

Az innováció menedzselése egy ökoiskolában.

Bereczky Béla

1. Bevezetés

A gyakorló pedagógus munkálkodása, egy csomó elméleti megalapozás nélküli gyakorlatból áll. Ennek kezelésére, a pedagógusok lelki önszegélytárukhoz visszanyúlva, belső indíttatásból, időnként vágyat éreznek arra, hogy rendszert építve, rendet rakjanak munkálkodásukat illetően. Van amikor arra éreznek vágyat, hogy megújítsák gyakorlatukat és különféle innovációkba váganak. Van amikor elmennek ilyenkor különféle fórumokra, továbbképzésekre, tanulni, tapasztalni, kipróbálni, hazavinni...valamit. Van amikor kiváló rendszeralkotó gondolkodók is adatnak ehhez, akik analizálva gyakorlatból kiindulva, képesek úgy szintézist létrehozni, hogy újra gyakorlattá lehessen azt váltani, (gondoljunk például Zsolnay József tudós - pedagógusra, aki megelőzve korát látott előre fél évszázadot, bár munkájának beérését igazán nem tapasztalhatta meg). Az ilyen tanítókat tanítók tudják azt, hogy szöghöz kalapács is kell, és így kiváló útravalót ajándékoznak általában, mert konkrétan hasznosíthatóig bontják le a képzési tematikát. Így vagy úgy, de képzéseken résztvevők mindenképpen találkoznak azzal a mozzanatsorral, amely elméletből – rendszerezésből, indoklásból, gyakorlatból álló. A nagy kérdés, ami leginkább szokta érdekelni ezután a tanárebereket, hogy miben áll a megfogható gyakorlat, mit kezdjen a sok tudásmaggal, mi legyen az indító lépés, ami hozza a többit? Lelkiismeretem szerint azt válaszolnám erre, bármely témát feltételezve, hogy vagy munkálkodás a csapat érdekében, vagy (tovább) munkálkodás a csapattal. Az elsőt akkor mondanám, ha nincs még (jó) csapat, mert akkor bármely kitűzött feladat sikeres megoldásának záloga ez, a másodikat akkor, ha már van csapat, jó csapat, mert akkor csapatmunkával, - szakmai szóhasználattal élve azt mondom: pedagógiai műhelymunkával, - minőségi megoldások születhetnek. Végeredményben úgy gondolom a siker a jó választás. A pedagógia pedig alapvetően akkor sikeres, ha közösségi mozzanatból indul, és oda is érkezik, ugyanis feladata a hatásgyakorlás, a hatni tudás, úgy, hogy tudja, alapjaiban senki sem változtatható meg...legfeljebb a közösség csodájásképpen. Vagyis ezek után bátran belevághatunk bármibe, mert a siker felelősségének a súlya megoszlik a vállakon. Egyen –egyenként persze lelkiismeretesen dolgozva sokat könnyíthetünk a közös ügyön, de a működőképesség garanciája a kooperativitásban áll.

Pontosabban fogalmazva a sikeres gyakorlat a működőképességgel egyenértékű. Nem az éppen működőképességgel, hanem a folyamatszerűséget létrehozó, valódi, hasznos működőképességgel. Akkor vágjunk bele mi is abba, hogyan lehetne az ökoiskola munkatervet pedagógiai gyakorlattá váltani, s hogyan lehetne annak újszerűsége iskolafejlesztést generáló hatású.

2. Az ökoiskolák kritériumrendszerének áttekintése, értelmezése.

Definíciós dilemmák: Mint minden kategorizáló meghatározás, ez is tulajdonságtársítással jár. A lényeges kérdés az benne, hogy koncepcionálisan és konszenzuálisan kiérlelt – e ez a tulajdonságtársítás? A pedagógiai, a nevelés – oktatás, a köznevelés – közoktatás ügye pedig van annyira bonyolult, hogy a szükséges koncepcionalitás és konszenzualitást többemű és többszegmensű tulajdonságlistával érhesük el. Úgy tűnik, hogy eléggé gyorsan eljuthatunk ahhoz a felvetéshez is (mint ahogyan 2000 márciusában a Magyarországi Ökoiskola Hálózat megszületésének mozzanatát jelentő I. Ökoiskola Találkozón a Professzorok Házában ez mindjárt fel is vetődött!), hogy az ökoiskola és a jó iskola átfedő fogalmak. Valóban így lehet ez, de akkor meg minek kellene ökoiskola szegmens a közoktatási intézményi palettán? Mindezek tisztázásához egy kis történeti áttekintés, amely az ökoiskolasághoz, mint reális alternatívához vezethet bennünket:

1.1 A múltból: Az ökoiskola mozgalom történetéhez

A lehetséges iskolafilozófiát megalapozó környezeti nevelési tézisek eredete legszűkebben értelmezve is majd négy évtized. Ennek az időszaknak az áttekintése elengedhetetlen, hiszen egy alapjaiban teljesen újfajta pedagógiát, egyéni és közösségi cselekvésrendszert érint a központi fogalom (fenntartható fejlődés), mely csak konszenzusos átalakulások sorozatán át lehet időszerű, elfogadott és remélhetőleg a 21.század nevelélméletének kiindulópontja.

A nemzetközi szóhasználatba –úgy tartják- az IUCN (*a Természet és Erőforrásainak Védelmére Szolgáló Nemzetközi Unió*) 1948-ban Párizsban tartott ülésén került -ilyen szókapcsolatba- a környezeti nevelés. (*Palmer - Neal, 1998.*) Ezután 1970-ben tartott az IUCN egy munkatalálkozót az USA-beli Nevadában, melynek Környezeti nevelés az iskolai tantervben volt a címe. A környezetünk iránt érzett felelősség kérdése, mint nevelési kérdés viszont 1972-ben nyert nemzetközi kinyilatkoztatást a Stockholmban összehívott Emberi

Környezet című ENSZ konferencián. Ez utóbbi konferencia következménye volt az, hogy az ENSZ külön környezeti programot hozott létre UNEP néven.

Ezeknek a nemzetközi etüdöknek természetesen voltak a nem kormányzati szférából induló (NGO típusú) előszelei. A XIX. század vége felé már jelentek meg a környezeti neveléssel, aktív cselekedtető, tapasztalatszerző programok hasznosságával kapcsolatos cikkek. Ráirányította a témára a figyelmet az Amerikai Egyesült Államokban a *Dust Bowl* is az 1930-as években, mely a gondatlan mezőgazdasági beavatkozás következménye volt. (*Disinger -Monroe, 1998*) Meghatározóként említhető: Carson Rachel *1962/1994 Néma tavasz-*, Schumacher *(1973/1991) A kicsi szép*, vagy a Római Klub jövőnk iránt elkötelezettséget érző tudósainak első jelentése.

Az ENSZ 1975-ös konferenciáján, amelyet kimondottan a világunk egyensúlyát veszélyeztető tényezőknek a tudatosság kialakításával, a neveléssel való „kezeléssel” történő témájának szenteltek született meg a Belgrádi Charta. *„A világ népei számára tudatosítani kell, hogy a környezeti gondok megoldása és az újabbak megelőzése megfelelő tudást, felkészültséget, készségeket, hozzáállást, indítékokat és együttműködési szándékot igényel, amelyek biztosítása a környezeti nevelés feladata” (Belgrádi Charta, 1975).* A belgrádi találkozó alkalmával indították az IEEP-et (Nemzetközi Környezeti Nevelési Program). A Belgrádi Chartában a környezeti nevelés olyan célrendszerét fogalmazták meg, amelyet lényegében a mai napig használunk. *(Tudatosság-ismeret-attitűd-készség-részvétel).* Eztán tudatosabban és felvilágosult szellemben folytatódott a környezeti nevelés ügyében kifejtett nemzetek feletti tenni akarás. Az ENSZ kormányközi konferenciája, amely 1977.október 14-26. között zajlott a grúziai Tbilisiziben, követte pár év múlva a *Belgrádi Chartá-t*. A konferenciát a világ első kormányközi környezeti nevelési konferenciájaként tartják számon. A Tbiliszi konferencia zárásaként elfogadott nyilatkozatot, melyet az UNESCO 1978-ban tett közzé, közfelkiáltással és egyhangúlag fogadott el a 68 ország és számos kormányközi szervezet tagjaiból álló gyűlés. Számunkra jelentősége abban mérhető, hogy a környezeti nevelés alapelveit fogalmazta meg e dokumentum. Előrelátáson alapulósága ma is időszerűvé teszi. A környezeti nevelés definíciója a nyilatkozat alapján: *A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újak megelőzésén.” (Disinger - Monroe, 1994)* A konferencia megfogalmazott egy 12 pontból álló irányelv halmazt, amely a környezeti nevelés zsinórmértékéül szolgál. Az UNESCO környezetvédelmi programja (az UNEP) keretében

rendezett Tbiliszi konferencián kiadott nyilatkozat komplex módon közelítve a kérdéskört, indoklástól a cselekvésig tekinti át azt, hivatalosan kiadott filozófiát illesztve hozzá. A WCS-ben (a Világ Természetvédelmi Stratégiájában), amelyet az IUCN állított össze 1980-ban, természetesen található környezeti nevelési fejezetet, mely által az említett stratégiai a meghatározó környezeti nevelési dokumentumok közé zárkozott fel. A hivatkozott fejezetben a következőket írják a környezeti nevelésről:

„Végső soron az egész társadalomnak a bioszférához fűződő kapcsolatát kell átalakítanunk, (...) a környezeti nevelés hosszú távú feladata tehát az, hogy olyan hozzáállást és viselkedést próbáljon kialakítani és megerősíteni, amely összhangba hozható ezzel az újfajta környezeti erkölccsel.” (Palmer - Neal, 1994)

A következő állomás az 1987-es Moszkvai Környezeti Nevelés Konferencia, mely szintén az UNESCO-UNEP keretében zajlott, a Világ Környezeti Nevelési Évtizedének kikiáltott '90-es éveket volt hivatott stratégiaileg felkészíteni a környezeti nevelés kihívásaira. Eszmék és nézetek szintjén a tbiliszi gondolat permanenciája fejeződött ki most is.

Meg kell említeni az OECD-ENSI programot, melyet kimondottan a környezeti nevelés iskolai alkalmazhatóságára koncentrálnak hoztak létre. (Az OECD -Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet- a gazdaságilag legfejlettebb országok szervezete.) Az ENSI 3 szakaszban került be a fejlesztési prioritások közé az ökoiskola –mint számunkra különösen jelentős környezeti nevelési állomás- fogalma is! (A későbbiekben még lesz róla szó.)

A bolygónk szűkebb társadalmi-gazdasági környezetét jelentő Európa is deklarált környezeti nevelési elveket, amikor összehívta az Európai Közösség Tanácsát 1988 májusában és az általánosságokon túli konkrét lépések folyamatát helyezte stratégiai súllyal a közösség cselekvési rendszerének fókuszpontjába. Az akkori megállapodások a tantervek környezeti szempontú céltételezésétől, a tanári továbbképzésekig terjedtek.

Az 1992-es riói világkonferencia, mindamelllett, hogy deklarálta a folytonosságot Tbiliszivel, *Agenda 21* című 800 oldalas akciótervében, mely a 21. századra mutat előre, kiemelt három fő fejlesztési területet, melyek szerint:

- a pedagógiát egyre inkább fenntarthatóság elkötelezetté kell tenni
- a közvélemény részéről erősíteni kell a tudatossági attitűdöt
- és segíteni kell az elkötelezettséget megalapozó képzést.

Ehhez kapcsolódik még azon szándék is, hogy a környezeti nevelés bárki számára elérhető legyen (életkortól függetlenül), valamint a környezeti képzések mindegyikébe beépüljenek a modern, szakszerű ismeretek. Az Agenda 21 filozófiailag kihangsúlyozza a fenntarthatóság

nézetét. A riói Környezet és Fejlődés Világkonferencia (UNCED) konkrét javaslattal élt arra vonatkozóan, hogy minden nemzet készítse el nemzeti környezetvédelmi stratégiáját. A nemzeti környezeti nevelési stratégiák megírása sem váratott sokat, s ehhez segítséget nyújtott az IUCN *Anonymus* című segédanyaga, mely a nemzeti környezeti nevelési stratégiák megalkotásának vázlatát adta.

2.1.2. A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia

Magyarországon a munkálatokat a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület koordinálta, s mintegy 70 szakember munkája nyomán 1998-ban megszületett a Stratégia alapvetése, melyet széles és nyitott társadalmi véleményezés elé kerülő vitaanyag volt. A Stratégia megújításának tervezett időpontja 2001. Az IUCN Környezeti Nevelési Bizottsága a Professzorok Házában lévő IUCN Környezeti Nevelés és Kommunikációs Programiroda segítségével virtuális internetes konferenciát hirdetett, majd ennek tapasztalatai nyomán egy tényleges konferencián összegezték a vitaanyagot. A Stratégiai új kiadása (a kiadó és a szöveg gondozója a Magyar Környezeti Nevelés Egyesület) 2003-ban látott napvilágot (Vásárhelyi és Victor 2003). A környezeti nevelés céljai között felmerül néhány, amely szélesebben értelmezve (a riói pontokkal összhangban) a fenntartható fejlődésre való nevelésben látja meg azt. Számunkra lényeges kiindulópontként, a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapvetésében megfogalmazottak álljanak itt, mint az ÉRTÉK-----FILOZÓFIA összefüggés alapjai. (Az értékek és filozófiai összefüggését számos pedagógiai mű taglalja, és kiemeli, hogy megfelelő értékek, értékrendszer választása nélkül, a pedagógiai folyamatok bármely fázisában előbukkanhatnak olyan konfliktusok, amelyek ebből eredeztethetőek, látens okként húzódnak meg a háttérben. A megfelelő választás feltétlenül a konszenzusos értékrendszer kiérlelődését jelenti.)

Az NKNS értékei, célértékei (tartalmi ismertetés):

- „Létezni vagy birtokolni” alternatívákból a létezni választása.
- „Belsősegekben” gazdag élet, ennek felismerése.
- Harmónia (testi, lelki, szellemi)
- Távlatos gondolkodás.
- Tudással és kulturális ismerettel megalapozott világnézet elérése.
- Az élet csodájának felismerése, tisztelete.
- A szabadság korlátjainak felismerése-természet és társadalomtörvények.
- Gyógyítás helyett megelőzés- fenntartható technikák.

- Piacgazdasági gondolkodás helyett egyensúlyra törekvő mechanizmusok.

„A környezeti nevelés értéktartalmai a fenntartható fejlődéssel, a jövő nemzedékek életminőség iránti jogaival, a bioszféra iránti felelősségünkkel kapcsolatosak, ezért hangsúlyosan erkölcsi-etikai irányultságúak, attitűdöket és szokásokat formálók.” (*Vásárhelyi -Victor, 1998*)

2.1.3. A fejlesztési stratégia irányvonalai

2.1.3.1. Az

OECD-ENSI

Az OECD Oktatási Kutatások és Fejlesztések Központja, az ausztriai Oktatási Minisztérium javaslatára hozta létre az ENSI-t 1986-ban. Az ENSI azon munkacsoport, amely a környezeti nevelés iskolai fejlesztésével foglalkozik. Az ENSI harmadik tevékenységi szakaszában vagyunk most. Az első szakasz 1986-tól, a második 1988-tól, a harmadik 1996-tól indult. Minden szakasz hozott olyan eredményeket, amely erőforrássá szolgált a következő szakaszoknak. Az első szakasz eredményei kétségtelenné tették a folytatást, igen sikeres tantervi innovációs kísérleteket felmutatva. Az ENSI 2 szakasz, - amelyben egyre több ország (pl.: az első szakaszban nem szereplő Egyesült Államok vagy Nagy-Britannia, melyek nem elvi okból, hanem környezeti nevelési tradícióik miatt maradtak távol) vett részt-, tevékenységeinek szellemi táptalaját a Brundtland Bizottság *Közös jövőnk* című 1988-as jelentése adta. Az említett jelentés a fenntarthatóság társadalmi kontextusba ágyazását segítette elő azzal, hogy a „fenntartható fejlődés” fogalmát olyan módszerként ismertette, amely alkalmassá tesz a gazdasági, technikai fejlődést a természeti környezettel való harmonikus összehangolásra. (A fenntarthatósággal kapcsolatos „fenntartások” tartalmát vizsgálva mindig is voltak (és vannak) érzékletes problémák:

- A kellő ismeretekkel nem rendelkezők körében elterjedt nézet, hogy nincs szükség semmi ilyesféle cselekvésre, hiszen világunk, majd meggyógyítja önmagát.
- Az opportunisták képviselői, társadalmi potenciáljuk veszélyeztetését érzik ki belőle, így ellenzik.
- Akik pedig képből vannak, azok számára is homályos a fenntarthatóság jelentéstartalma.

Ez utóbbi csoport részére szolgált igazodási pontul a *Közös jövőnk jelentés* fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tézise.) Az OECD arra ösztönzött a második szakaszban, hogy

fogadják el az így értelmezett fenntartható fejlődést, mint a környezeti neveléshez fűződő központi céltételt. Ezt nevelési gyakorlati szinten, mint a diákok és a helyi közösségek fenntartható környezeti viselkedése célszerű felfogni. Míg az ENSI 1 a szubszidaritás elve alapján hozott létre ismeretalapot (ugyanis gyakorló tanárok és nem elméleti, felsőintézeti kutatók hozták létre), amely olyan kérdéssorozatot generált az elemzések során, mely a az ENSI 2 kutatásainak és fejlesztéseinek középpontjában állt, addig az ENSI 2 azt képviselte, hogy az ENSI mint innováció, hogyan terjeszthető. (Az ENSI 1 innovációinak terjedése egyáltalán nem volt jellemző, bár sok új ötlet született iskolai szinteken.) Az ENSI 2 további eredményei között tudható a határokat átlépő tanári együttműködések beindulásának és környezeti nevelési problémák megoldásában való hatékonyság növekedésének ténye. A második szakasz végére a kérdések árnyaltabbá váltak, az ENSI stratégia vonala határozottabbá vált:

- Tantervek korrekciója, mely alkalmassá teszi a helyi közösségek problémáinak a globális problémákkal való összefüggésben látását, az ENSI céljainak prioritássá válását, passzív tanulás és hagyományos számonkérés helyett hatékonyabb formák kidolgozását stb.

Lényegében született egy fejlesztési agenda, mely sérti a hagyományos oktatás hagyományait, s olyan határvonalakat lép át, melyek csak strukturális változásokkal kezelhetőek. (Átalakítás típusúakkal.)

Az ENSI 2 agenda irányát befolyásolta a riói Agenda 21, mely a 21.század fenntarthatóság-elvű tennivalóit foka csokorba. Egyébként szokás a fenntartható fejlődés bibliájaként emlegetni az említett agenda-t, melynek volt egy olyan pontja, amely az ENSZ-en belül szorgalmazta a Fenntartható Fejlődést Vizsgáló Bizottság létrehozását. A bizottság feladata annak figyelése, hogy országonként hogyan tartják be az agenda ajánlásait. A környezeti nevelés vonatkozásában hozta létre működési prioritásait (az ENSI 2 agendával is összhangban) az ENSI az 1996-os bécsi konferencián:

1. Ökoiskolák.
 2. A környezeti nevelés minőségének értékelése.
 3. Tanárképzés, az iskolai környezeti nevelésre való felkészülés céljából.
- Ökoiskolák - elkötelezettség a fenntartható társadalom mellett, nem csak az eszmének a tananyagba integrálásával, hanem az iskolának mint a helyi társadalom részének, a környezettel való interakcióinak milyenségéről van szó. (Az Agenda 21 megfogalmazta ezt, a helyi intézményekkel kapcsolatban.)

- A környezeti nevelés minőségének értékelése – hogyan lehet értékelni azon iskolai környezeti nevelési tevékenységeket, melyek a fenntartható helyi közösségek kialakítására irányulnak?
- Tanárképzés, az iskolai környezeti nevelésre való felkészülés céljából – az UNESCO-UNEP (az UNESCO környezeti nevelési programja) is úgy említi meg a program sikeressége szempontjából a tanárok képzését, mint a „prioritások prioritását”.

A riói Agenda 21 és az ENSI 2 agenda a tapasztalatok fényében nézve, megfelelően támogatják és egészítik ki egymást. Míg az Agenda 21. az oktatáspolitikai formálásra gyakorol „kényszerítő” hatást, addig az ENSI 2 agenda az iskolai környezeti nevelés megvalósítói számára ad útmutatást abban, hogy miként járjanak el az előző helyi vonatkozásainak intézményük működtetésébe integrálásánál.

Az ENSI 3 első két évének eredményeit összegezte a Linz '98 konferencia, amelyre az OECD országok elküldték jelentéseiket. Ezekből számos tanulság vonható le, s a Linz '98 ajánlásai is felhasználták e jelentéseket.

Általánosságban elmondható, hogy az iskolák önállóságát és a környezeti nevelésben érdekelt minisztériumoknak az oktatási minisztériumokkal való együttműködését mindenhol növelte az ENSI 3 folyamat. Változott az iskoláknak a társadalom életében betöltött szereppel kapcsolatos nézet a tervezés szintjén is. Különösen érdekes az osztrák jelentés, melynek címe: „Az ökoiskolák nyújtják a tantervi és iskolai fejlesztések közötti hiányzó láncszemet?” címet viselte. (A 2000. március 11-én az OKI koordinálásával Budapesten a Professzorok Házában megindult a magyarországi ökoiskola - hálózat kiépítése, kiépülése. Ebben az OECD-ENSI által meghirdetett programban közvetlenül segítséget nyújtott az osztrák Oktatási Minisztérium

2.1.3.2. *Az osztrák ökoiskolák*

Megvizsgálva a Linz '98 osztrák jelentését, az ECOLOG programról kell megemlékezni. (ECOLOG, ökológizált iskolákat jelent.) 1996-1998-ig 22 iskolára terjesztették ki a programot kísérleti jelleggel. Peter Posch, az ECOLOG tudományos tanácsadója a következőképpen definiálja az ökológiai mozgalmat:

„Környezet és ember egymásra hatását szellemi, anyagi, térbeli és szociális és érzelmi síkon úgy alakítani, hogy tartós/fenntartható életminőség legyen biztosítható mindenki számára.” (Elliott, 1998)

Az ECOLOG program három területen ró tevékenységeket a résztvevő iskolák számára:

1. A tanárookra rótt feladat: Újfajta, a diákokat ökológikus gondolatokra, cselekedetekre és érzésekre hajtó tanulási élmények szervezése. (Ismeretek elsajátítása helyett szituatív tanítás, interdiszciplinaritás a tantárgyi struktúrával szemben, környezet proaktív formálásával járó tevékenységek, a tudásanyaghoz kritikus, reflektáló semmint elfogadó hozzáállás, a diákok részvételével való követelmény alakítás.)
2. Az iskolai szervezeti kultúra tekintetében: csapatmunka, kollektívan, a diáksággal együtt hozott szabályok rendszere.
3. Technikai, gazdasági szempontból: erőforrások ökológikus és gazdaságos felhasználása, külső-belső terek ökológikus kialakítása, egészségtámogató életkörülmények kialakítása.

Összefoglalva: az ECOLOG olyan irányultságú, amely az iskolarendszer 21. századra mutató újradefiniálását vetíti előre.

A németországi Hessenben tíz, az ENSI által támogatott „ökológia-orientált iskola vette fel a kapcsolatot az osztrák ECOLOG-gal, abból a célból, hogy segítséget kapjon arra a kérdésre, miként lehet az ökoiskolák kialakítását összekapcsolni a tantervek környezeti szempontú korrekciójával. Az említett tíz ENSI-s iskola tevékenységi centrumokként jelölte meg a:

- Takarékos erőforrás használatot
- Környezeti nyomást hulladék és közlekedés témában
- Ökológia szempontok alapján kialakított iskolai terek, területek kialakítását
- Egészségesebb iskolai környezet kialakítást
- Elektronikus média bevonását a környezeti nevelésbe.

A német ENSI iskolák felhasznált módszerei között szerepelt az iskolai környezeti nevelési munkacsoport kialakítása, a tantervek öko-szemléletű átalakítása, a társadalom és a régió felé való nyitás.

Az osztrák és német példa ismertetése azért fontos, mert a magyar ökoiskola hálózat később ismertetendő kritériumaival, sok ponton egyezést mutat, másrészt az OECD országok közül számosan követeik az ausztriai utat, mely a fenntartható fejlődésnek, mint oktatási célnak, ökológiai értelmezésén alapuló integrálását tűzi ki az oktatáspolitikára.

Feltétlenül meg kell jegyezni, hogy van másféle értelmezés is a fenntartható fejlődésnek oktatáspolitikai céllá való beemelésével kapcsolatban. A két értelmezés tekintetében a kérdés a következő: A technikai-gazdasági fejlődést kell fenntartani, vagy a humán ökoszisztémákat? (Humán ökoszisztémák alatt a Posch által definiált, az embernek a környezettel való komplex viszonyát értve, amely a szellemitől, anyagiig mindent bennfoglal.) A kétféle viszonyulás alapján a fenntartható fejlődésnek két értelmezése lehetséges:

Az emberi túlélés, - közgazdasági kategóriákkal definiálva- a fenntartható gazdasági növekedés függvénye. (Eszerint a társadalom tagjainak túlélése és jóléte a végtelen gazdasági növekedés függvénye. Samir Amin egyiptomi közgazdász nyomán ökonomizmusnak nevezzük ezt az elképzelést.)

Az emberi túlélés, - ökológiai kategóriákkal definiált túlélés- függvénye a növekedés csökkentése. (Ez azt is jelenti, hogy az emberiség és a gazdasági tevékenység fenntarthatósága érdekében is korlátozni kell a termelést.))

Az első kategóriába tartozó államok az iskolai reformokat (növekedés vagy eredményorientált reformokat) úgy fogják fel, mint teljesítményjavítást, hiszen ez a nemzetgazdaság teljesítőképességének is záloga a globalizációs és piaci versenyben. Az így meghatározott tantárgyi reformokra az jellemző, hogy előíró jellegű tanterveket, követelményeket tartalmaz, mely a mérhetőséget, ellenőrizhetőséget maximálisan szolgálja, és a diákokat arra készíti fel, hogy az oktatási és munkaerőpiacon helytálljanak. (Ez utóbbi nem is baj, de ezzel együtt a fenntarthatósághoz semmilyen kompetenciával nem rendelkeznek!) Semmiképp nem jelentik e reformok a tanulási folyamatok átszervezését, a tanulásra motiváló rendszerek átalakítását, az iskolai struktúra sem változik meg. Itt legfeljebb arról lehet szó, hogy a környezeti nevelési témák végigvonulnak a tanterven, s a szokásos tantárgyak rendszerébe beillesztenek adekvát témákat. Természetszerűleg - gyakorlóterep híján-, nem alakulnak ki, s nem erősödnek készségek, pozitív attitűdök, részvételre, tudatosságra, –mint a környezeti nevelés alapjait jelentőkre - serkentő mozzanatok. Az ilyen oktatáspolitikák és országok esetében tehát a fenntartható fejlődés gazdasági szempontú értelmezése vezérli a környezeti nevelést.

Más államok oktatáspolitikájukban is törekszenek arra, hogy az iskoláknak lehetőséget nyújtsanak a fenntartható fejlődés ökológiai szempontú célkategóriává emeléséhez. Ezen országokban a környezeti nevelés kialakításával, művelésével együtt jár a tanterv és az iskolai környezet teljes átstrukturálása, tehát átalakító változást hoz.

2.1.3.3. *Stratégia kialakításhoz figyelembe vehető szempontok*

A stratégia kialakítása (az egymásra épülés ill. az értelmes modularitás elve alapján)

során hiba lenne nem alapul venni a ENSI tapasztalatai, mondhatni, az ENSI innovációjának kell megtörténnie nemzeti keretek, adottságok és lehetőségek között. Az innovációs stratégia kialakításánál érdemes figyelemmel lenni a Linz '98 végső konklúzióira most úgy, hogy az eddig tárgyalt oktatáspolitikai dimenzió túl, a tanárok, a tanulási-tanítási folyamatok világával kapcsolatban megjelenő igazodási pontokat vesszük elő. A konferencia tanulságai szerint az ökológiai-orientált iskolafejlesztési folyamathoz nem elég az oktatáspolitikai elkötelezettség. Több munkacsoport alkotott véleményeket a kérdésről, s természetesen ilyen nézőpontokból születtek a stratégiailag bedolgozható elemek is.

- A sikeres környezeti nevelés elgondolásainak és tapasztalatainak átvételével foglalkozó munkacsoport szerint a felülről lefelé és az alulról felfelé építkező stratégiák kombinációja tűnik a legéletképesebbnek. A csoport beszámol továbbá arról, hogy az innovációk terjesztése létfontosságú alap a többi vállalkozó iskola számára, ezért feltétlenül szükséges a sikeres innovációkról esettanulmányt készíteni.
- Az iskolákkal, mint ökológiai tanulási helyszínekkel kapcsolatos munkacsoport szerint a tanárok gondolkodásmódját kellene megváltoztatni annak felismerésére, hogy léteznek szabadlevegős tanulási helyszínek is. Ezen helyszínekről egyébként adatbázist kellene létrehozni!
- Egy másik csoport véleménye szerint kiégett, csapatszellemet nélkülöző és csak a hagyományos tanulási módokat favorizáló tanárok nagyobb gondot okoznak, mint a pénzhiány.
- Fontos megjegyzés, hogy az ökoiskolákat világosabban kellene definiálni és a definíciót hozzáférhetővé tenni a hálózatban. Ez a pont legfontosabbnak tűnt, mert mögötte az az aggodalom fogalmazódott meg, amely a fenntartható fejlődéssel, mint nevelési céllal kapcsolatos. Született is egy ismérvi rendszer (amely megint csak alapokat szolgáltatott a magyar ökoiskola rendszerhez), amely a következő öt pont köré csoportosult:
 1. A környezeti nevelés összhangja az általános nevelési célokkal (pl.: személyiségfejlesztés, tevékenység központúság stb.)
 2. Kívülállók bevonása a tantervfejlesztésbe.
 3. A fenntarthatóságnak az iskola filozófiájába való integrálása. (Elkötelezett vezetés, környezeti nevelés munkacsoport.)
 4. Helyi környezeti kérdések, mint tanulási szféra.

5. A tanulói teljesítmények értékelésének konvencionálistól eltérő rendszere. (Az értékelés fő funkciói: a tanulóknak, teljesítményükkel kapcsolatban önmaguk felé való minőségközpontúság és a másokért végzett teljesítmény értékelése.)

A konferencia zárásaképpen az ENSI programmal kapcsolatosan két ajánlás született:

- Létre kell hozni egy adatbázist az iskolán kívüli tanulási helyszínekről, módszerekről és ezek értékeléséről, amely hozzáférhető lenne a hálózat tagjai számára.
- Létre kell hozni az ökoiskolákkal és szervezeti fejlődéssel kapcsolatos csoportot, amely figyelemmel kísérné és ajánlásokkal látná el az egyes országokban végbemenő fejlesztéseket. (Kiemelten foglalkozni az ökoiskola definícióval, valamint azzal, hogy a viselkedés központú ökoiskolák terjedése mennyire változtatja meg az ENSI 2 agenda tartalmát. Ez utóbbi kérdés magyarázatához tartozik az ökoiskolákban meghonosodott kétféle cselekvésrendszer kialakítás:

Az elsőben a diákokat olyan képességek kifejlesztésében segíti az iskola, amelyek kritikára, részvételre serkentenek és a környezeti problémák megoldásának módját, az ilyen képességekkel felvértezett diákokra bízva. A másodikban kész ún. megfelelő viselkedésmintákat állítva ad javaslatokat a megoldásokra. Az ENSI 2 agenda az előbbi kialakítását tűzi ki célul a fenntartható fejlődést a környezeti nevelés alapjául kitűző iskolák számára.)

- Közoktatási bizottságokkal együttműködő javaslattevés a kormányok felé az ökológiai szempontú oktatási fejlesztésekhez.
- Támogatni az iskolák helyi kapcsolatrendszerét, az aktuális régiós csatornákon keresztül.
- Az országon belül (öko)iskolatársulásokat kellene létrehozni.
- Országok közötti kutatási projekt, azon tanári stratégiákra irányítva, melyek a helyi és globális tényezők összekapcsolására irányulnak.
- Az új rendszerben hogyan, milyen dinamikus minőségek adják a tanulói értékelések alapját. Ezzel foglalkozzon egy ENSI csoport! A csoport munkájában használja fel a haladó kezdeményezéseket.

- Milyen feladata van a tanároknak a környezeti nevelésben? (Attitűdöket kell formálniuk, vagy önálló döntések kialakítására kell képessé tenni a diákokot? Mit jelent ez a tanárok képzése szempontjából?)
- Az ENSI akciókutatási ismeretalapozási módszere folytatandó-e?
- Egy ENSI csoportnak felügyelni kellene az egyes országokban a tanárképzést.
- Meg kellene határozni azon országok körét, amelyekben az ENSI-nek nagyobb oktatáspolitikai befolyást kellene gyakorolnia a fenntartható fejlődésre alapozott környezeti nevelés prioritássá alakításában.
- Az oktatási rendszert mélyebben érintő változásokkal is kellene foglalkozni. (Hogyan építhető be az oktatási rendszer szintjén az ENSI?)
- Az egyes országok iskolai környezeti nevelési dokumentumainak értékelését ENSI szinten kellene koordinálni.

2.1.4. Stratégiát alapozó magyarországi lépések, dokumentumok

- A környezeti nevelési mintaiskolák.
- Nemzeti Környezetvédelmi Program
- Az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja
- A NAT (kerettantervek)
- A magyarországi ökoiskola – hálózat.
- A környezeti neveléssel összekapcsolható állami és civil szervezetek

A Magyarországi Ökoiskolák hálózata, 2000. márciusában az OKI gesztorságával jött létre, s azóta formálódik. Konkrétuma az OECD-ENSI felőli koordinálás, annak jelenleg folyó projektjeivel való kapcsolattartás, valamint az „Ökoiskola Cím” hazai kimunkálása. Az ökoiskolaság differencia specifikája egy olyan sokelemű kritériumlistában testesül meg, amely alapja lehet az intézmények, s az intézményi tevékenységek helyzetértékelésének, az Ökoiskola Cím pályázatoknak, az iskolafejlesztéseknek, bár mint alább olvashatjuk a teória és valószínűleg a pedagógiai gyakorlat sem állt meg ezen a szinten.

2.1.5. A jövő felé: A fenntartható fejlődés iskolái.

2.1.5.1. A Fenntarthatóságra Oktatás Évtizedeként jelölte meg az ENSZ a 2005 - 2014 időszakot. A Rió +10, vagyis a johannesburgi Fenntartható Fejlődés Világtalálkozó után

deklaráltan is a fenntarthatóság pedagógiája válik zászlóshajóvá a nevelés és oktatásügy palettáján. Ennek megfelelően változtak az OECD - ENSI projektek is. Az ökoiskolák szempontjából leglényegesebbeket, a Fenntartható Fejlődés Iskoláinak minőségi kritérium ajánlásában ill. nemzetközi egyeztetésre bocsátásában érhetjük tetten.

„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.

2.1.5.2. Minőségi kritériumok kifejlesztése az ENSI hálózat munkájának részeként

1.1.1 Günther Pfaffenwimmer, ENSI elnök

Az ENSI munkatervével és szakpolitikai irányultságával összhangban 1995 júniusa óta 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 EU 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 elindított egy két szakaszból álló kutatási projektet.

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: Mogensen & Mayer (ed) „*A Comparative Study on Eco-School Development Process*”

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

1.1.2 Johannes Tschapka, SEED koordinátor

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 partnerországban és 6 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

COMENIUS III hálózatok működéséből adódóan a SEED ösztönözni tudja az érintettek közötti együttműködést azzal, hogy jelenleg is zajló, befejezett és leendő COMENIUS projekteken dolgozik. 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 partnerországokban 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 folyamatának kritikus vizsgálata is.”

(Soren Breiting, Michela Mayer és Finn Mogensen)

2.1.6. Az ökoiskolák kritériumrendszerének áttekintése.

2.1.6.1. Az ökoiskolává válással kapcsolatos, nagy, átfogó cél az Ökoiskola Cím pályázati felhívásban került explicit megfogalmazásra:

„Pályázati Felhívás Ökoiskola Cím elnyerésére

A fenntarthatóság elveinek az oktatási intézményekben való minél hatékonyabb megjelenése érdekében az Oktatási Minisztérium és a Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium közösen létrehozta az *Ökoiskola Címet*. A Cím azoknak az iskoláknak az elismerését szolgálja, melyek, átgondoltan intézményesítetten, rendszerszerűen foglalkoznak a fenntarthatóság pedagógiájának gyakorlati megvalósításával.

Az Ökoiskola Cím adományozása kapcsolódódik az ENSZ „A fenntarthatóságra oktatás” 2005-2015 évtizedének programjához. Az Ökoiskola Cím pályázati rendszerének kimunkálása az ENSI – Iskolai Környezeti Kezdeményezések- nemzetközi hálózat több évtizedes tapasztalatai alapján történt.”

Az átfogó cél célrendszerre lebontása a tulajdonképpeni ökoiskolai kritériumlista. A kritériumlista szerkezetét az adja, hogy annak szerkesztői (szakmai konszenzusos folyamatban, más ökoiskola, zöld iskola rendszerek hagyományai alapján) megfogalmazták az iskolai működés (kulcs) területeit. Akkor jól megválasztott a működési kategóriák listája, ha abban az iskolai tevékenységek sokfélesége képviseltetve van, - persze kiemelve a tevékenység kategóriákon belül a lényegét, hiszen összetettségénél fogva felsorolhatatlan nagy tevékenységlistával állunk szemben. Lássuk milyen szerkezetű a magyar ökoiskolai kritériumlista:

2.1.6.2.

A: Általános elvárások

- B. Tanítás-tanulás
- C. Személyi feltételek, belső kapcsolatok
- D. Tanításon kívüli tevékenységek
- E. Társadalmi kapcsolatok
- F. Fizikai környezet
- G: Az iskola működtetése

- A: Karakterizálás, tipizálás, irányvonal mutató a cél.
- B. Az iskolába helyeztettség, az iskolai legfőbb folyamat hangsúlyozása a cél.
- C: A legfontosabb ható tényező, a humán erőforrás hangsúlyozása a cél.
- D: Nemcsak az oktatásban élünk, s ezt reprezentáljuk is.
- E. Nemcsak az iskolában élünk, s ezt is reprezentáljuk.
- F: Az iskola belső és külső életünk legfontosabb, időben is sokat használt élettere.
- G: Használjuk a legcélszerűbben az iskolai életteret.

2.1.6.3.

Magyarországi Ökoiskolák kritériumrendszere

1.1.3 A: Általános elvárások

1. Az iskola tevékenységeiről és ezek környezetre való hatásáról legalább évente felmérés készül, mely tartalmazza az alábbiakat:
 - a, az iskola minőségbiztosítási programjához illeszkedően a tanulók és a nevelőtestület környezet-tudatosságáról készült beszámoló;
 - b, az iskola mindennapi működése: víz-, gáz-, áram-, fűtőanyag-használat, anyag- és hulladékgazdálkodás
 - c, rendezvények, kirándulások környezeti hatásai (utazások módja, keletkezett hulladék)
2. Az Ökoiskola Cím elnyerésére szolgáló Munkaterv elkészítése az iskolavezetés, a tanárok, az alkalmazottak, a tanulók és a szülők bevonásával készül, mindenkinek joga van javaslataival, észrevételeivel hozzájárulni.

3. Az iskola arculata (bemutató anyagok, épület, udvar, dekoráció) határozottan képviseli a fenntarthatóság, a környezettel harmonikus (környezetbarát, egészséges) életvitel pedagógiai értékeit.
4. Az iskola aktív kapcsolatot tart fenn valamely elismert, aktív, a fenntarthatóságért tevékenykedő civil szervezettel (pl.: KOKOSZ, Zöld Szív, MME, TKTE, KÖR, KÖRLÁNC, HUMUSZ FÖK, Ökotárs, Autonómia Alapítvány...)

B. Tanítás-tanulás

1. **Az iskola pedagógiai programjában, helyi tantervében kiemelten képviseli a fenntarthatóság pedagógiai törekvéseit.**
2. **Az iskolai minőségfejlesztési munka része a helyi tanterv és az oktatási/nevelési tevékenység évenkénti felülvizsgálata, értékelése és korrekciója a környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiája szempontjainak, új eredményeinek figyelembevételével.**
3. **Az oktató-nevelő munkában helyet kapnak a helyi közösség életéhez kapcsolódó tevékenységek. Az oktatás példát mutat saját környezete kezelésére, a nevelés hangsúlyt helyez a gyakorlati tevékenységek képzésbe történő integrálására a helyi településfejlesztéshez kapcsolódóan.**
4. **A pedagógiai munka a gyermekek életkorát és egyéni sajátosságait messzemenően figyelembe veszi, az iskola sokféle pedagógiai módszert vesz igénybe céljai elérése érdekében.**
5. Az iskolában a pedagógiai projekt módszer alkalmazása elfogadott.
6. A tanulók életkoruknak, képességeiknek megfelelően aktívan, a pedagógusokkal partneri viszonyban részt vehetnek az oktatási tevékenységek megtervezésében, megvalósításában.
7. A természet tanulmányozása tantermen, iskolán kívül, a szabadban is folyik. A szabadtéri tevékenységek, programok tervezett, állandó részei az iskola helyi tantervének és iskolai munkatervének.
8. A szabadtéri programok szervezésének fontos szempontja az egészséges életvitel. (Például egészségre ártalmas környezetben nem szervez az iskola testnevelési és sporttevékenységet a szabadban.)

C. Személyi feltételek, belső kapcsolatok

- 1. Az iskolában van környezeti nevelési munkacsoport, melynek tagjai közt vannak a reál, humán, illetve művészeti tárgyak és a testnevelés tanárai is, továbbá tagjai lehetnek a technikai személyzetből is.**
- A környezeti nevelési munkacsoport figyelemmel kíséri, véleményezi, javaslataival segíti az iskola nevelési tevékenységét.
- 3. A diákok bevonása az őket érintő döntések előkészítésébe. A diákönkormányzatban van környezetvédelmi felelős.**
- Az iskola vezetőségi tagjai közül legalább egy személy kommunikációképes egy idegen nyelven.
- Az iskola házirendjét folyamatosan (legalább évente) felülvizsgálják.
- Az iskola házirendje kiemelten foglalkozik az iskolában és környékén lévő természeti és épített értékek védelmével.
- A nevelőtestület minden tagja ismeri a legfontosabb környezeti problémákat és a fenntartható fejlődés elveit.
- A nevelőtestület képzett a környezetvédelmi, fenntarthatósággal kapcsolatos témák tanításában, jártas a módszertanában, és ezt alkalmazza is.
- Az iskola valamennyi dolgozója példát mutat a diákoknak a környezetbarát szemlélet, az egészséges életvitel és a fenntarthatóság szempontjait követő magatartás tekintetében.
- Az iskola vezetője részt vett az ökoiskolák vezetői számára hirdetett vezető-továbbképzésen.
- A tantestület évente egyszer részt vesz a tantestület csapattá kövácslását elősegítő tréningen vagy egyéb programon.

D. Tanításon kívüli tevékenységek

- 1. Az iskola minden tanév munkatervében tervez az ökoiskola arculatához kapcsolódó programokat (akciókat, vetélkedőket, önjáratokat).**

- 2. Az iskola környezet- és természetvédő, ill. egyéb az ökoiskola célok megvalósulását elősegítő táborokat szervez, segíti diákjai részvételét mások által szervezett hasonló jellegű táborokban.**
- 3. Az iskola aktívan részt vesz a helyi község ökoiskolai célokkal összefüggő programjaiban (pl. városvédelem, faluszépítés stb.).**
- 4. Az iskola belső kommunikációs csatornái (iskolaújság, rádió, faliújságok) tükrözik az ökoiskolai célokat.**
5. Az iskolában olyan pedagógiai tevékenységek folynak, amelyekben a diákok az iskola környezetkímélő, egészséges működtetését tanulmányozzák, segítik elő.
6. Az iskola a fenntarthatóság pedagógiájához kapcsolódó pedagógus és más szakmai továbbképzéseket szervez, illetve részt vesz ilyen képzések szervezésében, a tapasztalatok átadásában.
7. Az iskola részt vesz a helyi szükségletekhez illeszkedő továbbképzések kidolgozásában.
8. Az iskola sokféle fizikai, mozgásos tevékenység számára biztosít lehetőséget (tornatermi, sportudvari, játszótéri, kültéri szervezett és kötetlen mozgáslehetőségek).

E. Társadalmi kapcsolatok

- 1. Az iskola együttműködik más magyar és lehetőség szerint külföldi iskolákkal is.**
2. Az iskola figyelmet fordít arra, hogy munkájával hozzájáruljon a helyi társadalom igényeinek kielégítéséhez, kiemelten a fenntarthatóság elveinek pedagógiai képviselésével.
3. Az iskola felhasználja a különböző kommunikációs csatornákat és a helyi médiát annak érdekében, hogy munkájáról minél többen hírt kapjanak.
4. Az iskola lehetőséget ad a szűkebb és tágabb környezetében, valamint a nagyvilágban történő főbb, a környezetvédelemmel kapcsolatos, eseményekkel való foglalkozásnak.
5. Az iskola együttműködik a helyi önkormányzattal, a helyi hatóságokkal és olyan helyi támogatókkal, vállalkozókkal, melyek az ökoiskola értékeivel és céljaival megegyező célokat szolgálnak.

F. Fizikai környezet

1. **Az iskolaépület környékén lévő természetes növényzet változatos és megkímélt, és/vagy a telepített növényzet rendszeresen és szakszerűen gondozott.**
2. **Az iskola folyamatosan fejleszti a fenntarthatósággal kapcsolatos információs bázisát (könyvek, újságok, CD-k, on-line kurzusokon való részvétellel, internetes együttműködésekben).**
3. **Az iskolában van közösségi összejövetelekre alkalmas (klub)helyiség, vagy az iskola diákjai/dolgozói használhatnak ilyen helyiséget az iskola közelében.**
4. Az iskolabútorok természetes és a környezetre ártalmatlan anyagokból készültek, az azokat használók (diákok, tanárok technikai személyzet) igényeihez igazodnak
5. Az udvar tartozékai
 - a, biztonságos kerékpártároló vagy kerékpár tárolására alkalmas egyéb hely,
 - b, madáretető,**
 - c, esővízgyűjtő,
 - d, konyhakert,
 - e, dísnövények,
 - f, komposztáló,
 - g, játszótér (természetes anyagokból),
 - h, sportpályák (lehetőleg természetes anyagú borítással),
 - i, zöld, gyepes terület.
6. Az iskolában történő építkezések és átalakítások figyelembe veszik a fenntarthatóság szempontjait:
 - a, Az átalakítások, építések biztosítják, hogy az épületek harmonikusan illeszkedjenek környezetükbe.
 - b, Az erőforrások használata és a környezet terhelése minimális az épületek építése, használata és lebontása során.
 - c, Az épületek építése, használata és lebontása nem jár az egészségre káros hatással.
 - d, Az épületek ergonómiailag megtervezettek és esztétikusak.
 - e, Lehetőség szerint már az építés/átépítés során figyelembe veszik az energiatakarékos üzemeltetést (pl. megfelelő tájolás, szigetelés, nyílászárók stb.)
7. Az iskola figyelmet fordít arra, segíti a felelős szerveket abban, hogy a környékén:
 - a, biztonságos kerékpár- és gyalogos utak legyenek,

- b, megfelelő mennyiségű, lehetőleg szelektív, hulladékgyűjtő legyen.
8. Az iskola dekorációja összhangban van az ökoiskola arculatával (folyósok, osztálytermek, szaktermek)

G: Az iskola működtetése

1. Környezetkímélő anyaghasználat megvalósulása:

- a, Tudatos takarékoság az anyagokkal, termékekkel, vízzel, energiával.**
- b, Környezetkímélő anyagok használata a karbantartási munkákban és a takarításban.**
- c, Környezetkímélő játékok, taneszközök és segédeszközök használata.
- d, Környezetkímélő anyagok használata az adminisztrációban és egyéb irodai munkákban.
- e, Környezetkímélő anyagok használata kikapcsolódási és egyéb tevékenységekben
- f, A kémiai anyagok lehető leginkább környezetkímélő kezelése, tárolása, felhasználása.

2. Egészséges és környezetkímélő módon előállított ételek felszolgálása:

- a, Kellemes és a funkciójuknak megfelelő főző- és étkezőhelyiségek.
- b, Közélemből beszerezhető alapanyagok használata.
- c, Egészséges, tápláló ételek és italok az iskolai étkeztetésben.
- d, A vegetáriánus étkezés lehetőségének biztosítása.
- e, A speciális étrendi megkötésekkel rendelkező tanulók számára a megfelelő ételek biztosítása.
- f, A büfében lehet kapni egészséges és környezetkímélő árukat.**
- g, A büfé nem forgalmaz egyszer használatos csomagolású italt, csak betétdíjasat.
- h, Eldobható cikkek használata csak abban az esetben engedélyezett, ha nincs más lehetőség.
- i, A főzés és az étkezés során használt eszközök, környezet és egészségkímélők.
- j, Az iskolakertben termesztett zöldségek felhasználása az iskola konyhájában. (A vonatkozó környezetvédelmi, élelmiszer egészségügyi szabályok betartásával.)

3. Az iskola a lehető legkisebb szinten tartja a hulladék-kibocsátását, a keletkező hulladékokat környezetkímélő módon kezeli.

a, Ahol lehetséges törekszik a termékek és anyagok újrafelhasználására, hasznosítására.

b, Hulladékok elkülönített gyűjtése: Pl.: fémek, műanyagok, papírok stb. és átadása a hulladékkezelőnek

c, A szerves hulladék komposztálása a helyi viszonyoktól függően.

d, A veszélyes hulladékok gyűjtése és elhelyezése a helyi hatóság rendelkezése alapján történik.

4. Az iskola takarékosan és ésszerűen bánik a vízzel.

a, Víztakarékos berendezések felszerelése és szakszerű használata.

b, A csapok és WC-tartályok rendszeres ellenőrzése, a csepegések, szivárgások azonnali megszüntetése.

c, Esővíz használata a lehetséges, arra alkalmas helyeken.

5. Az iskola takarékosan bánik az energiával.

a, Takarékoság a hőenergiával.

b, Takarékoság az elektromos árammal.

c, Megújuló energiaforrások használatára való törekvés az áramfejlesztés és a fűtés számára.

6. Az iskola a lehető legkisebb mértékben szennyezi a levegőt.

a, A kémények, szellőztető berendezések stb. anyagkibocsátása szabályozott és rendszeresen ellenőrzött.

b, A szabadtéri burkolt felületek (sportpályák, dühöngő) gondozottak, pormentesek

c, Az iskolakert mentes az allergén növényektől

7. Az iskola megközelítése környezetkímélő módon történik.

a, A tanulókra, a nevelőtestület tagjaira utazás tekintetében jellemző a gyaloglás, a kerékpározás és a tömegközlekedési eszközök használata.

- b, Ha a gyalogos, kerékpáros, ill. tömegközlekedéses iskolába járás nem megoldható a gyerekek iskolabuszt használnak, megszervezik közös autós útjaikat.
- c, Gyalog, ill. kerékpárral könnyen elérhető, a természet tanulmányozására alkalmas helyek rendszeres látogatása.
- d, A közlekedés megtervezése a felesleges utazások elkerülése érdekében.
- e, A szükséges szállítások ésszerű megszervezése.

8. Az iskola rendezvényei (diáknapok, kirándulások, sportrendezvények) a lehető legkisebb mértékben terhelik a környezetet.

2.1.6.4. Hozzáfűzendő a konkrét kritériumlistához, hogy a vastagon kiemelttel teljesítése kötelező, a többi kritérium viszont opcionális, ill. időben skálázható. (1 = már teljesült, 2 = teljesítjük ... éven belül, 3 = nem tudjuk / nem fogjuk teljesíteni).

2.1.6.5. Lássuk el kritikai megjegyzésekkel a kritériumokat a következő foglalkozásra!

2.1.6.6. Vessük össze az ökoiskolai kritériumokat fenntartható fejlődés iskolái minőségi kritériumaival!

2.2. Az ökoiskolai kritériumrendszer alkalmazása az iskola értékelésére, az ökoiskolai értékelés módszertana.

2.2.1. Minden értékelés alapja egy kritériumlista. Amennyiben van ilyen, akkor az értékelés orozslánrésze már kezünkbe adatott. Egy iskolában lehet értékelni tanulói teljesítményeket, pedagógusi és munkatársi tevékenységet és az intézmény egészének működését is. Ez az úgynevezett intézményértékelés. Egyik lehetséges kiindulópontja, hogy kiválasztjuk az intézményi működés kulcsterületeit és végigvizsgáljuk, ill. a megfelelő kritérium listához hasonlítjuk a kulcsterületi tevékenységeket. (Lényegében ekkor önértékelést végzünk, csak kalibrált segédeszközzel.) Az Ökoiskola Cím pályázatok struktúráját tekintve először is egy idő jellegű állapotjelzéssel kell ellátni az értékelési kritériumokat, a helyi intézményt illetően. (Megvalósult, nem valósult meg, meg fog valósulni.)

Másodsorban azt kell megvizsgálni, hogy amennyiben megvalósul, van – e olyan dokumentum, amely mindezt alátámasztja? Harmadrészt van – felelőse / kapcsolattartója a területnek? Mindezek után az értékelő listából levonhatók az elkövetkező operatív lépések. Az értékelés, csakúgy mint tanulók esetén, csak akkor lényeges, ha fejlesztő szándékú!

2.2.2. Mint módszertani megjegyzés hozzáfűzendő az ökoiskolai értékeléshez az, hogy semmiképpen sem egy – két személy, hanem legalább csoportmunkában a tantestület egésze, vagy minden tagja külön . külön alkalmazza azt!

3. Az innováció menedzselése egy ökoiskolában:

3.1. Szakmai feltételek megteremtése. Mivel jár az iskolafejlesztés?

3.1.1. *Iskolafilozófia-változás-fejlesztés-innováció.*

A kitűzött terv szakmai szempontú megalapozásához szükséges a fent soroltakkal kapcsolatban igazodási pontokat megfogalmazni, majd döntésre jutni. Ez a következőkben tételesen felsorolt döntéseket illetve tevékenységeket jelenti:

- Iskolafilozófia választása.
- Változás léptékének, hatókörének meghatározása.
- Fejlesztés stratégiai megtervezése.
- Innovációk előmozdítása.

Konklúzióként azt kell elmondani, hogy átgondolt stratégiai célalap bőséggel rendelkezésre áll (ld. az előző fejezetet!) dokumentumokban ill. elvekben, melyek megfelelőek arra, hogy megindokoljuk érték választásunkat, küldetésünket, célképzésünket. Annak a belátása, bizonyítása szükséges, hogy legalábbis *koncepcionálisan* alkalmasak az intézményes iskolai tevékenységrendszer egészének vezérelvéül szolgálni Mégis naivitás lenne azt gondolni, hogy ezeket egyszerűen odaillesztve egy iskolai pedagógiai program elejére, mindent megoldottunk, ami az ÉRTÉK-----FILOZÓFIA kategóriát illeti. Foglalkoznunk kell egyrészt az aktualizálással (az oktatási rendszerre, mint speciális társadalmi alrendszerre vonatkozóan, a lokális környezet tárgyi, humán oldalaira és lehetőségeire vonatkozóan), a helyi érdekkötöttségek beépítésével (gyakorlatunk eleget tud – e tenni egy sokelemű igénylistának, amely a helyi adottságok, a helyi iskolahasználók és helyi szándékok következtében áll elő?), az elkötelezettségek kialakításával; másrészt koherenciavizsgálattal, mely a célok operacionalizálásával jelentkező nagyon is mindennapi pedagógiai folyamatok sikerének a záloga.

3.1.2. *A változások és az innovációk*

Általános hozzáállás a változáshoz az olyan, amely érzelmi-akarati mérlegelést végez. Szeretném-e a változást, akarom-e a változást? Röviden el lehet jutni az elkötelezettség feltételéig, mint a változás egyik hajtóerejéig. Egy másik lehetőség az, amikor igazán nem akarati tényezőkön múlik a változás, hanem kényszerként történik meg. Ilyenkor a beavatkozás lehetősége lényegében nulla. Beszélhetünk még olyan megközelítésről is, ahol a változás generálója egyenlő részben akarati és kényszerű. Talán kifejezően lehet ezt szükséges változásnak nevezni. A szükségesség szabadságot hordoz magában, a szükséglet kielégítésének módját tekintve, teret ad az akaratlagos, tudatos emberi cselekedetnek, be lehet avatkozni.

Szerencsés dolog az, hogy a bioszféra történéseibe talán még be lehet avatkozni. A problémák még csak szükségszerűségeket és nem kényszereket szültek. (Bár van ellenpélda is, gondoljunk az elsivatagosodott területekre, vagy Csernobilra.) A beavatkozás neve most még lehet környezeti nevelés. Ez tág mozgástereket biztosít, de tudatosságot, attitűdöket igényel

Az iskola professzionális nevelési intézménynek számít, ahol egy szervezet működése, együttműködése hozhatja meg a várt eredményt. A szervezet egyénekből áll. A megállapításokból következik, hogy a változásoknak legalább két szintűeknek kell lenniük:

- Egyéni, individuális.
- Kollektív, szervezeti.

Az egyéni változásokhoz a Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia alapvetéséből kölcsönzött gondolatsor szerint az akarati, érzelmi elkötelezettség mellett, ismeretekkel és tudással megalapozott elkötelezettség a „fenntartható” hosszú távon. (Márpedig a nevelés hosszú-távú cselekvéssor.) A szilárd értékrend kérdését is vizsgálat alá vonva pedig azt kell mondani, hogy bár a legmagasabb fórumokig (Tbiliszi Nyilatkozat, Riói Nyilatkozat) kinyilatkoztatottak, az értékrend belsővé válását mindenkinek küzdelmesen és saját magának kell tartalommal és hitre alkalmas módon kialakítania.

A szervezeti változások tekintetében választási helyzetet kell kialakítani. Ennek tisztázása kezdődhet azzal, hogy milyen céljai vannak a változásnak, változtatásnak? E célok lehetnek

- fejlesztési
- átmeneti
- átalakítási típusú változást generálóak. (*Ackermann, 1986*)

A változással kapcsolatos fogalmak

Fejlesztés

Cél	Alkalmazási területek	Alkalmazott eljárási minták	Veszélyek
Egy működő rendszer javítása, főként az emberi szükségletek mentén	Egyének-kollektívák vagy az egész szervezet	Részfolyamatra orientált kezelési mechanizmusok (pl.: problémamegoldás)	Túl sok alternatíva, túl nagy elvárások (javítástól el nem várható eredmények)

Átmenet

Cél	Alkalmazási területek	Alkalmazott eljárási minták	Veszélyek
Már valahol létező minta követése- az emberi és szervezeti változás indukálók egyensúlyban vannak	Egyének-kollektívák vagy az egész szervezet	Átmenet menedzselése, tervezése, a létezővel konzisztensen	Az egyensúlyra törekvés meg nem valósíthatósága ill. az igazi változás hiánya (épp a struktúra fenntartására fordított energiapazarlás miatt)

Átalakítás

Cél	Alkalmazási területek	Alkalmazott eljárási minták	Veszélyek
Új születése, a régi elhalása - figyelve az emberi és helyi tényezők „gondozására”	Egész szervezetek, egyének, csoportok és a teljes rendszer	Szervezeti kultúra változtató stratégiák, marketing szemléletű környezeti támogatottság megszerzés, „kritikus tömegű” élcsapat	Káosz, kiszámíthatatlanság, energiahiány, kétkedés

		kialakítása, energiabőség a változáshoz, a rendszer minden szintjén, sikerorientáltság	
--	--	---	--

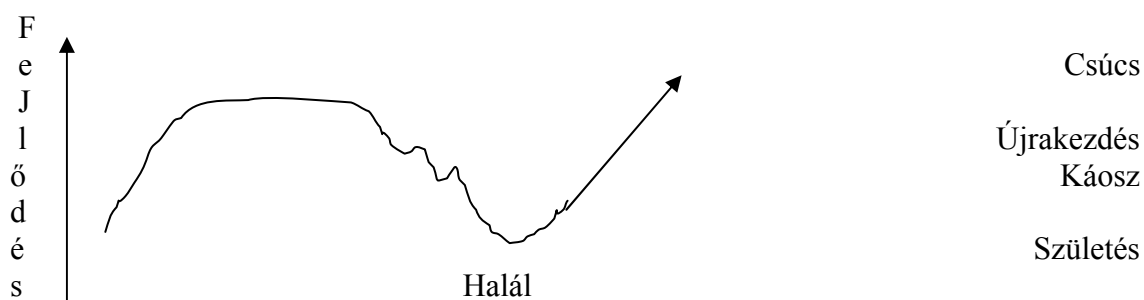
(Ackermann,

1986)

A táblázatok sugallta egymás mellettiséggel szemben ki kell hangsúlyozni, hogy a rész-egész viszony a jellemzőbb, elfogadva azt, hogy a komplexitás vonalon a fejlesztéstől az átmenet, majd az átalakítás irányába haladva egyre magasabb fokra érünk. Ez egyben azt jelenti, hogy minden felsőbb ill. bennfoglaló szint felhasználja az alsóbb vagy rész-szintek lehetőségeit és a megvalósulás során hordozza sajátosságait. A specifikus sajátosságok ismerete segít a menedzsment munkájában, ha célirányos kérdésekkel feltérképezi a változtatás stratégiai lépéseit. A változás menedzselője számára minden lépés előtt feltehetőek e főbb orientáló kérdések:

- Jobb vagy egészen más létrejötte várható?
- Célja és hatóköre? Milyen igényt elégít ki, milyen lehetőséget használ ki?
- Világos-e a jövőben kialakuló állapot képe? Saját erőfeszítéseink, vagy a piac, a környezet reakcióinak hatására várható-e kitisztulása?
- Felkészültünk-e, hogy sorsára hagyjuk, esetleg kényszerítsük a régi rendszer pusztulását?
- Ad-e hitünk akkora lendületet, hogy átsegítsen az átmenet negatívumain, hogy azután valami merőben új és nagyszerű épülhessen fel?
- Személyes kiállásunk határozott-e?

Mint a fenti kérdéssor utolsó előtti kérdéséből kitűnik, az átalakítás hordoz magában negatívumokat. Egy ábrával szemléltetve ezt



jól látható, hogy van egy olyan, meglehetősen hosszas és leépüléssel járó szakasz, amely a szervezet egészét megviselhet. Ebben a konfliktusokkal és válságokkal terhes időszakban tudatosítani kell, hogy nincs fájdalommentes újjászületés. „A szakterület teoretikusai közül sokan rendkívüli fontosságot tulajdonítanak annak, hogy az embereket lelkileg segíteni kell a szervezeti átalakítás során.” (Ackermann, 1986) Ezekkel és egyéb rendszerszintű (kormányzati, oktatási rendszert érintő) problémákkal számolnunk kell a környezeti nevelést középpontba helyező változtatások során is.

3.1.3. Környezeti nevelés és átalakító változtatás

A környezeti nevelés előzőekben körüljárt céltételezése alapján hamarosan arra a következtetésre juthatunk, hogy átalakító változást generáló céljaink vannak. Ennek alátámasztására nemzetközi példákat és gyakorlatot is alapul vehetünk. A környezeti nevelés mára kialakult céltételezése –a Riói Nyilatkozat óta egyértelműen a fenntarthatóság értékeire épül és a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlatát igényli, igenli. Ezek az igények jórészt kielégítetlenek, hiszen az oktatási minisztériumok nem, vagy csupán nemrég kerültek operacionális kapcsolatba a fenntarthatóság témájával. A téma felelősei mindenhol a Környezetvédelmi, Mezőgazdasági vagy hasonló jellegű minisztériumok voltak. Érthető tehát, hogy nem nyert prioritást az oktatási rendszerekben a fenntarthatóságra alapozott környezeti nevelés. (Az nyilvánvaló, hogy egy szaktárcának mekkora jelentősége van az illetékességébe eső társadalmi alrendszer, -jelen esetben az oktatási rendszer- működtetésében. A prioritások megszabásában kétségtelenül!) Az országok többségében „hiányzik a környezeti oktatás koherens terve, illetve a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos, az óvodától az egyetemekig terjedő környezeti oktatás koncepciója.” Ennek számos olyan következménye adódik, amely a tantervek megváltoztatásától a szervezeti kultúra megváltoztatásáig terjedhet. A formális oktatást kell reformokkal (ún. másodrendű reformokkal) a fenntarthatóság problémája felé orientálni. Az elsőrendű változások (pl.: új tanfolyamok vagy anyagok), a másodrendű változások nélkül (pl.: új célok, struktúraváltások) nem lehetnek hatékonyak. „A (fenntarthatóság) problémája nem oldható meg ugyanolyan szerkezetű oktatással, mint ami a probléma kialakulásához vezetett...” (Fien, 1999). A formális oktatás másodrendű reformokkal való átorientálása kapcsán említhető

legfontosabb feladatok az oktatás szerkezeti reformjával, a tantervi elképzeléseket fenntarthatóság középpontúvá tevő tantervi változtatásokkal, a teljes körű kormány elkötelezettséggel hozhatóak összefüggésbe. Érzékelhető, hogy a felsoroltak a formális oktatási rendszer szintjén gyökeres változtatást jelentenének, mondhatni az egész rendszert alapjaitól kellene megújítani. Ez a megújítási folyamat nem sokkal egyszerűbb egy intézmény szintjén sem, hiszen az hordozza magán a rendszer tradícióit, s itt főként értékválasztási, prioritási tradíciókra kell gondolnunk. (Már kialakult, hogy mit várnak el az iskolától, s ebben nincsenek igazán központi helyen a környezeti nevelés pedagógiai reálfolyamatai, szinte egyáltalán nincsen meg a kimeneti feltételek (vizsgakövetelmények) között sem környezeti nevelési követelmény, s a tervezés tekintetében nincsenek központi helyen a fenntarthatóság célértékei.) Igaz ugyan az is, hogy a környezeti nevelés már három évtizede nyert nemzetközi kinyilatkoztatást, s most tartunk ott, hogy nemcsak a szakavatott, „szent” megszállottak, hanem a világ fejlett részén a nemzetek közvéleményébe is „bejáratos” e téma. Mindez türelemre kell intse a környezeti nevelőket, és arra a hitre juttatnia, hogy a fenntarthatóságon, mint értéktartalom alapuló nevelés a 21. századé lesz.

Egy adott intézmény (az adott nemzeti oktatási rendszerének keretein belüli) önállóságát kihasználva természetesen elkezdheti a változtatásokat, csak számolni kell azok jelenkori kísérő jellemzőivel, s köztük a nehézségekkel is. (A környezeti nevelés egyenlőre nem mint vezéreszme, hanem mint keresztterületi elem szerepel a tantervekben, ebben a szerepében viszont dominál. „A tantervek - a fejlesztésközpontúság jegyében - kisebb-nagyobb elmozdulást mutatnak az ismeretektől a képességek, a kognitívától az affektív szféra, a tantárgyokhoz kötött tudásoktól a tantárgyközi dimenzió erősödésének irányába.” *(Halász - Lannert, 2000.)*

A változtatások szempontjából egyetértés uralkodik abban a tekintetben, hogy a „formális oktatásnak a fenntartható fejlődés felé történő átorientálását az oktatási reform és innováció folyamata jelenti.” *(Elliott, 1998)*

3.1.4. Mit jelent tehát egy iskola részére, ha ökoiskolává akar válni?

- Iskolafilozófia választást. (Értékek, küldetés választása.)
- Helyzetelemzést. (Módszertanilag milyen eszközzel?)

- Stratégiai tervezést. (Hosszú távú és stratégiai terv összehasonlítása, összevetés a projekt tervvel. Célok operacionalizálása, cél – feladat – eszköz.)
- Szervezetfejlesztést. (Szervezeti kultúra változtatást, csapatépítést.)
- Pedagógiai gyakorlat megújítását – innovációt! (Menedzselést, pedagógiai műhelymunkát, információtól alkalmazásig, innováció és motiváció összefüggése.)
- Minőségfejlesztést. (Értékelést, értékskálát, fejlesztési folyamatokat.)

3.2. A jogi szabályozók áttekintése.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról rendelkező 2003. évi LXV. törvény 48.§ (3) bekezdése értelmében az iskoláknak nevelési programjuk részeként el kell készíteniük az egészségnevelési és környezeti nevelési programjukat is.

Számos, a világméretű környezeti válság felismerése óta megszületett, nemzetközi és hazai kezdeményezés, jogszabály alapozta azt a döntést, hogy a környezeti nevelést és az egészségnevelést így módon ki kell emelni a közoktatás fejlesztendő területei közül. Tekintsük át röviden az előzmények közül a legfontosabbakat!

A nemzetközi előzmények közül itt csak egyetlen egyet említünk meg, mely az összes eddig kezdeményezést magába olvasztja. Az Egyesült Nemzetek Szövetségének Szervezete 57. közgyűlése 2002. december 20-án a 2005 – 2014 közötti évtizedet a fenntarthatóságra nevelés évtizedének nyilvánította. Vagyis a nemzetközi közösség egy teljes évtizedet szán annak a célnak az elérésre, hogy az oktatás minden szintjét és formáját áthassák a fenntarthatóság a környezet- és egészségvédelem alapértékei. E cél elérését nagymértékben szolgálják az iskolák környezeti- és egészségnevelési programjai.

A hazai jogszabályi háttér az Alkotmány környezet- és egészségvédelemmel kapcsolatos paragrafusaiából vezethető le:

18. § A Magyar Köztársaság elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez.

70. § A Magyar Köztársaság területén élőknek joguk van a lehető legmagasabb szintű testi és lelki egészséghez.

Az Alkotmányban megfogalmazott alapelvek megvalósulását –többek között - az alábbi jogszabályok és intézkedések garantálják:

A Környezetvédelmi törvény (1995. évi LIII. törvény) 54. § 1. cikkelye szerint „minden állampolgárnak joga van a környezeti ismeretek megszerzésére és ismereteinek fejlesztésére”. Az ismeretek terjesztése és fejlesztése állami és önkormányzati feladat.

Magyarország Nemzeti Környezetvédelmi Programjában önálló akcióprogram kapott helyet a környezettudatosság növelése érdekében.

A Nemzeti Fejlesztési Tervben a fenntarthatóságnak való megfelelés horizontális célként szerepel

A Nemzeti Alaptantervről kiadott 243/2003. sz. kormányrendelet kiemelt fejlesztési feladatként definiálja a környezeti nevelést.

Az iskolafejlesztés azonban nem a jogi szabályozók miatt következik be manapság, bár már volt példa ilyenre is a neveléstörténetben. Mindenesetre a jogrendszer aktualitása, a társadalom tettekézségének és felvilágosultságának is tükörképe. Egy olyan világban, ahol a fenntarthatóság eszméje és egyetlen reális lehetősége vesz bennünket körül, amelyben létezik „A Föld Charta”, Rió + 10, a „Fenntarthatóságra

Oktatás Évtizede 2005 -2014” ..., egy ilyen világban elvárható a környezeti támogatás (ennek részeként a jogi környezet támogatása) is a nevelésüghöz, az iskolafejlesztésekhez. Mindazáltal le kell szögezni, hogy jogi indítóokból egyetlen ökoiskola sem fogja kitárni kapuit! Az iskolai innovációknak a szakmai szempontú megfontolásai elsődlegesek! A modern jogi szabályozók nem jelennek meg gátló tényezőkként és nem gördítenek felesleges gátat a fejlesztések elé. Az ökoiskola működés szempontjait érintő jogi szabályozókat tekintsük át röviden, s amennyiben lehetséges az innovációk aspektusaival nézzük össze ezeket!

3.3. Az erőforrások megteremtésének lehetőségei.

Gyakorlatilag nem önálló testecske ez az innovációs tervben, hanem annak szerves része. Éppen ezért most csak néhány igazodási pont álljon itt:

3.3.1. Céljaink kalibrálása –pontosan! (Amennyire lehet konkretizálni!)

3.3.2. Ötletbörze, a megvalósítás minél több lehetőségének feltérképezése.

3.3.3. Szabályos problémamegoldó módszertan – mérlegelés, legcélszerűbb választás...

3.3.4. Leltárszerűen számba kell venni az összes már rendelkezésre álló erőforrást - fajtánként. (Saját pénzeszköz, támogatás, pályázott pénzeszköz, természeti erőforrás, saját munka,,...)

3.3.5. Feltérképezni a hiányzóakat – fajtánként.

3.3.6. Felfedezni minden hiányzó erőforráshoz a lehető legtöbbféle forrást. (Pályázatok, érdekkötődéses támogatók, ...)

3.3.7. Operatív munka – pályázatírás, lobbizás.

3.3.8. Tartalékok képzése.

3.3.9. A célok megvalósulásának reprezentálása, a támogatások fenntartása, vagy újra szerzése érdekében.

4. Az ökoiskola munkaterv elkészítése.

Miután tudjuk milyen képességekkel kell (kellene) felvérteznünk magunkat ahhoz, hogy jó stratégiák, menedzserek, vezetők legyünk, vegyük kézbe és adaptáljuk, honosítsuk az ökoiskolai kritériumlistát, amivel az iskolafejlesztést elkezdhetjük. Illetve természeténél fogva mindezeket otthon, saját iskolai, tantestületi környezetünkben kell megtennünk, itt most csak az igazodási pontokat tekintjük át, a döntés előkészítést támogatjuk.

A célrendszer operacionalizálása. Vagyis CÉL – FELADAT – ESZKÖZ kiépítettség létrehozása. Ez a pedagógiai programokban is megszokott eljárás és most is követendő, nem környezeti nevelés / ökoiskola / fenntarthatóságra nevelés - specifikus, hanem egyszerűen logikus. (Egyébiránt is hangsúlyozandó, hogy a környezeti nevelés / ökoiskolai működés / fenntartható iskolai működés nem külön testecskek a nagy iskolai államban, hanem ezek a nevelési – oktatási tevékenységein integráló elvei. Ennélfogva ésszerű kialakításuk, a pedagógiai gyakorlatot követi, vagy a gyakorlati pedagógia megvalósítója.) A célok operacionalizálásának könnyebb megvalósításához álljon itt egy segítő eszköz, mely ajánlás szinten támogatja a kritériumok helyi végiggondolását és kimunkálását. Az eszközrendszer kialakításánál a következőket kezeljük alapelveként:

- HIT, vagyis annak tudatosítása, hogy haladó, a **társadalom** túl- ill. **továbbélését** biztosító szükségleteket korunk igény szintjén optimálisan kielégíteni tudó alternatív hozzáállás lehet az ökoiskola a nevelés intézményes színterén.
- REALITÁS, vagyis annak tudatosítása, hogy minden tevékenység alapvetően **gyakorlatias jellegű**.
- Mindezekért főképp a beavatottságra, a csapatszellem ill. a **közösségi mozzanat** beérésére ill. feltételszerűségére, valamint a **működőképességre**, az **eredményesség**, **hatékony** figyelemmel kísérésére és a **nevelési folyamatban** való folytonosság hangsúlyozására épülnek az eszköz – javaslatok.
- A személyes **érdekeltség** kialakítása kulcskérdés.
- Mindemellett hangsúlyozandó, hogy a választott eszközök a cél lényegét (**ökológiai fenntarthatóság**) megjelenítő, átlagos emberi energiával és életvitel mellett is alkalmazhatóak legyenek! (Megélhetőség, emberléptékűség.)
- A fenntarthatóság pedagógiájának megvalósítójaként megjelenő ökoiskola mindarra kell építsen, amitől működőképessé válhat, s ezért a módszer és eszközbeli sokszínűségtől nem lehet idegen. **Módszerei** mégis többnyire **eljárás**, **szervezésbeliek**, mint inkább tárgyi jellegűek, hangsúlyozandó az emberi tényező kiemelt szerepét. Jó eljárásokat, szervezésbeli megoldásokat pedig **a többiek bevonásával** érhetünk el, ezért hagyjunk másokat is szóhoz jutni és jegyezzük meg/fel mint vélekedtek!
- Mindig kell azonban egy **irányító élcsapat**, az eszközajánló lényegében nekik szól, hiszen ők fogják közel vinni mindezt a többiekhez!

- Az eszközrendszer jelen kimunkálása, csak **legfeljebb alap, mely** a helyi viszonyoknak megfelelően **továbbbépítendő**. Pl.: Számolni kell azzal, hogy ösztönző és kevésbé **ösztönző ill. gátló környezetben** más – más eszközök lehetnek hasznosak, célravezetőek. Amennyiben lehetséges törekedni kell alternatív eszközök kimunkálására! (pl.: ökológiailag elkötelezett értelmiségiek által felkarolt nagyváros melléki településen használható, és / vagy szociokulturális hátrányokkal, megélhetési gondokkal küszködő településen használható.)
- A **cél, feladat, eszköz** (eljárás, módszer) logika. A kritériumok mellett, a végleges pályázati anyagban, főleg ha nem segítik szakértők az iskolák pályázatainak elkészültét, meg kellene jeleníteni a kritériumok megvalósításához szükséges lépéseket cél, feladat eszköz lebontásban!
- Az ökoiskola bolygónk önfenntartó folyamatait kell mintázza tevékenységeinek tárgyi és emberi szintjein, s ezek között az **egyszerűség, célszerűség, összefüggőség, folyamatosság** vagyis a természetesség vezérfonalul kell szolgáljon nekünk is!
- **Munkáink gyümölcsében való öröm**, tudatosan megélve és szemlélve a folyamatot amiben tevékenykedünk!

4.2. Szempontok az ökoiskola munkaterv elkészítéséhez.

4.2.1. A legfőbb szempontokat a segítő eszközrendszer tartalmazza, de a tartalommal való megtöltéshez elkerülhetetlen a lokálisan koncepcionális fejtörés, vagyis annak kitalálása, hogy mitől lesznek ésszerűen egyszerű, mégis beszédes kapcsolódó dokumentumaink, aktív, megbízható kapcsolattartóink, felelőseink és reális határidőink. Mindenképpen érdemes megfontolni a következőket:

4.2.1.1. Ne gyártsunk dokumentumokat az asztalfióknak! Csak valódi tevékenység mögé helyezzünk dokumentumot.

4.2.1.2. Használjunk táblázatokat, rajzos, grafikonos, ábrás, képes dokumentumokat, ezek sokkal célszerűbbek, beszédesebbek.

4.2.1.3. Igyekezzünk dokumentumainkat a már meglévő iskolai dokumentumokhoz illesztve kialakítani.

4.2.1.4. A dokumentumokat azok készítsék el, akik tevékenykednek majd azok alapján.

4.2.1.5. A dokumentumok olyanok legyenek, amelyek a diákokkal való közvetlen foglalkozásokat, a pedagógiai folyamatot reprezentálják.

4.2.1.6.A kapcsolattartók és felelősök leginkább ne egy személyt jelentsenek, bár ez a dolog elég érzékeny a helyi humánerőforrás minőségre, a csapatszellem, a közösségi mentálhigiéné jellegeré.

4.2.1.7.A határidők reálisak legyenek, gondoljunk arra, hogy új dolgok véghezvitele több időt igényel. A tanév eseménytörténetébe illeszkedve annyit préseljünk be, amennyit megenged az. Használjuk ki az amúgy is meglévő régebben bejáratott időterveket és nézzük meg, hogy nem használhatóak – e fel újfajta tevékenységeink végrehajtásához.

5. Felhasznált irodalom:

Ackermann, L. S. (1986): Fejlődés, átmenet és átalakítás. In: Balázs Éva (vál. és szerk.): Oktatásmenedzsment. Fordítások a nemzetközi szakirodalomból. Okker Kiadó, Budapest.

Carson, R. (1962/1994): Néma tavasz Katalizátor Iroda, Budapest 1994

Disinger, J. F. és Monroe M. (1998): A környezeti nevelés fogalma Magyar Környezeti nevelési Egyesület, Budapest, .

Elliot, J 1998: Az iskolai környezeti nevelési fejlesztésekről az OECD ENSI szervezet tevékenysége, <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kornyezeti-Elliot-Iskolai.html> (2005. 06. 24.)

Fien, J. (1999) : Oktatás a fenntartható jövőért. In: Havas (1999) pp. 7-39.

Halász G. – Lannert J, 2000 Jelentés a közoktatásról, OKI, Budapest

Palmer, J. és Neal, P (1998): A környezeti nevelés kézikönyve. Körlánc Környezeti Nevelési Program, Budapest

Schumacher, E. (1991): A kicsi szép. Közg. és Jogi Könyvkiadó, Budapest

Vásárhelyi T. és Victor A. (szerk.) (1998): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia - alapvetés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest.

Vásárhelyi T. és Victor A. (szerk.) (2003): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia - alapvetés. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest Harmadik, átdolgozott kiadás.

6.Tervező táblázat – űrlap

Tervező táblázat	
Célok + sikerkritériumok (Amit el akarok érni.)	
Feladatok (Amit teszek az előzőért.)	
Eszközök, eljárások, módszerek (Amit felhasználok a feladat végrehajtásakor.)	
Felelősök. (Tervező, szervező, irányító, kivitelező.)	
Határidők.	
Célok, feladatok teljesülése ellenőrzésének elvei, módjai, időpontjai.	
Célok módosítása.	

