

**FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSRE NEVELÉS NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSI
KERETBEN**

**(eredeti cím: EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT THROUGH
INTERNATIONAL PARTNERSHIPS)**

Szerzők:

Dr. Valerie Huggings
University of Plymouth (Anglia)

Dr. John Siraj - Blachford
University of Plymouth (Anglia)

A fordítás lektorai:

Dr. Molnár Balázs
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Dr. Nemes Magdolna
Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és
Gyógypedagógiai Kar (Magyarország)

Fordítást végezte:
Dékány Zita,
Fekszki Kinga,
Gyetzvainé Szabad Dóra
Miskolci Egyetem

A fordításért felelős e-mail címe:
csillapito2@gmail.com

Huggins, Valerie and Siraj – Blachford, John(2015): Education for sustainable development through international partnerships. *Early Education Journal*, No 76. pp. 9–11. Magyar nyelvű fordítás: Dékány Zita, Fekszki Kinga, Gyetzvainé Szabad Dóra ⁶. *Különleges Bánásmód*, IV. évf. 2018/1. szám, 51–57. DOI 10.18458/KB.2018.1.51

Absztrakt

A fordításban Valerie Huggins és John Siraj - Blachford (2014) a Plymouth-i Egyetem kutatói által írt, a fenntartható fejlődésre nevelésre vonatkozó tanulmánya jelenik meg. A tanulmány a fenntartható fejlődésre nevelést nemzetközi együttműködési keretekben jeleníti meg. Megfogalmazódnak a globális gondolkodásról és lokális cselekvésről eszme alapgondolatai, a fenntartható fejlődést szolgáló oktatásról szóló elképzelések és a kulturális cseréről és a tapasztalatok megosztásáról szóló alapelemek, melyek mindenki javát szolgálják.

Kulcsszavak: fenntartható fejlődésre nevelés, nemzetközi együttműködés

Diszciplina: pedagógia, szociálpolitika

⁶ A fordítás a szerző írásbeli hozzájárulásával jelent meg.

Abstract

The translation is from Valerie Huggins and John Siraj-Blatchford's (2014) paper about education for sustainable development. The authors are researchers at Plymouth University, UK. The paper describes education for sustainable development in international frameworks. The writers also talk about the basics of the concept think globally and act locally, ideas about education for sustainable development and cultural exchange as well as the elements of sharing experiences that serve everyone's best interests.

Keywords: education for sustainable development, international cooperation

Disciplines: pedagogy, social policy

Az 1960-70-es években alakult ki a *globális gondolkodásról és lokális cselekvésről* eszméje. Ez volt az az időszak, mikor a környezeti problémák már körülvettek bennünket – levegő- és vízszennyezés, nem fenntartható hulladéklerakás gyakorlata, ipari szennyvíz. Azóta történt előrelépés a problémák kezelésében, azonban a kormányok világszerte leginkább csak az igazán súlyos fenyegetésekre kezdtek el figyelni, mint például a klímaváltozásra, amely olyan szintű nemzetközi együttműködést és közreműködést igényel, melyet korábban nem ismertünk. Még ha Észak-Európa, az Egyesült Királyság és az Egyesült Államok hamarosan szénszemleges lesz is és megállítanánk a további globális felmelegedést, már túl késő lenne számunkra, hogy elkerüljük a természet változásait, amely felgyorsíthatja a globális felmelegedést.

Jelen körülmények között a globális gondolkodás és lokális cselekvés koncepció már nem elegendő, a fenntartható fejlődést szolgáló oktatásnak (Education for Sustainable Development, ESD) elő kell segítenie a globális állampolgárságot és a szolidaritást is.

Állampolgárnak lenni azt jelenti, hogy elfogadjuk annak a jogait és kötelezettségeit, és tudomásul vesszük, hogy egy nagyobb közösség tagjai vagyunk. Ugyanakkor a tanárok általában tisztában vannak a helyi közösséghez kapcsolódó felelősségükkel is. Ez, a helyi közösség iránti törődés fokozatosan kiterjedhet az emberiség egészére, a globális sokszínűségeire és a Föld egészének igényeire is.

De a globális egymásrautaltság ilyen felismerése különösen fontos abban az esetben is, ha együttesen foglalkozunk az előttünk álló környezeti és globális kihívásokkal. Lokálisan kell gondolkodni, és globálisan kell cselekedni, valamint globálisan kell gondolkodni és lokálisan cselekedni. Vitathatatlan, hogy a globális állampolgárság eszménye egyre népszerűbbé válik, ami jelentős kihívás.

A globális állampolgárság egyik megvalósulása lehet a tanulási együttműködések megalapozása az Egyesült Királyságban és a szub-szaharai Afrikában élő gyermekek és gyakorlati szakemberek között. Az alakuló együttműködések közül néhány része a British Council Világsuli kezdeményezésének (British Council, 2014), és néhányat a Kisgyermekkorú Nevelési Világszervezet (KNV) is támogat. Példaként említhetjük az Exeter Ethiopia Linket, ami 20 devoni iskola kapcsolatát támogatja nekemtei (Etiópia) intézményekkel. Eredetileg csak kisgyermekeket vontak be, de a 4-6 évesek iskoláztatása kapcsán előtérbe kerül a korai oktatás. Egy másik hasonló projekt a 20 East Dorset-i és egy kenyai óvoda kapcsolata.

Gyakran azt feltételezik, hogy az ilyen kezdeményezések feltétlenül az érintett személyek előnyére válnak. Csakugyan, a Világsuli fogalmi kerete azt sugallja, hogy mindkét résztvevő hasonló módon látja a kapcsolat hasznát: egymásról tanulnak. Azonban a fenntarthatóság lencsén nézve egyértelművé válik, hogy a két közösség különböző területeken érintett.

Etiópiában és Kenyában a fenntarthatóság leginkább rövidtávra, és gyakran csak a túlélésre koncentrálnak: az alapképzéshez való hozzájutásra, élelmezésre, egészségügyre és a higiénára helyezik a hangsúlyt, míg a fejlett világ inkább azon töpreng, hogyan lehetne fejlesztenünk azt, aminek van anélkül, hogy tovább veszélyeztetnénk a jövőbeli gyermekek szükségleteit. Ebben a folyamatban megtanuljuk, hogy az ilyen eltérések bonyolult kérdéseket vetnek fel. Vanessa Andreotti (2011,147) – aki ebben a vitában a kulcsembert – azzal érvelt, hogy az iskolai kapcsolat érdekes és rendkívül motiváló lehetőséget biztosít, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy etikusan és hatékonyan, összetett és egymásra épülő folyamatokban vegyenek részt, amelyek globális/lokális kontextusban és identitásban jelennek meg, továbbá az igazságos máért, valamint a globális szolidaritás építéséért küzdenek.

Ám a fentiekhez a posztkolonializmus nézőpontjából induló kritikai megközelítéssel kell viszonyulni. A posztkolonialista elmélet azt állítja, hogy alapjában véve mi hozzuk létre azt, hogy kik vagyunk azáltal, hogy meghatározzuk, hogy kik nem vagyunk.

Az európai/nyugati felfedezésekből és a gyarmatosításokból származó különbségek felismerése a kisebbségi világ eszméjének kialakulásához vezetett, többségi világ értékeit és a szokásait pedig felsőbbrendűnek tekintették (Bennett, 2009).

A nem többségi, hanem kisebbségi világot civilizálni kell – ez egy olyan elképzelés/eszme, amely még mindig látható a globális oktatás diskurzusai mögött a Brit Nemzeti Alaptantervben, a Global Link programban valamint gyakran médiavilágban. Nem ritkán egyes országokat és az ott élő embereket alkalmatlannak ábrázolják a folyamatok kezelésére, és ez ösztönzi a direkt beavatkozást, támogatást, függetlenül attól, hogy a helyi adottságoknak azok nem felelnek meg.

Andreotti utal rá, hogy a jó szándékú, de át nem gondolt kezdeményezéseknek nem kívánt következményei lehetnek. Először is, az ilyen kapcsolatok túl könnyen támogatják az ún. multikulturális megközelítést, és a szokások, a kulturális elemek kellő ismeretének hiánya miatt elősegítik a sztereotípiák kialakítását, illetve azt, hogy a hangsúlyt az emberek közti felszínes különbségekre helyezzük egy interkulturális, gyarmatosítás utáni megközelítés helyett, amely a közös emberi voltunkra és a kulturális csoportokon belüli és azok közti információcserékre koncentrálna (Cantle, 2012).

Másodszor, a Nagy-Britanniában élő szakemberek megkísérelhetik leírni az etióp és kenyai kulturális forrásokat, hogy ezzel úgy alakítsák át a tantervüket, hogy nemzetközi elismerést és Ofsted⁷ jóváhagyást nyerjenek. Eközben a tanárok az etióp, illetve kenyai kultúra egyes elemeit tetszetős, idealizált fényben tüntethetik fel, egyfajta *szárik* és *szamoszák*, a kulturális jéghegycsúcs módjára. Elvárják azt is, hogy ezen tényezők továbbra is kötődjenek a gyarmati múlthoz anélkül, hogy felismernék a kultúrák változó, örökösen fejlődő természetét. Például a legtöbb etióp és kenyai manapság már nyugati ruházatot visel a hagyományos ruhák helyett, és gyakori körükben a szenvedélyes érdeklődés az angol futball és popkultúra iránt. A partneri együttműködés során ezért a kulturális hasonlóságokról és különbségekről beszélve kerülni kell a kulturális nosztalgiát és a pontatlan képzetek kivetítését.

Az iskolák közti kapcsolatok másik veszélye, hogy az angliai tanárok alsóbbrendűeknek tekinthetik az afrikai partnereiket azok forrásainak szűkössége miatt, ezáltal tükrözve Bhabha⁸ erkölcsi parancsát a „Másik javítására mint civilizációs küldetésre”, és az anyagi források továbbítását gondolva a kapcsolat fő hajtóerejének. Ez megerősítőjévé válhat annak a kisebbségi kulturális világalomnak, amely a Nyugat tudását és pedagógiáját tekinti felsőbbrendűnek (Andreotti, 2011). Ezek az üzenetek aztán könnyen átjuthatnak az angol gyerekekhez is, és káros

⁷ Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) az angol kormány mellett működő, nem minisztériumi szervezet. Feladata az állami és magán oktatási intézmények ellenőrzése, a tanárképzés és a gyermekjóléti szolgálatok felügyelete.

⁸ Homi A. Bhabha szerint minden fogalom, amit a gyarmatosító hoz a gyarmatosítottaknak, önmagától újból kialakul/felújul/újraértelmeződik a másik kultúrájának a fényében.

sztereotípiák és gyakorlatok másolásához vezethetnek a segélyezés kérdésköre kapcsán. De azt gyakran nem veszik kellően komolyan, hogy a segélyezésről szóló eszmecsere a segélyezetteket tekintve is negatív hatású lehet, mivel a kapcsolatot a pénz és az anyagi források forrásaként foghatják fel. Mi több, megerősítheti őket abban, hogy a gyarmatosítás áldozataiként határozzák meg önmagukat, akiket ezért kompenzáció illet meg, ami tovább gyengítheti a felelősségérzetüket és törekvésüket, hogy saját országuk és kontinensük növekvő gazdagságát és forrásait jobban felhasználják.

Egyértelműen szükség van tehát arra, hogy az Észak-Dél erőviszonyokat és a nyugati felsőbbrendűséget illetően, valamint a munkaerő és a természeti erőforrások különbözőségének eredetére vonatkozóan az angol iskolákat szigorú és állandó önkritikára ösztönözzük, és elvárjuk, hogy jóindulattal legyenek az egyéb népcsoportok irányában. Ez felveti a kérdést, hogyan lehetne megvalósítani mindezt a kora gyerekkori intézményekben is oly módon, hogy az előbb részletezett törekvéseknek jelentése és jelentősége legyen a kisgyermek számára. Bizonyos, hogy a partneri kapcsolat mindkét oldala számára vannak felismerendő kihívások, ha ezen a módon próbálják támogatni a fenntartható fejlődést szolgáló oktatást. Ezek egyike, hogy mind a nyugati, mind az afrikai tudás, hiedelmek és értékek felépítését kritikus szemmel kell megvizsgálni, noha gyakran helyezük előtérbe a nyugati tudást az afrikaival szemben. Amikor az angliai és az afrikai intézményeket összekapcsoljuk, fel kell ismerni az anyagi viszonyok és az erőviszonyok között rejlő különbözőségeket is.

A British Council (az Egyesült Királyság nemzetközi kulturális és oktatási szervezete) (2014) világosan megfogalmazza előírásaiban, hogy a *Connecting Classrooms* kezdeményezés a kulturális cseréről és a tapasztalatok megosztásáról szól, mindenki javára. Mi azonban ragaszkodnánk ahhoz, hogy egy ilyen kapcsolat mozgatórugóit a kezdetektől fogva világosan és egyértelműen meg kell fogalmazni. Ennek részeként szembe kell szállni számos előítéllettel és feltételezéssel, különösen, ha a partneri kapcsolatban az egyik fél a többségi világ alacsony bevételeű közösségeinek egyike.

Sok kenyai és etióp kapcsolatban kezdetektől fogva figyelemmel kísérték a kutatók azt a lehetséges problémát, amit egyik oldalról a kulturális sovinizmus és a lekezelő viselkedésmód támogatása, másik oldalról pedig az előző fél jótékonykodásához való függőségi hozzáállás kialakítása vet fel. Az Exeter-Nekemte kapcsolatok esetében ez a problémahalmaz mindkét oldal részéről állandóan központi kérdéskör maradt. Amint az angol résztvevők tudomására jutott, hogy a testvériskolájukban forráshiány van, illetve alapvető létesítmények, mint például WC-k hiányoznak, gyakran kezdeményeztek jótékonyági rendezvényeket. Ez kifogásolható volna, mint a gyarmati segítség felelősségének kiterjesztése, ami az önértékelés és megbecsültség növekedéséhez vezet a közösségükön belül, mivel jótékonyan adakoznak. De nézhető-e pozitív szemmel is a fenntarthatóság lencséjén át? A partnerek egyike pénzügyi támogatást nyújt a másiknak, hogy annak az élete fenntarthatóbb legyen az egészségük javulása révén. A befogadó közösség pedig munkával és helyi szakértelemmel járul hozzá a projekthez. Ugyanez volt a helyzet a helyi forrásvíz kinyerésével. Az etióp gyerekek rengeteget nyertek, mert javult az egészségük, és már nem kell annyi időt és energiát fordítaniuk a vízgyűjtésre, mint korábban, miközben az angol gyerekek megtanulják, milyen felelősségük van a vízzel, mint világszintű kincsel kapcsolatban, amely értékes, és amelyet takarékosan kell használniuk, és újra hasznosítani, amennyiben lehetséges. Lehetőséget nyújtott ez a projekt az etióp gyerekeknek arra, hogy kritikusan szemléljék azt a túlfogyasztást, ami előfordulhat, ha mindenki otthonában szabadon folyik a csapból a víz, és arra, hogy csökkentse vágyakozásukat a nyugati életforma iránt, ami egyébként gátat vethet a helyi környezetük fejlesztése, jövője elé. Ez az egy példa is jól mutatja, hogy milyen összetettek a globális/helyi folyamatok, amelyeket még a kisgyermek is észlelhetnek, tudatosíthatnak hasonló közös projektek révén.

Minkét fél úgy vélte, foglalkozni kell azzal a problémával, hogy az angol iskolák az oktatási eszközök folyamatos ellátását biztosítják, ám ennek keretében gyakran fölösleges és kopott, használt eszközök érkeznek.

Ezeket a kérdéseket nyitott és egyenlő párbeszéd formájában áttekintették és megvitatták, hogy az eszközök igazodnak-e az etióp vagy kenyai környezethez, illetve hogyan lehetne helyben beszerezett anyagok, eszközök felhasználásával helyettesíteni.

Devonban sok helyen például minitáblát és alkoholos filcet használnak az írásoktatásban. A nekemtei tanárok lehetőséget láttak az újra hasznosítható táblákban a betűvetés tanítása során, különösen, hogy nagyon kevés papír és toll áll rendelkezésükre, ezért megbízták a fogyatékkal élő helybeli asztalosok egy csoportját, hogy több száz minitáblát készítsenek. Ma már ez fenntartható üzletként működik. Egy sor matematikai segédeszközt is gyártatnak, és az iskolák így kevésbé vannak rászorulva az adományok folyamatos érkezésére. Az angol-kenyai óvodák esetében a partnerkapcsolat a fenntartható fejlődést szolgáló oktatás (ESD) tanterve a források megosztására helyezi a hangsúlyt. Az iskolák kommunikációja eredetileg – ahol lehetőség volt rá –, SMS-ekkel és esetenként e-mailekkel valósult meg. De minden óvoda-pár rendelkezik biztonságos (jelszóval védett) weboldallal is, és az angol iskolákat arra ösztönözik, segítsék a partnereiket abban, hogy internetkapcsolathoz jussanak.

Az OMEP (kisgyermekkorai nevelési világszervezet) partnerkapcsolati projekt csapata Angliában és Kenyában minden iskolai előkészítőt gyakorlati ötletekkel lát el arra vonatkozóan, hogyan támogathatják partnereiket és információval szolgálnak olyan közös projektekről, mint például a www.globalhandwashingday.org.uk és más, a fenntartható fejlődést szolgáló témák és projektek kapcsán is segítséget nyújtanak.

Az angliai óvodák jelentősen profitálnak az innovatív újrahasznosítási eljárások megismeréséből és a különböző források újrahasznosításának bemutatásából. A kenyai intézmények pedig – eddig – leginkább az új pedagógiai modellek és források megismeréséből profitáltak.

A kooperáció eredetileg azért indult el, hogy társadalmi, gazdasági és környezeti fenntarthatóságot valósítson meg a „széndioxid-kibocsátást csökkentő együttműködések” keresztül, ahol mindkét fél kölcsönösen támogatja egymást a környezetre gyakorolt hatásukból kiindulva (elsősorban a széndioxid-kibocsátás mértékét alapul véve).

A másik célkitűzés a „méltányos földrészesedés” elérése globális szinten. Manapság nagyon sok támogatás érhető el iskolák és más intézmények számára, hogy nyilvántarthatassák ökológiai lábnyomukat. Az Egyesült Királyságban, akárcsak számos más országban a kormány külön minisztert nevezett ki, hogy irány- és útmutatást nyújtson és bátorítsa a globális klímavédelmi erőfeszítéseket. Az óvodák keresik a lehetőségeket, hogyan csökkentsék ökológiai lábnyomukat az életük különböző területein, mint például az energiafelhasználásuk, közlekedés, étkezés, hulladék, vásárlás, lehetőségek az újrahasznosítás területén, stb. Az együttműködések lehetőséget nyújtanak arra, hogy az angol gyerekek és az óvodai közösségek össze tudják vetni a helyzetüket az afrikai helyzettel.

Ezért az angol és kenyai feleket arra bátorítják, hogy kölcsönösen támogassák partnereiket az alábbiakban:

- támogatás az óvodai nevelés fenntarthatósága és fejlesztése érdekében
- erőforrás- és tananyag fejlesztés
- széndioxid-lábnyom csökkentése (ahol ez megoldható)
- az ötletek és a tudás megosztása
- meghallgatni egymást és tanulni egymástól
- erőt meríteni a közös ismeretekből
- anyagi támogatás gyűjtése (ahol lehetséges, inkább igazságosságra kell törekedni, mint jótékonykodásra)

Becsléseink szerint egy tipikus kenyai óvoda szénlábnyoma körülbelül 3 kg széndioxid kibocsátását jelenti gyermekenként, míg egy tipikus brit óvoda becsült szénlábnyoma körülbelül 600 kg.

Tisztán látszik, hogy ha olyan kezdeményezések, mint a Világsuli, a fenntartható fejlődést támogatják, akkor még erősebb és alaposabb vizsgálat alá kell vetni a jelenleg egyértelműnek tekintett megközelítéseket is. A fogalmi keret megalkotásakor Andreotti kritikus olvasás elméletét találtuk a leghasznosabbnak (Andreotti és Warwick, 2007). Spivak munkáját felhasználva Andreotti egy négy lépcsős modellt állított fel (Andreotti, 2011). Fő jellemzőit leginkább az *Út az iskolába* projekt által tudnánk illusztrálni, amely során iskoláskorú gyerekeket vizsgáltak Devonban és Nekemtében, Etiópiában. Ez lehetővé tesz egyfajta felismerést, hogy bár különbözőek vagyunk a környezetünket tekintve, mégis sok közös vonásunk is van.

A gyerekek mindkét iskolában azzal kezdték a projektet, hogy megosztották az élményeiket az osztálytársaikkal arról, hogyan jutnak el az iskolába – mindezt fényképek, rajzok segítségével, illetve beszélgetések révén. Devonban, az iskola egy nagyváros melletti faluban volt. A gyerekek viszonylag rövid ideig utaztak, leginkább autóval, mivel a szülei vitték el őket munkába menet, néhányukat pedig a szülei kísérték gyalog. A másik iskola Nekemtében, vidéki környezetben, a várostól jónéhány kilométerre volt. Minden gyerek gyalog közlekedett, igaz különböző távolságból, más gyerekekkel együtt, és csak néhányukat kísérték el a szülei.

A következő fázis a '**meghallgatni tanulás**', amely során a gyerekek összehasonlították a tapasztalataikat a közösségeiken belül, elsősorban a választott közlekedési módok előnyeit és hátrányait tekintve. A széndioxid-lábnyomot használva a tanárok arra biztatták a gyerekeket, hogy gondolkodjanak el az útjuk környezetre gyakorolt hatásáról.

Aztán a gyerekek megtanulták a másik szemszögéből látni, értelmezni a jelenségeket. A testvériskolájukról az *En utam az iskolába* témakörben levélváltások, rajzok, fényképek segítségével szereztek ismereteket. A tanárok arra buzdították a gyerekeket, hogy gondoljanak a saját, reggeli iskolába vezető útjukra a fenntarthatóság szempontjából és gondolják újra az élményeiket ilyen tekintetben. Andreotti negyedik pontja a '**többiekhez szólás tanulása**'. Ennek során segítettek a gyerekeknek, hogy újraértelmezzék az útjuk hatását a gazdaságra, a környezetre és a társadalomra, kérdőjelezzék meg a megszokott utazási módjukat és fogalmazzák meg, mindezek hogyan hathatnak más emberekre a világban.

Miután a gyerekek végeztek ezzel a projekttel, új feladatba kezdtek, amelyben a devoni és a nekemtei iskola felváltva, meghatároztak egy témát és alaposan körbejárták azt. Ahogy Andreotti megjegyzi (2011:230): amint valaki képes egy témában megszólítani másokat, készen áll arra, hogy egy másik szinten újra feledjen, meghallgasson, tanuljon és megszólítson másokat.

Az ESD program ilyen kritikus megközelítésének hosszú távú hatása lesz a gyerekekre és a résztvevőkre is. A gyerekek más szemmel fognak látni olyan globális/helyi folyamatokat, mint pl. az újrahasznosítás, és felismerik majd elgondolásaik, cselekedeteik következményeit. Felelősségteljesen és tudatosan döntenek majd arról, hogyan viselkedjenek, hogyan alakítsanak ki etikus és gondoskodó kapcsolatokat közösségükben, és azon túl (Andreotti, 2011). A kora gyermekkori szakembereinek, az óvodapedagógusok és a tanárokat is beleértve, a fenntarthatóság három pillérét bele kell foglalniuk a munkájuk minden területébe. Ez a gyakorlatban a teljességre való törekvést jelentené olyan mindennapi tevékenységek során, mint az újrahasznosítás, energia- és víztakarékoskodás, és a gyerekek önálló döntéshozatalra nevelése –, így megtapasztalhatnák, hogy képesek változtatni az életükön. A „témavezetőknek” olyan fenntarthatósággal kapcsolatos projekt munkákat is fel kell ajánlaniuk (Jiés Stumcke, 2014.), amelyek vitaindító jellegűek, problémamegoldó- és

rendszerben való gondolkodásra készítetnek. Szeretnénk kiemelni az interkulturális kompetenciák fontosságát, mint az empátia, a kíváncsiság és a másság tisztelete (Barrett, 2016), és azt, hogy a kultúrák találkozása mindenki számára előnyökkel jár.

Ezzel a cikkel nem az volt a célunk, hogy megmondjuk, mit kellene tanítani, gondolni, érezni vagy hinni. Az volt a szándékunk, hogy felhívjuk a figyelmet a nemzetközi partnerkapcsolatok előnyeire, korlátaira, s talán lehetséges buktatóira. Tapasztalatainkból kiindulva reméljük, hogy párbeszédet indítunk el és lesznek, akik lehetőségeikhez mértén megvalósítják ezeket az ötleteket a saját közösségükön belül.

IRODALOM

Andreotti, V. & Warwick, P. (2007). *Engaging students with Controversial Issues through a Dialogue Based Approach*. Available online.

Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Barrett, M., Byram, M., Lazar, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

British Council (2014). *Connecting Classrooms*. Available online from: <https://schoolsonline.britishcouncil.org/programmesand-funding/linking-programmesworldwide/connecting-classrooms>. Accessed 26/05/15.

Cantle, T. (2012). *Interculturalism: The new era of cohesion and diversity*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Davis, J. (Ed.) (2015). *Young Children and the Environment: Early Education for Sustainability*. (2nd ed.) Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

Davis, J. & Elliott, S. (Eds.) (2014). *Research in Early Childhood Education for Sustainability*. London: Routledge.

Ji, O. & Stuhmcke, S. (2014). "The Project Approach in early childhood education for sustainability". In J. Davis, and S. Elliott (Eds.) *Research in Early Childhood Education for Sustainability*. London: Routledge.

Pramling-Samuelsson, I. & Kaga, Y. (Eds.) (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO.

Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. & Samuelsson, I. P. (2012). *Education for Sustainable Development in the Early Years*. Sweden: OMEP.

UNESCO (2013). *Global Action Programme in Education for Sustainable Development*. Paris:

UNESCO.