15.)
36. Kant, I. (1999): *Prolegomena. Minden leendő metafizikához, amely tudományként léphet majd fel*. Budapest: Atlantisz.
37. Kant, I. (2018): *A tiszta ész kritikája*. Budapest: Atlantisz.
38. Kemmis, S. (1994): *Action research*. In T. Husen - N. Postelwaite (szerk.): *International encyclopaedia of education: Research and studies*. London: Pergamon Press.
39. Kerekes S. (1998): *A környezetgazdaságtan alapjai*. Budapest: BCE. http://www.bke.hu/~kg_korny/kornygazd/fenntarthato/index-2.html
40. Lányi, A. (2000): *Természet és szabadság. Humánökológiai olvasókönyv*. Budapest: Osiris.
41. László, E. (1977): *Goals for mankind: A report to the Club of Rome on the new horizons of global community*. New York: Dutton.
42. Leopold, A. (2000): *Föld-etika*. In: Lányi A. (szerk.): *Természet és szabadság. Humánökológiai olvasókönyv*. Budapest: Osiris Kiadó, 103–116.
43. Locke, J. (1914): *Gondolatok a nevelésről*. Budapest.
44. Ludwig, D. – Hilborn, R. – Walters, C. (1993): *Uncertainty, Resource Exploitation and Conservation*. *Science*. 260. 17-36.
45. Machiavelli, N. (1978): *Beszélgetések Titus Livius első tíz könyvéről*. In Machiavelli művei, I. kötet. Budapest: Európa Könyvkiadó, 87–441.
46. Marx, K. (1977). *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. Budapest: Kossuth.
47. Matriano, E. C. (2012): *A Global Education Paradigm. CCS 8012: Foundation of Multicultural and Global Education*. San Diego: Alliant International University.

48. McDaniel, C. N. – Gowdy, J. M. (2002): *Az édenkert kiárusítása*. Budapest: Typotex.
49. McMichael, T. (2008): *Ecologically sustainable development: Will recognition of health risks revitalise the debate?* Dissent. Autumn/Winter, 4-12.
50. Minteer, B. A. (2017): *Environmental Ethics, Sustainability Science, and the Recovery of Pragmatism*. In: Gardiner, S. M. – Thompson, A. (szerk.): *The Oxford Handbook of Environmental Ethics*. New York: Oxford University Press.
51. Molnár, B. (2022): *A fenntarthatóság mint nevelésfilozófiai probléma*. Doktori értekezés. Pécs-Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Filozófia Doktori Iskola.
52. Monory, M. A. – Tillmann, J. A. (1999): *Ezredvégi beszélgetés László Ervinnel*. <http://www.c3.hu/~bocs/eletharm/ezred/ezred14.htm> (Letöltés ideje: 2022. július 1.)
53. Morris, D. (1989): *A csupasz majom*. Budapest, Európa.
54. Nemeskéri Zs. - Zádori I. (2015): *Global education research and practice*. Tudásmenedzsment. 16. Klnsz. 1.
55. Nemeskéri, Zs. - Zádori, I. (2016): *Global Education Initiatives in Hungary*. In: Senses-Ozyurt, S. - Klein, S. – Nemeskéri, Zs. (szerk.): *Educating for Democratic Governance and Global Citizenship*. San Diego: World Council for Curriculum and Instruction
56. Newton, I. (1687): *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*. London: Trinity College.
57. Nyíri, T. (1977): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Budapest: Szent István Társulat.
58. OMÉK (2015): *Magyarországi Zöld Óvodák Hálózatának honlapja*. <http://www.zoldovoda.hu/uploads/articles/204/ZO-leporello-OMEK-2015.pdf> Leporelló, Zöld Óvoda Program OMÉK, Budapest, Földművelésügyi Minisztérium. (Letöltve: 2021.04.17)
59. OMEP (2019): *The OMEP ESD rating scale and tool kit. Early Childhood Education for Sustainability and Global Citizen Education*. Second edition.

- <http://omep-canada.org/wp-content/uploads/2020/02/2019-Introduction-to-the-OMEP-ESD-rating-scaleENG.pdf> (Letöltve: 2021. 01. 23.)
60. Papp, S. (1994): *Descartes-on innen és túl*. Magyar Szemle, Új folyam, 3. 6. 585-590. http://www.magyarszemle.hu/cikk/descartes_on_innen_es_tul (Letöltve: 2022.01.21.)
 61. Pataki Gy. – Takács-Sánta A. (szerk.) (2004): *Természet és gazdaság. Ökológiai közgazdaságtan szöveggyűjtemény*. Budapest: Typotex Kiadó.
 62. Pigozzi, M.J. (2004): *Az UNESCO és a Fenntartható Fejlődésre Nevelés Nemzetközi Évtizede, 2005-2015*. Fordította Menczel György. Fizikai Szemle. 2004. 6. 185.
 63. Platón: *Az állam*. Gondolat, 1989.
 64. Quittner, K. – Sturak, K. (szerk.) (2011): *Global Perspectives: A framework for global education in Australian schools*. Education Services Australia. http://www.globaleducation.edu.au/verve/_resources/GPS_web.pdf. (Letöltve: 2021.05.12.)
 65. Robins, N. - Roberts, S. (1998): *Consumption in a Sustainable World. Workbook prepared for the OECD Workshop on Consumption in a Sustainable World*. Kabelvaag, Norway, 2-4 June.
 66. Ropolyi, L. (2012a): *A mechanisztikus világkép kiteljesedése a XVIII. században*. In: Kampis Gy. (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. Budapest: ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 102–116.
 67. Ropolyi, L. (2012b): *A természetfilozófia fogalma és formái*. In: Kampis Gy. (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. Budapest: ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 1–18.
 68. Ropolyi, L. (2012c): *A természeti törvény fogalmának kialakulása*. In: Kampis Gy. (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. Budapest: ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 74–86.
 69. Rousseau, J.-J. (1957): *Emil, vagy a nevelésről*. Budapest.
 70. Schumacher, E. F. (2014): *A kicsi szép*. Budapest: Katalizátor Könyvkiadó.
 71. Scruton, R. (1980a): *Humane Education*. The American Scholar. 4. 489–498.

72. Scruton, R. (1980b): *The Meaning of Conservatism*. Harmondsworth: Penguin Books.
73. Scruton, R. (2004): *The Need for Nations*. London: The Institute for the Study of Civil Society.
74. Scruton, R. (2012): *How to think seriously about the planet: the case for an environmental conservatism*. NY: Oxford University Press.
75. Scruton, R. (2018a): *Conservatism: An Invitation to the Great Tradition*. London: All Points Books.
76. Scruton, R. (2018b): *Zöld filozófia*. Budapest: Akadémiai.
77. Sen, A. (2003): *A fejlődés, mint szabadság*. Budapest: Európa Könyvkiadó
78. Siraj-Blatchford, J. - Pramling-Samuelsson, I. (2016): *Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: An Introduction*. In: Siraj-Blatchford, J. - Mogharreban, C. - Park, E (szerk.): *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Svájc: Springer International Publishing. 1-16.
79. Szabó B. – Nemeskéri Zs. (2022): *A gazdaságfilozófia axiológiai megközelítése*. In: Szécsi G. – Boros J. – Nemeskéri Zs. (szerk.): *XXI. századi narratívák. Tanulmányok a filozófia, művészet és gazdaság metszéspontján*. Szeged, Magyarország: Belvedere Meridionale. 139-178.
80. Szécsi G. (2016): *Ifjúság és társadalom a mediatizálódó világban*. In: Karikó S. (szerk.): *Az ifjúság a globális térben*. Szeged: JGYF Kiadó.
81. Szécsi G. (2020): *Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában*. In: Szécsi G. - Tóth I. J. (szerk.): *Természet és felelősség*. Budapest: Gondolat. 41-58.
82. Szegedi, P. (2012): *A mechanisztikus világmagyarázat születése*. In: Kampis Gy. (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. Budapest: ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 88–102.
83. Szűcs Z. G. (2014): *Politika egy tökéletlen világban. A politikai realizmus elméleti előfeltevéseiről*. *Politikatudományi Szemle* 23. 4. 7–31.
84. Tanyi, A. (2009): *A Frankfurti iskola és 1968*. *Fordulat*. 6. 8–33.
85. The Maastricht Global Education Declaration (2002). In: *Council of Europe: Global Education in Europe to 2015*. <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/>

- Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf. Letöltve: 2022.04.12.)
86. Tóth I. J. (2005): *Fejezetek a környezetfilozófiából*. Szeged, JATEPress.
 87. Tye, B. B. – Tye, K. A. (1992): *Global Education: A Study of School Change*. (SUNY series, Theory, Research, and Practice in Social Education). NY: SUNY.
 88. UNESCO (2002): *Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában Riótól Johannesburgig: Egy évtizednyi elkötelezett munka tanulságai* (Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment).
 89. UNHCR (2008): *Through the eyes of a child: Refugee children speak about violence*. Pretoria: UNHCR.
 90. UNICEF (2008): *The childcare transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre.
 91. UNICEF (2009): *The State of the World's Children: Special Report Celebrating 20 years of the Convention on the Rights of the Child*. http://www.unicef.org/rightsite/sowc/pdfs/SOWC_Spec%20Ed_CRC_Main%20Report_EN_090409.pdf (Letöltve: 2022.03.21.)
 92. UNICEF (2010): *Humanitarian action: Partnering for children in emergencies*. <http://www.unicef.org/har2010/> (Letöltve: 2021.12.24)
 93. United Nations (1987): *Our Common Future*. (aka. Brundtland Report). <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (Letöltve: 2022.08.20).
 94. United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN DESA) (2022): *Press release*. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org.development.desa.pd/files/wpp2022_press_release.pdf (Letöltve: 2022.06.14.)
 95. Vass V. (2016): *A globális nevelés új paradigmája*. In: Karikó S. (szerk.): *Az ifjúság a globális térben*. Szeged: SZTE Kiadó.

96. Vinkovics, M. (2012): *Bevezetés a középkori filozófiába*. In: Kampis Gy. (szerk.): *Előadások a természetfilozófia történetéből*. Budapest: ELTE TTK Tudománytörténet és Tudományfilozófia Tanszék, 67–69.
97. Vogl, T. (1901): *Immanuel Kant über Pedagogik*. Langensalsa.
98. White, L. Jr. (2000): *Ökológiai válságunk történeti gyökerei*. In: Lányi A. (szerk.): *Természet és szabadság*. Budapest: Osiris, 167–177.
99. Xanthopoulos, J. (2015): „*Global Education*” *New Dictionary of the History of Ideas*. Encyclopedia.com: <http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3424300220.html> (Letöltve: 2022.09.01.)
100. Yale Climate Change (2021): *Communication Material*. <https://climatecommunication.yale.edu/visualizations-data/ycom-us/> (Letöltve: 2021. 12. 20.)
101. Zádori I. – Nemeskéri Zs. (2018): *Globális nevelés és munkaerőpiac*. In: Tibold, A. (szerk.): *Munka és egészség: Tanulmányok a munkatudományok és a foglalkozásegészségügy határterületeiről*. Budapest: Edge 2000.
102. Zádori I. (2004): *A tanulásnak nincsenek határai?* *Tudásmenedzsment*, 5. 2, 3-10.
103. Zádori I. (2005): *Tanulás és fenntartható fejlődés: Az első környezeti nevelési programoktól az ENSZ Nevelés a fenntartható fejlődésért évtizedéig*. In: Glück R. – Rácz G. (szerk.): *Évkönyv 2004-2005*. Pécs: PTE KTK, 381-389.
104. Zádori I. (2011): *A Csatorna-szigetek fenntarthatósági kihívásai és gazdasági-politikai válaszkísérletei*. Pécs: Alexandra.
105. Zádori I. (2012): *Az UNESCO Fenntartható Fejlődésre Nevelés Nemzetközi Évtizedének tapasztalatai*. In: Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai kutatások és fejlesztések*. Pécs: PTE FEEK. 368-380.
106. Zádori I. (2017): *Fenntartható fejlődési célok és az OVHR-modell a felsőoktatásban*. In: Fodorné Tóth K. (szerk.): *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása: Higher Education, Lifelong Learning and Implementation of UN Sustainable Development Goals*. Pécs: MELLearn Egyesület. 80-93.

107. Zádori, I. - Nemeskéri, Zs. - Szabó, Sz. (2020): *Deglobalizáció vagy reglobalizáció? Munkaerőpiac a vírus előtt, alatt és után: vitaindító tanulmány.* Új Munkaügyi Szemle 1, 3, 2-13.

A doktori értekezés a szerző PTE KPVK Környezetfilozófia, Bioetika és Zöld Filozófia Kutatócsoport keretében végzett kutatásaihoz kapcsolódóan, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal 2020-2.1.1-ED-2020-00107 sz. projektje keretében került megvalósításra.