

***„Tanulás és tanítás a
fenntarthatóságért” avagy: Milyen legyen a
pedagógusok kompetenciája?***

Kárász Imre, 2004.



„Tanulás és tanítás a fenntarthatóságért”

avagy:

Milyen legyen a pedagógusok kompetenciája?

Magyarország európai felzárkózásában, az emberi környezet állapotának és az állampolgárok környezethez való viszonyulásának nyugat-európai szintre hozatalában a felsőfokú szakemberképzés, s annak részeként különösen a *pedagógusképzés* (és ennek környezeti tartalma) kulcsszerepet játszik. A felsőoktatás küldetése a korszerű gondolkodású és szemléletű, társadalmi felelősségtudattal rendelkező értelmiség felkészítése és folyamatos továbbképzése. A főiskolákról és egyetemekről kerülnek ki azok a szakemberek, akik a társadalom valamennyi szférájában (politika, jog, közigazgatás, gazdaság és kereskedelem, egészségügy, oktatás és kultúra) valamilyen szintű vezetőként dolgoznak, így döntéshozó helyzetben lévén közvetlenül vagy közvetve a legtöbbet tehetnek a hazai környezet állapotának javításáért. Következésképpen felkészítésük lényeges, sőt elengedhetetlen része kell hogy legyen valamennyi szakterületen a fenntarthatóság elvének elfogadásához és gyakorlati megvalósításához szükséges korszerű ismeretek elsajátítása.

A kérdés az, hogy kinek, mikor, mit és hogyan tanítsunk? Elérhető-e, hogy ne csak a jelen, de a jövő érdekében oktassunk: Divatos kifejezéssel szólva: milyen legyen a pedagógusok kompetenciája?

A világ számos országában a felsőoktatásban nem képesítési követelményként, hanem a kimenetkor esedékes *kompetenciaként* fogalmazzák meg a képzés célját. A korszerű pedagógiai szakember fogalomtárában most a kompetencia az egyik divat/kulcsszó, amelyről nekem pályám kezdete jut eszembe.

Kezdő tanárkorom (mondhatom: az iskola-munkahellyel való találkozásom) egyik legfurcsább és tanári önérzetemet azóta is sértő jelensége volt, hogy az általános iskolában megkülönböztettek (és más-más helyettesítési díjjal illettek) *szakszerű és szakszerűtlen* helyettesítést. Ezzel – véltem akkor, és tartom ma is – hivatalosan kétségbe vonták, hogy egy pedagógiailag felkészültnek minősített „tanár” képes az alapfeladatát pedagógiailag ellátni, hiszen képtelen az „iskolában” negyvenöt percet hatékonyan és célszerűen kitölteni egy általános iskolai korcsoport részére. Kvázi nem tud annyit a saját szakjain kívül semmiből, mint amennyit egy általános iskolásnak tudnia kell, avagy a pedagógiai képessége nincs meg egy „rendkívüli” tanóra (= foglalkozás) megszervezéséhez és levezényléséhez. Szakórát tehát szakszerűen csak az adott szakból diplomázott tanár helyettesíthet!?

Ugyanakkor, ugyanabban az iskolában biológia-kémia szakos diplomával kötelező óráim legnagyobb hányadában „hivatalosan” matematikát tanítottam. Ám ebben nem láttak az illetékesek semmiféle

kivetnivalót, hiszen 5. osztályban magyar-történelem szakos tanította az élővilágot, más osztályokban földrajz-rajz szakos az éneket, szakérettségizett végzettségű a magyar irodalmat stb.

Az iskolai statisztika szerint azonban teljes volt a „szakos ellátottság”, hiszen valamennyi szakóra lefedhető volt a szükséges szaktanárral. Furcsasága mellett az a tantárgyfelosztás számomra azt is jelentette, hogy a tanárok nem csak a főiskolán (egyetemen) tanult, s arról papírt szerzett szakjukon képesek tanítani. Sőt, ha a tanítványaik városi és megyei tanulmányi, rajz-, szavaló-, színjátszó- vagy kórusversenyeken elért eredményeire gondolok, el kell ismernem, hogy igen hatékony, sikeres munkát végeztek, sok dicsőséget szereztek az iskolának. Szakórát tehát tartósan a szakszerű helyettesítésre „nem képes”, az adott szaktól nem diplomázott tanár is tarthat!? Ki érti ezt?

Később, persze rájöttem – és ebben a diákként átélt „helyettesített” órák emléke is segített –, hogy az említett jelenségek nem a véletlen szüleményei. Az érintettek, elsősorban maguk a *tanárok* alakították ki e sajátos helyzeteket. A tudás parcialitásának, a kompetencia hiányának folytonos hangsúlyozása, a kényelmesség, a beszűkülés eredményezte az elsőt, a holisztikus szemlélet, a kompetencia szélesítésének folytonos igénye, az állandó önképzésre való készség, az innovativitás a másodikat.

Még később azt is észre kellett vennem, hogy az utóbbi tulajdonságukkal rendelkező pedagógusok azt is tudják, hogy a diploma nem ad élethossziglan kitartó, korszerű szakmai felkészülést. A pedagógusi gyakorlat, a folyton gyűlő tapasztalat mérsékeli ugyan a dilettantizmust, de nem véd meg tőle még egy szűk szakmai területen sem.

Az évek múlásával tapasztalom azt is, hogy az iskolai tantervek modernizálása, változásai mindig újabb és újabb szakterület tudásanyagát emelte be a közoktatásba. Jó esetben a változtatás előtt, de szinte kivétel nélkül inkább utána kezdődött meg a felsőoktatásban az adott szakterület tanítására a szaktanárok képzése. Lehet persze, hogy ez nem volt helyes, de tény, hogy mindig az innovációra képes, a korszerűsítést szükségszerűnek tartó tanárokkal lehetett az ilyen képzésbeli hiátust áthidalni. Akad példa az ellenkezőjére is. Időben elkezdődött például a környezeti tantárgy iskolai oktatására a tanárok képzése, a tantervi modernizálás azonban – a világon általánosan érvényesülő tendenciát figyelmen kívül hagyva, – nem adott szakszerű munkát részükre.

Következésképpen a pedagógusok másfél százezres tömege heterogén. Nem csak szakjuk szerint, de méginkább szemléletben, tudásuk konvertálhatóságában, megújulásra való hajlandóságukban és képességükben.

A főiskolák és egyetemek oktatógárdájára méginkább igaz a heterogenitás, hiszen ott mélyebb a szakmai specifikáció, elfogadottabb és vállaltabb a szűkebb szakmai kompetencia, az autonómia palástjába burkolódzva erősebb az egyéni és intézményi ellenállás mindenféle változtatás iránt.

I. Helyzetkép

I./1. Problémák, gyengeségek

A magyar oktatásügy már több évtizede, de különösen az 1993. évi közoktatási törvény megszületése óta permanens reformban van. Előbb a közoktatás gyökeres átalakítására történtek kísérletek, jelenleg pedig a felsőoktatás – és benne a pedagógusképzés – teljes átformálása van napirenden. Az eddigi folyamatok ékes, de még mindig nem kellően akceptált tanulságokkal jártak:

1. A közoktatás egy évtizede fluktuáló reformja csak részleges sikereket hozott. Az elhatározott változtatások csak részben valósultak meg. Több okuk közül legfontosabbnak a pedagógusok passzív ellenállását tartom. Nem készítették őket kellőképpen fel, nem fogadtatták el velük a változtatások szükségességét, értelmét és lényegét, így nem tudtak azzal azonosulni. Sőt a reformok tartalmi értékeinek kormányzati szintű ellentmondó kommunikációja, az elvégzett munka (pl. a NAT-ra épülő helyi tantervek) valós vagy vélt, teljes vagy részleges kormányváltáskori devalvációja elbizonytalanodást, hitevesztettséget, helyenként bénultságot okozott, de szinte mindenütt megfontoltabb tempójú munkát, kivárássra való hajlamot és egyféle reform csömört eredményezett. Ezt erősítette a továbbképzések terén látható átgondolatlanság és következetlenség (pl. pedagógus szakvizsga, továbbképzési elvárások súlytalanná tétele, a környezeti szakirányú továbbképzési szak kihagyása a pedagógus szakvizsgálathoz való beszámítható továbbképzések sorából) is.
2. A felsőoktatásban a küszöbön álló törvénymódosítási csomagtervből elsősorban az ún. bolognai folyamat, vagyis a lineáris többszintű képzés érinti a pedagógusképzést. Az elképzelések még ezután kerülnek szélesebbkörű vitára, de valószínűsíthető, hogy az óvó- és tanítóképzés sem formailag, sem tartalmilag jelentősen nem változik, sőt az óvóképzés időtartama bővíthet is. A tanárképzés várhatóan lényeges változásokra számíthat:
 - az alapképzés végén (BSc) nem lesz tanári kimenet;
 - csak a 2. szinten (MSc), lehet majd tanári végzettséget szerezni;
 - megszűnik az egyenértékű kétszakosság, helyette egy *főszakon* és esetleg egy *kis* (mellék) *szakon* lehet végzettséghez jutni;
 - nem zárható ki, hogy az oklevelet a jelenleginél hosszabb gyakorlathoz (rezidens rendszer) kötik.
3. Az oktatási rendszer egészére rátelepedett a kvázi piacgazdaságból fakadó szemléleti zűrzavar, gazdasági és humán erőforrásbeli bizonytalanság, bizonyos mérvű egzisztenciális félelem és ehhez párosult a tantervek folytonos módosításából, újabb és újabb intézkedésekből (pl. helyi tanterv, kerettanterv, környezeti nevelési terv, egészségnevelési terv, továbbképzési ütemterv

készítés) és a pályázati kényszerből fakadó, sok időt és energiát lekötő, iszonyatosnak tűnő adminisztratív munka.

4. Az oktatási rendszer valamennyi szintjén csökkent a tanulók/hallgatók tudás és neveltségi szintje, arányaiban növekedett a nem kellően motivált, az iskolázottságot és tudást az általánosan elfogadott értékrendhez képest mélyen alulértékelők száma. Az általános iskolai osztályközösségek esetében – de gyakran a nem elit középiskolákban is – a pedagógusoknak legalább annyi energiát kell a nevelésre fordítani, mint a tananyag megtanítására.
5. Jelenleg a környezeti képzésben-oktatásban-nevelésben résztvevő tanárok felkészültsége az oktatási rendszer minden szintjén igen heterogén:
 - kis hányaduk (maximum 1-2 ezer fő) szakmailag felkészült és elkötelezett;
 - egy nagyobb részük elkötelezett ugyan, de dilettáns;
 - egy kisebb részük tanulta, de nem jutott el az elkötelezettségig;
 - egy részük kényszerből csinálja részleges szakmai és módszertani felkészültséggel.

Ki kell mondanunk, hogy a környezeti nevelésben sok a dilettáns, aki igen hiányos szakmai felkészültséggel, de nagy elkötelezettségtől indítva, és gyakran a kellőnél nagyobb hanggal és tettvággyal cselekedve inkább árt az ügynek, mint használ.

6. Nem találtuk meg a közoktatásban az ökológiai-környezeti kultúra közvetítésének hatékony módját. Okai:
 - a bölcsész-természettudományi területek közötti alig átjárhatóság (elvétve találunk a környezetvédő tanárok között nem természettudományi végzettségűt);
 - a felsőoktatásban időben megkezdődött környezetvédelem-környezettan szaktanárképzést nem követte a *közoktatási háttér* (= környezeti tantárgy) kialakítása, így a képzés tanári vonulata légüres térbe került a végzés után, sőt általános elbizonytalanodást eredményezett. Ellenpéldaként tekinthető az informatika szédületes eredménye és népszerűsége, aminek a közoktatási kötelezően oktatott tantárgy adott szárnyakat, a társadalmi igény önmagában kevés lett volna;
 - az iskolákban tanult ismeretek és elvek nem érvényesülnek a társadalmi szintéren, azaz a mindennapok tapasztalata leggyakrabban köszönő viszonyban sincs a kívánatosként megfogalmazott elvekkel;
 - az állandó reform ellenére (talán valamelyest miatta is!) a környezettudatosság a pedagógusok körében sem vált értéké. Meggyőződés nélkül pedig még a legnemesebb célok megvalósítása is nagyon nehéz.

I./2. Előnyök, kihasználatlan, kiaknázható lehetőségek

A lineáris felsőoktatási képzésre való áttérés szükségszerűen a tantervi struktúra és tartalom felülvizsgálatát is eredményezi. A tantervrevízió az egész felsőoktatásban elvileg lehetővé teszi az ökológiai szemlélet, a fenntarthatóság gondolatának és alapelveinek megjelenítését. Ahhoz, hogy távlatilag a társadalmi munkamegosztás minden szintjén és területén kialakuljon a fenntarthatóságra törekvés, nem csak a pedagógusképzésben és a környezettani szakképzésben, hanem a teljes felsőoktatásban be kell építeni annak lehetőségét és kényszerét, hogy minden felsőfokú oklevelet átvevő egyén már diákként felkészüljön az emberhez méltó, a jövő nemzedékekre is figyelemmel levő, a természeti és kulturális örökséget kímélő és tiszteletben tartó értékrend és életmód kialakítására. A felsőoktatás egészében tudatosulnia kell, hogy küldetése a korszerű – jelen szempontból a fenntarthatóságot biztosító környezetbarát – gondolkodású és szemléletű, társadalmi felelősségtudattal rendelkező értelmiség felkészítése és folyamatos továbbképzése.

E folyamatot segítheti az alábbiak kiaknázása:

- A felsőoktatási intézmények jelentős részében – főleg a pedagógusképzőkben – már kialakultak, vagy most szerveződnek a környezeti módszertan műhelyek, amelyek felvállalják a pedagógusok és a nem pedagógus végzettségű környezeti nevelők rendszeres továbbképzését is.
- A hallgatók és az oktatók előtt minden eddiginél szélesebbre tárult a külföldi tapasztalatcserek, részképzések, tanulmányutak kapuja, s módjuk van a hatékony nemzetközi környezetvédelmi és környezeti nevelési módszerek megismerésére.
- A hazai és külföldi pályázati forrásokból jelentős támogatás szerezhető a környezeti oktatás-képzés tartalmi és formai korszerűsítésére is. A környezetvédelmi tárca 1997-ben megkezdte a felsőoktatás részére is a különböző pályázatok kiírását (pl. ösztöndíj, szakdolgozat, környezeti terepgyakorlatok pályázat). Sajnos a környezetvédelmi alap felhasználása túlzottan függ a mindenkori minisztertől, de elvileg alkalmas a környezeti nevelés folyamatos fejlesztésére a pedagógusképzés területén is.
- Az Oktatási Minisztérium és a Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium együttműködési megállapodásában fontos helyet kapott a pedagógusképzés környezeti tartalmának elemzése és megfelelő szintre emelése.

- Az Oktatási Minisztérium és Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium együttműködésének eredményeként létrehozott Környezeti Nevelési és Kommunikációs Programiroda koordinációs munkája érezhetően erősíti a különböző oktatási szintek (közoktatás és felsőoktatás) közötti kapcsolatokat. Bár még nem elégségesek, de bízhatóak a KÖNKOmP helyzetfelmérő kutatási, program egyeztetési és találkozási pontokat kereső kezdeményezései és törekvése (pl. pályázatok, terepgyakorlatok támogatása, felsőoktatási módszertani pályázat, erdei iskola).
- Minden második évben megrendezik az Országos Környezettudományi Diákkonferenciát, mely alkalmat ad arra, hogy a hazai felsőoktatásban működő, a környezetvédelem legkülönbözőbb szakterületeinek kérdéseivel (beleértve a nevelést is) foglalkozó hallgatók bemutassák kutatási eredményeiket, kicserélhessék tapasztalataikat.
- A társadalom környezettudatos viselkedéséért felelősséget vállaló és annak javítását ténylegesen segítő, azt célként a zászlójukra tűző társadalmi szervezetek közül sok kötődik felsőoktatási, pedagógusképzést is végző intézményhez. Ezeknek az intézményeknek jelentős hányadában működik környezettudományi, környezetgazdálkodási intézet, tanszék vagy csoport.
- A főleg pedagógusok alkotta országos és regionális társadalmi szervezetek (pl. TKTE, KOKOSZ, MKNE, Körlánc, Tűzliliom Egyesület) munkájában felsőoktatási szakemberek is részt vesznek, elfogadhatóan biztosítják a környezeti nevelés különböző szintjei közötti információáramlást, tapasztalatcserét és együttműködést. Részt vesznek az oktatási és nevelési szak- és segédanyagok elkészítésében
- A felsőoktatási intézmények és társadalmi szervezetek számos környezeti pedagógus továbbképző programot akkreditáltattak. Szakirányú továbbképzési szakként megkezdődött a képzés a *Természetismeret és környezetkultúra szakon* és további szakirányú továbbképzési szakok és továbbképzési programok kidolgozása van folyamatban. A pedagógusok továbbképzési igénye azonban messze elmarad a kívánatostól. Hiányzik a személyes, a munkahelyi és a kormányzati ösztönzés, így egy szűk, elkötelezett pedagógusréteg már „túlképzetté” vált, a többség viszont a környezeti problémák megértéséig sem jutott el.
- Sajnos még nem kielégítő a felsőoktatási intézmények együttműködése. A felsőoktatásban dolgozó szakemberek csak esetlegesen találkoznak és cserélik ki tapasztalataikat. A környezeti pedagógus képzés terén azonban az utóbbi években megindult a pozitív változás, évről-évre képzési ankétokat szerveznek, ami reményt és lehetőséget ad a hatékonyabb együttműködésre.

- Akadémiai szinten is megjelentek a környezeti pedagógiai érdekcsoportok és néhány helyen – ugyan még nem elég erőteljesen – munkabizottsági formában próbálják elősegíteni a környezetügy pedagógiai érvényesítését (pl. Pécsi és Veszprémi Akadémiai Bizottság). Remélhetően előbb-utóbb a környezetpedagógiai kutatásokban is előrelépést eredményez az akadémiai jelenlét.

II. Jövőkép

A jövőképünk nem lehet más, mint egy olyan társadalom, amelynek tagjai (legalább többségükben) képesek a környezet-társadalom-gazdaság hármast rendszerként látni, rendelkeznek a környezet, a társadalom és a gazdaság kapcsolatrendszerének megértéséhez szükséges átfogó ismeretekkel és a rendszer fenntartható működését biztosító értékrenddel és képesek annak tudatos érvényesítésére.

Ebben a társadalomban a pedagógusoknak vezető szerepet kell vállalniuk abban, hogy egyéni és közösségi szinten egyaránt folyamatosan felkészítsék a társadalom tagjait arra, hogy a globális természeti és társadalmi környezet folytonos, gyors változásai közepette is képesek legyenek a fenntarthatóságot biztosító értékrend megtartására.

Ebben a társadalomban a pedagógus tekintélyes kulcsfigura, mert munkaeszköze:

- a folyamatosan megújuló, multidiszciplinális és rendszerszemléletű szaktudás (knowledge);
- a transzdiszciplináris (természet- és társadalomtudományi) műveltség (literacy);
- és birtokosa a pedagóguslét valamennyi kompetenciájának és képességének.

Természetesen ezen állapot eléréséhez évtizedek kellene, de a következő öt évben feltétlenül el kell kezdeni a megalapozását.

III. A célok elérését szolgáló eszközök, beavatkozások és javaslatok

III./1. A felsőoktatási intézmények szintjén

- A felsőoktatás számos területén hiányzik jelenleg a képzésből a környezeti-környezetvédelmi tartalom. Távlati célként meg kell fogalmazni, hogy minden magyar diplomát kapó fiatal részesüljön valamilyen, a fenntarthatóság elfogadását célzó környezeti képzésben. A felsőoktatás korszerűsítésével, az intézmények tényleges együttműködésén alapuló univerzitások és közös képzések létrehozásával lehetőség nyílik arra, hogy áthallgatás, részképzés formában e probléma gazdaságosan megoldható legyen.

- A „fenntarthatóságért tanulás” évtizedében a felsőoktatásban a környezettel kapcsolatos ismeretek, készségek és tevékenységek részarányának mennyiségében és minőségében is el kell érnie az európai szintet. Ennek érdekében:
 - A pedagógusok környezeti képzése és rendszeres továbbképzése legyen kiemelt program;
 - A felsőoktatási tan- és hálótervekben kapjon nagyobb hangsúlyt az ökológia, a környezet- és természetvédelem, a környezetgazdálkodás, valamint a környezetvédelem szociológiai, lélektani társadalmi és egészségügyi vonatkozásai, illetve a korszerű szemlélet;
- Az eredményes környezeti képzés elengedhetetlen feltétele a szakmailag nem kifogásolható, korszerű és színvonalas ismerethordozó eszközök megléte és használata. Éppen ezért fontos a tankönyvek és jegyzetek írásának, megjelentetésének és forgalmazásának felülvizsgálata, koordinált és gazdaságos korszerűsítése. Célszerű lenne e feladatok koordinálására egy intézményközi *Környezettudományi Tanszékkoordináló és Ellenőrző Bizottság* létrehozása.

III./2. Főhatósági (minisztériumi) szinten

1. A környezeti képzési és módszertani műhelyek fejlesztése és kompetenciáinak meghatározása

A graduálisan képző felsőoktatási intézményekben meglévő környezet-ökológiai szemléletű műhelykezdemények, tanszékek már most a legfontosabb bázisai a fenntarthatóságra oktatásnak. Létük és fejlődésük igazán azzal biztosítható, ha a kormányzat megbízásokkal vagy meghívások pályázatokkal lehetővé teszi, sőt feladatul szabja nekik a környezetügyi oktatással kapcsolatos munkák (kutatások, intézményközi egyeztető viták, fórumok, oktatási segédletek készítése stb.) elvégzését és gyakorlati alkalmazását. A műhelyek közti kapcsolattartás, szakmai vitatér, innovációs fórum céljára működtetni kell egy nyomtatott és elektronikus formában is élő *havi folyóiratot*. Az elvi viták és gyakorlati ötletek, azonban akkor érnek sokat, ha a felhasználók szintjén is megjelennek letisztulva és alkalmazható formában. Ennek közvetítésére a jelenlegi *ökológiai szemléletű lapok* alkalmasak leginkább (Természetbúvár, Természet), de hathatósan támogatni kell őket ezen „állami” feladat ellátásában.

2. Környezeti Etikai Kódex

Célszerű lenne a társadalom minden rétegére érvényes, a nemzetközi gyakorlathoz igazodó *Környezeti Etikai Kódex* elkészítése. Ennek alapján meg kellene határozni, hogy az oktatás mely szintjén, milyen ismeretek és tevékenységek szolgálják a Kódexben rögzített elvárások teljesíthetőségét – azaz a környezeti etikai célrendszert.

„*Ajánlások gyűjteményé*”-ben ki kell dolgozni a környezet etikai célrendszer megvalósításának lehetséges módjait. Ebben lehet (kell) megfogalmazni azt is, hogy a különböző oktatási szintereken milyen keretek között (pl. mely tantárgyakba építve) milyen szakemberekkel és szaktanárokkal, milyen időrendi ütemezéssel stb. célszerű illetve ajánlatos megoldani a

feladatokat. Természetesen az oktatási struktúra változatosságát figyelembe kell venni, de minden iskolatípusban az európai szintű környezet etikai műveltségi szint lehet csak a mérce.

3. *Egységes tankönyv*

A fenntarthatóság gyakorlatára való felkészítés nem nélkülözheti a környezeti és ökológiai alapismereteket. Mennyit és hogyan juttassunk el a hallgatókhoz? A túlméretezés ellenmotivációt szül és az eredménytelenség biztos hordozója. Véleményem szerint erre a sorsra jutunk a felsőoktatási intézmények *nem szakirányú képzéséhez* készült és ajánlott *Környezettan* könyv alkalmazásával.

Jó lenne hinni, hogy ezt a gondosan, szakszerűen megírt és szerkesztett, egy érettségizett átlagember számára érthető könyvet minden főiskolás és egyetemista hajlandó elolvasni. Tapasztalatom szerint azonban már a terjedelme és mérete ellenérzést vált ki (470 oldal, kemény kötés, 95 dkg). Küllemben és stílusban más típusú „tankönyv” kell. Egy kis kézitérába vagy akár zsebbe is beférő, maximum 120-150 oldalas, mindenki számára érdekes, a legfontosabb összefüggésekre kristály tisztán rávilágító *alaptankönyv* (pl. e célra jónak tartom *Vida G.: Helyünk a bioszférában* című könyvét.), amelyhez 80-100 oldalas tudományterületi példákkal manipuláló, *kiegészítő füzetek* kapcsolódnak minden tudományterületre (pl. bölcsészek, műszakiak, természettudományiak, hittudományiak, hadtudományiak stb. részére).

Lényeges, hogy mind az *alaptankönyv*, mind a *szakterületi kiegészítő füzetek* ne ismeretcentrikusak, hanem az összefüggések megláttatásán keresztül meggyőző, szemléletformáló olvasmányok legyenek. Szerénytelenül megemlíthetem, hogy talán ez volt a sikere az OPI megbízásából 1983-ban készített *Az ember és környezete* című tanári segédkönyvemnek, amely információim szerint a 2500 példányos első kiadás után 1990-ben 10 ezer példányban kiadva is vevőre talált. Kicsit leporolva talán ma is elővehető és használható a természettudományi szakosoknál.

Az érdeklődőbbek számára elfogadhatónak és ajánlhatónak tartom pl. a Lányi Gy. által szerkesztett *Ökológia tényről tényre – Enciklopédia és értelmező szótár* című kiadványt, vagy más hasonló stílusban és nehézségi fokkal készítendő könyvet. Jó ötlet volt az igen találó címmel megjelent *Jóllétan* könyv is, amit a szerkesztője (Barcsay László) „*A környezetbarát jó közérzet alapjai*” alcímmel látott el. Jobban átgondolva és alaposan felújítva az alapötlet, a holisztikus és gyakorlatorientált látásmód ismét felhasználható.

A jó tankönyv(ek) szükséges, de nem elégséges feltételei a sikernek. Ahhoz *kompetens előadó* és *motiváció* is kell, ami már valószínűen *adminisztratív intézkedéseket* (tantervi kötelezőség, személyi feltételek biztosítása) is igényel.

4. Az eredményesség jogi és oktatásszervezési keretének megteremtése

A Nemzeti Alaptanterv alapvetően kellő teret enged a környezeti (a fenntarthatóságra) neveléshez, ha a kerettantervi bénító szorítás megszűnik. Ha komolyan gondoljuk, hogy az iskola az életre készít fel, akkor be kell látnunk, hogy *sürgősen tantárgyi idő és jogi keretet kell biztosítani a környezeti tudattartalomnak*. Bármennyire hangoztatják az egyik oldalról, hogy a környezeti tudatformálást és a hozzá nélkülözhetetlen ismereteket keresttantervi megoldással, minden tantárgyba integráltan kell elsajátítani, a gyakorlat már bizonyította, hogy ez jelenleg még nem megy. A pedagógusok döntő többsége sem szemléletben, sem környezeti képzettségével nem képes rá, sőt gyakran hangoztatottan nem is ért vele egyet. Sajnos ezen a kötelezően elkészítendő környezeti nevelési programok és az erdei iskolai program sem segít, sőt helyenként ezeket is adminisztratív nyűgnek tekintik. De még ha minden szaktanár beépítené is a környezeti tudatformáló mozzanatokat a tanítás folyamatába, összeállna-e az így kapott környezeti-halmazmassza valamivé, lehetne-e belőle környezettudatos világgép?

Az anyanyelvet bizonyára nem illik semmihez sem hasonlítani, most mégis azt hívom segítségül. Elképzelhetőnek tartható-e, hogy a magyar nyelv (nyelvtan) órákat megszüntessük? Azon az elven, miszerint minden tanár magyar nyelven tanít, sőt kötelessége a nyelvtani hibák javítása is szóban és írásban egyaránt. Elképzelhető-e, hogy a nyelvtanórák célratorően rendszerező, a szabályokat és a nyelvi törvényszerűségeket, összefüggéseket értelmező, magyarázó és begyakorolható módszerei nélkül megtanuljon a gyerek rendesen magyarul? Én nem tudom elképzelni! Ahogy szükség van a nyelvtanóra a anyanyelv elsajátításához, a kulturális identitás fenntartásához, ugyanúgy szükséges a biológiai (ökológiai) identitás fenntartásához, a túlélést biztosító ember-környezet viszonyulás kialakításához és tartós fenntartásához egy *integráló környezeti tantárgy*. Azonnali bevezetéséhez kellő szaktanári háttérrel ad a főiskolákon és egyetemeken az elmúlt 10 évben végzett mintegy ezer környezetvédelem illetve környezettan szakos tanár. Természetesen egy ilyen környezeti óra nem váltja ki a többi tantárgyba építendő környezeti tartalmat. Feladata a bárholonnan (más tantárgyaknál, médiumokból és a mindennapi életből) hozott ismeretek, jelenségek, problémák, szituációk ellentmondások értelmezése, rendszerbe foglalása, mondhatni a „helyükre tétele” a tanulók fejében. Egy ilyen tantárgy közoktatási kötelező megjelenítése a felnőtt társadalom tudatában is felértékelné a környezetügyet, így az egész társadalomban gyorsabb pozitív változást eredményezne.

5. A pedagóguslét valós értéken kezelése

A pedagóguslét nem az oklevél átvételével, hanem az iskolai munka első percével kezdődik az értékteremtés és -közvetítés sajátos, fontos és társadalmilag nélkülözhetetlen színtere az iskola, megvalósulásának kulcsfigurája pedig a pedagógus. A pedagógusok, akik egyénileg, és az általuk alkotott közösségek (szakcsoport, munkaközösség, tantestület) által is megvalósuló, sőt az iskolán kívüli létformáikban (szülő, családtag, közlekedő, vásárló stb.), mindennapi megnyilvánulásaikban

egyaránt valamilyen értékrendet képviselő mintát közvetítenek nemcsak a saját tanítványaik felé, hanem közvetlenül vagy közvetve általában a tanítványok korcsoportja felé, sőt azok hozzátartozói illetve az őket ismerő valamennyi ember felé is. Függetlenül attól, hogy mit és hogyan tanítanak, hogy tanyaközpontban, kis faluban vagy nagyvárosban élnek, és hogy munkájukat a társadalom mennyire tartja jónak és fizeti meg. Függetlenül attól is, hogy milyen felkészítést kaptak a pedagógusképzőben, mennyi ideje tanítanak vagy éppen hány tanügyi reformot éltek már túl. Iskolai pedagógusi munkájuk első percétől – függetlenül attól, hogy a belépéskor rendelkeztek-e valamilyen diplomával – az alkalmazó, mondhatni a társadalom – felruházta őket a pályán maradók számára „levethetetlen” kompetenciával, amit röviden csak „példamutatásnak” nevezünk. Minőségéről (jó-rossz, kívánatos vagy kerülendő, korszerű vagy konzervatív, újszerű vagy tradicionális) lehet ugyan vitatkozni, de létéről és permanens, kiiktathatatlan hatásáról nem. Ennek elismerése a fenntarthatóság megvalósulásának alapja!

Mivel a pedagógusok mindenkori helyzete a kormányzat szándékától függ, csak kormányzati beavatkozással lehet a pedagógusok egzisztenciális és szakmai közérzeti helyzetén javítani.

Ehhez korszerű a szabályozottság szempontjából stabil, financiálisan kiegyensúlyozott oktatási rendszert kell működtetni. Egy ilyen rendszerben érvényesül a normális szelekció, fokozódik az igényesség, felértékelődik a fenntarthatóság biztosítása, és benne a környezeti igény szint, valamint annak kielégítését szolgáló tettekkészség.

Eger, 2004. február 26.

Dr. Kárász Imre