

Søren Breiting

A környezeti nevelés új irányzatai

A környezeti nevelés jövője nemcsak attól függ, hogy mennyire sikerül elfogadtatni és kiterjeszteni azt, hanem növekvő mértékben attól is, hogy mennyire leszünk képesek annak tartalmát megújítani, és minőségén javítani.

Dolgozatom alapjául az a munka szolgál, amelyet munkatársaimmal a Dán Környezet- és Egészségnevelési Kutatási Központban, illetve a Dán Királyi Pedagógiai Kutató és Tanártovábbképző Intézetben végeztünk.

A Dán Környezet- és Egészségnevelési Kutatási Központot tíz évvel ezelőtt alapították. Jelenleg hozzávetőleg tíz kutató dolgozik itt együtt a környezeti nevelés és az egészségnevelés témakörében. Az első évben néhányan azzal foglalkoztak, hogy a környezeti nevelést megismertessék Dániában (például azzal, hogy az iskolarendszer figyelmét felhívják a környezeti nevelés fontosságára). Sok éve azonban a kutatási központ fő programja a környezeti nevelés minőségének a fejlesztése. A minőség javításának koncepciója minden ezzel kapcsolatos témát tartalmaz az oktatás céljától, tartalmától (mit és miért tanítsunk) szakmódszertanáig és egészen addig, hogy az egyes gyerek számára hogyan nyújthat a legtöbbet az adott órákon.

A Dán Királyi Pedagógiai Kutató és Tanártovábbképző Intézet feladata, hogy országosan megszervezze a tanártovábbképzést a dán pedagógusok számára, és kutatásokat folytasson az oktatás területén. Az intézetet általában a tízosztályos – az általános iskolát és a középiskola alsó osztályait, azaz a 6–16 éves korosztályt magában foglaló – dán „folkeskole” szerves részének tekintik. Évente 12 000 tanár jelentkezik kurzusaira, az országban tanító tanárok mintegy 20 százaléka. A továbbképzés idejére a tanárok felmentést kapnak iskolai feladataik alól, és általában egy vagy két kurzust látogatnak, amelyek hozzávetőlegesen száz tanítási órát tesznek ki kurzusonként. Az intézetben mintegy 130 kutató dolgozik, és számos tanár rész munkaidőben.

A bátortalan kezdetektől egy markánsabb jövő felé

A környezeti nevelés legnagyobb problémája mindig az volt, hogy túl sok különböző nevelési-oktatási tevékenységet illettek ezzel a névvel. Számomra elég korán világossá vált, hogy a környezeti nevelés minőségének fejlesztéséhez először pontosan körül kell határolni a környezeti nevelés területét, máskülönben a fejlesztésére tett erőfeszítések kudarcha fulladnak. Részben amiatt, mert egyesek – a téma „szerencselovagjai” – felhasználják azt, mint egy „bestsellert”, saját céljaik és jövőjük érdekében, másrészt azért, mert azoknak az embereknek, akik erőfeszítéseket tehetnek arra, hogy a nevelésnek ezt a formáját támogassák és fejlesszék, általában csak sejtéseik lehetnek arról, hogy mit támogatnak, hogy mi is a környezeti nevelés.

A környezeti nevelés meghatározásakor elsőként le kell szögeznünk, hogy nem minden olyan oktatási tevékenység tekinthető környezeti nevelésnek, ami azt

szolgálja, hogy a gyerekek megismerjék környezetüket. Mert például fontos ugyan, hogy a tanulók ismereteket szerezzenek a környezetről (például olvasás útján), ez azonban még nem jelenti azt, hogy az olvasás tanítását a környezeti nevelés részének kell tekintenünk.

A környezeti nevelés háttérében mindig az volt a probléma, amiként a természeti erőforrásainkat felhasználjuk. Ennek a problémakörnek egyik része az, hogy a természeti erőforrások használata gyakran vezet káros hatásokra, például környezetszennyezésre, ami az élet feltételeit és körülményeit nagymértékben rontja mind a jelen, mind a jövő számára. Ha az emberek ezt nem gondolják kellőképpen át, akkor azt fogják hinni, hogy a környezeti nevelés tartalmát a többi iskolai tantárgy tartalmához hasonlóan kell meghatározni. A történelem a történelemtől tanít, a kémia a kémiai anyagokról és kémiai összefüggésekről. De a környezeti nevelés centrumát *nem* a környezetről szóló tanítás alkotja. A környezeti nevelés központi kérdése az kellene legyen, amivel az emberiségnek szembe kell néznie: az a környezetkárosítás, amire a természeti erőforrásoknak az emberi felhasználása vezet, valamint azoknak a lehetőségeknek a bemutatása, hogy miként mentjük át és óvjuk meg azokat a jövő számára.

Nyilvánvaló, hogy a környezeti nevelésnek fontos része kell hogy legyen a természeti erőforrások felhasználása során egymással ütköző társadalmi érdekek vizsgálata. A természeti erőforrások jelenlegi használata során: az erdőktől a talajon, az ásványokon át az atmoszféráig, amely a bioszférát védi, számtalan érdek ütközik (Breiting at al., 1994). Ha minden ember érdeke ugyanaz lenne a különböző környezeti ártalmak tekintetében, akkor a felmerülő problémákat az érintettek igen könnyen, kis időráfordítással is megoldhatnák. Ehelyett a konfliktusok egyre sokasodnak, és minden megoldottnak tűnő környezetvédelmi probléma helyébe számos másik lép. A társadalom hatalmi csoportjainak és szervezeteinek nem érdekük, hogy törődjenek a környezeti kérdésekkel, a jövővel addig, amíg a maguk bőrén nem érzik a károk következményeit.

Dániában az elmúlt időszakban a környezeti nevelést a következőképpen határozták meg (az eredeti dán szöveg angol nyelvű fordítását felhasználva, Breiting, 1985):

„A környezeti nevelés sokoldalúan foglalkozik az ember és a természet problematikus viszonyával – beleértve a környezet károsítását, lerombolását, a természeti erőforrások kiaknázását, illetve kizsákmányolását és elosztását, valamint a népesség növekedését, a növényi és állati fajok kipusztulását – azzal a céllal, hogy jól tájékozott és cselekvő állampolgárokat neveljen.”

A skandináv együttműködés egy példájában a környezeti nevelés fejlesztése széles körű kooperációra építve, kísérleti iskolai projektek keretében történt, amelyek eredményeként sikerült tovább pontosítani, szűkíteni a környezeti nevelés témakörét. A MUVIN-projektben 91 dán iskola vett részt az 1994–95-ös tanévben. A projekt témája a természeti erőforrások felhasználása során felmerülő érdekkonfliktusok volt (Breiting et al. 1994; Breiting–Janniche, 1995). Az ilyen típusú fejlesztés arra kényszeríti az iskolákat, hogy olyan központi pedagógiai kérdések megoldásával kísérletezzenek, amelyek a hagyományos környezeti oktatáson keresztül nehezen oldhatók meg.

A környezeti nevelés helyzete a világban

Az áttérés a természet vagy a környezet tanulmányozásáról a társadalmi problémaként megjelenő környezeti gondokra világszerte nem éppen a fő irányvonala a környezeti nevelés fejlesztésének. Ettől függetlenül a Föld különböző részein foglalkoznak vele. Ezt a tendenciát bizonyára folytatni kell, mivel a környezeti nevelés más változatainak számos következtelen vonása van, s mert ez az egyetlen, amely a környezeti ártalmakat középpontjába helyezi, s fő célja, hogy a diákokat képessé tegye arra, hogy demokratikus alapon foglalkozzanak a környezeti problémák megoldásával.

Népszerű azt mondani, hogy a környezeti nevelés nem más, mint oktatás a környezetről, a környezetben, a környezet számára. Ez az állítás nagyon félrevezető a környezeti nevelés fejlesztése szempontjából, ugyanis az eddigieknél is nehezebb problémákat vet fel, mivel a természetet környezetté nyilvánítja. Ha a környezet jelentése a „körülöttünk levő világ, dolgok, feltételek vagy hatások, amelyek különösen befolyásolják valaminek és valakinek a létezését és fejlődését” (Webster Dictionary, 1989), a környezeti nevelésnek az idézettekkel történő leírása elvonja a figyelmet a környezeti problémákról mint társadalmi problémákról. A tévedést nem mérsékeli az az állítás, hogy mindez a „környezetért” történik, mivel ez teljesen elvonja a figyelmet az emberről, a humán közösségekről. Hiszen erőfeszítéseink indoka nem csupán a környezet védelme, hanem az, hogy figyelniünk kell a természeti erőforrások túlzott kizsákmányolásának hatásaira, mert azok súlyos következményekkel járnak a ma élő emberekre, és nem utolsósorban hatással vannak a jövő generáció életfeltételeire is.

A környezeti nevelésben a „környezet terminust” gyakran úgy használják, mint a „teljes környezet” fogalmát, amely a természet mellett az épített és a társadalmi környezetet is magában foglalja. Ez a felfogás hozzájárult a környezeti nevelés körülhatárolásához, de nem nyújtott segítséget a tanároknak abban, hogy munkájukban az emberek természeti erőforrásoktól való függésének a megértése szempontjából legfontosabb kapcsolatokra koncentráljanak.

A „fenntartható használat” koncepciójának bevezetése (IUCN – Természetvédelmi Világszövetség, 1991) és a Brundtland Report (1987) értelmezése a „fenntartható fejlődés” fogalmáról előrehaladást eredményezett a környezeti nevelés koherens fogalomrendszerének kialakításában. A probléma csupán az, hogy ezeket az elképzeléseket a gyakorlatban kell alkalmazni.

Gyakran valamely aktuális környezeti problémában megjelenő ellentétes érdekek a gazdaság és az ökológia közötti ellentétes érdekeknek tűnnek. Ez a megközelítés azonban sok félreértésre ad alkalmat, gyakran az ember és a természet közötti ellentétes érdekként értelmezik. Annak az állításnak, hogy a természetnek saját érdekei vannak, nincs értelme. Ami ma a természettel való törődés szándékaként nyilvánul meg, az nem más a jövő vonatkozásában, mint a gazdasági érdekek számításba vétele. Például: ha ma gazdasági okok miatt nem nagyon törődünk az ivóvízkészleteinkkel, az az ivóvíztisztítás árának növekedésére vezet a jövőben, s ez szintén a gazdasági érdekek ellen hat – de csak a jövőben. Ez a gondolkodási mód más érdekekre is kiterjedhet. Minden környezeti problémában tetten érhető a hosszú és a rövid távú gazdasági érdekek közötti ellentét. A hosszú távú érdekek a jelen és/vagy a jövő generációját érintik.

A környezeti nevelés új nemzedéke

Az utolsó néhány évben jelentkezik a környezeti nevelés egy újonnan alakuló formája, amely sokkal koherensebb az összefüggések, a logikai elemek tekintetében, és sokkal elfogadhatóbb a demokrácia szempontjából. Ugyanakkor jóval hatékonyabbnak tűnik a felnövekvő nemzedék iránt támasztott környezeti kihívások szempontjából anélkül, hogy táplálná fásultságukat vagy önteltségüket. Én, személy szerint ezt az új formát a „környezeti nevelés új generációjának hívom”¹. Ez alapvetően új módja a környezeti nevelésnek.

A „viselkedés megváltoztatása” ellen

Az újrahasznosítás oktatása nagyon népszerű Dániában mostanában, persze nem ok nélkül. A téma jól megfelel a tanárképzésben is annak bizonyítására, hogy milyen különbség van a környezeti nevelés hagyományos céljai és új generációs szemléletének céljai között. Amikor a tanárok a hulladék és az újrahasznosítás kérdéseivel foglalkoznak, úgy gondolják, hogy feladatuk a gyerekek viselkedésének befolyásolása arra, hogy sokkal hatékonyabban vegyenek részt otthon és az iskolában az újrahasznosításban. A tanárok az oktatást annál eredményesebbnek tekintik, minél hatékonyabban tudják azon keresztül befolyásolni a gyerekek mindennapi szokásainak a megváltoztatását. A viselkedés környezetbarát irányba történő megváltoztatása széleskörűen elterjedt cél, amelyet a szerző a „hagyományos környezeti nevelés változatának” nevez, Mindezen erőfeszítések mögött nagy számban található a viselkedésváltoztatás legeredményesebb útjának feltárására irányuló kutatások (Hines, 1986/87).

Azonban számtalan okból bírálhatjuk ezt a megközelítést. Ha például harminc évvel korábbra visszatekintünk, akkor még nem volt nyilvánvaló, hogy mely környezeti problémák lesznek ma a legsúlyosabbak. Ez bizonyítja, hogy nem lehet megtanítani a környezeti problémákat a megoldásaikkal együtt a gyerekeknek, mert nem tudjuk, hogy mire ők felnőnek, melyek lesznek akkor a legégetőbb környezeti problémák. Ez nemcsak azért van, mert nem rendelkeznek majd elegendő ismerettel a környezeti gondok megértéséhez, vagy mert olyan sok technikai újítás következett be időközben, hanem azért is, mert a jelenben érzékelt problémák változnak. Ha nehéz elképzelni a jövő környezeti problémáit, akkor világos, hogy még nehezebb kidolgozni és megtanítani azok megoldását is. Ezért bizonyos, hogy sohasem leszünk képesek előhozakodni valamely adott környezeti problémának sem a „legjobb”, sem az egyetlen megoldásával, sem realisan jelezni azokat a legfontosabb környezeti kérdéseket, amelyekre a társadalom számíthat a következő harminc évben.

A környezeti problémáknak soha nem lesz teljes megoldásuk egy közösségen belül. Amiről kijelentjük, hogy ez a „jó megoldás”, az az adott értékektől és prioritásoktól függ. Ha ezeket számításba vesszük a hulladékkezelés, az újrahasznosítás oktatásakor, akkor le kell mondanunk arról a célról, hogy megtanítsuk a gyerekeknek pontosan azt, hogy miként vegyenek részt egy adott újrahasznosítási rendszerben. Ehelyett tekintettel kell lennünk az újrahasznosítással kapcsolatos tapasztalataikra, s mindarra, amit más tantárgyakban tanultak a hulladékkal

¹ Az elnevezést a Környezeti Nevelés Észak-Amerikai Szövetsége konferenciáján (1990, San Antonio) vezették be. Az előadás részletei megtalálhatók Breiting, (1991; 1993).

kapcsolatos problémákról (Breiting 1994). Ez azt is jelenti, hogy a tanítás eredménye nem kizárólag abban fejeződik ki, hogy a diákok a jövőben miként vesznek részt az újrahasznosításban. A tanítás valódi értékét az adja, hogy a gyerekek megértsék, hogy kell tenniük valamit (Schnack, 1994). Az eredmény értékelése során egyre inkább azt kell figyelembe vennünk, hogy a diákok azt, amit egy-egy környezeti probléma háttéréről (például az hulladék újrahasznosításáról) tanultak, mennyire képesek felhasználni más környezeti problémák megértésére, mennyiben tudják mérlegelni, alkalmazni azokat egy adott újabb probléma megoldása során akár egyénileg, akár egy adott közösség döntéshozóiként.

A hulladékkal összefüggő környezetvédelmi problémák tanítása idején a tanár javasolhatja a gyerekeknek, hogy az osztály figyelje meg, hogyan viselkednek az emberek az utcán a hulladékkal kapcsolatban. Lássunk erre egy példát! Az osztályt két kisebb csoportra osztja. Minden csoportnál legyen egy zacskó papírba csomagolt karamella. A következő reggel a gyerekek szétszóródnak az utcán, és megkínálják a járókelőket cukorral. A diákok úgy hívják ezt a napot, hogy a „jókívánság napja”. (Ezt az elnevezést ugyanis felhasználhatják a cukorkakínálás magyarázatára.) Mindenkit, aki elfogadja a cukrot, megfigyelnek, hogy mit csinál a papírral. Eldobja az utcán? A papírosárba dobja? A zsebébe teszi? Vagy valami mást csinál? Jó tervezés esetén kedvező helyzetek adódhatnak a tanulóknak a vizsgálódásra.

Az utcai megfigyelés után a diákok grafikonokat készítenek, hogy azok alapján összehasonlítsák az emberek viselkedését. A valós célja ezeknek a megfigyeléseknek az, hogy megbeszéljék, vajon mi befolyásolja az emberek hozzáállását, felelősségét, viselkedését a hulladékkal kapcsolatban. A megbeszélés kiterjeszhető a környezeti problémák általános tárgyalására. Ezen a módon, ha az emberek viselkedésének megváltoztatására törekszenek, a gyerekek számításba vehetik annak lehetőségeit is a társadalomban. Ebben az esetben a társadalom által felkínált keretek nagyon fontosak az emberek aktuális viselkedése szempontjából. A társadalomban jelentkező környezeti problémák megelőzéséhez együttműködés szükséges mind a közösségi politika, mind az egyéni felelősség szintjén.

Természetesen ez a fajta oktatás a diákokat gyakran arra ösztönzi, hogy többet törődjenek a környezeti problémákkal, és lehet, hogy viselkedésük is megváltozik, például az újrahasznosítás támogatása irányában. Azonban ez csak egy mellékhatásnak tekinthető.

A társadalmi fejlődés időbeli élménye a gyerekek számára

A szülők és a tanárok általános tapasztalata, hogy a kisgyerekek általában nagyon nehezen értik meg a történelmi változásokat. A „most” és a „régén” fogalmakat többnyire azokra a helyzetekre használják, amelyek jóval születésük előtt történtek. Rendelkeznek egy „a jövőben” képpel, amikor az arról való gondolkodásra ösztönzik őket. Ez valószínűleg abból származik, hogy tapasztalataik csak az önmagukkal kapcsolatos változásokról vannak (ti. arról, hogy nőnek, hogy születésnapjuk van stb.). Másrészt viszont az őket körülvevő világot állandónak látják, mert a változások lassúak vagy nem észlelhetők egy kisgyerek számára.

Ha ez a jellemzés helytálló, a gyerekek hiányzó képe a történelmi folytonosságról komoly kihívást jelent más tantárgyak mellett a környezeti nevelés számára is. Fejlesztünk kell azt a képességüket, hogy megértsék: ők egy történelmi változás közepén állnak, és ezeket a változásokat az ember, az emberiség idézi elő. A

„fejlődés” nem egyirányú folyamat, amelynek célját valahol az emberi közösségek kívül határozzák meg (1. ábra).

1. ábra



Ehelyett a fejlődésnek számtalan lehetséges iránya van, és minden ember közreműködőként befolyásolhatja azt egy demokratikus társadalomban (2. ábra).

2. ábra



A cselekvőképesség fejlesztése mint a környezeti nevelés célja

Ahelyett, hogy a viselkedés, a magatartás megváltoztatását tűznénk ki célul, ahogyan ezt a környezeti nevelés korábban tette, a környezeti nevelés új generációs szemlélete célként a gyerekek cselekvőképességének fejlesztését tűzi ki. Bár ez az irányzat még nem alakult ki teljesen, további kutatást és kidolgozást igényel, lassan már tisztázódik. Lényegét többek között *Jensen és Schnack* (1994) a következőképpen foglalták össze: „A cselekvőképesség kifejlesztése (action competence) formáló eszménnyé válik a demokratikus fejlődés távlatában. A »képesség«² jelenti a készséget és az akaratot, amellyel a felkészült résztvevőnek rendelkeznie kell. A »cselekvés«³ nem interpretálható önmagában, csak figyelembe véve a megkülönböztetések teljes körét, beleértve a viselkedést, tevékenységi formákat, mozgásokat, szokásokat és végül a cselekvést. A cselekvés adott esetben tartalmazhatja ugyanazokat az

² Az eredeti angol szövegben „competence”.

³ Az eredeti angol szövegben „action”.

elemeket, mint más viselkedés, de minden esetben azzal jellemezhető, hogy tudatosan, meggondoltan és meggyőződéssel történik. Ez azt is jelenti, hogy a cselekvést a motívumokkal és indokokkal együtt kell megmagyarázni. Leginkább talán úgy lehetne tömören kifejezni, hogy ezek a cselekvések céltudatosak."

A környezeti nevelés új generációs szemlélete és a hagyományos szemlélet

Az 1. táblázat összehasonlítja a környezeti nevelés „új generációs szemléletét” a „hagyományos szemlélettel”, kiemelve a főbb különbségeket. Észrevehető, hogy világszerte még mindig a „hagyományos szemlélet” jellemző a meghatározók a környezeti nevelésben.

Hangsúlyozni kell, hogy a környezeti nevelés új generációs szemlélete társadalmi problémának tekinti a környezeti problémákat, amelyeket az ember okozott. Tekintettel arra, hogy megoldásaikat nem találhatjuk meg az emberi társadalom értékrendjén kívül, ezért nincs más elfogadható alternatíva, mint az, hogy keressük a felelős, demokratikus döntések lehetőségét, és megpróbáljuk a jövő generáció iránti felelősségérzetet fenntartani.

A környezeti nevelés új generációs szemlélete az ember és a természet viszonya tekintetében nem önző, mégis emberközpontú. Összekapcsolja az emberiségnek a természeti erőforrások háztartásával kapcsolatos kapcsolatos erőfeszítéseit az egészség egy széles értelemezett koncepciójával. Az egészségről alkotott koncepció integrálja azt az elvet, amely szerint az ember egészségének a minősége elválaszthatatlan a környezet minőségétől, azzal a felfogással, amely az emberek minőségét értékmérőként használja annak a meghatározására, hogy milyen jövőbeli környezet a legjobb az emberek többsége számára.

Utóirat

A környezeti nevelés létezése óta rendszeresen felvetődik a kérdés, hogy a környezeti nevelést egy tantárgyként vagy más tárgyak részeként fogjuk-e fel. Bár ez a vita még nem zárult le minden országban, a környezeti neveléssel foglalkozók általában az integráció mellett foglalnak állást. Dániában amellet, hogy a környezeti nevelés szerepel a folkeskole céljai között, 1994 óta a környezeti nevelés szempontjai a tantárgyi tantervekben is megjelennek. A környezeti nevelés integrálása az egyes tantárgyak anyagával sürgetően megköveteli, hogy legyen világos képünk mindarról, ami meghatározó a környezeti nevelés szempontjából. Ennek híján nincsen semmi, amit integrálni lehetne.

A környezeti nevelés új és régebbi felfogásainak összefüggését és differenciáikat táblázatba sűrítetten adjuk közre.

1. táblázat – A „környezeti nevelés új generációjának” összehasonlítása a hagyományos szemlélettel

A környezeti nevelés	
Hagyományos szemlélet	Új generációs szemlélet
Cél:	
A viselkedés megváltoztatása	A cselekvőképességre nevelés
Jellemzőik:	
A természet ökológiájára összpontosít.	A humánökológiára összpontosít.
A természeti tapasztalatok az alapvetőek.	A társadalmi tapasztalatok az alapvetőek.
Az emberi egészség nincs a középpontjában.	Az emberi egészség fontossága kiemelkedő.
Egyensúlyozni kell az emberi élet minősége és a környezet minősége között.	Egyensúlyozni kell a jelen és a jövő generációinak szükségletei között.
Mi (környezetvédők és pedagógusok) tudjuk, hogy mi a legjobb megoldás.	Minden embert be kell vonnunk a környezeti problémákkal kapcsolatos döntésekbe.
Vezető szerep.	Demokratikus részvétel.
Meg kell állítanunk/késleltetnünk kell a fejlődést.	Sokirányú lehetősége van a fejlődésnek.
A múlt a jelen tettek mércéje.	Elképzelések a jövőről „utópikus” gondolat.
Harmóniára való törekvés a természettel (koncepció a természet egyensúlyáról).	Harmóniára való törekvés a jövőendő generációkkal.
A természet belső értékeinek hangsúlyozása.	A mi értékeink a világ – melynek része a természet – legmegfelelőbb kihasználására vonatkoznak.
Környezeti etika.	A helyes magatartás etikája, amelyet másokkal szemben a jelenben és a jövőben képvisel.
A természetvédelemhez meg kell őrizni a természetvédelmi területeket.	Természetvédelmi területeket kell létrehozni.
A természet megőrzésének az érve: aggódunk az állatok miatt.	Érv: aggódunk az emberiség jövő generációjáért, amely lehet, hogy hiányolni fogja az állatokat, ha nem teszünk értük valamit.
A lehető legkisebb mértékben szabad megváltoztatni a természetet.	Ne okozunk visszafordíthatatlan változásokat a természetben.
Az emberi közösségek és a természet.	Az ember-természet kapcsolat nem szétválasztható.
Az emberi szükségleteket tényként fogja fel.	Az emberi szükségleteket normatív módon fogja fel.
A fenntartható használat korlátya a természet.	A fenntartható használat az ember által megszabott mértékét a jövő szempontjából bírálja el.
A különböző értékekre összpontosít.	Az egymással szemben álló érdekekre, társadalmi konfliktusokra összpontosít.
Nem hangsúlyozza az emberek közötti egyenlőséget.	Nagyon hangsúlyos az emberek közötti egyenlőség és egyenértékűség.

Irodalomjegyzék

- Breiting, S.* (1985): Miljøundervisning – hvad er det? Paedagogisk Orientering No. 5/6. 26–35
- Breiting, S.* (1993): A New Generation of Environmental Education: Focus on Democracy as Part of an Alternative Paradigm. In: *R. Mrazek* (ed.): *Alternative Paradigms in Environmental Education Research. Monographs in environmental Education and Environmental Studies, Vol. VIII.* The North American Association for Environmental Education, Troy.
- Breiting, S.* (in press): Objectives and Qualities of Modern Environmental Education, seen from a General Pedagogical Perspective. In: *C Maas Gesteranus* (ed.): *Report from the conference „Strategic Planning in Environmental Education for the School System.*
- Breiting, S.–Christensen, C. U.–Dorf, H.–Jensen, B. B.–Nielsen K.* (1994): Miljøundervisning i Norden. Erfaringer fra de første MUVIN-skoler i Danmark. Skrifter fra Forskningscenter for Miljø- og Sundhedsundervisning No. 27. Danmarks Lærerhøjskole and The Nordic Council of Ministers, Copenhagen.
- Breiting, S.–Janniche P. M.* (1995): MUVING-DK. Background Information for the Danish Schools. In: *K. Hedegaard* (ed.): *Environmental Education The Nordic Countries 1994–95.* Ministry of Education and The Royal Danish School of Educational Studies, Copenhagen.
- Hines, J. M.–Hungerford, H. R.–Tomra, A. N.* (1986/87): Analysis and Synthesis of Research on Responsible Environmental Behaviour: A Meta-Analysis. = *The Journal of Environmental Education* 18(2): 1–8
- IUCN, UNEG, WWF (1991): *Caring for the Earth: A strategy for sustainability.* IUCN, Gland.
- Jensen, B. B.–Schnack, K.* (1994): Action competence as an educational challenge. In: *B. B. Jensen–K. Schnack* (eds.): *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy.* Studies in Educational Theory and Curriculum. Vol. 12. Royal Danish School of Educational Studies, Copenhagen.

Fordították: Csobod Éva és Görbics Livia