

A KÖRNYEZETI NEVELÉS SZEREPE A FENNTARTHATÓ FOGYASZTÁS ÉS ÉLETMÓD KIALAKÍTÁSÁBAN

Zsóka Ágnes, Marjainé Szerényi Zsuzsanna és Széchy Anna

A környezeti nevelés akkor hatásos és hatékony, ha jelentős mértékben képes hatást gyakorolni a benne résztvevők környezeti tudatosságára, mindennapi életmódjára és fogyasztói magatartására. A cikk célja annak feltárása, hogyan tükröződik a környezeti nevelés-oktatás tartalma, intenzitása és módja a magyar egyetemi-főiskolai hallgatók és a középiskolás diákok tudásában, értékeiben, attitűdjeiben és cselekvésében. A kutatás alapjául szolgáló kérdőíves felmérést a Budapesti Corvinus Egyetem Környezetgazdaságtani és Technológiai Tanszékének munkatársai végezték el, a Norvég Alap támogatásával, a „Fenntartható fogyasztás, termelés és kommunikáció” c. projekt keretében. Az eredmények összehasonlításra adnak lehetőséget mind a felsőoktatás egyes szakmai területein, mind általában a felsőoktatásban és a középfokú oktatásban zajló környezeti nevelés között.

Az eredmények azt mutatják, hogy a környezeti nevelés intenzitásának növelése szignifikáns módon nyilvánul meg a hallgatók környezeti tudásában – az oktatás mindkét vizsgált szintjén. A mintabeli középiskolások környezeti tudása mélyebbnek mutatkozott a vártnál (bár alacsonyabbnak az egyetemistákénál); a tágabb értelemben vett környezeti tudatosság ugyanakkor erősebb összefüggésben van a belső motiváltsággal és elkötelezettséggel, ami a felsőoktatásban tanulók szintjén jelent meg a specializáció-választásban.

A fogyasztói magatartás kérdésköre jóval összetettebb; a környezeti nevelés itt csak egy a számtalan befolyásoló tényező közül. Mindazonáltal, a környezeti nevelés tartalma nagyon lényeges a fogyasztás csökkentésére irányuló attitűdök kialakításában. Ebben a tekintetben a középiskolai környezeti nevelést érdemes lenne a felsőoktatásban tapasztalt szempontok mentén is fejleszteni, a felsőoktatási környezeti nevelésben pedig a gyakorlati oldalt tovább erősíteni.

I. BEVEZETÉS

Magyarországon igen kevés olyan felmérés készült, amelyben kifejezetten a fiatalság környezeti tudatosságát, fogyasztói szokásait vizsgálták. Az Eurobarométer (2005, 2008) ugyan végzett felméréseket, amelyekben ez a réteg is részt vett, célirányos vizsgálat azonban nem történt. Ezért is tartottuk fontosnak, hogy a jövő generáció tagjait megkérdezzük a környezettel közvetlenül vagy csak közvetve kapcsolatban lévő témákról, gondolkodásukról, magatartásukról, hiszen ők azok, akik környezetünk jövőbeli állapotát jelentős mértékben fogják befolyásolni, meghatározni. Először 2008-2009-ben végeztünk egy kutatást, amelyben a Budapesti Corvinus Egyetem közgazdász hallgatóinak a környezeti neveléssel kapcsolatos hozzáállására, valamint környezettudatos vásárlói és mindennapi magatartására voltunk kíváncsiak (Marjainé et al., 2010). Ezután 2009 őszén, illetve 2010 tavaszán két, nagyon hasonló kérdéseket felvető kérdőív segítségével vizsgáltuk az egyetemistákat (online lekérdezéssel), illetve középiskolásokat (önkitöltős kérdőívvel). Ebben a felmérésben a közel 70 hazai felsőoktatási intézmény közül 23-nak a diákjai vettek részt. A felsőoktatási kérdőívet közel 3500 hallgató töltötte ki, akik közül 2998 került a mintánkba. A képzési területek mindegyikéről (közgazdász, bölcsész, orvos, jogász, tanár stb.) válaszoltak diákok. A minta reprezentativitása nem ellenőrizhető az alapsokaság összetétele ismeretének hiánya miatt, a nagyszámú válaszadó azonban feljogosít bennünket általános következtetések levonására.

A 770 fős középiskolás mintába három iskola (gimnázium, szakközépiskola és szakiskola) tanulói kerültek; két intézményt Budapestről választottunk, egy iskola vidéki. A kutatás eredményeiből megfogalmazhatók azok a lépések, amelyek az oktatáson, közelebbről a környezeti nevelésen keresztül pozitívan hathatnak a fiatalok környezeti tudatosságára, ezen keresztül pedig fogyasztói magatartásukra.

A kutatás mögé mind a környezettudatos fogyasztói magatartás, mind a környezeti nevelés irodalma felvonulatható. A továbbiakban bemutatunk néhány releváns elméletet, illetve kutatási eredményt, rávilágítván azokra a legfontosabb kérdésekre és problémákra, amelyek empirikus kutatásunkban központi szerepet kapnak.

II. A KÖRNYEZETTUDATOS FOGYASZTÓI MAGATARTÁS IRODALMA

A fogyasztás jelentős szerepet játszik az emberi fejlődésben, de ha csak ezt az egyetlen megállapítást tennénk, akkor úgy tűnne, mintha ez a kapcsolat egyértelműen pozitív lenne. A fogyasztásnak köztudottan számos funkciója van, amelyek közül csak egy a szükségletek kielégítése. A szükségletek fogalmának meghatározása rögtön pikánsabbá teszi a témát, hiszen nagyon szubjektív annak megítélése, melyek azok a javak, amelyekre ténylegesen szükségünk van, milyen szinten kell kielégítenünk a szükségleteinket, ezek milyen prioritási sorrendben követik egymást (részletesebben ld. Maslow (1943)). A fogyasztás hozzájárul identitásunk, identitástudatunk kialakulásához, kijelöli státuszunkat a társadalomban, a megkülönböztetés egyik eszköze. Komoly szerepet játszik a társadalmi kohézió fenntartásában, a társadalmi és nemi szelekcióban, a szent és a profán közti határok alakításában, valamint személyes és kollektív jelentést egyaránt hordoz (UNDP, 2006). A kérdéskör tehát igen komplex, ezért is olyan nehéz ezen a területen jelentős és tartós változásokat elérni.

A fogyasztás pozitív és negatív hatásokkal egyaránt jár – magára a fogyasztóra és másokra nézve is. Magára a fogyasztóra gyakorolt pozitív hatása, hogy csökkenti az éhezést, jobb egészségi állapotot, alacsonyabb halálozási és degenerációs rátát eredményez, nagyobb mobilitást és munkavállalási lehetőségeket biztosít, bővíti a társadalmi kapcsolatokat stb. Negatívan hat ugyanakkor a fogyasztás magára a fogyasztóra a szennyezésen, baleseteken, egészségtelen ételeken, veszélyes gyógyszereken keresztül, valamint a szenvedély-betegségek kialakulása és az értékrend torzulása által (UNDP, 2006). Fogyasztásunkkal másokra is hatást gyakorolunk, és ezek az externáliák szintén lehetnek pozitívak vagy negatívak. A pozitív externáliára példa a védőoltás, amelynek következtében a be nem oltottak is védettséget élveznek, vagy egy szép kert, amely a tulajdonosán kívül másokat is gyönyörködtet. Negatív externália pedig tipikusan a környezetszennyezés, az erőforrások felélése, a fogyasztás által nyilvánvalóvá váló társadalmi egyenlőtlenségek és a fogyasztási lehetőségekből való kizárás.

A fogyasztói társadalom modellje oly mértékben dominánssá vált a gazdaságilag fejlettebb országokban, hogy a negatív hatások már zavaró mértéket öltenek, és Földünk hosszabb távú túlélését egyértelműen veszélyeztetik. Ezért született meg a fenntartható fogyasztás koncepciója, mint a fenntartható fejlődésnek a civil társadalom szemléletformálása szempontjából leginkább megfogható eleme, és mint egy lehetséges kiút a fogyasztás önmagát gerjesztő mókuskerekéből. A Rio de Janeiróban 1992-ben tartott

Föld Csúcson megszületett az Agenda 21, amelynek 4. fejezetét teljes egészében a fogyasztás jellemzőinek megváltoztatásának szentelték. Két évvel később, Oslóban jelentős kerekasztal ült össze a gazdaság, a civilek és a kormányzat képviselőinek részvételével. Az ENSZ Fejlődési Programja (UNDP) az 1998-as Human Development Report-ot szintén a fenntartható fogyasztás jegyében készítette el, majd egy év múlva az ENSZ Környezetvédelmi Programjának (UNEP) keretében fenntartható fogyasztás hálózatot hoztak létre, amely a legfontosabb információkat hivatott gyűjteni a főbb kezdeményezésekről. A johannesburgi Föld Csúcson ismét előkerült a téma 2002-ben – egyrészt jelentősége miatt, másrészt azért, mert a megvalósítás sokkal lassabban halad, mint szükséges volna –, s ennek folyományaként értekezletet és szakértői munkacsoportok formájában megindult az ún. marrakeshi folyamat (UNEP 2005a). 2005-ben az ENSZ Környezetvédelmi Programja és a Wuppertal Institute létrehozta egy együttműködési központot (Collaborating Centre on Sustainable Consumption and Production), és még hosszan lehetne sorolni a kezdeményezéseket, amelyek a fogyasztás fenntarthatóbbá tételét célozzák (bővebben ld. UNEP 2005b és 2005c).

Időközben a definíciók egész tárházával találkozhatunk, hiszen nem is olyan könnyű meghatározni, mit jelentsen a fenntartható fogyasztás. A definíciók a „nem fenntarthatatlan” fogyasztástól (Jackson, 2006), környezeti korlátok figyelembevételén keresztül (Ofstad, 1994), a fenntarthatóbb termékek hatékonyabb előállításán és a hatékonyabb, illetve másként fogyasztáson át (UNEP 1999) egészen az életmódváltottságig, a hagyományörző fogyasztásig és a kevesebb fogyasztásig (Elgin, 1993) terjednek.

A domináns konszenzus megelégszik a hatékony fogyasztással, ami látható az egyik széles körben elfogadott definícióból is, mely szerint: „A fenntartható fogyasztás nem kevesebb fogyasztást jelent, hanem másként fogyasztást, hatékony fogyasztást, és egy jobb életminőség elérését” (UNEP, 1999, In: Jackson, 2006, 5.o.). A radikálisabb, életmódváltást sürgető megközelítés ugyanis támadható azzal, hogy szubjektív, túlságosan ideologikus, túlságosan érték-telített, és túl radikális a politikai beavatkozáshoz. Az életmódváltás-koncepció kritikásai azzal is érvelnek, hogy a beavatkozás a fogyasztói magatartásba ellentmondana a fogyasztó választási szuverenitásának, a fogyasztás csökkentése számos anyagi érdekeltséget veszélyeztet, aláássa a fogyasztásnak a gazdasági növekedésben játszott alapvető strukturális szerepét, és hátráltatja a szegényebb országok jogos törekvését életminőségük javítására (Jackson, 2006). Ezen túlmenően, a pusztán az egyének motiválására szorítkozó kampányok, amelyek életmódváltásra hivatottak ösztönözni, gyakran sikertelenek és elszigeteltek maradnak; a közösségre építő kezdeményezések ígéretesebbnek tűnnek (Robins & Roberts, 2006).

A fenti érvek súlyosak, hatásosak, és nehezítik a probléma felvállalását politikai szinten. Marad a kompromisszumos verzió, a hatékony fogyasztás, amely persze szintén bírálható. A „hatékony fogyasztás” ugyanis azt jelenti, hogy kevesebb ráfordítással fogyasztjuk ugyanazt a mennyiséget, illetve minőséget, valamint, hogy az egységnyi fogyasztás kevesebb erőforrás felhasználásával jár. Ez a szemlélet önmagában üdvözlendő lenne, de sajnos hajlamos elfedni az összes erőforrás-felhasználás mértékét, amit „visszapattanó hatásnak” nevezünk (Robins & Roberts, 2006). A visszapattanó hatás lényege, hogy a hatékony fogyasztás következtében megtakarított forrásainkat további fogyasztásra

használjuk fel, így az összes környezeti terhelés végeredményben nem csökken, hanem inkább még növekszik is. A hatékony fogyasztás hangsúlyozása nem szünteti meg azt a feszültséget sem, mit fogyasszunk, és mit ne fogyasszunk, könnyen előfordulhat, hogy szükségtelen, sőt káros termékeket fogyasztunk, vagyis a fogyasztásunk ugyan hatékony, de nem hatásos. Különbség érzékelhető emellett az input oldali erőforrás-felhasználás és gazdálkodási folyamat végén jelentkező, ún. gazdasági fogyasztás között; így az anyagáramlás nyomon követésének, és a kétféle „fogyasztás” egymással való megfeleltetésének problémái a felelősség áthárításának lehetőségét hordozza magában (Robins & Roberts, 2006). Legtöbbször ilyen érveket lehet hallani, mint „a vállalatok felelősek a szennyezés nagy részéért, őket kell felelősségre vonni”, „az államnak kell segítenie, mi kevesek vagyunk a probléma megoldásához”, illetve „a lakosság támasztja a keresletet a termékek iránt, mi csak kielégítjük azt”. Mindezek fényében mind az erőforrások felélésének megfékezése, mind az életmódváltás szükségesnek látszik, nem elégedhetünk meg a hatékonyság ösztönzésével.

Láthattuk, hogy a fogyasztás és az emberi fejlődés kapcsolata meglehetősen sokrétű és ellentmondásos. Ugyanez mondható el a fogyasztás és a jóllét viszonyát tekintve is. A mainstream közgazdaságtani nézőpont szerint a több fogyasztás egyben nagyobb jólétet (wealth, welfare) és jóllétet (well-being) is eredményez. A jóllét abban különbözik a jóléttől, hogy nem-materiális elemeket is tartalmaz (mint egészség, társadalmi kapcsolatok, boldogság, elégedettség, szabadidő-eltöltés stb.). Easterlin ugyanakkor már 1974-ben kimutatta, hogy a fogyasztás és a jóllét kapcsolata nem lineáris. Az ún. Easterlin-paradoxon (vagy boldogság paradoxon) szerint a relatív jövedelem nagyobb hatással van az étellel való megelégedettségünkre, mint az abszolút jövedelem, vagyis erősebben befolyásolja elégedettségünket az, hogyan élnek a rokonaink, vagy a szomszédaink hozzánk képest, mint az, hogy valójában mennyi pénzünk van. Mindenki gazdagabb szeretne lenni a többiekhez képest, de egyszerre mindenkinek a helyzete nem javulhat a többiekéhez képest. A nagy jövedelemkülönbségek a társadalomban jóval nagyobb elégedetlenséget váltanak ki, mintha az emberek többsége hasonló – és esetleg alacsonyabb – életszínvonalon él (Easterlin, 1974). Az anyagi dolgok kizárólagos hajhászása tönkretesz az embert lelkileg és társadalmilag is. A jövedelem növelésére való szakadatlan törekvés pedig láthatóan aláássa azokat a feltételeket (család, barátság, közösség), amelyek a hosszútávú jólléthez alapvetően szükségesek.

A megélt boldogság nagyban függ a személyiségtől és attól, hogy az adott személy mekkora hedonikus (élvezeti) értéket tulajdonít azoknak a tevékenységeknek, amelyeket végez. Az életkörülmények befolyásolják az időbeosztás lehetőségeit, ezért az eredményként adódó hedonikus érték gyakran vegyes, a jóllétre gyakorolt hatás gyakran ellentmondásos. A feltételek, amelyek elégedetté tesznek bennünket az életünkkel kapcsolatban, nem feltétlenül tesznek boldogabbá is (Inglehart & Klingemann, 2000).

A fenntarthatóságról való pozitív gondolkodás, Földünk megőrzésének igénye, és az ezzel járó környezettudatos életmód következetes megvalósításával együtt járó szerényebb fogyasztás és odafigyelés hozzájárulhat a boldogság tudatosabb megéléséhez, valamint ahhoz, hogy az emberek közvetlenebbül érzékeljék a jóllét egyes elemeinek – és így az anyagi fogyasztásnak is – valódi szerepét elégedettségünkben és boldogságukban.

A marrakeshi folyamat és a Collaborating Centre on Sustainable Consumption and Production kezdeményezéseinek köszönhetően számos tanulmány jelent meg a fenntartható fogyasztás és fenntartható életmód népszerűsítésére (UNEP 2005a, b, c). Természetesen, a gyakorlati megvalósítás olykor akadályokba ütközik. Gyakran hiányoznak a megfelelő infrastrukturális feltételek az adott magatartásforma következetes gyakorlásához (ld. szelektív hulladékgyűjtés és újrahasznosítás), nem kielégítő az információnyújtás a termékek környezeti vonatkozásairól. A hosszabb élettartamú termékek alacsony prioritást kapnak, túlságosan alacsonyak a hulladéklerakás költségei az alternatív megoldásokhoz (megelőzés, újrahasznosítás) képest, illetve a hulladékkezelés költségeit nem építik be megfelelően az eldobható termékek árába (bővebben ld. a rejtett, feltételes, intangibilis költségek megjelenítésének problémája a vezetői számvitelben, Csutora - Kerekes, 2004). A cégek intenzív reklámtevékenysége, valamint a fogyasztói társadalom kultúrája és a modern életstílusok mögött álló motivációk is gyakran akadályt képeznek.

Ha végignézzük a fenntartható fogyasztás érdekében az 1990-es évek óta tett erőfeszítéseket, arra a következtetésre jutunk, hogy egyrészt nem létezik egységes „mozgalom” a fogyasztásra ösztönző életmód gyökeres megváltoztatásának elősegítésére, másrészt az eddigi előrelépés e téren valójában marginális. A gazdasági növekedés motorja továbbra is a fogyasztás, a szolgáltatói gazdaságra való áttérés –, ami jóval kisebb erőforrás-felhasználás mellett tenné lehetővé a GDP növelését, – egyelőre álom. A változáshoz számos kritikus területen kell eredményeket elérni és megoldásokat találni.

Etikai válságot okoz, hogy a fogyasztás globális méreteket ölt, és el sem merjük képzelni, mi történne, ha mindenki úgy cselekedne, olyan szinten fogyasztana, mint a nyugati országok polgárai. Ez valószínűleg ökológiai katasztrófát idézne elő, ugyanakkor nem etikus a fejlődő országokat akadályozni abban a jogos igényükben, hogy jobb életminőséget szeretnének elérni. A közelmúltban (2009. decemberében) tartott koppenhágai klímacsúcson kirobbant viták (pl. az USA és Kína között, <http://en.cop15.dk>) is jól mutatják a fejlett és fejlődő országok egymásnak feszülő érdekeit a termelés, fogyasztás, anyagi jólét vonatkozásában. Kérdéses az is, mi lesz a fejlődő országok felzárkózásával járó fogyasztásnövekedés és a fejlett országokban egy szűk rétegre jellemző fogyasztás-visszafogás eredője a jövőben.

Az életmód-változtatás ösztönzése nem egyszerű feladat. Kreatív kampányolásra (humor, színház, művészet, „bomlasztó” reklámozás, ‘ne vásárolj semmit’ – nap stb.) van szükség, mert az emberek nem szívesen változtatnak bevált szokásaikon, és a nagy áldozattal járó, a környezetvédelmet korlátozásként megjelenítő lépések egyáltalán nem népszerűek (Robins & Roberts, 2006). Az „önkéntes egyszerűség” mozgalom úgy látszik, csak egy szűk kisebbség számára nyújt alternatívát, „amely rendelkezik annyi erőforrással, hogy ellen tudjon állni a nagyobb fogyasztás nyomásának” (Ghazi & Jones, 1997), a szélesebb néptömegek elsősorban a megélhetésükért küzdenek. A piac használható a pozitív irányú befolyásolás színtereként is: a káros termékek bojkottján kívül és leginkább helyett, a pozitív elemek hangsúlyozása –, például a társadalmilag felelős vállalatok, környezetbarát termékek és megoldások támogatása – lehet célravezető.

Az egyénre való kizárólagos fókuszálás nem eléggé hatásos a szokások megváltoztatásában; közösségre alapozó kezdeményezésekre nagy szükség van (Robins &

Roberts, 2006). Meg kell értenünk a kereslet hajtóerőit, és megtalálni a hatásos beavatkozás lehetőségeit. Ez biztosan nem egyetlen módszert jelent, hanem sokféle eszköz együttes alkalmazását – a jó cél, Földünk és világunk megmentése érdekében.

III. A KÖRNYEZETI NEVELÉS SZEREPE A SZEMLÉLETFORMÁLÁSBAN

Mielőtt a környezeti nevelésnek a szemléletformálásban betöltött szerepével közvetlenül foglalkozó tanulmányokat sorra vennénk, érdemes néhány szót ejteni arról, mely tényezők befolyásolják a környezettudatos magatartást a mindennapokban. Ezt a felvezetést azért tartjuk szükségesnek, mert segítségével jobban megérthető, mit tud a környezeti nevelés hozzátenni a szemléletformáláshoz, milyenfajta eszközöktől várható hatásos és tartós eredmény a magatartásváltozásban.

Az egyéni környezeti tudatosság legfontosabb megnyilvánulási területei: a tudás, az attitűdök, az értékek, a cselekvési hajlandóság és a cselekvés (Nemcsicsné Zsóka, 2005). Amint az irodalomból tudjuk, a tudás, az információkkal való ellátottság növelése szükséges, de nem elégséges feltétele a cselekvésben is megjelenő változásoknak. A környezeti problémák ismerete kiváltja az emberek aggodalmát, és a kérdéskör tudatosításában is jelentős a szerepe, ez az aggodalom ugyanakkor nem feltétlenül jelenik meg a cselekvésben (Kollmuss & Agyeman, 2002).

Arburnhott (2009) azzal érvel, hogy még az attitűdök és értékek változása sem elegendő a magatartás megváltoztatásához, annak ellenére, hogy természetesen szükséges. Az attitűdökön túlmenően számos tényező befolyásolja az egyéni cselekvést. A társadalmi-kulturális aspektusok köztudottan nagy befolyással bírnak, ilyenek: a társadalmi normák (Ajzen, 1985, Widegren, 1998), a csoportidentitás (Bonaiuto et al., 1996), vagy az emberek közötti interperszonális kapcsolatok (Jaeger et al., 1993). Ezek mellett a szituációs tényezők is jelentős szerepet játszanak az aktuális magatartás megnyilvánulásában. A szituációs tényezők szerencsés esetben megerősítik, ellenkező esetben viszont gyakran felülírják előzetes elhatározásainkat, cselekvési hajlandóságunkat. Ilyenek például: a gazdasági/pénzügyi korlátok, az ellentétes irányú társadalmi nyomás, a választási lehetőség a különböző cselekvési opciók között (Hines et al., 1986), az adott magatartáshoz szükséges áldozat, a szükséges intézményi háttér és infrastruktúra hiánya (Stern, 2000, Arbuthnott, 2009), valamint a bevált szokások (Kollmuss & Agyeman, 2002, Arbuthnott, 2009). Fliegenschnee és Schelakovsky (1998) állítása szerint a környezeti tudatosságot, vagy éppen az ellenkezőjét alakító motivációknak egyenesen a 80%-a köszönhető a szituációs és egyéb tényezőknek. Majláth (2009) kutatásában a környezettudatos fogyasztói csoport legfontosabb tulajdonságai: az ököcentrikus világkép, az ökológiai tudás magasabb szintje, a társadalmi normák általi erős motiváltság, nagyobb észlelt fogyasztói hatékonyság, valamint az, hogy a környezettudatos magatartást nem érzik túl nagy áldozatnak, amit nehéz lenne megvalósítaniuk. Az észlelt fogyasztói hatékonyság magas szintje ebben az esetben azt jelenti, hogy az egyén pozitív, és főként szignifikánsnak érzi saját környezettudatos magatartása hatását a társadalmi változásokra és a környezet állapotára nézve.

Az egyén értékrendszerét leginkább a közvetlen környezet felől érkező stimulusok alakítják, ami az egyetemisták esetében elsősorban a családot, a barátokat és a tanárokat

jelenti. Az oktatás ennek megfelelően számtalan „inputot” szolgáltat az egyéni magatartáshoz a tudáson, értékeken, attitűdökön, érzelmeken és életpéldákon stb. keresztül.

Az egyetemi hallgatók környezeti tudatosságát vizsgáló közelmúltbeli kutatások leginkább arra fókuszálnak, hogyan értelmezik a fenntarthatóság koncepcióját a hallgatók, és azt hogyan próbálják megvalósítani mindennapi életük során. Kagawa (2007) 5729 egyetemi hallgató válasza alapján arra az eredményre jutott, hogy a hallgatók attitűdjei pozitívak a fenntarthatóság irányában, függetlenül attól, mennyire mély a tudásuk a témában. Mindazonáltal, a fenntarthatóságot a válaszadók elsősorban környezeti aspektusokkal és cselekvéssel azonosítják. Társadalmi és gazdasági (valamint politikai és kulturális) szempontokat csak nagyon ritkán említettek. Az életmódváltozással kapcsolatosan az egyetemisták leginkább „világoszöld” tevékenységekre gondolnak, vagyis olyanokra, amelyek gyakorlása nem igényel túl nagy áldozatot. Ilyenek: a fogyasztási szokások megváltoztatása olyan termékek vásárlása irányába, amelyek organikusak, fair trade címkét viselnek, egészségesek vagy társadalmilag felelős vállalatoktól származnak; szelektív hulladékgyűjtés, energia- és/vagy vízmegtakarítás, valamint a tömegközlekedés használata. A fogyasztás csökkentését a megkérdezett hallgatóknak mindössze 1%-a említette olyan lehetőségként, amelyet kész lenne alkalmazni annak érdekében, hogy személyes élete fenntarthatóbbá váljon. Kagawa disszonanciát észlelt a hallgatók fenntarthatósággal kapcsolatos felfogása és saját bevallásuk alapján tanúsított magatartásuk között. A válaszadók hajlanak arra, hogy egyetértsenek a radikális kijelentésekkel, ami a koncepciót illeti, ugyanakkor elutasítják a radikális változásokat mind saját életükben, mind közösségi vagy társadalmi szinten. A gazdasági növekedés fenntartása olyan cél, amelyet nem kérdőjeleznek meg a válaszadó hallgatók.

Erre a tapasztalatra építve megfogalmazódik a kérdés, hogyan kellene kinéznie a hatásos környezeti, illetve fenntarthatóságra nevelésnek? Kagawa (2007) szerint a környezeti nevelést olyan irányba kell fejleszteni, hogy a hallgatók „változás-menedzserre” vagy „változás-ügynökké” (angolul change agent) váljanak. Véleménye szerint „villámgyorsan változó és bizonytalan világunkban, amely a fenntarthatóság kihívásaival szembesül, a felsőoktatásnak egyre inkább meghatározó szerepet kell játszania abban, hogy a hallgatókat segítse aktív felelős állampolgárrá válásukban” (Kagawa, 2007, 335. o.).

Svanström et al. (2008) a fenntarthatóságra nevelés kimeneti követelményeit tárgyalják, vagyis azt, milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie annak a hallgatónak, akitől a fenntarthatóság előmozdítását várjuk. A szerzők a rendszerszemléletű és holisztikus gondolkodás fontosságát hangsúlyozzák, a különböző perspektívák integrálásának képességét, a jó problémamegoldó készséget és képességet, a kritikus és kreatív gondolkodást, az önképzést, a kommunikációt, valamint a csapatmunkát. Meglátásuk szerint ezek birtokában válhat az egyetemi hallgató eredményes „változás-ügynökké”. Wals és Blaze Corcoran (2006) az ún. „transzformatív tanulást” (transformative learning) elengedhetetlenül szükségesnek tartják ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek integrálni, összekapcsolni, ütköztetni és kibékíteni a gondolkodás sokféle irányát, valamint kezelni a bizonytalanságot. Napjainkban a környezeti (fenntarthatósági) tematikájú képzési és tantárgyi programok helyes kialakításának egyik nagy kihívása, hogy ellássa a hallgatókat ezekkel a – „változás-ügynök” szerephez szükséges – képességekkel. A jelenlegi gyakorlat

szerte a világon egyelőre csupán rész-sikereket produkál. Svanström et al. (2008) kiemelik az aktív tanulás fontosságát, oktatói oldalról pedig a gyakorlati tevékenységekre fókuszáló oktatási módszerek, és az elsőkézből származó gyakorlati tapasztalatok alkalmazását, valamint a hallgatók résztvevő bevonását a fenntarthatósági megoldások kifejlesztésébe és megvalósításába. Burandt és Barth (2010) hasonló véleményt fogalmaznak meg, hangsúlyozva, hogy e kompetenciák fejlesztése fontosabb a fenntarthatósági kérdésekkel való foglalkozáshoz, mint a tudás megszerzése. Felhívják a figyelmet arra a tényre, hogy a tudással ellentétben a kompetenciák tanulhatók, de nem taníthatók, ezért a fenntarthatóságra irányuló tananyag olyan formát kell öltösn, amely a hallgatók számára kellő önállóságot biztosít mind a folyamat irányításában, mind az együttműködési lehetőségekben. Az önálló tanulás és a gyakorlati tapasztalatok fontosságát Dieleman és Huisingh (2006), Steiner és Posch (2006), valamint Svanström et al. (2008) is hangsúlyozzák. A diákok ellátása a „változás-ügynökké” váláshoz szükséges képességekkel meglehetősen nagy kihívást jelent a környezeti (fenntarthatósági) nevelési programok és képzések számára, ahol csak részleges sikereket értek el eddig szerte a világon.

Stephens et al. (2008) még tovább mennek: egyenesen azt állítják, hogy maga a felsőoktatás kell, hogy „változás-ügynökként” működjön, a fenntartható fejlődés előmozdításának érdekében. A fenntarthatóságot szolgáló gyakorlatoknak, megoldásoknak a társadalom számára történő modellezésével, a hallgatók „változás-ügynökké” nevelésével, valamint az egyének és az intézmények együttműködésének elősegítése és népszerűsítése által a felsőoktatás aktívan részt tud vállalni ebben a „változás-menedzsmentben” (angolul transition management, bővebb leírását ld. Kemp et al., 2007). Zilahy és Huisingh (2009, 1058.o.) szerint „az egyetemek egyre inkább abba az irányba haladnak, hogy túllépjenek a régi tudomány által vezérelt modellen és rájőjjenek, hogy szerepük a társadalomban szélesebb a korábbi normának megfelelő szerepnél”.

Másrészről, a felsőoktatási intézmények hajlamosak konzervatívak maradni és ellenállni a változásoknak, ami jelentősen megnehezíti ezt az átalakulási folyamatot (Ferrer-Balas et al., 2010). Lozano (2006) szerint az egyetemek gyakran az erőssorások kimerülésének témájára koncentrálnak, és a fenntarthatóság jóval szélesebb körű megközelítésének beépítése radikális innovációt jelent, amit ellenállás és konfliktusok kísérnek.

A fenntarthatóságra nevelés folyamatában számos akadályt kell leküzdeni, többek közt a fenntarthatóság koncepciójának sokféle értelmezéséből adódó problémákat, a technológiai megoldások, a hagyományos szabályozási és közgazdaságtani megközelítéseket, illetve a fogyasztóra/fogyasztásra alapuló megközelítés korlátait, a helyes döntéshozatalhoz szükséges információk megbízhatósági problémáit és hozzáféréseinek hiányát, az emberi agy információ-feldolgozási képességének hiányosságait, valamint az egyéni és az univerzális jogok közötti egyensúlyozást (bővebben ld. Sibbel, 2009).

A felsőoktatás tehát szembesül a kihívással, hogy képes legyen a sokszínűséget ösztönözni, a fenntarthatóság koncepcióját megértetni és megértetni, terjeszteni, a tanterveket a megoldás-orientált oktatás és képzés felé elmozdítani, valamint az új és komplex fenntarthatósági problémákat kezelni. „A tananyagoknak olyan tapasztalatokat és élményeket kell tartalmaznia, amelyek a társadalmi és morális felelősség nagyobb mértékű tudatosulásához vezetnek. Különösen fontos a saját egyéni értékrendszer szerepének

tudatosítása, valamint az annak felülvizsgálatára való hajlandóság kifejlesztése a hallgatókban, ez mindenképpen követelmény, ha a végzős hallgatókat fel akarjuk készíteni fenntarthatóság felé mutató munkákra” (Sibbel, 2009, 79.o.).

Lozano (2010) négy megközelítést különböztet meg a fenntarthatósági kérdéseknek a felsőoktatási képzésbe töreńő integrálása kapcsán (amelyek kombinált formában is megjelenhetnek az egyes intézményekben):

- “Néhány környezeti kérdés integrálása a már meglévő kurzus tananyagába
- Specifikus fenntartható fejlődés kurzus
- A fenntartható fejlődés koncepciójának megjelenítése minden lényeges szakasos kurzusban, az adott kurzus témájához igazítva
- A fenntartható fejlődés mint specializációs lehetőség az egyes szakokon belül” (Lozano 2010, 637.o.).

Ceulemans és De Prins (2010) két alapvető megközelítést említ: a horizontális integrációt, amikor a fenntartható fejlődési témák a különböző kurzusok részeként, azokba beleintegrálva jelennek meg, valamint a vertikális integrációt, ahol elkülönült kurzusok hivatottak körüljárni kifejezetten a fenntarthatósági témát. Megjegyzik, hogy az irodalom többségében a horizontális megközelítés mellett teszi le a voksát, a fenntartható fejlődés rendszerszemléletű vizsgálata jegyében.

Mind a fogyasztói magatartás, mind a környezeti (fenntarthatósági) nevelés irodalma alapján látható, hogy napjaink egyik legnagyobb kihívása abban rejlik,

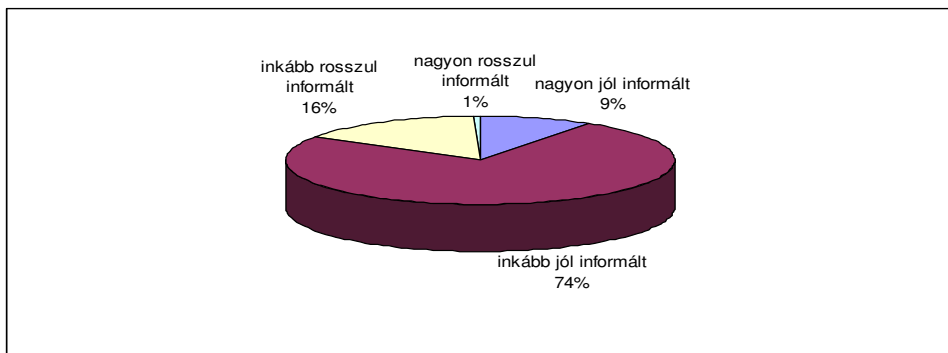
- hogyan ösztönözzük a fenntartható életmódot és építsük le ezzel párhuzamosan a fenntarthatatlan magatartásformákat a társadalomban;
- milyen használható és hatásos válaszokat tud adni a környezeti nevelés ezekre a kérdésekre;
- valamint, hogyan lehet az egyetemi (és középiskolai) hallgatókat arra nevelni, hogy a fenntarthatóság követői legyenek a társadalomban, előmozdítva az attitűdök és a mindennapi magatartás kívánatos változását.

Empirikus kutatásunk e dilemmákon alapul: a hallgatók attitűdjeinek, magatartásának és a környezeti neveléssel kapcsolatos véleményének megismerése által igyekszünk mi is hozzátenni néhány fontos megállapítást e kérdések megválaszolásához.

IV. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

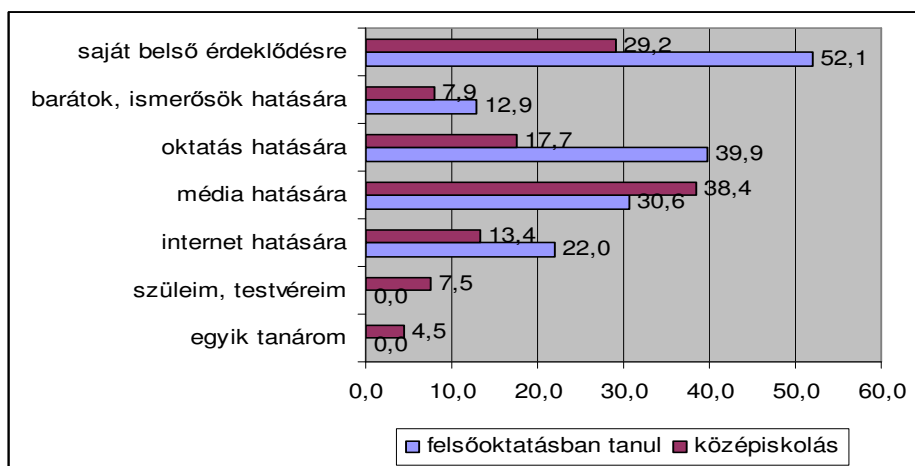
A. *A környezeti nevelés hatása a környezeti tudásra*

Megvizsgáltuk, mennyire tartják magukat a fiatalok tájékozottnak környezeti kérdésekben, illetve milyen mértékben változtak az ismereteik az elmúlt néhány évben (egyetemisták esetén az egyetemi évek alatt). Nincs különbség a válaszadási arányokban a középiskolások és az egyetemisták között a környezeti kérdésekben való tájékozottság szerint; az egész mintára jellemző az alább látható megoszlás (ld. 1. ábra).



I. ÁBRA: ÁLTALÁBAN MENNYIRE TÁJÉKOZOTT KÖRNYEZETI KÉRDÉSEKBE?

A tájékozottság változását (növekedését) magyarázó okokban lényeges eltérések vannak. A válaszadók maximum két okot jelölhettek meg egy előre megfogalmazott listából, és a felsőoktatásban tanuló diákok közül sokkal többen éltek ezzel a lehetőséggel; ez tükröződik a válaszok arányaiban is (lásd 2. ábra).



2. ÁBRA: A KÖRNYEZETI KÉRDÉSEKSEL KAPCSOLATOS TÁJÉKOZOTTSÁGBAN BEKÖVETKEZETT VÁLTOZÁS OKAI (EMLÍTÉS %)

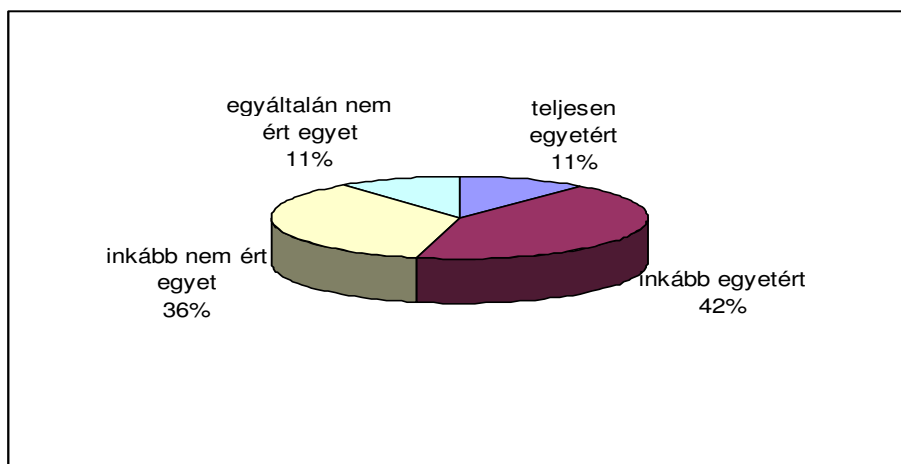
Látható, hogy az egyetemistáknál a saját belső érdeklődés vezet, majd az oktatás és a média következnek. A középiskolások ezzel szemben a médiát sorolták legnagyobb arányban az első helyre; a belső érdeklődés csak ezután következik, majd eléggé lemaradva az oktatás. A középiskolásoknál relatíve erősebben jött elő az internet hatása (az egyetemistáknak ugyan egyötöde megjelölte ezt a választ, ez azonban csak kevesebb, mint fele az általuk leggyakrabban kiválasztott „saját, belső érdeklődés” gyakoriságának). A középiskolásoknál néhány százalékban megjelentek a szülők, testvérek, a barátok, ismerősök, illetve egy bizonyos tanár is – mint a tájékozódás forrása, amely betudható az életkori sajátosságoknak is, hiszen a fiatalabbak még jobban kötődnek a családnak és egy-egy tanárhoz (a szülők, testvérek, valamint valamelyik tanár hatása nem volt felsorolva lehetőségként a felsőoktatási felmérésben). A barátok, ismerősök szerepe az utolsó helyre

került az egyetemistáknál. Az eredmények azt sugallják, hogy a felsőoktatási intézmények tanulói már jóval céltudatosabbak, érdeklődési körüket és ezzel kapcsolatos információszerzésüket sokkal inkább a belső, semmint a külső tényezők befolyásolják: nyilván az a diák választ környezeti témájú tárgyat, akit ez egyébként is érdekel. A középiskolásoknál vegyesebb a kép: a média szerepe erős külső ráhatást jelent, de itt is magas a belső érdeklődés szerepe.

A tájékozottságot igen jól le lehet mérni például abból, hogy maguktól mennyi és milyen környezeti problémát tudnak felsorolni. A középiskolások átlagosan jóval kevesebb (2 db) környezeti problémát neveztek meg, mint az egyetemisták (az átlag 3,5). A különbség elsősorban abból adódik, hogy a középiskolások 18,8%-a nem nevezett meg egyetlen környezeti problémát sem, míg az egyetemistáknak csak 2,3%-ára volt igaz ugyanez.

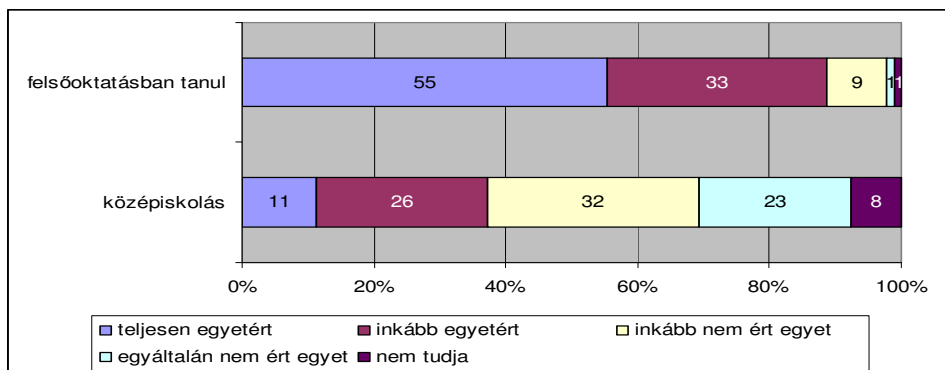
Némileg más sorrend alakult ki a két almintában akkor is, amikor az öt legfontosabb környezeti probléma megjelölésére kértük a válaszadókat. Az egyetemisták a globálisan jelentkező, de közvetlenül esetleg kevésbé érezhető hatások egy részét (vízszennyezés, klímaváltozás) előbbre sorolták, míg a középiskolások esetében a közvetlenebbül tapasztalható légszennyezés került az élre, illetve a fiatalabbak a jelek szerint érzékenyebbek az élővilág pusztulására (biodiverzitás csökkenése). Láthatóan a fiatalabbakat izgatják jobban a különféle katasztrófák és a városi problémák is, de például nem kötik össze a környezeti hatásokat a fogyasztói szokásokkal, amit az egyetemisták – szintén feltehetőleg a környezeti képzés tartalmának is köszönhetően, – sokkal jobban érzékelnek.

Ez a különbség jól látható abban is, hogy a problémák megoldásának felvázolt módjaival mennyire értenek egyet a válaszadók. Abban nincs különbség az egyetemisták és a középiskolások véleménye között, hogy a technikai fejlődés szerintük képes-e hozzájárulni a környezeti problémák megoldásához (lásd 3. ábra). Valamivel többen vannak azok, akik a technikai fejlődést egynek tartják a megoldási lehetőségek közül („inkább egyetért”), de a techno-optimisták és a techno-pesszimisták összesített aránya között nincs jelentős különbség a két mintában.



3. ÁBRA: MENNYIRE ÉRT EGYET AZZAL, HOGY A TECHNIKAI FEJLŐDÉS MEGOLDJA A KÖRNYEZETI PROBLÉMÁKAT?

Az egyetemisták ugyanakkor szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a fogyasztói szokások megváltoztatásának, mint a középiskolások (lásd 4. ábra). Az egyetemisták 55%-a teljesen, 33%-a inkább egyetért azzal, hogy a megoldáshoz a fogyasztás visszafogása is kell, míg a középiskolásoknál mindössze 11%, illetve 26% ez a két arány. Esetükben 55% nem ért egyet az állítással, és jóval többen vannak, akik „nem tudom” választ adtak. A diákok következetesek voltak válaszaikban, hiszen hasonlókat adott a korábban bemutatott eredmény is, amely szerint az egyetemistáknak 24%-a, míg a középiskolásoknak csak 7%-a jelölte meg a fogyasztási szokásokat fontos környezeti problémaként.



4. ÁBRA: MENNYIRE ÉRT EGYET AZZAL, HOGY A MEGOLDÁSHOZ A FOGYASZTÁS VISSZAFOGÁSA IS KELL?

A fenti eredmények nyilvánvalóan tükrözik a környezeti oktatás tartalmának jelentőségét: az egyetemisták és főiskolások valószínűleg jóval többet hallanak a fogyasztói társadalom jellemzőiről és hatásairól, mint a középiskolások. Emellett feltételezhetjük azt is, hogy a médiában megjelenő, erőteljesen vásárlásra ösztönző marketing tevékenységgel szemben sem annyira kritikusak a 14-18 évesek, mint a 18-24 évesek. Nem véletlenül kedvelt célpontja a reklámoknak a fiatalabb korosztály.

Érdekes ezek után megvizsgálni, megjelenik-e a fogyasztás megítélésében jelentkező különbség a vásárlói szokásokban is.

B. A környezeti nevelés tartalmának hatása a fogyasztói magatartásra

A fogyasztói magatartást több oldalról vizsgáltuk. Megnéztük, milyen gyakran vesznek a diákok különböző árucikk-csoportokat, mi jellemzi a vásárlásaikat. Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a fiatalok többet vásárolnának-e bizonyos feltételek megléte esetén, avagy mi tartja őket vissza attól, hogy fogyasztási szintjük még magasabb legyen.

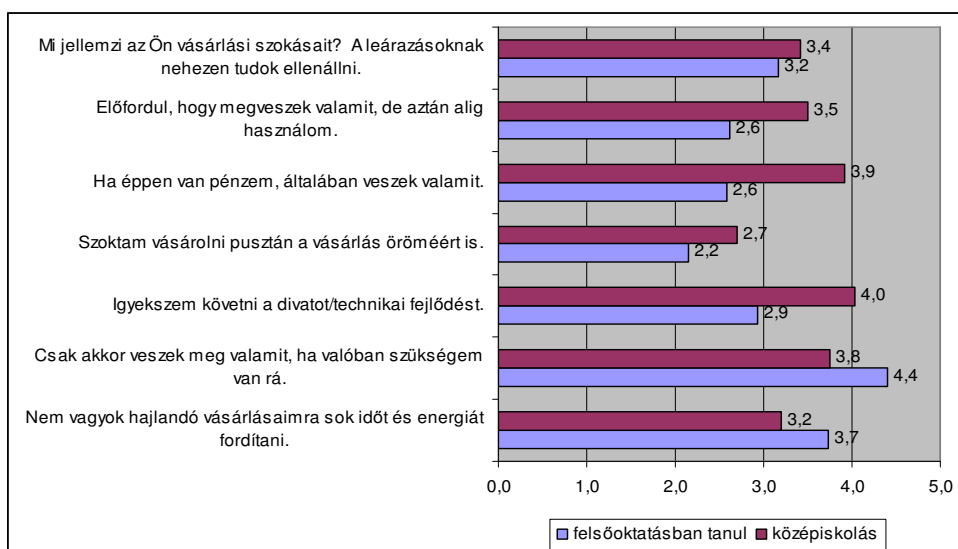
A diákok vásárlási szokásai

Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy a mintában a középiskolások és az egyetemisták fogyasztói szokásai szignifikánsan különböznek, mégpedig oly módon, hogy a középiskolások – bevallásuk szerint – jóval gyakrabban vásárolnak ruhát, kozmetikumot, elektronikai cikket, sportszert, és könyvet, újságot is, mint az egyetemisták. A különböző fogyasztási cikkek vásárlásának gyakoriságait összegezve kiderül, hogy mind a

középiskolások, mind az egyetemisták könyvet és újságot vásárolnak a leggyakrabban, ezt követi a ruhák, kiegészítők átlagos vásárlási gyakorisága, majd a kozmetikumok, végül a sportszerek és elektronikai cikkek következnek

Megvizsgáltuk a két almintá tulajdonságait a vásárláskor tanúsított magatartás esetében is, és itt is szignifikáns különbséget tapasztaltunk minden vonatkozásban. A válaszadás következetes abban az értelemben, hogy a középiskolások jobban szeretnek vásárolni, kevésbé tudnak ellenállni a leárazásoknak, olykor feleslegesen is vásárolnak, ha van pénzüik, gyakrabban vesznek valamit, jobban igyekeznek követni a divatot/technikai fejlődést. Velük szemben a felsőoktatásban tanulók azok, akik inkább a szükségleteiknek megfelelően vásárolnak, és kevesebb időt hajlandók vásárlásaikra szánni.

Amennyiben a vásárlói viselkedést egy összefoglaló mérőszámmal, a válaszok átlagaival jellemezzük, kiderül, hogy az átlagok szignifikánsan eltérnek egymástól (lásd 5. ábra). Az is látszik, hogy a középiskolásokra leginkább a divat/technikai fejlődés követése jellemző, valamint az, hogy ha van pénzüik, általában vesznek is valamit.



5. ÁBRA: A VÁSÁRLÓI SZOKÁSOK GYAKORISÁGAINAK ÁTLAGA (1: EGYÁLTALÁN NEM JELLEMZŐ RÁM, 5: NAGYON JELLEMZŐ RÁM)

Némi inkonzisztencia is felfedezhető a válaszaikban, mert majdnem azonos mértékben jellemző rájuk, hogy csak akkor vesznek meg valamit, ha szükségük van rá (átlag: 3,8), illetve, hogy olykor megvesznek olyan dolgokat is, amit aztán nem használnak (átlag: 3,5). Az egyetemisták /főiskolások ebben a tekintetben jóval következetesebben válaszoltak (az átlagok rendre: 4,4 és 2,6).

Mi tartja vissza a diákokat a még több vásárlástól?

A fenti eredmények után már nem volt meglepő számunkra, hogy a vásárlástól visszatartó tényezőkben is szignifikáns eltérés mutatkozott a két almintá között. Itt viszont az egyetemisták jelezték erősebbnek a felsorolt tényezőket. A pénz hiányát különösen erősnek érezték az egyetemisták, de ugyanígy az idő hiánya, a kielégített szükségletek,

a környezetvédelmi megfontolások, valamint az, hogy nem szeretnek vásárolni (ebben a sorrendben) is erősebben akadályozzák őket a több vásárlásban, mint a középiskolásokat. Ez érthető is annak fényében, hogy jelenleg az egyetemisták/főiskolások – a válaszok alapján – kisebb gyakorisággal vásárolnak maguknak fogyasztási cikketeket, mint a középiskolások, de a jelek szerint szívesen vásárolnának többet, ha nem tartanák vissza őket az említett tényezők.

Jelzésértékű, hogy a pénz hiánya a legerősebb akadály, a környezetvédelmi megfontolások viszont nem igazán tartják vissza egyik csoport válaszadóit sem a több vásárlástól, és az sem igazán jellemző, hogy a diákok ne szeretnének vásárolni.

Az életszínvonal hatása a fogyasztásra

Ha lehet hinni az önbevallásnak, akkor a két minta tagjai érzékelt életszínvonalukban is különböznek egymástól: a mintabeli középiskolások három-negyede magasabbnak ítélte életszínvonalát a diáktársak átlagánál; az egyetemista mintában ez az arány 59,5%. Ezek az eredmények összevethetők azzal, mekkora összeget költenek a fiatalok a különböző termékekre. Az összehasonlítás kissé torzulhat amiatt, hogy az egyetemistáknál nem kérdeztünk rá részletesen arra, hogy a különböző termékcsoportokra mennyit költenek, míg a középiskolásoknál igen. Alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a fogyasztási javakra, illetve a szórakozásra milyen kiadásai vannak a válaszadóknak. A teljes mintát vizsgálva kiderül, hogy átlagosan 8 730 Ft-os kiadásuk van havonta termékekre, és 9 550 Ft-ot szórakozásra. Szignifikáns különbséget találtunk a két iskolatípus tanulói között: a középiskolások átlagosan jelentősen többet költenek mind fogyasztói termékekre (11 273 vs. 7740 Ft), mind a különböző szolgáltatásokra (11 500 vs. 8 912 Ft), amit összefoglalóan szórakozásnak is tekinthetünk.

Az eredmény mindenestre elgondolkodtató: a középiskolások sokkal több pénzből gazdálkodnak, mint az egyetemisták, amelynek oka lehet az a nem ritka magyarországi jelenség, miszerint a felsőoktatási intézmények hallgatóinak sokszor maguknak kell a jövedelmükről gondoskodni, míg a középiskolások anyagilag szinte teljes egészében a szüleikre támaszkodnak.

A fogyasztói szokásokban összességében jelentős eltérést tapasztalhatunk az egyetemisták és a középiskolások között. Az eredmények fényében úgy gondoljuk, a környezeti nevelés tartalma – abban jelen esetben a fogyasztói társadalom hatásainak megjelenítése – lényegesen befolyásolja a fogyasztásból származó környezeti problémák tudatosulását és ezáltal közvetetten a vásárlói magatartást is.

C. A környezettudatos életmód megnyilvánulásai

Közlekedési szokások

A közlekedési szokásokat részben meghatározza a lakóhely távolsága az iskolától, valamint az igénybe vehető közlekedési módok választéka. A mintába került középiskolások átlagosan messzebb laknak az iskolától, mint az egyetemisták/főiskolások – ez a két alminta olyan jellegzetessége, amely független az attitűdöktől, de a közlekedési szokásokat jelentősen befolyásolja. A közelebb lakók mindkét mintában gyalognak vagy

bicikliznek, míg a távolság növekedésével nő előbb a tömegközlekedés, majd az autó használatának gyakorisága.

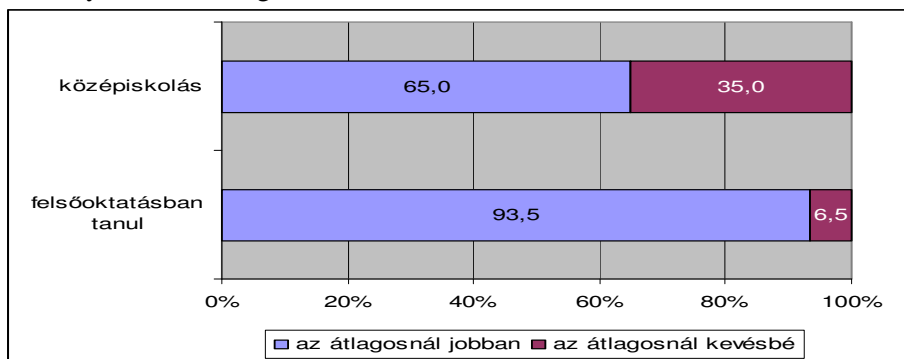
A közlekedéssel kapcsolatos attitűdöket azzal próbáltuk mérni, szívesen járnának-e többet a megkérdezettek a különböző közlekedési eszközökkel, ha kedvezőbbek lennének a feltételek, vagy sem (bejelölhették azt is, ha már most is azzal járnak). Az egyetemisták/főiskolások a középiskolásoknál sokkal szívesebben járnának biciklivel, ha kedvezőbbek lennének a feltételek, a középiskolásoknál pedig ugyanez az autó használatára igaz.

A tömegközlekedés esetében adott válaszokat jelentősen torzítja azok aránya, akik jelenleg is így közlekednek, de az eredményekből látszik, hogy e válaszokat kiszűrve, a maradék középiskolás válaszadó 69%-a járna szívesebben tömegközlekedéssel kedvező feltételek esetén; az egyetemistáknál ez az arány 60%.

Érdekes volt megfigyelni, hogy a középiskolásoknál a lakóhely és az iskola távolságától független azok aránya, akik szeretnék többet autóval járnak, és a távolsággal nem fordított azok aránya, akik nemmel válaszoltak. A tömegközlekedésnél sem térnek el szignifikánsan a válaszok a távolság függvényében. A válaszadás egyedül a biciklizés esetében alakult úgy, „ahogy a nagykönyvben meg van írva”, vagyis a távolsággal fordított arányú a hajlandóság a kerékpár használatára. Az egyetemisták/főiskolások esetében némileg más a kép: akik szívesebben járnának autóval, azok aránya hasonló minden távolsági kategóriában, de a nemleges válasz fordítottan arányos az egyetem és a lakóhely közti távolsággal.

Környezetvédelem a mindennapi életben

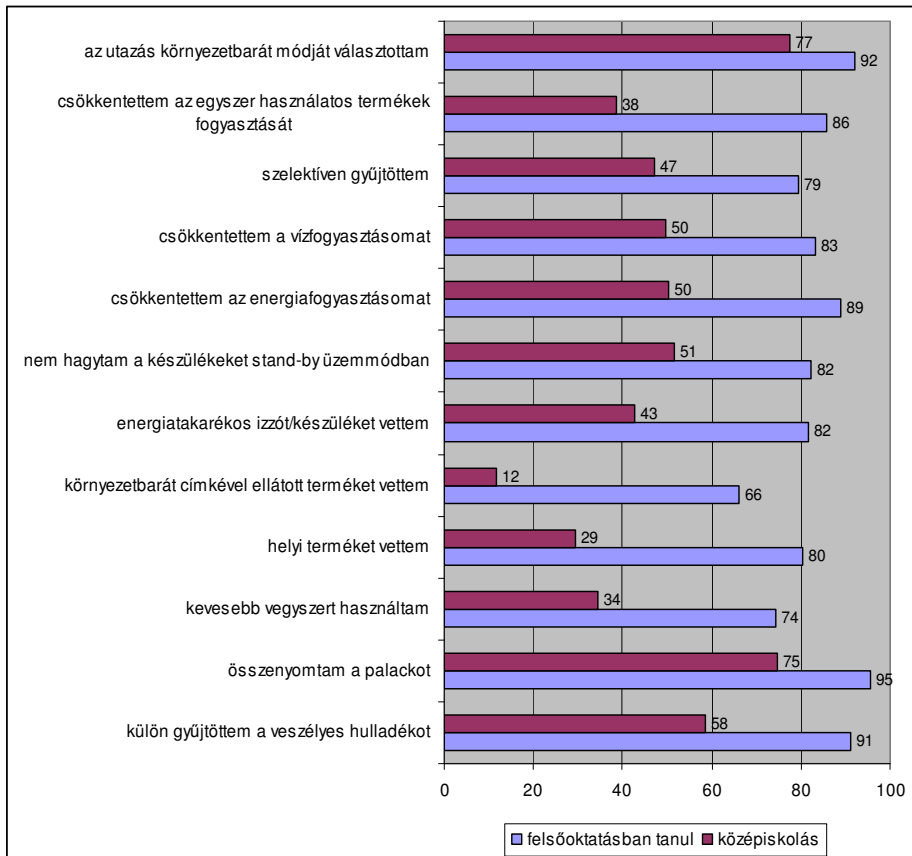
A felmérés során célunk volt azt is kideríteni, miben nyilvánul meg a fiatalok környezettudatossága a mindennapjaik során, illetve a többiekhez képest milyennek ítélik meg saját környezettudatosságukat.



6. ÁBRA: „MENNYIRE TARTJA SZEM ELŐTT A KÖRNYEZETVÉDELMET MINDENNAPI ÉLETE SORÁN?”

A 6. ábra tanúsága szerint saját környezettudatosságát az egyetemista válaszadók túlnyomó többsége tartja az átlagnál magasabbnak; a középiskolásoknál „csak” kétharmad ez az arány. A vallott fogyasztói szokások valamekkora különbséget mindenképpen indokolnak az egyetemisták javára, bár a pozitív torzítás nyilvánvaló. A következőkben megvizsgáljuk, milyen különbségek mutatkoznak a környezetbarát életmódban a két minta között; reális-e a válaszadók önképe a két mintában.

A két minta csak azon az alapon hasonlítható össze, hogy végezte-e a válaszadó az adott környezettudatos tevékenységet vagy sem. A 7. ábra az „igen” tartalmú válaszokat összegzi. Mindegyik tevékenység esetében szignifikáns a különbség a két minta vallott magatartása között: a megkérdezett egyetemisták/főiskolások sokkal nagyobb arányban végeznek környezettudatos tevékenységeket.

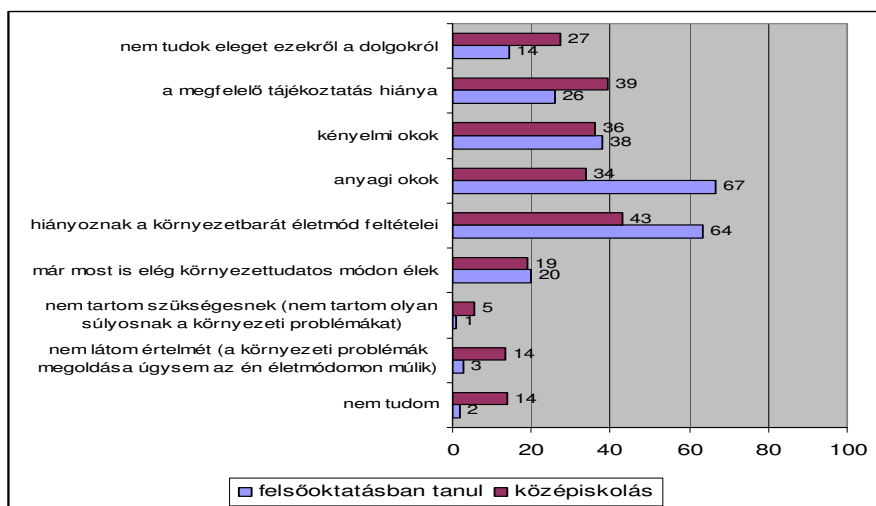


7. ÁBRA: KÖRNYEZETTUDATOS TEVÉKENYSÉGEK VÉGZÉSE A KÉT MINTÁBAN („IGEN” VÁLASZOK %)

Nyilvánvaló, hogy a kérdés formája befolyásolja a válaszadást, és a felsőoktatási minta ismét pozitív irányba húz. A különbség azonban szinte minden életmód-elemnél hatalmas; kivételek ez alól az utazás és a palackok összenyomása, ahol kisebb (de azért szignifikáns) az eltérés. Pozitívan értékelhető, hogy, habár a középiskolások között jóval kisebb az egyes magatartásformákat gyakorlók aránya, de több olyan is van, amelyben a középiskolások közel fele végzi az adott tevékenységet; igaz ez az utazás módjára, a hulladékok szelektív gyűjtésére, a kisebb víz- és energiafogyasztásra, arra, hogy a készülékeknél még a stand-by üzemmódot is kikapcsolják, hogy külön gyűjtik a veszélyes hulladékot, illetve összenyomják a műanyag palackokat. Ez mindenképpen pozitívan értékelhető, hiszen a környezettudatosabb viselkedés csírái már a középiskolások többségénél is megvannak, a felsőoktatási intézmények ez irányú képzései és motivációi pedig ezeket a csírákat pozitívan fejleszthetik tovább.

A környezettudatos életmódot gátló tényezők

Az egyetemisták a gátló tényezők közül kettőben nagyon határozottak (ld. 8. ábra): az anyagi okok (67%) és a környezetbarát életmód feltételeinek hiányát (64%) jelentős arányban választották, szignifikánsan többen, mint azt a középiskolások tették (34, illetve 43%). A középiskolásoknál problémát jelent az ismeretek, a megfelelő tájékoztatás hiánya (39%), illetve az a tény, hogy saját maguk szerint is nagyon keveset tudnak ezekről a kérdésekről (27%). Érdekes módon, mindkét csoportban hasonló és viszonylag magas arányban választották, hogy kényelmi okok gátolják őket a környezettudatosabb életmód kialakításában (az egyetemisták 38, a középiskolások 36%-a jelölte meg ezt a lehetőséget), amely olyan probléma, amit a környezeti neveléssel mindenképpen enyhíteni lehet és kell.



8. ÁBRA: „MELYEK A FŐ TÉNYEZŐK, AMELYEK GÁTOLJÁK, HOGY A JELENLEGINÉL KÖRNYEZETTUDOSABB MÓDON ÉLJEN?” (LEGFELJEBB 3 VÁLASZT LEHET MEGJELÖLNI!)

Körülbelül a minta egyötöde úgy gondolja, már most is elég környezettudatosan él, a középiskolások és egyetemisták között nincs szignifikáns különbség ebben a tekintetben. A középiskolások között viszonylag magas azok aránya, akik vagy nem tartják a környezet terhelését súlyosnak (5%), vagy úgy gondolják, egy ember életmódja nem tudja sem rontani, sem javítani a környezet állapotát (14%); ezek az értékek az idősebbeknél (egyetemisták) szinte elenyésző (1, illetve 3%). Az eredmények mindenképpen arra hívják fel a figyelmet, hogy az ismeretek bővítése, a jobb feltételek megteremtése pozitívan hathat a mai fiatalok környezettel kapcsolatos attitűdjeire és fogyasztói magatartására.

V. KÖVETKEZTETÉSEK

A fenti elemzés a középiskolai diákok és a felsőoktatási hallgatók környezeti tudásában, attitűdjeiben, tudatosságában, valamint életmódjában és fogyasztói magatartásában megnyilvánuló hasonlóságokat és különbségeket volt hivatott feltárni. Az eredmények több ponton is rámutattak a környezeti nevelésnek az attitűdök formálásában és a

környezettudatos magatartásformák kialakításában játszott szerepére. A környezeti nevelés tartalma láthatóan erősen befolyásolja a környezeti problémák tudatosulását. Bár a válaszadók mindkét mintában majdnem ugyanazokat a környezeti problémákat jelölték meg fontosnak, a hangsúlyok szignifikánsan különböztek. Középiskolai szinten a biodiverzitással kapcsolatos problémák vezették a listát, míg az egyetemisták és főiskolások a szennyezéshez közvetlenebbül kapcsolódó problémákat jelölték meg fontosabbnak.

Céltudatosságban is különböznek a középiskolások és az egyetemi/főiskolai hallgatók. Utóbbiak sokkal tudatosabban keresik a környezeti információkat, amikor ilyenekre van szükségük, és jóval több forrásból szerzik be azokat, mint a középiskolások. Az egyetemistákra/főiskolásokra sokkal inkább jellemző az is, hogy belső érdeklődés és motiváció alakítja az információ-keresést, míg a középiskolásoknál a külső befolyás a környezeti tudásbázis növelésében jóval erősebb.

A fogyasztói társadalom hatásaival a felsőoktatásban tanuló diákok az eredmények szerint sokkal inkább tisztában vannak, mint a középiskolások. Magasabb fokú tudatosságuk egyrészt abban nyilvánul meg, hogy sokkal erősebben érzékelik a fogyasztói szokások megváltoztatásának szükségességét, másrészt abban, hogy jelenlegi vásárlói magatartásuk is kevésbé hedonista, mint a mintába került középiskolásoké. Utóbbiak jobban szeretnek vásárolni, jobban követik a divatot, ha van pénzüik, szívesen el is költik, nemigen tartják vissza őket a környezeti megfontolások.

A mintába került középiskolások környezeti tudatossága bevallottan kisebb, ami összhangban van a magatartásukkal is: életmódjukban, a környezettudatos cselekvésben (szelektív hulladékgyűjtés, takarékoskodás az erőforrásokkal/ energiával, közlekedési szokások stb.), és fogyasztóként is alacsonyabb környezeti tudatosságot tanúsítanak, mint a felsőoktatásban tanuló hallgatók.

A kutatás eredményei alapján jól látszanak a kihívások és feladatok a környezeti nevelés számára:

(1) A belső érdeklődést és motivációt mindenképpen emelni kell a diákokban – mind felsőoktatási, mind középiskolai szinten.

(2) Jobban össze kell hangolni a környezeti oktatás tartalmát, annak érdekében, hogy a képzés biztosítsa a folytonosságot és a környezeti kérdések, problémák mélyebb tudatosulását.

(3) Jobban rá kell irányítani a figyelmet a fogyasztói és életviteli szokások környezeti hatásaira.

(4) Alternatívát és konkrét megoldási javaslatokat kell nyújtani a fenntartható fogyasztói magatartás és a fenntartható életmód kialakítására, az ismeretekben és attitűdökben megnyilvánuló környezeti tudatosság megjelenítésére a cselekvésben.

VI. HIVATKOZÁSOK

- AJZEN, I. 1985. From intentions to actions: A theory of planned behavior. In: KUHL, J. & BECKMAN, J. (eds.) *Action control: From cognition to behavior*. Heidelberg: Springer.
- ARBUTHNOTT, K. D. 2009. Education for sustainable development beyond attitude change. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10, 152-163.

- BONAIUTO, M., BREAKWELL, G.M. & CANO, I. 1996. Identity processes and environmental threat: The effects of nationalism and local identity upon perception of beach pollution. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 6, 157-175.
- BURANDT, S. & BARTH, M. 2010. Learning settings for climate change. *Journal of Cleaner Production*, 18, 659-665.
- CEULEMANS, K. & DE PRINS, M. 2010. Teacher's manual and method for SD integration in curricula. *Journal of Cleaner Production*, 18, 645-651.
- CSUTORA, M. & KERÉKES, S.: *A környezetbarát vállalatirányítás alapjai*. KJK Kerszöv, Budapest, 2004.
- DIELEMAN, H. & HUISIGH, D. 2006. Games by which to learn and teach about sustainable development: exploring the relevance of games and experiential learning for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 14, 837-847.
- EASTERLIN, R. A. 1974. Does Economic Growth Improve the Human Lot? In: DAVID, P.A. & REDER, M.W. (eds.) *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*. New York: Academic Press Inc.
- ELGIN, D. 1993. *Voluntary Simplicity: Toward a Way of Life That Is Outwardly Simple, Inwardly Rich*, New York, Quill William Morrow.
- EUROPEAN COMMISSION 2005. Attitudes of European citizens towards the environment, Special Eurobarometer 217 European Commission. Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_217_en.pdf
- EUROPEAN COMMISSION 2008. Attitudes of European citizens towards the environment, Special Eurobarometer 295 European Commission. Available: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_295_en.pdf
- FERRER BALAS, D., LOZANO, R., HUISINGH, D., BUCKLAND, H., YSERN, P. & ZILAHY, GY. 2010. Going beyond the rhetoric: system-wide changes in universities for sustainable societies. *Journal of Cleaner Production*, 18, 607-610.
- FLIEGENSCHNEE, M. & SCHELAKOVSKY, M. 1998. *Umweltpsychologie und Umweltbildung: Einführung aus humanökologischer Sicht*, Wien, Facultas Universitäts Verlag.
- GHAZI, P. & JONES, J. 1997. *Getting a Life!: The Downshifting Guide to Happier, Simpler Living*, Coronet, Hodder & Stoughton Ltd.
- HINES, J. M., HUNGERFORD, H. M. & TOMERA, A. N. 1986. Analysis and synthesis of research on responsible pro-environmental behavior: a meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18, 1-8.
- INGLEHART, R. & KLINGEMANN, H. D. 2000. *Genes, Culture and Happiness*, Boston, MIT Press.
- JACKSON, T. 2006. Readings in Sustainable Consumption – Introduction. In: JACKSON, T. (ed.) *The Earthscan Reader in Sustainable Consumption*. London, Earthscan, 1-26.
- JAEGER, C., DÜRRENBARGER, G., KASTENHOLZ, H. & TRUFFER, B. 1993. Determinants of environmental action with regard to climate change. *Climate Change*, 23, 193-211.
- KAGAWA, F. 2007. Dissonance in students' perceptions of sustainable development and sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8, 317-338.
- KEMP, R., LOORBACH, D. & ROTMANS, J. 2007. Transition management as a model for managing processes of co-evolution towards sustainable development. *The International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 14, 78-91.
- KOLLMUSS, A. & AGYEMAN, J. 2002. Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8, 239-260.
- KOPPENHÁGAI KLÍMACSÚCS honlapja: <http://en.cop15.dk>, letöltés ideje. 2009. dec. 22
- LOZANO, R. 2006. Incorporation and institutionalisation of SD into universities: breaking through barriers to change. *Journal of Cleaner Production*, 14, 787-796.
- LOZANO, R. 2010. Diffusion of sustainable development in universities' curricula: an empirical example from Cardiff University. *Journal of Cleaner Production*, 18, 637-644.
- MAJLÁTH, M. 2009. Differences of psychographic aspects between environmentally aware and not aware consumers. Doctoral dissertation, Budapest: Corvinus University of Budapest.
- MARJAINÉ SZERÉNYI, ZS., ZSÓKA, Á. & SZÉCHY, A. 2010. A Budapesti Corvinus Egyetem hallgatóinak fogyasztási szokásai a fenntarthatóság szemszögéből. In: Sikos, T. (ed.) *Fenntartható fogyasztás és növekedés határai, Új trendek a kereskedelemben*. Gödöllő - Komárom, Selye János Egyetem Kutatóintézete, ISBN: 978-80-89234-95-0, 145-164.

- MASLOW, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-96.
- NEMCSICSNÉ ZSÓKA, Á. 2005. Consistency and gaps in pro-environmental organisational behaviour. Doctoral dissertation. Budapest: Corvinus University of Budapest.
- ROBINS, N. & ROBERTS, S. 2006. Making Sense of Sustainable Consumption. In: JACKSON, T. (ed.) *The Earthscan Reader in Sustainable Consumption*. London, Earthscan. 39-49.
- SIBBEL, A. 2009. Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 10, 68-82.
- STEINER, G. & POSCH, A. 2006. Higher education for sustainability by means of transdisciplinary case studies: an innovative approach for solving complex, real-world problems. *Journal of Cleaner Production*, 14, 877-890.
- STEPHENS, J. C., HERNANDEZ, M. E., ROMÁN, M., GRAHAM, A. & SCHOLZ, R. W. 2008. Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 317-338.
- STERN, P. C. 2000. Toward a coherent theory of environmentally significant behaviour. *Journal of Social Issues*, 56, 407-424.
- SVANSTRÖM, M., LOZANO-GARZIA, F.J. & ROWE, D. 2008. Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 339-351.
- OFSTAD, S. (ed) 1994. Symposium: Sustainable Consumption, Ministry of Environment, Oslo.
- UNDP. 2006. Consumption from a human development perspective. Available: http://hdr.undp.org/en/media/hdr_1998_en_chap2.pdf
- UNEP. 1999. Changing consumption patterns. *Industry and Environment*, 22.
- UNEP. 2005a. Marrakech Task Forces. Paris. Available: www.unep.org/pc/sustain/10year/taskforce.htm
- UNEP. 2005b. Talk the Walk? Advancing Sustainable Lifestyles through Marketing and Communications. UNEP/UN Global Compact/Utopias, Paris. http://www.unglobalcompact.org/docs/news_events/8.1/ttw_fin.pdf
- UNEP 2005c. Communicating Sustainability: How to Produce Effective Public Campaigns. UNEP/DtIE/Futerra. Paris. <http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DtIx0679xPA-CommunicatingEN.pdf>
- WALS, A. E. J. & BLAZE CORCORAN, P. 2006. Sustainability as an outcome of transformative learning, Education for Sustainable Development in Action. In: Holmberg, J. & Samuelsson, B.E. (eds.): *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education*. Paris: Unesco.
- WIDEGREN, O. 1998. The New Environmental Paradigm and personal norms. *Environment and Behavior*, 30, 75-10.
- ZILAHY, G. & HUISINGH, D. 2009. The roles of academia in Regional Sustainability Initiatives. *Journal of Cleaner Production*, 17, 1057-1066.