

2 ***FEJLÉC BAL***

száma egyre nő és minőségük – különböző elnevezésekkel – egyre javul. Ezekben az iskolákban az oktatási intézmények céljait és szerepét tekintve mélyreható változások történnek. Céljuk, hogy diákjaiknak olyan környezetet teremtsenek, amelyben kifejlészthetik a fenntartható fejlődés társadalmi, gazdasági, politikai és környezeti dimenzióinak komplexitását magában foglaló, aktív, a társadalmi folyamatokban részt vevő állampolgári viselkedést.

A minőségi kritériumokra vonatkozó javaslat a Comenius III *Környezeti nevelésen keresztül történő iskolafejlesztés* (School Development through Environmental Education – SEED) elnevezésű európai hálózatban végzett munka egyik eredménye. A SEED-ben végzett munka konkrét példa az ENSI, az országos hatóságok és kutatóintézetek decentralizált hálózatának tevékenységére. Az ENSI az UNESCO partnere az ENSZ Fenntartható Fejlődés Évtizede 2005–2014 programjában, melynek az a célja, hogy minden országot bevonjon konkrét, a fenntartható fejlődést szolgáló pedagógiai stratégiák kidolgozásába, fejlesztések és vizsgálatok megvalósításába.

Ez a munka figyelembe veszi a fenntartható fejlődés pedagógiáját középpontba állító nemzetközi dokumentumokat, az ENSI- és SEED-hálózatban belül felhalmozott iskolafejlesztési és más elméleti, gyakorlati tapasztalatot. A tanulmányt tizenhárom ország kutatói és/vagy képviselői által (lásd a mellékelt listát) készített „Ökoiskola-fejlesztés” jelentéseinek elemzése inspirálták. Az országjelentések elemzése külön kiadványban jelenik meg. A három szerző ezúton is köszönetet mond az országjelentésekben megjelenő információkért.

Ennek a tanulmánynak egy korábbi változatát konzultációra elküldtük számos, az ökoiskola-fejlesztés, a fenntartható fejlődést szolgáló pedagógia és az általános pedagógia területén elismert szakembernek (lásd a köszönetnyilvánítás címszó alatt mellékelt listát). Megjegyzéseik és módosítási javaslataik figyelembevételével készült el ez a dokumentum. Összintehálánkat fejezzük ki kollégáink közreműködéséért, melynek következtében ez a munka lényegesen jobb lett, még akkor is, ha nem tudtunk minden javaslatot beépíteni. Ugyanakkor teljes felelősséget vállalunk a végső szövegért.

Annak érdekében, hogy az itt bemutatott anyaghoz minél többen egyenlő eséllyel férjenek hozzá, az eredeti angol kéziratot számos nyelvre lefordítottuk, a fordítóknak ezúton mondunk köszönetet. A fordítási munka mellett elismerés illeti az ENSI-titkárság munkatársa, *Nicola Bedlington* olvasószerkesztői munkáját is.

Erőteljesen szorgalmazzuk a dokumentum más nyelvekre történő lefordítását. Az ilyen változatok megjelentetésével kapcsolatban nincsenek szerzői jogi megszorítások, amennyiben a tanulmányban megfelelő módon utalás történik az eredeti anyagra.

MINŐSÉGI KRITÉRIUMOK KIFEJLESZTÉSE AZ ENSI-HÁLÓZAT MUNKÁJÁNAK RÉSZEKÉNT**

Az ENSI munkatervével és szakpolitikai irányultságával összhangban 1995 júniusától vesz részt aktívan az ökoiskolákról és a minőségi kritériumokról folytatott vitában és a kritériumok kifejlesztésében. Az ENSI és az egyes országok szakemberi valamennyi tagországban és partnerországban mindkét területen gazdag és kiterjedt fejlesztésekben vettek részt.

2002-ben, az Európai Unió Comenius III *Környezeti nevelésen keresztül történő iskolafejlesztés* SEED-projektjavaslat kidolgozása során az ENSI úgy határozott, hogy részt vesz ebben a kezdeményezésben, és a SEED-hálózattal együttműködve két szakaszból álló kutatási projektet indított el.

** A fejezetet Günther Pfaffenwimmer, ENSI-elnök írta.

A kutatás első szakaszában azoknak a környezeti nevelés értékei által inspirált *implicit és explicit kritériumoknak* a meghatározása volt a cél, melyek a fenntarthatóság elveit és az arra irányuló tevékenységeket az iskolai programjukba beépítő ökoiskolák irányítására, támogatására és elismerésére használhatók. Ebben a szakaszban történt meg az ezen a területen feltárt *innovatív esettanulmányok dokumentálása*. A projektnek ebben a szakaszában összegyűjtött és feldolgozott információt közös SEED/ENSI-kiadványban jelentettük meg: *A Comparative Study on Eco-School Development Process* (MOGENSEN–MAYER 2005).

Ez az összehasonlító tanulmány ösztönözte a kutatás második szakaszában a fenntartható fejlődés iskolái számára javasolt minőségi kritériumok jelenlegi listáját. Biztosak vagyunk abban, hogy ennek a tanulmánynak az eredményei elősegítik a fenntartható fejlődés pedagógiája kritériumainak nemzetközi továbbfejlesztését.

A SEED-HÁLÓZAT***

Az európai Comenius III hálózat – a *Környezeti nevelésen keresztül történő iskolafejlesztés* (SEED) – a környezeti nevelést az iskolafejlesztés hajtóerejeként támogató oktatási hatóságok és intézmények csoportja. A környezeti nevelés a 14 európai SEED-partnerszországban és hat SEED-tagországban a fenntarthatóságra nevelést elősegítő innovatív tanítási és tanulási kultúrát képvisel. A SEED iskolákat, tanárképző intézeteket és oktatási hatóságokat hív fel arra, hogy dolgozzanak együtt, tanuljanak egymás tapasztalataiból és halmozzanak fel tudást a fenntartható fejlődés érdekében végzett munka során.

Célok ♦ A Comenius III.-hálózatok működés módjából adódóan a SEED ösztönözn tudja az érintettek közötti együttműködést azzal, hogy jelenleg is zajló, befejezett és leendő Comenius-projektekben dolgozzon. A hálózathoz csatlakozók hasznosítják ezeknek a környezeti nevelési fejlesztéseknek az eredményeit. A SEED a különböző oktatási rendszerekben működő politikaformálók és gyakorlati szakemberek közötti szorosabb párbeszédet és jobb megértést is elősegíti. A végső célcsoportot azonban azok a diákok alkotják, akik az innovatív tanítási gyakorlatnak és a modern tanítási és tanulási módszereknek hasznát élvezik.

Minőségi kritériumok ♦ A SEED olyan szisztematikus kritériumsort kínál, mely nem végső megoldásnak tekintendő, hanem alkalmas arra, hogy a partnerszországokban és a tagországokban működő ökoiskolai mozgalom és lényegében a fenntartható fejlődés minden iskolája ösztönözve érezze magát arra, hogy kialakítsa saját jövőképét és tervét. A SEED értelmezésében a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés olyan tanítási és tanulási folyamat, melynek célja, hogy elősegítse, hogy a diákok aktív állampolgárként demokratikus módon részt vegyenek a társadalmi és környezeti változásokban. Ezeket a kutatási célokat erősíti a fenntartható fejlődés iskoláiban lezajló fejlődés során létrejövő változások folyamatainak kritikus vizsgálata is.

BEVEZETÉS

A tanulmány célja

A minőségi kritériumoknak ez a korántsem teljes listája kísérlet arra, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiája iránt megnyilvánuló figyelmet saját fejlődésük hajtóerejeként felhasználni kívánó iskolák számára kiindulási pontként szolgáljon. A fenntartható fejlődés pedagógiája által inspirált iskolafejlesztés első lépéseként meg kell állapodni egyrészt abban, mit

*** A fejezetet Johannes Tschahpka, SEED-koordinátor írta.

4 ***FEJLÉC BAL***

akar az iskola elérni, másrészt azokban az eszközökben, melyekkel a fejlesztésre orientált eredmények implicit vagy explicit értékelése megtörténhet.

Véleményünk szerint a minőségi kritériumsor egy *fenntartható fejlődés filozófiát* összegző eszköz, amit valamennyi iskolai szereplőnek és partnernek közösen kell összeállítani és elfogadni, s ami nem „minőségellenőrzési” eszköz, hanem egy folytonos, részvételi alapú vitára állandóan nyitott „minőségjavítási” lehetőség. Ennek értelmében a minőségi kritériumoknak orientálni és inspirálni kell, de nem szabad összekeverni őket például a „teljesítményindikátorokkal”. Valójában a kritériumok listája a közös értékeknek az olyan kifejezések nyelvére történő lefordításának tekinthető, melyek közelebb állnak a gyakorlathoz, de nem olyan előírások és korlátozottak, mint a teljesítményindikátorok.

Ilyenformán a javasolt kritériumlista célja az, hogy elősegítse az iskolán belüli és kívüli szereplők, partnerek közötti, az iskola helyzetéhez és fejlesztési tervéhez igazított megbeszéléseket a fenntartható fejlődés pedagógiája irányában történő iskolafejlesztés fő céljainak és az ahhoz szükséges változásoknak tisztázására.

Ezeknek a kritériumoknak az alapját az a fenntartható fejlődés pedagógiájáról alkotott közös nemzetközi elképzelés által inspirált koncepció képezi, mely szerint a valóban lényeges eredmények a tanítási és tanulási folyamathoz, valamint az iskolai légkörhöz és szervezethez kapcsolódnak, s nem annyira az iskola vagy a közösség gyakorlati akcióihoz vagy teljesítményeihez.

Annak ellenére, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiájára sok oldalról úgy tekintenek, hogy az a fenntarthatóbb élet érdekében rövid távon változásokat idézhet elő, mi azt javasoljuk, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiája napirendjén a közös jövőnk képezésének kialakítása, bolygónk megtapasztalása és a társadalmi problémák és kérdések megoldásában való részvétel új módszereinek kidolgozása legyen a központi kérdés. Ennek megfelelően ez a javaslat arra ösztönözhet, hogy az iskolában fókuszált fejlesztés történjen a megfelelő partnerek részvételével annak érdekében, hogy megfelelő tanulási lehetőségeket lehessen biztosítani a diákoknak a változó világban jelentkező jövőbeli kihívásokkal összhangban.

Ez a munka Ausztrália, Ausztria, Belgium (a Flamand Közösség), Dánia, Finnország, Görögország, a Koreai Köztársaság, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország, Spanyolország (Katalónia) és Svédország ökoiskolai fejlődéséről készített részletes országjelentéseinek elemzésére épül (MOGENSEN–MAYER 2005). E dokumentum szerzői az országok jelentéseiből származó információt számos országban gyűjtött saját tapasztalataikkal, s a nemzetközi szakirodalomban ismertetett tapasztalatokkal és elképzelésekkel ötvözték.

Az országjelentések az „ökoiskola” különböző értelmezéseit mutatják, s tipikusan a környezeti nevelés különböző elképzeléseihez, valamint azokhoz az elképzelésekhez kötődnek, hogy a környezeti nevelés, illetve a fenntartható fejlődés pedagógiája hogyan tud hozzájárulni az egészében vett iskolafejlesztéshez. A tanulmány fő célja az volt, hogy információt gyűjtsön arról, hogy az egyes országokban milyen explicit és implicit „kritériumokat” alkalmaznak egy ökoiskola vagy egy ökoiskolai fejlesztés meghatározására és értékelésére, milyen „forogatókönyveit” használják a környezeti nevelésnek és a fenntartható fejlődés pedagógiájának – mindezt az országjelentést író perspektívájából.

A szerzők célja a „fenntartható fejlődés iskolája” kifejezés továbbfejlesztése olyan iskolák számára, melyek elfogadják a fenntartható fejlődés pedagógiájának kihívását annak teljes komplexitásában, és szeretnék azt az iskola általános fejlesztésére használni. A folytonos reflexiót, a diákok és tanárok közötti állandó információ-, tapasztalat- és ötletcserét a dinamikus iskola lételemének tartjuk.

A fenntartható fejlődés iskolájában a jövőt szem előtt tartva tanulnak, a diákokat és tanárokat arra ösztönzik, hogy a „komplexitás kultúrájában” gondolkozzanak, a kritikus gondolkodást felfedezésre és kételkedésre alkalmazzák, világosan fogalmazzák meg az értékeket, elmélkedjenek a cselekvés és a részvétel tanulási értékeiről, minden tantárgyat és a pedagógiát a fenntartható fejlődés fényében vizsgálják át. Ezek lehetnek a diákok „cselekvési kompetencia” fejlesztésének központi elemei. Az ilyen iskolában nem a hagyományos hierarchikus struktúrák uralkodnak, hanem dinamikus hálózatok, valamint a helyi és globális együttműködés igénye. Ebben az összefüggésben az iskola mint „komplex rendszer” és mint „tanuló szervezet” elképzelés új gondolkodásmódot gerjeszt azzal, hogy az iskolai légkört és a belső kapcsolatokat is vizsgálja. Az ilyen iskolák természetesen elismerik a „terepmunka” jelentőségét, valamint az iskolában és a helyi közösségekben látható, fizikai változások fontosságát, de ezeket a változásokat és eredményeket a mélyebb oktatási és kulturális változás „tanulási eszközeinek” tekintik és nem önmagukban való céloknak.

A jól funkcionáló iskolában az iskola kompetenciája sokkal több egyének kompetenciájának az összességénél. Ez attól függ, hogy mennyire képes az iskola a tapasztalatokat, reflexiókat, újításokat és az együttműködést jól kezelni. Egyénenként a memóriánkban tároljuk a tapasztalatainkat későbbi felhasználásra. De hol tároljuk egy szervezetenként működő iskola tapasztalatait? Ésszerűnek tűnik, ha az iskola *kultúráját* az iskola kollektív „memóriája” kifejezéseként értelmezzük, azaz az új tapasztalatoknak, reflexióknak, újításoknak be kell épülniük az iskolai kultúrába, és meg kell hogy változzék az emberek egymás közötti interakciója, ahogyan megbeszélnek és megtesznek dolgokat. Az iskolaigazgatónak hatalmában áll e folyamatok elősegítése, de a célról, a folyamatról és a szervezetről közösen kell megállapodni. Az „iskola mint tanuló szervezet” elmélete és gyakorlata nem csak a fenntartható fejlődés pedagógiája területén segítheti az iskola általános fejlődését.

Ez a fajta megközelítés arra ösztönöz, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiáját integrálják az iskola mindennapi életébe, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiája iránti elköteleződés ne extra terhet jelentsen a tanárok és az igazgató számára, hanem lehetőséget a tanítási és tanulási gyakorlat javítására és az egész iskola számára hasznos újítások bevezetésére.

A minőségi kritériumok rendszerezése és alkalmazása

A következő fejezetekben három fő csoportban ismertetjük a kritériumokat.

- A tanítási és tanulási folyamatok minőségére vonatkozó minőségi kritériumok
- Az iskolai politikára és szervezetre vonatkozó minőségi kritériumok
- Az iskola külső kapcsolataira vonatkozó minőségi kritériumok

Minden kritériumcsoportot kisebb területekre osztottunk fel. A területek mindegyikéről először rövid leírást (elvi háttér) adunk, majd számos kritériumot ismertetünk. A kritériumok és a területek is részben fedik egymást. Ez a fajta átfedés és interakció nem a megfogalmazás gyengeségeként értelmezendő; ez annak a jele, hogy sokfajta mechanizmus működik egy olyan komplex intézményben mint az iskola. Minden egyes terület leírását az iskolai gyakorlatból vett példa vezeti be, ennek alapján képet alkothatunk arról, mit is jelenthetnek valójában a kritériumok. A példák rövid esettanulmányok, melyeket a nemzetközi szinterről vett valódi iskolai gyakorlatok inspiráltak. Mivel csak rövid példának szántuk ezeket az eseteket, csak néhány aspektusukat mutatjuk be, de a valódi esettanulmányokban akadályokkal és problémákkal is találkozunk.

Az *Elvi háttér* és az egyes területeket bevezető példák megfogalmazásakor a szerzők megpróbálták egyensúlyt teremteni a különböző nemzeti és transznacionális perspektívák között. Ebben a törekvésükben a környezeti nevelésről és a fenntartható fejlődés pedagógiájáról szóló nemzetközi dokumentumok segítették őket.

6 ***FEJLÉC BAL***

A következő ábra áttekintést nyújt a minőségi kritériumcsoportokról és területekről, és hasznos lehet az iskolák számára is, amikor megfogalmazzák saját minőségi kritériumaikat.

A tanítási és tanulási folyamatok minőségére vonatkozó minőségi kritériumok

1. A tanítási-tanulási folyamat megközelítésének területe
2. Az iskolában és a helyi közösségben látható eredmények területe
3. A jövő perspektíváinak területe
4. A „komplexitás kultúrájának” területe
5. A kritikus gondolkodás és a lehetőség nyelvezetének területe
6. Az értékek világos megfogalmazásának és fejlesztésének területe
7. A cselekvés alapú perspektíva területe
8. A részvétel területe
9. A tantárgyak területe

Az iskolai politikára és szervezetre vonatkozó minőségi kritériumok

10. Az iskolai politika és tervezés területe
11. Az iskolai légkör területe
12. Az iskolairányítás területe

Az iskola külső kapcsolataira vonatkozó minőségi kritériumok

14. A közösségi együttműködés területe
15. A hálózatépítés és partneri együttműködés területe

Az e területekre megadott minőségi kritériumokat soha nem szabad anélkül elfogadni, hogy az iskola fontos szereplői komolyan meg ne vitatnák azokat, és egyetértésre ne jutnának. Azt várjuk, hogy egy ilyen megbeszélés eredményeként számos kritériumot törölnek, módosítanak vagy átfogalmaznak. Ezért a csoportok végén minden esetben „nyitott pontokat” találunk, azt szimbolizálva, hogy oda új vagy módosított kritériumok kerülhetnek.

A folyamat interaktív legyen: a fenntartható fejlődés pedagógiája azt jelenti, hogy az egész iskolát bevonjuk egy akciókutatás jellegű folyamatba, miközben elfogadjuk, hogy az iskola-fejlesztés nemcsak komplex folyamat, hanem részben megjósolhatatlan is. Olyan struktúrára van szükség, amely a javasolt minőségi kritériumok és konkrét akciótervek rendszeres értékelését és átdolgozását is magában foglalja.

Az olvasó megjegyezheti, hogy a javasolt minőségi kritériumok legtöbbje nemcsak a fenntartható fejlődés pedagógiája szempontjából releváns, hanem az lehet az iskolafejlesztés, valamint az iskolai tanítási és tanulási lehetőségek modernizálásának számos területe szempontjából is. Szerintünk a felsorolt minőségi kritériumok *kombinációja* az, ami egy helyileg adaptált változatban ösztönözheti a fenntartható fejlődés pedagógiájának bevezetését egy iskolában, aminek következtében az iskola a „fenntartható fejlődés” valódi iskolája lehet. Az ilyenfajta iskolafejlesztéshez aktív részvételre van szükség, ahol a diákok és a tanárok képesek arra, hogy tudásukat és kompetenciáikat arra használják, hogy a fenntartható fejlődést beépítsék a társadalomba. Nincsenek a fenntartható fejlődéshez vezető előre kijelölt utak: Maga az út az elérendő cél.

TANÍTÁS ÉS TANULÁS

Minőségi kritériumok a tanítás-tanulás megközelítése területén

PÉLDA

Egy 8. osztály tanulói a falubeliek növényvédőszer-használati szokásait vizsgálták. Ennek keretében meglátogattak egy helyi földművest, aki bérelt földterületen zöldhagymát termesztett. Néhány évvel azelőtt az országnak olyan területéről érkezett a faluba a családjaival, ahol az erdők kiirtása miatt egyre kevesebb eső esett, s sok család szenvedett emiatt.

A diákok választ kaptak a növényvédő szerek használatával és a szereknek a farmerre gyakorolt hatásával kapcsolatban előre megfogalmazott kérdéseikre. Világosan kiderült, hogy sok egészségügyi problémája lett a szerek használata következtében, viszont a zöldhagyma-termésnek jól tettek a szerek. Számos hagymaágyást gondoz, így mindig különböző fejlődési fázisban lévő zöldhagymái vannak. Havonta egyszer betakarítja a termést, és elviszi a körzeti piacra, ahol a legjobb árat kapja érte. Ebből a jövedelméből el tudja látni a közös konyhájukban lakó családtagjait, ki tudja fizetni a föld bérleti díját, majd a pénz legnagyobb részét a még mindig a régi lakóterületükön lakó családtagoknak küldik.

Amikor elhagyták a hagymaföldet, az osztály tanulói olyan ágyás mellett mentek el, amelyben a hagymák nem látszottak olyan frissnek és egészségesnek, mint a többi zöldhagyma – sok esetben a leveleken barna foltok voltak a molylepke-lárvák támadása következtében. Meglepetésükre a farmer azt mondta az osztálynak, hogy ezeket a zöldhagymákat a család saját fogyasztására termeli, és ennek megfelelően nem akarja őket növényvédő szerekkel kezelni. A kíváncsi diákok tovább kérdezősködtek, azt akarták megtudni, miért nem adja el a nem kezelt zöldhagymákat a piacon, amire az volt a válasz, hogy nem lehet értük jó árat kapni, mert nem olyan szépek, mint a permetezett hagymák.

Az iskolába visszatérve a diákok nagyon negatív véleményt mondtak a farmerről, mert úgy gondolták, hogy a pusztá pénzszerezés érdekében erkölcsstelen játékot játszik. A tanár segítette a földműves dilemmáját egyéni konfliktusként látni, és figyelmüket a „piaci mechanizmus” fogalmára irányította. Mivel nagyon elkésérítette őket az, amit láttak, a diákok elhatározták, hogy megvizsgálják szüleik hozzáállását ebben az ügyben, valamint gyakorlati kísérletet is végeznek a helybeli kis piacon.

Vettek egy adag tetszetős zöldhagymát és egy másik adag növényvédő szerek használata nélkül termelt hagymát, és elvitték azt a piacra. Nagy feliratokat készítettek, melyeken elmagyarázták a kétféle hagyma közötti különbséget, majd ugyanazon az áron akarták eladni a kétféle árut. A piacon felmérést készítettek a vásárlók reakcióiról és véleményéről. A projekt egy kiállításal és egy tárgyalással zárult, amikor is az osztály tanulói ismertették a felmérés eredményeit, aggódalmuknak adtak hangot, és megkérdezték a közösség tagjait, hogy ebben a kérdésben milyen irányban kívánnak haladni.

ELVI HÁTTER

A fenntartható fejlődés nem rögzített dolog, hanem folytonos keresés, hogy mindennapi életünket és közösségeinket hogyan tudjuk olyan irányokban fejleszteni, hogy abból a legtöbb embernek most és a jövőben haszna legyen, ugyanakkor minimalizáljuk a negatív környezeti hatásokat. Ehhez aktív, kreatív és kritikus polgárookra van szükség, akik jók abban, hogy a problémákat és konfliktusokat együttműködve oldják meg, és akik képesek az elméleti tudást gyakorlati újításokkal és elképzelésekkel ötvözni. Ennek következtében a tanulónak kell a tanítás és a tanulás középpontjában állni, és olyan környezetet kell teremteni, melyben

8 ***FEJLÉC BAL***

a diákok megfogalmazhatják saját elképzeléseiket, értékeiket és perspektíváikat. A tanároknak úgy kell tekinteniük a diákokra, mint akik saját tudásuk létrehozásának aktív cselekvői. Mivel a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos kérdések gyakran ellentmondásosak és bonyolultak, fontos, hogy képesek legyenek a nézeteltéréseket és a komplexitást is kezelni (lásd később).

A fenntartható fejlődés pedagógiájára irányuló figyelem az iskolában tanulási lehetőséget teremt: megtanulható, hogy hogyan lehet az alapvető témákat gyakran a diákok és a helyi közösség mindennapi életére gyakorolt hatásokkal együtt tanítani. Ugyanakkor ez a megközelítés a diákok önbecsülését is növelheti.

Minőségi kritériumok a tanítás-tanulás megközelítése területén

- ⊙ A tanárok figyelnek a diákok érdeklődésére, tapasztalataira, elképzeléseire és várakozásaira, értékeli azokat, terveik „rugalmasak” és nyitottak a változásra.
- ⊙ A tanárok ösztönzik a kooperatív tanulást és a tapasztalatokon alapuló tanulást.
- ⊙ A tanítás figyelembe veszi a gyakorlati tevékenységek értékét azzal, hogy azt hozzákapszolja a fogalmi fejlesztéshez és elméletalkotáshoz.
- ⊙ A tanárok elősegítik a diákok közreműködését, és olyan környezetet teremtenek, melyben a diákok ki tudják fejleszteni saját tanulási módszereiket, elképzeléseiket és perspektíváikat.
- ⊙ A tanárok keresik azokat a módszereket, melyek segítségével a diákok teljesítményeit a fent említett kritériumokkal összhangban tudják értékelni.

Minőségi kritériumok az iskolában és a helyi közösségben látható eredmények területén

PÉLDA

Egy falusi iskola tanárai aggódtak az iskola melletti, évek óta elhanyagolt erdő állapota miatt. A falu lakói közül csak kevesen mertek benne sétálni. A diákokat elbűvölte az erdő, felakarták fedezni és különböző akciókra használni.

A gyerekek javasolták, hogy kérjék meg a helyi közösség tagjait és a szüleiket, hogy segítsenek az ott hagyott hulladéktól megtisztítani az erdőt és tegyék megközelíthetőbbé. Tanáraikkal együtt terveket készítettek. Az elhagyott erdőt a közösség segítségével háromnapos munkával vonzóbbá tették. A területen honos vadon termő növényeket ültettek, hogy többféle növény-társulást hozzanak létre és művészi módon köveket helyeztek el egy „felfedező ösvény” mellett. A közösség később is segített a tereprendezésben, hogy más fafajtaikat is ültethessenek.

Az erdőt ma oktatási terepként használják. Az iskolai terület kiterjesztése, de egyfajta „botanikus kert” is, melyet egész évben meg lehet figyelni. Speciális iskolai programokat szerveznek egész évben, és a tanárok és a gyerekek rendszeresen gondozzák a területet. A falusiak ma már kijárnak az erdőbe kocogni és tornázni, és nagyon sokan használják az erdei parkot szünidőben.

ELVI HÁTTÉR

A fenntartható fejlődés pedagógiája gyakorlati akciókra és döntéshozatalra készítet – az iskolának nemcsak beszélni kell a jövőről, hanem tenni is kell érte. Mindazonáltal az iskolai akciók fő célja nem az, hogy látható fizikai/technikai eredmények legyenek, hanem hogy a diákok tanuljanak és involválódjanak.

Az oktatási céloknak és a fenntartható fejlődés céljainak nem mindig *ugyanazok* a prioritásai. Az oktatásban nem annyira az a lényeges, hogy milyen kérdéseket vesznek figyelembe és/vagy hogy milyen látható eredmények várhatók az egyes akcióktól, hanem az, hogy a diákok elképzelése és véleménye van-e a fókuszban lévő kérdés mögött, és hogy a tanárok törődnek-e a komplex, kritikus gondolkodás kifejlesztésével, az értékek tisztázásával, amikor a diákok egy adott problémát vizsgálnak és megpróbálják azt megoldani. A víz és az energia, a hulladék vagy az iskolaudvar átrendezése jól ismert „példák” olyan kérdésekre, ahol a részvétel alapvető fontosságú, ahol nincsenek adott, egyszerű megoldások, és ahol tere van a bizonytalanságnak. A különböző nézőpontok miatt gyakorolni lehet a demokratikus felelősség-megosztást és a döntéshozatalt. Az is lényeges, hogy a tanárok úgy tegyék világossá diákjaik előtt a – társadalmi, intézményi, gazdasági – hatalmi viszonyokat, hogy ne alakulhasson ki bennük az a hamis elképzelés, hogy egyedül hozhatják meg a végső döntést.

A fő cél, hogy megértsük, hogyan működnek a dolgok a valóságban, hogy felkészülhessünk arra, hogy a jövőben, ha szükséges, meg tudjuk változtatni azokat. Ez a törekvés többé-kevésbé sikeres lehet anélkül, hogy a diákok frusztrálva éreznék magukat.

De amikor valamilyen eredmény születik, és egy kis álom az osztály vagy az iskola közös erőfeszítéseinek köszönhetően megvalósul, rendkívül fontos egyrészt, hogy értékeljék ezt a változást olyan diákok is, akik a megvalósításban nem vettek részt, másrészt hogy az elért eredményeket ápolják és megtartsák. Sok esetben az elért változások megtartása nehezebb, mint a változás elérése. Ez olyan dolog, amiről a diákok és az egész iskola elgondolkozhat.

Minőségi kritériumok az iskolában és a helyi közösségben látható eredmények területén

- A fenntartható fejlődés pedagógiája szempontjából releváns, az iskolában és a helyi közösségben elért fizikai/technikai változásokra úgy kell tekinteni, hogy azok lehetőséget nyújtanak a tanításra és tanulásra, és felhasználhatók a részvétel és a demokratikus döntéshozatal gyakorlására.
- Az iskolában és a helyi közösségben elért változásokat és eredményeket ápolni kell és meg kell tartani.

Minőségi kritériumok a jövő perspektívái területén

PÉLDA

Egy általános iskola 5. osztályában a tanár a fejlődés kérdéseinek nemzedékek közötti aspektusait akarta konkrét módon tárgyalni. Először arra kérte a tanulókat, képzeljék el, hány unokájuk lesz. Azután megkérte őket, hogy válasszák ki az egyik unokájukat, és csinálják meg a modelljét – ehhez előre kivágott kartonfigurákat és különböző színes papírokat osztott ki, melyekből a figurák ruháit lehetett kivágni. A következő kérdés az volt, hogy írják le ennek a jövőbeli unokának a nevét, írják le, mit gondolnak, mik lesznek a kedvenc ételei, és mit szeret majd leginkább. Mindez arra szolgált, hogy a diákok beleképzeljék magukat potenciális unokáik életébe.

Az osztályterem falára a tanár felhelyezett egy hosszú idővonalat, bejelölve az adott évet és néhány elmúlt évtizedet. Bejelölt néhány elkövetkezendő évtizedet is. Miután röviden megvitatották, hogy mire szolgálhat egy ilyen idővonal, az osztály megbeszélte, hogy mennyi idő telhet el addig, amíg unokáik elérik azt a kort, amit elképzelték. Végül az unokamodelleket felhelyezték az idővonalra a megfelelő időhöz.

10 ***FEJLÉC BAL***

Attól a pillanattól kezdve a tanárnak könnyű dolga volt, amikor arra ösztönözte tanulóit, hogy a konkrét problémákhoz kapcsolódva gondolkozzanak a jövőről. „Unokáikra” mutatva meg tudták beszélni a mai helyzetből fakadó lehetőségek és fenyegetések különböző aspektusait és a lehetséges választási lehetőségeket. A jelen generáció kívánságairól gyakran kiderülhetett, hogy azok az unokák érdekei ellen valók, s azok az érdekek sérülni fognak, ha ezeket a konfliktusokat nem vesszük figyelembe.

ELVI HÁTTÉR

A társadalomfejlődésről a fiatalabb diákok nem gondolkodnak, hacsak nem segítenek nekik abban, hogy megérthessék a társadalmi fejlődés folyamatait. Néhány kultúrában a diákok ahhoz vannak szokva, hogy saját maguk és társaik fejlődésére összpontosítják figyelmüket, és az őket körülvevő társadalmat és környezetet meglehetősen statikusnak látják. Más kultúrákban akkora a bizonytalanság és a stabilitáshiány, hogy a diákok úgy gondolják, nincs értelme a jövővel törődni.

„Minden másodpercben elkezdődik a jövő” és „jövönket befolyásolja az, amit mi teszünk és amit mások tesznek” – a fejlődés kérdéseinek vizsgálatakor ezek a kiindulási pontok. Egy másik kiindulópont a múltba tekintés; annak érdekében, hogy megtudjuk, minek következtében történtek meg a már ismert változások és alakultak ki azok a körülmények, melyek között a mai napig élünk.

Amikor előretekintünk, a „fejlődést” nem egy előre kijelölt irányként kell látnunk, hanem hangsúlyoznunk kell a döntések, alternatív megoldások és fejlődési utak közötti sok választási lehetőséget. A különböző lehetséges jövők megértése nélkül nem lehet demokráciáról beszélni. A demokrácia arra az elképzelésre épül, hogy együtt alakítjuk azt a jövőt, amit elérni szeretnénk. Minden döntés és változás következményekkel jár a jövőre nézve, rövid és a hosszú távon egyaránt. Ha megpróbáljuk előre látni ezeket a következményeket és elgondolkozunk azon, melyek lennének a legkívánatosabbak, ezzel segítjük a diákokat, hogy aktívan bekapcsolódhassanak a társadalom jövőjének és mindennapi életfeltételeiknek alakításába. A kockázatok és a bizonytalanság elkerülhetetlenségének elfogadása a múltból és az elkövetett hibákból történő tanulással együtt hozzátartozik ehhez a megértéshez.

Minőségi kritériumok a jövő perspektívái területén

- ⊙ A diákok a jövőről alkotott elképzelésekkel és forgatókönyvekkel dolgoznak, keresik a jövőbeli fejlődés és változások alternatív lehetőségeit, s választási kritériumokat dolgoznak ki.
- ⊙ A diákok összehasonlítják a döntések és alternatívák rövid és hosszú távú hatásait.
- ⊙ A diákok kapcsolatokat keresnek a múlt, a jelen és a jövő között, hogy egy adott kérdést annak történetiségében értsenek meg.
- ⊙ A diákok a tervezést a jövőbeli kockázatok csökkentése és a bizonytalanság elfogadása módszereként alkalmazzák.

Minőségi kritériumok a „komplexitás kultúrája” területén

PÉLDA

A komplexitás egy kis általános iskola egész életének központi kérdése volt. A valóság komplexitását nemcsak az iskolai program, hanem az iskolaszervezet is megpróbálta kezelni. Általános iskola lévén a tanárok első kérdései ezek voltak: „Mit jelent számunkra a komplexitás?” és „Mit jelent a kisgyerekeink számára a komplexitás?”

A tanárok elhatározták, hogy minden tantárgyra és minden évfolyamra közös stratégiát dolgoznak ki, hogy feltárják a kapcsolatokat és a viszonyokat. Következésképpen az asztronómia és az égbolt megfigyelése az iskola speciális érdeklődési területe lett: a nap és a csillagok mozgását megfigyelve a gyerekek az időről és a térről tanultak, és azt kérdezték maguktól, hol van helyük a bolygón. Megtanultak várni, és várakozásukat a felfedezés örömeinek érzésével összekötni. A tanárok úgy gondolták, a gyerekeket nem lehet megkérni, hogy gondoskodjanak egy fáról vagy törődjenek a természet minőségével, ha nem adnak nekik időt arra, hogy játsszanak a természetben, megérintsenek dolgokat és élvezzék a természettel való fizikai kontaktust. A gyerekek mindenféle időben kimentek a terepre és minden egyes kirándulásra felkészültek, nemcsak a feladatokra, hanem a „váratlanságokra” is, azt kérdezve maguktól, „mit teszek, ha...” A kirándulások után elemezték érzelmeiket, észleléseiket, reflektáltak arra, hogy hol találkoztak váratlan dolgokkal és a váratlan eseteket hogyan kezelték.

A természet iránti empátiát tovább mélyítették ősi mítoszokon és történeteken keresztül, amikor is a gyerekektől azt kérték, találjanak ki saját „mítoszokat”. A diákoktól azt is kérték, hogy gondolják az iskolakertet, ezzel is erősítve a korábban felfedezett „természethez kapcsolódást”, valamint hogy kezdjenek el „törődni a kisléptékű dolgokkal és a helyi dimenziókkal, hogy megtanuljanak törődni nagyléptékű és távoli dolgokkal”.

ELVI HÁTTÉR

Ismeretes, hogy környezeti válságunk annak következtében jött létre, hogy komplex társadalmi és természeti világunkra olyan gondolkodásmódot alkalmazunk, ami az „egyszerű probléma-megoldásra” irányul és arra, hogy „a dolgokat úgy lehet megérteni, ha szétszedjük azokat”. Az oktatásnak a komplexitás kultúrájának felépítésének egyik fő résztvevője. Az iskolák és az oktatáskutatók három fő irányt tártak fel, mely minden tudományágra és iskolai tevékenységre alkalmazható a komplexitásra orientált oktatás kialakítása során:

- *Térbeli és időbeli kapcsolatokra fordított figyelem*, mely minden élőlényt összeköt egymással, a természeti eseményeket összeköti a társadalmi és gazdasági eseményekkel, az egyéni viselkedést a globális viselkedéssel, hogy a valóságról „rendszeres nézőpont” alakuljon ki, és kifejlődjék a globális hatások és a helyi akciók közötti kapcsolatok megértésének képessége.
- *A sokféle lehetőség és a kényszerek egyidejű fontossága a jövő lehetőségeiben*. A kényszerek különböznek a tudományos vagy szakmai törvényektől, és figyelembe vesznek „nem kiszámítható” fejlődést és kreativitást is. A tanulás önmagában is példa ezekre a félig kaotikus, nem megjósolható folyamatokra, ahol az egyéni diverzitás és a közeg kényszerítő körülményei lehetővé teszik a fogalmak egyéni jelentéseinek és az egyéni megoldásoknak a kialakítását.
- *A korlátok tudomásulvétele* – az erőforrások, a biológiai ciklusokhoz szükséges idő, az emberi elme lehetőségei... *korlátozottságának* a komplex természeti és társadalmi rendszerek *kiszámíthatatlanságának* és a minden egyes cselekvéshez vagy nem-cselekvéshez kapcsolható *kockázatnak* a tudomásulvételével együtt. A megismerés ezekben az irányokban nemcsak racionális, hanem érzelmi és érték alapú is, s beletartozik az empátia, a (biológiai, társadalmi, kulturális) sokféleség tisztelete és az is, hogy tisztában vagyunk a tudás korlátaival is. Az akciók tervezésében a bölcsesség és óvatosság ennek a „komplex” nézőpontnak a következménye: az óvatosság azt jelenti, hogy ismerjük tudásunk korlátait, és ha kétségeink vannak, hogy egy döntésnek milyen komoly következményei lehetnek, akkor a legsúlyosabbra számítunk, és azt vesszük figyelembe, amikor az alternatív megoldások mellett és ellen szóló érveket értékeljük.

Minőségi kritériumok a „komplexitás kultúrája” területén

- ⊙ A diákok azzal foglalkoznak, hogy egy adott problémáról saját felfogást alakítsanak ki úgy, hogy még a megoldás keresése előtt különböző érdekeket és különböző szempontokat keresnek.
- ⊙ Minden tantárgy tanítása a kapcsolatok, többszörös hatások és kölcsönhatások megkeresésén alapul.
- ⊙ A diákoknak lehetőségük van arra, hogy szembesüljenek a – biológiai, társadalmi, kulturális – sokféleséggel és értékeljék azt, úgy tekintve rá, hogy az „lehetőséget” nyújt több változtatási opciót mérlegelésére.
- ⊙ A diákokat bátorítják, hogy hallgassanak az érzelmeikre és használják azokat a problémák és helyzetek mélyebb megértése érdekében.
- ⊙ A diákok és a tanárok a bizonytalanságot a mindennapi élet velejárójának tartják, és arra készítik fel önmagukat, hogy „a váratlanra számítsanak, és azt tudják is kezelni”, miközben tisztában vannak az óvatosság elvének jelentőségével.

Minőségi kritériumok a kritikus gondolkodás és a lehetőség nyelvezete területén

PÉLDA

Hetedik osztályos diákok egy növényvédő szerek használatával kapcsolatos problémákkal és kérdésekkel foglalkozó projekten dolgoztak. Hogy a diákok betekintést nyerhessenek ebbe a komplex kérdéskörbe, a tanárok elképzelése az volt, hogy a diákok ismerkedjenek meg a kérdéshez kapcsolódó ellentétes érdekekkel. Ezért az osztály egyik felét arra kérték, hogy támogató álláspontot foglaljon el, keresse meg és elemezze a növényvédő szerek használata *melletti* érveket, míg az osztály másik fele ezzel ellentétes álláspontot képviselt, a növényvédő szerek használata *elleni* érveket és állásfoglalásokat keresve.

Ezenkívül a diákoktól azt is kérték, hogy keressenek olyan releváns információt, mellyel alátámaszthatják specifikus álláspontjukat: olvasmányokból (könyvekből, újságokból, az internetről stb.), valamint a helyi közösségben megkérdezhető „informátoroktól”. Végezetül az volt a diákok feladata, hogy az általuk támogatott álláspontot az osztályban tartott panelvita keretében ismertessék.

Az iskolai munka autentikus voltának hangsúlyozására a helyi közösségből választott „informátorok” (egy hagyományos módszerekkel dolgozó farmer, egy organikus gazdálkodást folytató farmer, egy helyi élelmiszer-áruház igazgatója, egy fogyasztói szervezet egyik képviselője és a természetjárók szervezete helyi ágazatának elnöke) szintén meghívást kaptak a panelvitában való részvételre. Ezt követően a diákokat arra kérték, hogy kis csoportokban vitassák meg a kérdéseket és foglaljanak állást a megvitatott kérdésekben.

Ebben a folyamatban nemcsak arra kérték őket, hogy a növényvédő szerek használata mellett vagy ellen szóló érvekről foglaljanak állást, hanem arra is, hogy a korábbi tanulási folyamatokban megismert érveket felhasználva keressenek javasolható alternatívákat és lehetséges akciókat.

ELVI HÁTTÉR

A diákok mindennap hatalmas mennyiségű információnak vannak kitéve – ez az információ-tömeg komplex, tele van bizonytalanságokkal, gyakran ellentmondásos és ritkán semleges érték vagy politikai szempontból. Ez azt is jelenti, hogy a tudás nem olyan objektív jelenség, amely minden perspektívából nézve és minden időben állandó.

Az aktív és felelős polgárrá váláshoz a diákoknak képesnek kell lenniük arra, hogy önállóan formáljanak véleményt, ne vegyenek készpénznek mindenféle információt és érvelést, hanem alaposan gondolják át, és gondosan vizsgálják meg a feltételezések alapján levő állításokat, véleményeket és szemléletmódokat.

Másrészt a kritikus gondolkodást a lehetőség nyelvezetével összekötve kiemelendő, hogy a kritikus emberi lény nem negatív és nem szkeptikus mindennel szemben egyfajta determinista módon. A kritikus gondolkodó nem „a nemek embere”, hanem olyan emberi lény, aki a reflexió és a vizsgálódás kritikai folyamatát empatikus és optimista lehetőségképpel párosítja, megoldásokat és pozitív irányokat keres. A lehetőség nyelvezete hangsúlyozza, hogy a kritikus gondolkodó nem korlátokat és megszorításokat keres, hanem kreatív és nyitott gondolkodással – más kultúrákban, más időszakokban és más helyzetekben – sikeres és mások számára is hasznos megoldásokat keres, s ezek inspirálják. Ilyenformán azzal, hogy nemcsak arra összpontosít, mi lehet „rossz” vagy mi lehet „jó”, a kritikus gondolkodás a lehetőség nyelvezetével ötvözve olyan egyéni és kollektív kapacitásokat szabadít fel, melyek átalakító jellegűek lehetnek, s új jövőképre mutathat, amire nagy szükség van, ha a fenntartható fejlődés a cél.

Minőségi kritériumok a kritikus gondolkodás és a lehetőség nyelvezete területén

- A diákok például a helyi szituációkban, országok között, a mai és a jövő generációk között meglévő hatalmi viszonyokkal és ellentétes érdekekkel foglalkoznak.
- A diákokat ösztönzik arra, hogy a dolgokat különböző perspektívákból vizsgálják meg, és másokkal azonosságot vállalva fejlesszenek ki magukban empátiát.
- A diákokat különböző álláspontok melletti érvelésre ösztönzik.
- A diákokat ösztönzik, hogy keressenek példákat arra, mi hasznos (vagy mi volt) hasznos és gyümölcsöző más helyzetekben, hogy el tudjanak képzelni új lehetőségeket és alternatív cselekvéseket.

Minőségi kritériumok az értékek világos megfogalmazása és fejlesztése területén**PÉLDA**

A környezetvédelem mellett nagyon erősen elkötelezett tanároknak nehezebb a diákértékekkel dolgozni. Tisztában lévén ezzel, egy tanárcsoport az értékek tisztázását és megalkotását helyezte közös akciókutatása középpontjába. Azt mondták, hogy azzal a kihívással kerültek szembe, hogy hogyan tudnak „hinni abban, amit tesznek, miközben ugyanakkor teret adnak mások »hitének« is”. A diákok szülei között sok vadász volt, s az egyik diák által felvetett kérdés az volt, hogy van-e következetesség a vadászok cselekedetei és a „természet szeretetének” hirdetése között.

A tanárok kezdetben nem fedték fel álláspontjukat, hanem találkozót szerveztek a vadászok egyesületével, az erdővédelmi hatósággal és egy helyi vadászatellenes egyesülettel. Megkértek egy idős vadászt, hogy meséljen arról, mi fogta meg a vadászatban, s a régió történetét a vadászati hagyománnyal együtt dolgozták fel.

Ebben a folyamatban a felvetett globális kérdések között szerepelt a biológiai sokféleség kérdése, s hogy az mennyire fontos a jövőbeli evolúció szempontjából. Különbséget tettek a veszélyeztetett fajok vadászata és azoknak a fajoknak a vadászata között, melyek túlságosan elszaporodtak annak következtében, hogy az ember szűkítette életterüket.

Számba vették és megvitatták a regionális, országos és nemzetközi törvényeket. A tanárok a megbeszélések facilitátorai voltak, segítették a diákokat álláspontjuk tisztázásában és kérdések feltevésében. Ők is elmondták a véleményüket, de nem foglaltak egyértelműen állást a vadászat kérdésében.

Az év végén a diákok ismertették az eredményeket és a kérdéseket, s ez arról tanúskodott, hogy mélyen értik nemcsak a „vadászati” dilemmát, hanem az ember és más élőlények között a különböző időkben és a világ különböző részein állandóan változó viszonyokat.

ELVI HÁTTÉR

Az értékek a komplexitás kultúrájának és a kritikus gondolkodás kialakításának fontos részei. A fenntartható fejlődés pedagógiája kifejezetten az értékekre és a racionalitásra épül. Fontos üzenete, hogy ha az emberek sokféleségének tiszteletben tartása érték számunkra, akkor ezt az értéket más értékek létezésének elfogadására is alkalmaznunk kell.

Az értékeket sem könnyen átadni, sem egyszerűen megváltoztatni nem lehet. Kutatások bizonyítják, hogy rövid távú viselkedésváltozás nincs összhangban a hosszú távra orientált értékek gyarapodásával. Az értékekkel kapcsolatos viták és új értékek kialakítása első lépésenként meg kell ismernünk azokat az embereket mindennapi életükben irányító értékeket.

Társadalmainkban a „hirdetett” értékek gyakran különböznek a tettekben megtestesült értékektől, mert azok az érintettek érdekeivel keverednek. Sok esetben az érték alapú vélemények vagy döntések tényként vagy szükséges következtetésként jelennek meg.

A tanárnak nehéz szerepe van az értékek tisztázása és kialakítása folyamatában: egyrészt világosan meg kell fogalmaznia, és be kell mutatnia saját egyéni értékeit, másrészt tiszteletben kell tartania a diákok értékeit.

Minőségi kritériumok az értékek világos megfogalmazása és fejlesztése területén

- ⊙ A diákok különbséget tesznek a ténybeli tudás és az érték alapú vélemények között, s vizsgálják a mögöttük lévő értékeket és érdekeket.
- ⊙ A tanárok törekednek arra, hogy a diákok világosan fogalmazzák meg és vitassák meg saját értékeiket, ezzel erősítve a más értékeken való gondolkodást, azok kölcsönös tiszteletét és megértését.
- ⊙ A tanárok elfogadják azt a kihívást, hogy ne kényszerítsék rá a diákokra saját értékeiket és véleményüket, hanem engedjék, hogy a diákok kialakítsák saját álláspontjukat.

Minőségi kritériumok a cselekvés-alapú perspektíva területén

PÉLDA

Egy tízévesekből álló osztály azzal a problémával foglalkozott, hogy „van-e ésszerű csomagolásválasztás/felhasználás?” A projekt háttérében az állt, hogy néhány tanuló azt tapasztalta, a csomagolóanyagok újrahasznosítása nem jellemző mindennapi életükben. Például egy gyerekcsoportot a miatt aggódott, hogy a benzinkutaknál árult szélvédőmosó folyadék műanyag flakonjait nem hasznosítják újra.

Mielőtt ezzel a speciális problémával foglalkoztak volna, a tanár általában akart a csomagolási problémával foglalkozni, hogy a gyerekek jobban értsék az egész kérdéskört. A diákok megnézték, hogy a különböző üzletekben milyen típusú és mekkora mennyiségű csomagolóanyagot használnak, elemezték a műanyag csomagolást a „bölcstől a sírig” perspektívából szemlélve, ellátogattak újrahasznosítással foglalkozó, műanyagipari vállalatokhoz, szerepjáték során világítottak rá a csomagoláshasználatban tapasztalható ellentétes érdekekre, és egy kérdőívet állítottak össze a csomagolással kapcsolatos állásfoglalások feltárására.

A megszerzett tudás és a vizsgálatok nyomán felmerülő kérdések alapján írtak a Csomagolási Hivatalnak, és kérdéseket tettek fel a csomagolások minősítésével kapcsolatban, írtak a városházára, és kérdéseket tettek fel a hulladékok szortírozásáról, és írtak különböző termelőknek, akiket arról kérdeztek, mennyi csomagolóanyagot használnak fel a kiválasztott termékek csomagolásához.

Miután meghatározták a csomagolással kapcsolatos különböző érveket, álláspontokat és tényanyagot, rátértek a specifikus problémára és tanárukkal együtt elhatározták, hogy írnak a szóban forgó üzemanyag-társaságnak. Ismertették elemzésük eredményeit, és azt javasolták, hogy hasznosítsák újra a műanyag flakonokat. A társaság válaszában azt írta, hogy ezt jó ötletnek tartják, és komolyan elgondolkoznak azon, hogy a diákok vizsgálata alapján lépéseket tegyenek egy újrahasznosító rendszer létrehozása irányában.

ELVI HÁTTER

Az cselekvés-perspektíva azt jelenti, hogy a diákok a tanárukkal együtt eldöntik, hogy az őket foglalkoztató fenntarthatósági probléma megoldása vagy ellensúlyozása érdekében akcióba lépnek, majd azt követően elemzik a cselekvési folyamatot. A cselekvés célja ilyenformán változás elérése: a diákok egyéni életstílusában és/vagy a diákok helyi és globális életkörülményeiben.

A cselekvésnek azért van értelme, mert értékes tanulás történik akkor, ha a diákok autentikus problémamegoldó cselekvésekben vesznek részt. Azzal, hogy átgondolják a bizonyítékokat, releváns információt keresnek, megkérdőjelezik az információforrások érvényességét, elemzik a feltevéseket, észlelik az elfogultságokat, alternatívákat tárnak fel, bemutatják saját álláspontjukat és cselekvési lehetőségeiket, bölcsebbé válnak arra nézvést, hogy milyen mechanizmusok, jelenségek és korlátok kapcsolódnak egy környezeti probléma megoldásához.

Az ilyen „racionálisabb” tudás mellett azonban ott a metatudás is, amit a diákok úgy szereznek meg, hogy személyesen részt vesznek a való világban létező problémák megoldásában. Ebben a folyamatban gyakran találkoznak olyan előzékeny felnőttekkel, akik meghallgatják és komolyan veszik őket. Ilyen hozzáállás mellett a diákokban kifejlődik a bizalom az egyéni és közösségi akciókban, valamint az a megértés, amely segít abban, hogy be is kapcsolódjanak ilyen akciókba.

Minőségi kritériumok az akció alapú perspektíva területén

- A tanár a nevelési értéket is látja abban, amikor a diákok különböző kérdésekkel és cselekvésekkel foglalkoznak, nemcsak a valódi problémák megoldási módját.
- A diákok részt vesznek a probléma megoldására vagy enyhítésére irányuló akciókról szóló döntéshozatalban, s a tapasztalataik elemzéséből tanulnak.

16 *FEJLÉC BAL*****

- ⊙ A tanítás középpontjában az eredeti cselekvési stratégiák állnak, a cselekvés lehetőségei és a valódi akciókból szerzett tapasztalatok.
- ⊙ A diákok akciókban való részvételével együtt jár a helyi és globális hatások elemzése, a kockázatok és az alternatív döntések összehasonlítása.

Minőségi kritériumok a részvétel területén**PÉLDA**

Egy nyolcadikos osztály tanára évekig dolgozott a tanulói részvétel kérdésén, mert szerinte a részvétel fogalma a fenntartható fejlődés központi eleme és elengedhetetlen feltétele. Az első évektől kezdve a diákok fokozatosan fejlesztették részvételi és felelősség-megosztási kompetenciájukat és készségüket.

Kezdetben a tanár szándékosan olyan légkört próbált teremteni az osztályban, melyben a gyerekek például részt vettek a munkamódszerek megválasztásával kapcsolatos döntések meghozatalában, míg a tanítási témák/kérdések megválasztása a tanár felelőssége volt.

Később a tanár több felelősséget és választási lehetőséget adott a diákoknak, egészen addig, hogy a diákok részt vettek a tanítással és tanulással kapcsolatos legtöbb döntés meghozatalában, beleértve a projekt témákat, a munkamódszereket, az akciók kiválasztását és az értékelést is.

A tanulói részvétel elősegítésére irányuló tanári kezdeményezések egyik fontos aspektusa a szabályok kialakításának módja volt. A szabályokat párbeszédre és tárgyalásokon keresztül alakították ki. A hatalmi viszonyok viszonylag átláthatóak és világosak voltak, hogy a diákok tudják, mikor van beleszólásuk és mikor nem.

ELVI HÁTTÉR

A részvétel fogalma szorosan kapcsolódik a demokrácia ideáljához. A részvétel közreműködést jelent, felelősségvállalást és közös akciókban való tevékenykedést – ezek mind olyan ügyek, melyek segítenek abban, hogy a diákokat felkészítsük a társadalmi élet alapvető szerkezetében való működésre. A részvétel azonban nem valamilyen egyszerű és „veleszületett” dolog – a diákok készségeitől és kompetenciáitól függ, s emellett olyan feltételekre is szükség van, mint: iskolakultúra, tanítási légkör, specifikus tanítási anyag és tanári kompetenciák. Ezt követően a tanár előtt álló nagy kihívás az, hogy teret adjon annak, hogy a diákok a részvételi képességüket nyíltan gyakorolhassák, s fejleszthessék. A mások meghallgatása, a véleménykifejtés, a felelősségvállalás és a hatáskifejtés mind olyan dolog, amit meg kell tanulni.

Tanulási szempontból nézve a részvétel jelentős szerepet játszik. Mivel a diákokat helyezi a középpontba, és a sajátjukká teszi a folyamatot, elősegíti a megbeszélés, megoldáskeresés és a társadalmi környezetben való cselekvés motivációját. Mi több, a tanulói részvétel azért is központi jelentőségű, mert a tanítási és tanulási folyamat az ő életükkel és az ő jövőjükkel foglalkozik, s arra hat. A részvétel azonban nem jelenti azt, hogy a projekttel kapcsolatban mindenről a diákoknak kell dönteni. Az a lényeges, hogy a diákok választhassák azt, hogy képességeik legmagasabb szintjén részt vesznek a folyamatban, de a tanárral együtt, aki az adott időben zajló tanulás minőségéért felelős személy.

Minőségi kritériumok a részvétel területén

- ⊙ A tanárok az értelmes részvételhez és együttműködéshez szükséges diákképességekre koncentrálnak, mint amilyenek például a mások meghallgatása, a véleménykifejtés, a felelősségvállalás, a szolidaritás kifejezése.
- ⊙ A tanárok teret adnak a diákoknak arra, hogy koruknak és képességeiknek megfelelően részt vehessenek a döntéshozatali folyamatokban.
- ⊙ A diákok tapasztalatokat szereznek a demokratikus részvételi folyamatokról.

Minőségi kritériumok a tantárgyak területén

PÉLDA

Tizennégy éves diákok az iskolájukhoz közeli folyó felhasználásához kapcsolódó érdekkonfliktusokkal foglalkozó projekten dolgoztak. Megvizsgálták, hogy a haltenyésztő és a horgász hogyan használja a folyót, majd számos kérdést tettek fel, pl.: Hogyan működik egy halgazdaság? Hogyan hat ez a tevékenység a vízminőségre? Melyek az értékes halfajták? Joga van-e a horgásznak ott horgászni, ahol akar? A diákok először vízmintákat vettek, a folyókban található flórát és faunát is beleértve, és két egyforma akváriumot építettek. Az egyikbe tápanyagfelesleget tettek, és idővel azt tapasztalták, hogy a víz zavaros lett és a vízi lények száma mecsappant, amiből a diákok láthatták, hogy a halgazdaságnak milyen hatása van a folyó vizének minőségére.

Hogy megvizsgálják, hogyan működik egy halgazdaság, matematikai számításokat felhasználva elkészítették a halgazdaság méretarányos papírmasé modelljét. A halak etetésével és a víz oxigéntartalmának növelésével kapcsolatos technikai kérdéseket is megvitattak.

Társadalmi perspektívából is vizsgálni kívánván a kérdést, ezért tanulmányozták és elemezték a halgazdaságok működtetésével és a horgászattal kapcsolatos törvényeket.

Ezután a diákok interjúkat készítettek a haltenyésztővel és egy horgással, az interjú során felhasználva a korábbi munkájuk során megszerzett tudást, hogy a projekt főszereplőinek érveit és véleményét azonosítani és elemezni tudják. Az interjúkat számítógépre vitték, a megfogalmazást és a helyesírást társaik ellenőrizték, így elkészült egy jelentés.

A tanár elképzelése az volt, hogy használják az olyan biológiai, kémiai, földrajzi, matematikai és társadalomtudományi fogalmakat, mint a tápanyag, metabolizmus, bomlás, mérték, oxidáció, engedély, érdekek, konfliktusok, korlátok, értékek, stb. A diákok szerint ennek következtében jobban megértették a problémával kapcsolatos különböző érveléseket és koncepciókat, valamint az egymással ütköző érdekeket, s gazdagították ilyen irányú ismereteiket.

ELVI HÁTTER

A tantervi témák sok lehetőséget nyújtanak a fenntartható fejlődés pedagógiája számára. A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos problémákat azonban ritkán lehet egy tantárgyon belül feldolgozni. Egy adott témakör bevonásának kritériuma az, hogy más tárgyakkal, témákkal együtt hozzá tudjon járulni a problémához kapcsolódó kérdések megválaszolásához. A természet- vagy társadalomtudományok például nem saját magukért kerülnek be a képbe, hanem a bennük szereplő modellek és fogalmak alkalmazhatók arra, hogy a diákok egy adott probléma komplexitását megértsék.

A probléma olyan, mint egy földrajzi terület, ahol a tantárgyak a megértés és az akciótervezés szempontjából hasznos különböző térképajtákhöz (politikai, éghajlati, geológiai stb.) hasonlíthatók. Attól függően, hogy mit akarunk megváltoztatni, más és más térképajtára van szükségünk. Nem az a fontos, hogy minden lehetséges térképet használjunk, hanem hogy képesek legyünk a térképeket használni, és a komplexitás leegyszerűsítésének folyamatát megérteni anélkül, hogy a térképet összekevernénk magával a területtel.

Ha a fenntartható fejlődéshez kapcsolódó problémákkal és kérdésekkel foglalkozunk, akkor az egyes tantárgyakon túlmutató megközelítéseket kell alkalmaznunk. A hangsúly azon van, hogy nem szétzúrt módon erősíteni kell a különböző tantárgyi perspektívák közötti kapcsolatokat.

A fenntartható fejlődés pedagógiájának támogatnia kell a hagyományos tantárgyi szerkezetben történő tanulást is azzal, hogy példákat és perspektívákat nyújt a hagyományos tantárgyak reaktíváló és innovatív tanítására és tanulására. Ebből a perspektívából nézve az iskolák azzal a kihívással kerülnek szembe, hogy tárják fel, milyen mértékben lehetséges a fenntartható fejlődés pedagógiáját közvetítőként alkalmazni arra, hogy elősegítsék, hogy az hasson a „hagyományos” alaptantárgyak tanulására és erősítsék az értelmes jelleget a tanulási helyzetben. A fenntartható fejlődéssel kapcsolatos problémák feldolgozásakor alkalmazott problémaorientált, autentikus és tantárgyközi megközelítés tágíthatja a gyakran elszigetelt tudományos és elméleti tantervi témákat.

Minőségi kritériumok a tantárgyak területén

- ⊙ A tanárok a fenntartható fejlődés pedagógiáját alkalmazva problémákra és kérdéskörökre összpontosítanak – a témának funkcionálisnak és relevánsnak kell lenni abból a szempontból, hogy a diákok megérthessék a kérdések komplexitását.
- ⊙ A tanárok a fenntartható fejlődés pedagógiájában ötleteket és perspektívákat keresnek a hagyományos tantárgyi szerkezetben történő tanítás és tanulás reaktíválására és megújítására.
- ⊙ A tudományos diszciplínák elméleteit és fogalmait felhasználják a gyakran naiv és kritikátlan tapasztalati tudás racionalizálására.

ISKOLAI POLITIKA ÉS SZERVEZET

Minőségi kritériumok az iskolai politikai és tervezés területén

PÉLDA

Az iskolaigazgató összehívja az iskola valamennyi munkatársát egy megbeszélésre, melyet a fenntartható fejlődés pedagógiájának évtizede inspirált. Meghívja a szülők képviselőit is, valamint a helyi közösség néhány kulcsszereplőjét. A találkozó előtt a résztvevőket tájékoztatja arról, mit kapott írásban a fenntartható fejlődés pedagógiájának évtizedéről, és mit talált erről az interneten. Meghívójában az igazgató jelzi, hogy a téma érdekesnek tűnik, de nem biztos abban, hogy jó ötlet, ha az iskola kifejezetten foglalkozik a fenntartható fejlődés pedagógiájával.

A találkozón valamennyi csoportot arra kérnek, hogy gyűjtsenek érveket a fenntartható fejlődés pedagógiájára koncentrált erőfeszítések mellett és ellen. Végző döntést nem hoznak, de számos munkacsoport alakul a különböző aspektusok részletesebb vizsgálatára, melynek alapján egy következő találkozón döntéseket lehet hozni. A főbb vizsgálandó pontok között szerepel az is, hogy megnézzék, a különböző projektekből és programokból származó korábbi iskolai tapasztalatok mennyire lehetnek használhatók ebben az új összefüggésben. A többi vizsgálandó aspektus arra vonatkozott, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiájába fektetett erőfeszítések hogyan hatnának az alaptantárgyak tanulására és végző soron a fontos vizsgákon való diákteljesítményekre. A szülőket és a közösség kulcsszereplőit arra ösztönzik, hogy fejték ki véleményüket és érdekeiket.

A második találkozón minden munkacsoport jelentést tesz, és a hallottakat megvitatják. Végül közösen megegyeznek abban, hogy kezdeményeik a fenntartható fejlődés pedagógiájával foglalkozást, de valamennyi csoport kifejezi bizonytalanságát a továbbhaladással kapcsolatban. Sokan hangsúlyozzák, hogy a következő lépéseket kutatásnak és tanulásnak tekintsék és ne könnyű haladásnak és sikernek. Egyetértenek abban, hogy minőségi kritériumlistát kell összeállítani a fenntartható fejlődés pedagógiájával kapcsolatban, s a szülők ezt a listát kiindulási pontként javasolják. A találkozón számos kisebb, további lépést határoznak meg valamennyi alkalmazott bevonására.

ELVI HÁTTÉR

Az iskolai politika külső és belső funkcióját egyaránt támogathatja a fenntartható fejlődés pedagógiájára történő összpontosítás. A külső funkciót tekintve a fenntartható fejlődés pedagógiájára összpontosítás segíthet az iskolának abban, hogy profitáljon egy világos, jövőorientált arculatból. A belső funkciót tekintve az a közös fókusz, hogy hogyan lehet a fenntartható fejlődés pedagógiáját a reflexió és innováció fő motívumává tenni, segíthet abban, hogy az iskola dinamikus „tanuló szervezetté” váljon. A fenntartható fejlődés pedagógiájának természetéhez tartozik a kívánt és elképzelt jövőre vonatkozó véleménycseré és reflexió légköre. Ily módon segít elszakadni a mindennapi rutintól és triviális feladatoktól, és az iskola valamennyi szereplőjét helyzetbe hozza és bevonja, ha az iskolavezetés megérti, hogy ez mekkora lehetőség. Valamennyi iskolában kulcsszerepe lesz az igazgatónak abban, hogy segít felszabadítani az emberek erőforrásait és energiáit. A tervezés folyamatában kötelező a közös megegyezés arról, hogy merre haladjanak, és a helyes irányban tett kis lépések sokkal inkább fenntarthatók, mint sok, rövid idő alatt elért változás.

Egy jól működő iskolában az iskolai kompetencia sokkal több, mint az egyéni kompetenciák összessége. Amint azt a bevezetőben említettük, ésszerűnek tűnik, ha az iskola *kultúráját* az iskola kollektív „memóriája” kifejeződéseként értelmezzük, azaz az új tapasztalatok, reflexiók, újítások stb. be kell hogy épüljenek az iskolai kultúrába, és meg kell hogy változzék az emberek egymás közötti interakciója, ahogyan megbeszélnek és megtesznek dolgokat. Az iskolai igazgató hatalmában áll ilyen folyamatok elősegítése, de a cél, a folyamat és a szervezet tekintetében az iskola valamennyi szereplőjét, érdekérvényesítőjét bevonva közösen kell egy víziót kialakítani.

Minőségi kritériumok az iskolai politika és tervezés területén

- Az iskola a fenntartható fejlődés pedagógiájára összpontosítást küldetésének tartja és beépíti éves akciótervébe.
- Az iskolavezetés arra ösztönzi a tanárokat, hogy a hosszú távú fenntartható fejlődés pedagógiájának tervezésében a jövő perspektíváit alkalmazzák.

- ⊙ Az iskola megfelelő iskolai időt biztosít a diákoknak arra, hogy foglalkozhassanak a fenntartható fejlődéssel, a tanároknak pedig arra, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiájának iskolai kérdéseit elemezni és tisztázni tudják.
- ⊙ Az iskola eljárásrendet dolgoz ki, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiájával kapcsolatban releváns tanári továbbképzési igényekre reagáljon.

Minőségi kritériumok az iskolai légkör területén

PÉLDA

Egy városi kisiskola jellemzője, hogy különböző tanulási terveket ajánl diákjainak: a fenntartható jövő kérdéseivel foglalkozó projekt minden évfolyam és minden osztály tanulása középpontjában ott van. A tanárok úgy gondolják, hogy „a jól érezzük magunkat az iskolában” és a „fel vagyunk készülve a jövőre” együtt járhat, és hogy egy konstruktív, nem-veresegő és állásfoglalásra készítő atmoszféra jobb a diákok számára.

Az iskolai vezetés megpróbálja igazságosan elosztani a szerepeket és felelőségeket: néhány tanár felelősége az osztály projektmunkájának koordinálása, mások több osztály közös iskolai projektjét gondozzák, például más iskolákkal történő diákcseréket, a fogyatékos gyerekek bevonását az osztálymunkába, ismét mások az önkormányzattal vagy az oktatási hatóságokkal tartják a kapcsolatot.

A szülőket és a közösséget rendszeresen tájékoztatják, s ők nagyon büszkék az iskolai tevékenységekre: szülői és állampolgári egyesületet hoztak létre az iskola támogatására, az egyesület akcióit az iskolai akciókkal együtt tervezik, hogy a szülőkkel és az érdeklődő polgárokkal ugyanazokat a kérdéseket beszéljék meg, amelyeket a diákok fognak vizsgálni a tanév során.

Minden év új kihívást jelent, s az iskolaév első hónapját az új év projektmunkája tervezésének szentelik valamint annak, hogy az iskolai közösségben bizalommal teli kapcsolatokat alakítsanak ki.

Különös gondot fordítanak az újonnan érkezők – tanárok, diákok, szülők vagy iskolai alkalmazottak – fogadására; heterogén korösszetételű csoportok számára szerveznek tevékenységeket, a diákok egymást tanítják, és speciális tevékenységeket szerveznek az érdeklődő szülők számára.

Minden szereplő képviselve van az iskolai tanácsban, de az iskola szándéka az, hogy a főbb problémákat és a főbb döntéseket szélesebb körben vitassák meg, még mielőtt a tanács döntésére sor kerülne.

ELVI HÁTTER

Az iskolai légkör nehezen meghatározható fogalom, de minden tanár és diák megtapasztalja. Az iskolai légkört a diákok, tanárok, iskolai dolgozók és vezetők, a szülők és a külső közösség tagjai közötti kapcsolatok sokasága teremti meg, és a légkör is nagymértékben befolyásolja ezeket a kapcsolatokat. Ilyenformán az iskolai légkört másképp tapasztalják meg az iskola különböző csoportjai (tanárok, diákok stb.). Minden egyes csoporton belül is nagyon különbözőképpen érezhetik a légkört. Az erős identitásérzés, az odatartozás büszkesége, s egyidejűleg a kétség és kritika nemcsak megengedett, hanem szívesen látott, s az iskolában sokak számára egy pozitív iskolai légkör fő elemei lehetnek.

A fenntartható fejlődés pedagógiájának pozitív hatása van az iskolai légkörre, és a részvételt, a kritikus gondolkodást, az értéktisztázást, az autentikus cselekvést és a komplexitás elfogadását legjobban egy olyan iskolában lehet megtanulni, ahol ezek az iskolai munkának is fő jellemzői.

A fenntartható fejlődés pedagógiája szempontjából az is fontos, hogy az iskolai közösség tagjai tisztában legyenek küldetésükkel és az eredményekhez való hozzájárulásukkal: az iskola nem tanár alkalmazottai és a büfé személyzete ugyanolyan fontosak a tisztelet, az iskolai erőforrásokkal való törődés, a demokratikus szabályokban való hit és a társadalmi és tanulási környezet élvezete mindennapi gyakorlatának megteremtésében, mint a tanárok vagy a szülők.

Minőségi kritériumok az iskolai légkör területén

- ⊙ Az iskolai légkör olyan, amelyben mindenki úgy érzi, hogy félelem nélkül innovatív ötleteket és javaslatokat ajánlhat. Az iskolai vezetésnek különös szerepe van ennek elősegítésében.
- ⊙ Az iskolát olyan intézménynek tekintik, ahol a döntéshozatali folyamatok különböző szintjein minden szereplő gyakorolja a demokráciát és a részvételt.
- ⊙ Az egész iskolai közösséget, különösen a szülőket, tájékoztatják arról, hogy a fenntartható fejlődés pedagógiája releváns a diákok általános tanulása szempontjából, és mindenkit bevonnak az iskolafejlesztésbe.

Minőségi kritériumok az iskolairányítás területén

PÉLDA

Meglátogatunk egy meglehetősen nagy vidéki iskolát. Az iskolaigazgató kedvesen fogad bennünket, és körbevezet az iskola területén, ami valóban nagyon szép. Sok a fa, a virágzó bokor és virág a füves területeken. Sok helyen van lehetőség arra, hogy a diákok kimenjenek dolgozni vagy csak pihenni. Sok fán látni fatáblákat, rajtuk a fa közhasználatú és tudományos elnevezése. Az egyik részben „fűvészkert” van, élelmiszer- (fűszer) és gyógy-növényekkel.

Miközben kint ülünk, és arról beszélgetünk, hogy mindezt hogyan lehetett megvalósítani egy iskolafejlesztési projektre kapott speciális pénzből, elkezdődik az ebédszünet. Egy osztály halad el mellettünk, ebédcsomagokkal a kézben. Egy kislány véletlenül elejti a dobozt, és abból a rizs a földre szóródik. Azonnal befut az egyik épületbe, és seprűvel, lapáttal tér vissza, majd felsöpri a területet. Még mielőtt az osztály az ebédlőbe érne, beéri őket, és elfoglalja helyét az osztálytársai között. Az esettel kapcsolatos megjegyzésünkre válaszolva az iskolaigazgató ezt mondja: „Igen, megtanulták, mi a teendő ilyenkor.”

Egy későbbi kérdésre, hogy a diákokat mennyire vonták be a terület szépítésébe, az igazgató azt válaszolta, hogy segítettek a faültetésben. Kiderült, hogy a diákokat csak eszközként használták a megszüpített terület gondozására. De az iskolaigazgató gyorsan meglátta a diákok nagyobb mértékű bevonásában rejlő lehetőségeket. „Adjanak nekem egy évet!” – ez volt ennek a „hatékony” iskolaigazgatónak az utolsó megjegyzése.

ELVI HÁTTÉR

Első pillantásra a minőségi kritériumok az iskolairányítás területén tiszta és szép iskolaudvarra, jól kezelt iskolaépületekre, az energiával és a vízzel való takarékoskodás mechanizmusaira és a megfelelő hulladékkezelésre vonatkoznak. De ha továbbnézünk, akkor láthatjuk, hogy „attól függ”. Attól függ, hogy ezek a „szépség” aspektusok mennyiben segítik elő, hogy a diákok felkészüljenek arra, hogy jövőbeli életükben figyelembe vegyék a fenntartható fejlődés aspektusait. Ebből a perspektívából nézve a diákok bevonását az iskolairányítási tevékenységekbe először és legfőképp a nevelési és tanulási értékéhez viszonyítva kell látnunk és értékelnünk – s nem ahhoz, hogy az erőfeszítések például mennyi energia-megtakarítást vagy iskolai hulladékcsökkentést eredményeznek. Ezt a minőségi kritérium területet éppen ezért a tanítási és tanulási folyamatokkal foglalkozó sok más területtel szoros összefüggésben kell látnunk.

Egy tipikus iskolában a tanítás/tanulás különvlik az iskolairányítástól. Az iskola irányításával kapcsolatos döntéseket a diákok bevonása nélkül hozzák meg. Ez annak ellenére van így, hogy az iskolairányításnak gyakran nagy a hatása a diákok iskolai életére.

A tanárok lehet, hogy harcolnak azért, hogy segítsék a diákokat abban, hogy felelős résztvevők legyenek az órákon és az iskolairányításban a fenntarthatósági kérdésekben. De ha az iskolát mindig felülről lefelé irányítják, akkor a vezetés úgy viselkedik, mint egy „rejtett tanterv”, mely ellene hat annak, amit a tanárok el szeretnének érni. Ahelyett, hogy a diákokat úgy tekintenek, mint akiket az iskolairányítás részeként kell irányítani, hasznosabb lehetne – ismét – megvizsgálni, hogy hogyan lehetne javítani azon, hogy az iskolavezetés valóban magáénak érezze az egész folyamatot és vegyen részt benne, hogy az irányítási tevékenységek tanulási tevékenységek lehessenek.

Azok a területek, ahol erőfeszítéseket lehet tenni, főleg a fenntartható fejlődéshez kapcsolódnak: ezek a természeti erőforrások (víz, energia, anyagok, biológiai sokféleség) kezelésétől kezdve a vegyszerek és káros anyagok felhasználásának minimalizálásáig, a hulladék-elhelyezéssel való törődéstől a diákok biztonságos utaztatására való figyelemfordításig, a táplálkozási szokásokkal való törődéstől az iskolát körül vevő és az iskolaudvari környezettel való törődésig terjednek. A példamutató élet lényege, hogy az életstílus rutinjait egymás kívánságainak és szükségleteinek tiszteletben tartásával ötvözzük, és azzal, hogy segítünk, hogy a változásnak mindenki valódi résztvevője legyen. Ezeknek az erőfeszítéseknek közvetett pozitív hatásuk lesz azokra a diákokra, akik életük egy részét olyan környezetben élik, melyben félreérthetetlenül foglalkoznak fenntarthatósági kérdésekkel.

Minőségi kritériumok az iskolairányítás területén

- ⊙ Az iskola a fenntarthatóságot szem előtt tartva rendszeres vizsgálatot tart az iskola szükségleteiről, bevonva a diákokat, tanárokat és más munkatársakat is.
- ⊙ Az iskola minden évben meghatározza, hogy melyek az új kihívások, és dönt arról, hogy mik a teendők az iskolairányítás folyamatos javítása érdekében.
- ⊙ Az iskola törekszik arra, hogy példát adjon az erőforrások gondos felhasználására, és az elért eredményekről tájékoztatja a belső és külső közösséget.

Minőségi kritériumok a fenntartható fejlődésre irányuló iskolai szintű kezdeményezések értékelésének területén

PÉLDA

Két évvel azután, hogy sok órát szenteltek a fenntartható fejlődésnek, egy alsó középfokú (12–14 éveseket tanító) iskola tanárai arra kérték a diákokat, hogy gondolkodjanak el tanításuk céljain és módszerein: a diákok a fenntartható fejlődési kérdéseket csak újabb kötelességnek tekintették, nem érdeklődtek különösen a javasolt kérdések iránt, és nem volt személyes részvétel sem. A tanárok valóban nagyon meg akarták érteni, hogy mik voltak az akadályok vagy milyen hibákat követtek el, és arra kérték fenntartható fejlődés pedagógiája területén dolgozókat, hogy vezessenek le egy megbeszélést.

Első lépésként a tanárokat arra kérték, hogy a múlt helyett a jövőre gondoljanak. Mit akarnak valóban elérni? Melyek a fenntartható fejlődés tanításában a fontosabb „hosszú távú” célok? A célok alapján kezdtek el a „hogyan”-ról, a célok eléréséhez használható módszerekről és tartalmakról gondolkodni.

Ebben a folyamatban felismerték, hogy a fenntartható fejlődés tanítása során sokszor inkább tartalomátadás történt, mintsem a diákok támogatása abban, hogy kritikus és kreatív módon gondolkodjanak. Az eredmény az lett, hogy a diákok frusztrálva érezték magukat, mert azt kérték tőlük, hogy olyan problémákkal szembesüljenek, melyek túl nagyok és a mindennapi életüktől túl távol vannak.

A tanárok elhatározták, hogy felülvizsgálják tanítási módszereiket, és új megközelítéseket keresnek. Eközben megállapodtak egyfajta „kritériumokban”, melyekhez bármilyen tantárgy, projekt vagy program tervezésekor minden egyes tanárnak tartania kell magát. A kritériumok bizonyos értelemben „absztraktak” voltak, és elhatározták, hogy rendszeres találkozókat szerveznek az egyes kritériumokra talált „gyakorlati példák” összehasonlítására.

Az első előkerült „példa” a „részvétel” fogalmáról, éppenséggel a részvétel hiányáról szólt: a kritériumokról a diákok és a szülők bevonása nélkül döntöttek! Egy külső partner segítségével olyan programokat terveztek, melyekbe bevonták a diákokat és a szülőket egy jövőorientált, a fenntartható fejlődésre tekintő, jobb iskola tervezésébe.

A folyamat hosszú volt, de a tanév végén az iskola kritériumsort állított össze, mely leírta a fenntartható fejlődés pedagógiája irányába történő elmozdulást szolgáló tanulási módszereket, tevékenységfajtákat, az iskolának a közösségben betöltött szerepét. Az Iskolai Tanács által is jóváhagyott kritériumok egyértelműek voltak, és a „fenntartható fejlődés” egyfajta „iskolai chartájában” írásba is foglalták őket. A chartában az egyik iskolafejlesztési kritérium úgy szólt, hogy „kutatást kell folytatni”, adatokat kell gyűjteni az innovációkról és fejlesztésről, s ezeket az adatokat olyan vegyes csoportokban kell megbeszélni, melyekben szülők, diákok, iskolai dolgozók egyaránt képviselve vannak a tanárok mellett.

ELVI HÁTTÉR – JAVASLAT

Nincsenek receptjeink a fenntartható fejlődésre, s így a fenntartható fejlődés pedagógiájára sem. Az akciók elemzése, az önértékelés és az akciókutatás olyan módszerek, melyek segíthetnek abban, hogy az iskolafejlesztés a fenntartható fejlődés irányában történjen. A reflexióhoz és kutatáshoz időre van szükség, világosan megfogalmazott kutatási kérdésekre, adatok gyűjtésére, értelmezésére és megvitatására, különböző perspektívák figyelembe vételére. Az első lépés a megvalósított akciók és a tanítási folyamatok dokumentálása. A további lépésekhez arra van szükség, hogy az iskola meghatározza az elérni kívánt minőséget, és az

ilyen minőség elérésének értékelésére alkalmazható minőségi kritériumokat. Az iskolára jellemző, a diákok, szülők, iskolai dolgozók, külső közösségből érkezők részvételére nyitott minőségi kritériumkészlet megvitatása lehetőséget nyújt arra, hogy az iskola fenntartható fejlődés „filozófiáját”, s a részvétel kultúráját mindenki egyféleképpen értse. A megbeszéléseknek nem kell befejeződniük a kritériumok megvitatásánál, hanem minden szereplő bevonásával az összegyűjtött adatok értelmezésével, majd a kapott eredmények belső értékelésével kell folytatódni. A rövid távú, látható változásoktól a középtávú és hosszú távú, nemcsak a viselkedésre, hanem az értékekre és a kritikus gondolkodásra is vonatkozó tanulási eredmények irányában történő elmozdulás nem egyszerű folyamat, de elő lehet segíteni azzal, ha a kritériumok világosan vannak megfogalmazva és megtörténik a megvalósított akciók elemzése és értékelése is.

Minőségi kritériumok a fenntartható fejlődésre irányuló iskolai szintű kezdeményezések értékelésének területén

- ⊙ Az iskola megfelelő időt biztosít arra, hogy a tanárok elemezzék és kutassák a fenntartható fejlődés pedagógiájának kérdéseit.
- ⊙ Az iskola minőségi kritériumokat fogalmaz meg és fejleszt ki a fenntartható fejlődés pedagógiájára vonatkozóan, azzal összhangban, hogy milyen képe van a fenntartható fejlődés pedagógiájáról, és ezeket a kritériumokat a belső értékelés során alkalmazza.
- ⊙ Az iskola olyan eljárásrendeket vezet be, melyek során hasznosítják a fenntartható fejlődés pedagógiájából, valamint a leküzdött akadályokból származó előnyöket és eredményeket az egész iskola, még a fenntartható fejlődés pedagógiáját nem alkalmazó tanárok javára is.

KÜLSŐ STRUKTURÁLIS KAPCSOLATOK

Minőségi kritériumok a közösségi együttműködés területén C2

PÉLDA

Egy műszaki középiskola tanárai keresték a diákokat a fenntartható fejlődés területére bevezető valódi, tapasztalaton alapuló tanulás és közösségi gyakorlat lehetőségeit. Az iskolának otthont adó város egy tó partján fekszik. Az utóbbi öt évben különös figyelmet fordítottak a vízszennyezés problémáira.

Az iskola elhatározta, hogy minden (kémiai, mikrobiológiai és fizikai) laboratóriumba tervezett tevékenységet a tó helyzetének vizsgálatára összpontosítanak, és technikai együttműködést javasolt a helyi Környezeti Hatóságnak, felajánlva, hogy elvégzik a szükséges vízfigyelés és elemzés egy részét. Ezenkívül a társadalomismeretre és a speciális projektekre adott idő egy részét a diákok arra használták, hogy a probléma más lényeges aspektusait is megvizsgálják, például a lakosok érzéseit és véleményét a tó szennyezésével kapcsolatban, valamint az önkormányzat által kirótt korlátozásokat és adókat.

Az év végén nyilvánosan bemutatták az összegyűjtött adatokat és a polgároknak nemcsak a tó, hanem a folyók minőségének javítására vonatkozó javaslatait. A bemutató után más iskolák – néhány általános és középiskola, valamint a kiállítás megtervezésében és létrehozásában közreműködő művészeti iskola – is csatlakozni kívánt az akcióhoz.

Az önkormányzat három évre szerződést kötött a műszaki iskolával a tó vízszennyezésének figyelésére, és finanszírozott egy, a város lakosságára irányított vízgondozási kampányt, amelyet az iskolahálózat szervezett és valósított meg.

ELVI HÁTTÉR

A fenntartható fejlődés pedagógiájának egyik fő elve az, hogy helyileg releváns legyen és „helyi, helyzeti tudást” hozzon létre. Ily módon az iskolák már nem a való világtól elszakadt, absztrakt, általános tudást ajánló, hanem a közösségfejlesztés releváns szereplőiként elismert, a társadalomban aktívvá váló intézmények.

Az egyik első lépés az, hogy a közösség tulajdonságait és problémáit a terepmunka és az aktív tanulás forrásaként használják. Az ezt követő lépés az, amikor javasolják, hogy az iskola a helyi fenntartható fejlődés tervezésében fontos hangot kapjon, majd egy újabb lépés során közösségi tanulmányokra és a fenntarthatóságra irányuló akciókra felajánlják az iskola felszereltségét és kompetenciáit. Ebben a folyamatban az iskolák nyitott ajtajú, a szakértelem forrásaként működő, a felelőségeket más közösségi testületetekkel megosztó „társadalmi alapközpontok” lesznek. A tanárok és a diákok láthatóbbak és elismertebbek lesznek, s ez utóbbiak elkezdik jövőbeli aktív polgár szerepüket gyakorolni.

Minőségi kritériumok a közösségi együttműködés területén

- ⊙ Az iskolák bevonják a közösséget az értelmes módon történő tanítás/tanulás forrásaként.
- ⊙ Az iskola a közösséget a valódi cselekvés terepeként használja.
- ⊙ Az iskola lehetővé teszi a helyi közösség számára, hogy megfogalmazza gondjait az iskolának, és „közösségi központként” szolgál.

Minőségi kritériumok a hálózatépítés és partneri együttműködés területén

PÉLDA

Egy önkormányzat ötven iskoláját egész iskolarendszerré akarta fejleszteni, melyben a hálózatépítés, a partneri együttműködés és egy pedagógiai felsőoktatási intézmény bevonása kiemelkedő szerepet kap. Először az iskolák egy tanár-továbbképzési programban vettek részt, minden iskolából két tanár, hogy képesek legyenek kollégáikat inspirálni, vezetni és velük kritikus barátként viselkedni.

Az önkormányzat támogatásával a kritikus barátoknak ez a csoportja és az egyetem az iskolák közötti kezdeti együttműködés elősegítésére megalakított egy csoportot.

Az iskolák földrajzi kritériumok vagy néhány esetben a fenntartható fejlődés pedagógiáján belüli területek iránti érdeklődés alapján partnerségeket alkottak. A partnerség az igazgatók, a tanárok és a diákok szintjén is megvalósult. Az egyik iskola különösen érdekelt volt abban, hogy támogatást szerezzen az iskolának a fenntartható fejlődés pedagógiáját a tanításba beépítő akcióterve kialakításához. A hálózatnak köszönhetően együttműködtek egy – ugyanezen a feladaton dolgozó – iskolával, amikor is a kritikus barátoknak kulcsfontosságú szerepük volt az információ- és tapasztalatcserékben.

Az iskoláknak egy másik csoportja egy mocsaras terület mellett működött, melyet tóvá akartak visszaalakítani. A kritikus barátok együtt segítettek kapcsolatot teremteni a helyi kulcsszereplőkkel, akiknek érdekeltségük volt a területben, illetve tudásuk volt róla: földtulajdonosok, az önkormányzat, a természetvédő szervezet stb. Ezek a kapcsolatok tartós partneri együttműködést indítottak el az egyik iskola és a természetvédő szervezet között.

ELVI HÁTTÉR

A hálózatépítés és a partneri együttműködés kulcsfontosságú aspektusa a rendszeres és szisztematikus fejlesztés, valamint a fenntartható fejlődés pedagógiája szempontjából releváns tapasztalat- és információcsere. Hálózatépítés és partneri együttműködés számos szinten történhet: létrejöhetnek helyi, szomszédos iskolák közötti hálózatok, az iskolák és a fenntartható fejlődés pedagógiája területén zajló oktatásfejlesztésben aktív nem kormányzati és kormányzati szervezetek (egyetemek, tanárképzésben jártas központok vagy egyesületek) közötti hálózatok vagy nemzetközi partnerekkel alkotott hálózatok.

Iskolai szinten a diákok és a tanárok egyaránt aktívak a hálózatok és a partneri együttműködések létrehozásában és fenntartásában. Az iskolák reaktív és proaktív módon egyaránt nyerne a hálózatépítés következtében, azaz az iskolák úgy fejlesztik saját intézményükben a tanítást és tanulást, hogy más oktatási intézmények tapasztalataiból tanulnak, és olyan hálózatokat és partnerségeket kezdeményeznek és támogatnak, melyekben tapasztalatokat hoznak létre és adnak tovább. Ebben a perspektívában a hálózat minden partnert feljogosító, dinamikus jellegű lesz, szinergiát hoz létre a partnerségben.

Az országos és regionális oktatási hatóságok számára ez kihívást jelent, olyan gazdasági forrásokat és kereteket kell nyújtani, melyek lehetővé teszik, hogy az iskolák létre tudjanak hozni, és fenn tudjanak tartani hálózatokat és partnerségeket.

Minőségi kritériumok a hálózatépítés és a partneri együttműködés területén

- ⊙ Az iskola együttműködik más iskolákkal a fenntartható fejlődés pedagógiája szempontjából releváns elképzelések és információk fejlesztése, cseréje és összehasonlítása érdekében.
- ⊙ Az iskola a fenntartható fejlődés pedagógiája szempontjából releváns helyi, országos vagy nemzetközi hálózatok része, melyekben a diákokat kezdeményezésre ösztönzik.
- ⊙ Az iskola keresi az együttműködés lehetőségét a fenntartható fejlődés pedagógiája terén történő oktatásfejlesztésben aktív intézményekkel.

Köszönetnyilvánítás

Ez a tanulmány az ENSI és SEED hálózatok 13 tagországa által az „Ökoiskolai fejlődésről” írott, a megjelentetést inspiráló országjelentéseket veszi számba. Hálásak vagyunk az értékes munkákért. Az országjelentések szerzői:

Syd Smith, Ausztrália; Günther Pfaffenwimmer, Ausztria; Willy Sleurs, Belgium, Flamand Közösség; Soren Breiting és Finn Mogensen, Dánia; Lean Houtsonen, Finnország; Eugenia Flokaitis, Georgia Liarakou, Maria Daskolia, Görögország; Sun-Kyung Lee, Koreai Köztársaság; Széplaki Nikolett és Varga Attila, Magyarország; Reiner Mathar, Németország; Michela Mayer, Olaszország; Astrid Sandås, Norvégia; Mariona Espinet, Mercè Guilera, Rosa Tarín, Rosa M. Pujol, Spanyolország, Katalónia; Evalotta Nyander, Svédország.

Számos prominens oktatási szakember működött közre kritikus barátként és adott nagyra értékelt visszajelzést a kézirat korábbi változatairól. Ők a következők:

Roy Ballentyne, Ausztrália; Daniella Tilbury, Ausztrália; Günther Pfaffenwimmer, Ausztria; Peter Posch, Ausztria; Franz Rauch, Ausztria; Kirsten Nielsen, Dánia; Keld Nørgaard, Dánia; Karsten Schnack, Dánia; William Scott, Egyesült Királyság; Stephen Sterling, Egyesült Királyság; Justin Dillon, Egyesült Királyság; Paul Hart, Kanada; Bob Jickling, Kanada; Varga Attila, Magyarország; Elisabetta Falchetti, Olaszország; Serena Recagno, Olaszország; Theresa Franquesa, Spanyolország; Mercè Junyent Pubill, Spanyolország, Katalónia; Johan Ohman, Svédország;

Összeállította: *Soren Breiting, Michela Mayer és Finn Mogensen*

Fordította: *Nyirő Zsuzsa*