

Szabó László Tamás

Neveléstudomány és globalizáció*

Tapasztalatunk szerint a „globalizáció” kifejezés igen erősen megosztó hatású. Némelyek számára szinte egy új világkorszak majdhogynem „üdv történeti” nagyságrendű conceptusa (s ennek megfelelő hangszerelésben allelujáznak róla), mások számára a globalizáció az „ördög tül” való, a nyomában járó romlással, hanyatlással. E végletes állásfoglalások között természetesen mérsékelt, mérlegelő vélekedések is vannak (ez az írás is ebbe a körbe tartozik).

A pedagógiáról

A pedagógia az egyik legősibb ismeretrendszer. Az oktatásra, nevelésre vonatkozó elképzelések szinte egy időben születtek a civilizációval, kultúrával, a filozófiai gondolkodással. Gondoljunk csak arra, hogy a filozófiatörténet minden jelentősebb gondolkodójának, minden jelentős filozófiai irányzatának/iskolájának megvolt a maga nézetrendszere a nevelésről.

Ha azonban a tudományosság szigorú ismérveinek megjelenését vesszük alapul, akkor a neveléstudományt a legfiatalabb tudományok között kell számon tartanunk. A pedagógiai eszmerendszereket sokáig az emberről, az ember természetéről való feltevések, vélekedések – ha akarjuk: spekulációk – uralták. Az elméletek mellett megjelenő, tapasztalatokon, megfigyeléseken alapuló igazolt felismerések fényében változott a nevelésről való felfogás. E változás sokszor csak abban áll, hogy filozófiai fogantatású sejtések igazolódtak a „modern”, kutatásokon alapuló felismerések által is (pl. a szókratészi „bábáskodás” mögött rejlő elv az emberi lényről a tudásunk jelenlegi szintjén érvényesnek tartott ún. konstruktivista ismeretelmélet-tanulásfelfogás nézőpontjából is helytálló). Őszintén szólva nem is tudok viszont olyasmit említeni, – az európai tudományos gondolkodást megalapozó jelentős filozófusokra gondolva –, ami nézeteik közül teljes mértékben nevelési babonának bizonyult volna. (Ha valaki tud ilyet mondani, érdeklődéssel hallgatom).

* Elhangzott professzori székfoglalóként (DAB 2002. április 13.).

Pedagógia és neveléstudomány: e két fogalmat használtuk. Nyilvánvaló, hogy egymással rokonságban lévő jelenségekre utal mind a két megnevezés. Némely intézményben pedagógiai tanszékek, másokban neveléstudományi tanszékek foglalkoznak – mivel is? Azaz: mi a tárgya a pedagógiának, és mi a neveléstudománynak?

A pedagógia tárgya a (gyerek)ember fejlesztése: testi, értelmi és érzelmi erőinek és erkölceinek pallérozása/humanizálása; e fejlesztés társas-társadalmi közegben zajlik, műveltségi javak (= tantárggyá szervezett tudományos felismerések) közvetítése révén. E folyamatban a tanítás társas közege éppolyan fontos, mint a (szak)tudományos ismeretek, de azt is látnunk kell, hogy a tudományos ismeret is, a társas közeg is a tanítás/képzés folyamatában elsősorban a cél felé vivő eszköz. A cél: azt munkálni, hogy a növendékek a szervezett képzésben afelé tartanak, hogy munkára, öröme, együtt élésre és értelmes életre képes fiatalokká váljanak. Ez csak közvetítés révén (társadalmilag és tudományosan érvényes tudások) és társas közegben képzelhető el. E nézőpontból nincs értelme oktatás és nevelés dichotómiájáról beszélni. Ebben a felfogásban – az általunk képviselt értelmezésben – a nevelés azt jelenti, hogy érvényesítjük az egyes műveltségi területek „tudomány-specifikus/tantárgy-specifikus” nevelési/képzési potenciálját.

Mire utalunk e kicsit nehézkes, furcsa jelzős szerkezettel? Arra, hogy a tantárgyak közvetítésével folyó iskolai nevelés legfőbb célja, hogy segítse a növendéket az alapvető viszonyulások tisztázásában: abban, hogyan viszonyuljon örökölt kultúrájához, annak a népek/nemzetnek/országnak a történelméhez, amelybe beleszületett, vagy amelybe körülményei változásai folytán belekerült (történelem, irodalom, művészeti tantárgyak); hogyan viszonyuljon saját kora, számára adottságként megjelenő társadalmához és természeti valamint másodlagos környezetéhez (társadalomismeret, állampolgári ismeretek, természettudományi ismeretkörök); végül – de nem utolsó sorban – hogyan viszonyuljon önmagához (irodalom, pszichológia, művészeti tárgyak, testnevelés). Az alapkérdés: hogyan lesz a művelődési javak tantárgyi közvetítettségű tartalmaiból személyiségfejlesztés? Még konkrétabban: hogyan lesz Európa hegy- és vízrajzának, a termodinamika második főtételének, Hamlet tragikumának és a függvény-tannak a tanításából az embert (a fiatalembert) gazdagító érték, azaz ízlés és ítélesterő, az önellenőrzés igénye és képessége, a gondolkodás fegyelmezettsége, meggyőző érvelés, mások nézeteinek, gondolkodásmódjának tiszteletben tartása, a rendszeres munkavégzés rutinja és a kitartó munkavégzés képessége, a megértés élménye stb.? A válasz: értékes és érvényes tartalmak vonzó módon történő felajánlása, munkába vétele révén. Másképpen fogalmazva: művelődési tartalmak (tan)tárgy-specifikus fejlesztő potenciáljának vonzó módon történő érvényesítése révén. Nyilvánvaló, hogy ezek olyan komplex iskolai szocializációs termékek – ha tetszik: pszichikus és viselkedéses képződmények –, amelyek a tanítási órák, hetek, hónapok és évek aprómunkája során épülnek fel. És azt is tudnunk kell, hogy e potenciál érvényesítésére akkor és csak akkor van esélye az iskolának, ha – megismételjük – a fiatalok számára vonzó módon sikerül felajánlani a külön-

bőző műveltségi területek tudástartományait. Mert ekkor valóban nevelés (növelés!) történik, és nem idomítás.

Mindez persze a pedagógia hatáslehetőségeinek határait is jelzi. Csak annyit tehetünk, hogy – ismétlem – vonzó módon próbálunk felajánlani kulturális javakat, ám arra, hogy el- és be is fogadják őket, nincs hatalma sem az iskolának, sem a pedagógiának.

„Egyetlen pedagógia van: az az „ars” – nevezhetjük mesterségnek vagy művészetnek –, amelyik a gyakorlatban létezik. Minden, ami azon kívül van, ennek a szolgálatára” – írta egykori atyamesterem, Kiss Árpád, *Műveltség és iskola* c. monográfiájában, több mint fél évszázada. Mi az a „minden, ami azon kívül van”? Erre a kérdésre a neveléstudománytól várhatunk választ.

A neveléstudományról

A neveléstudomány egyik feladata értelemszerűen, hogy szolgáltatassa azt a „mindent”, amelynek a pedagógia gyakorlatát kell szolgálnia. Ez a minden az ember „természetéről”: fejlődésének – formálódásának, tanulásának sajátosságairól, a társas közeg és a tágabb társadalmi és civilizációs környezet hatásairól, dinamikájáról, a nevelés történetéről és az oktatási/képzési rendszerek szerkezetéről, működéséről szóló tudások foglalatára. E tudások éppúgy szólnak a nevelés mikroszintjéről (egyén, csoport, iskolai osztály), mint a tanügyről mint társadalmi alrendszerrel, akár nemzetközi összehasonlításban. E tudások zavarba ejtő gazdagságából egyrészt az következik, hogy a neveléstudománynak a rokontudományok széles körének eredményeit kell integrálni és transzformálni tudnia. (Erre még visszatérünk). Ez a körülmény értelemszerűen a megismeréstudományok és a viselkedéstudományok szinte teljes körére és a társadalomtudományok bizonyos területeire (szociológia, demográfia) való odafigyelés kötelezettségét rója a neveléstudomány művelőire.

Tekintettel e diszciplína fent jelzett szerteágazó kapcsolatrendszerére, felvetődik a kérdés, vajon nem lenne-e adekvátabb a többes számú, „neveléstudományok” megnevezés? Tudjuk, hogy e téren mértékadó országok gyakorlatában is a többes számú megnevezéssel találkozunk (*Educational Sciences*; *Erziehungswissenschaften*; *Sciences de l'Education*).¹

Úgy gondoljuk, hogy a „neveléstudományok” megnevezés erőteljesebben utal e tudományterület társadalmi jelentőségére; más kérdés ugyanakkor, hogy vajon a tudományterületek világos, egyértelmű lehatárolását preferáló akadémiai közeg nézőpontjából ez a fejlemény erősíti vagy gyengíti e diszciplína elismertségét, elfogadottságát, presztízsét?

1 A Debreceni Egyetemen is Neveléstudományok Intézete létesült.

Mivel ez a tudományterület az ember, s nem pusztán a gyermek fejlesztési lehetőségeivel és fejlődési sajátosságaival foglalkozik, a neveléstudomány(ok)-nak nemcsak „gyermekügyi”, hanem egyre hangsúlyosabban „felnőttügyi” illetékessége is van immár (egyértelműen ezt jelzi a felnőttképzés, továbbképzés, átképzés és távoktatás felfutása.)

E sokirányú „beágyazódás” izgalmas kihívás a rendszertani kérdések iránt fogékony kollégák számára, azaz, hogy vajon alap- vagy alkalmazott tudomány-e a neveléstudomány, illetve, hogy melyik inkább. Láthatólag ez a dilemma a tudományok akadémiai besorolását sem hagyta érintetlenül. A hagyományosan a filozófiai és történettudományok körébe sorolt pedagógia rendszertani helye egyértelmű volt: bölcsészettudomány. A közelmúltban a neveléstudományt a társadalomtudományok közé sorolták. (Tudomásunk szerint jelenleg ismét a bölcsészettudományok közé van besorolva). A kérdés megválaszolását meghagyom a rendszertani kérdések iránt fogékonyabb kollégáimnak.

Most térjünk vissza a fentebb említett kérdéskörre, a transzformáció problematikájára. Mit is értünk ezen valójában?

Abból indulhatunk ki, hogy a pedagógia a közvetítés mestersége (és némelyek szerint művészete is.) Azt is mondtuk korábban, hogy a neveléstudomány fő feladata, hogy municiót szolgáltatson e gyakorlati tevékenység számára. Példáinkat az ismeretelmélet és a szociálpszichológia köréből vesszük.

A megismerés egyetemes törvényszerűségeinek vizsgálata az ismeretelmélet feladata. A mi szakmánkban e kérdéskörrel részint a didaktika, részint – az emberi és a gépi információfeldolgozás analógiáit is bevonva a vizsgálódás körébe – a kognitív pedagógia foglalkozik. Az iskolában viszont sokféle tudományból származtatott tantárgyakat tanítunk. Valamennyi tantárgynak megvan a maga „természetrajza”. Ezt a magunk területén ismeretelméleti (didaktikai) problémaként, „tantárgyi sajátosságok” címszó alatt tematizáljuk. Ugyanezt a kérdéskört más tanszékeken szakmódszertani kérdésként kezelik (néhol ezt tantárgypedagógiának nevezik). Mindkét esetben az elmélkedés tárgya a megismerés/információfeldolgozás. Amíg azonban a didaktika/kognitív pedagógia a megismerés általános törvényszerűségeit kutatja, a szakmódszertan a megismerés különös problematikájával foglalkozik. Ebből következik, hogy a módszertan nem alkalmazott didaktika. Viszonyuk nem hierarchikus, nem az alá- és fölérendeléssel, hanem a mellérendeléssel jellemezhető. Filozófiai kifejezéssel élve didaktika és szakmódszertan kapcsolatát, viszonyát – ismételjük meg – az általános és különös kategóriákkal fejezhetjük ki. Ebben a viszonyban személy szerint kimonddtan termékenynek tűnő együtt-gondolkodási lehetőséget érzek.

A tanügyi metaforákról

Kettős, „gyermek- és felnőttügyi” illetékességről szoltunk korábban. Kiváltképp érvényesnek tarthatjuk ezt a minősítést, ha tekintetbe vesszük azokat a közkeletű, a külföldi szakirodalomban is gyakorta használt metaforákat, amelyek mind a képzés világának, a tanügynek különböző dimenzióira vonatkoznak.

Melyek ezek? „Tudástársadalom/információs társadalom; egész életen át tartó tanulás; az oktatás európai dimenziója; európai felsőoktatási térség; európai tanulási tér”. A metaforák mögött sejthető kulturális életvilágok középpontjában a manapság olykor kissé már túldimenzionáltnak érzett „Európa” áll. Ez az egyértelműnek látszó tájolás azonban igen eltérő értelmezések forrása. Tudjuk ugyanis egyfelől, hogy az Európai Unió illetékes fórumai – helyeselhetően bölcs józansággal, mértéktartással – az oktatáspolitikai kialakítását nemzetállami keretben hagyták. Ezidőszere nem létezik tehát „európai” oktatáspolitikai. Másrészt azt is tudjuk, hogy az „európai felsőoktatási térség” (amely a szakmai megnyilatkozásokban „Bologna” álnéven is szokott rejtőzködni) több immár egy egyszerű metaforánál, s a benne összesűrített szándékok, törekvések már jelenleg is mélyen érintik munkánk szervezeti keretét, az egyetemet mint intézményt.

Nagyjából egyetértés van kialakulóban az „oktatás európai dimenziója” tekintetében, azaz, hogy elsősorban szemléleti kérdéssről van szó, amelynek lényege, a különböző nemzetállami keretekben szerveződő fejlemények (ha tetszik, kulturális életvilágok: politikai eszmék, művészeti irányzatok vagy éppenséggel képzési filozófiák és képzőintézmények) összehasonlító bemutatása. (Régóta ismert szemlélet és módszertan például a nyelvtudományban, történettudományban, mi több a pedagógiában is.)

A metaforák sorában van ugyanakkor olyan is, amelynek az értelmezése heves nézetkülönbségek ütközőpontja volt (pl. akadémikusok és a tudomány doktorainak vitája a „tudástársadalom” koncepciójáról).

A sorban a legfiatalabb az „európai tanulási tér”. Ez volt a témája a Magyar Tudományos Akadémián lebonyolított, többnapos III. Országos Neveléstudományi Konferenciának is, amelyen a plenáris előadásokat a neveléstudományi komparatiztika nemzetközileg jegyzett, külföldi tudósai tartották. *(Mivel sikeres konferenciáról van szó, méltánytalan lenne elhallgatni a „hazai” vonatkozásokat, lévén a konferencia programtanácsának elnöke Kozma Tamás professzor, szervezője Buda András tanszéki kollégám).*

E metaforák számbavételével mindössze arra az evidenciára kívántam utalni, hogy amikor nevelésről, képzésről beszélünk, változásoktól terhes, nagy dinamikájú jelenségvilágról van szó, következésképpen az idézett metaforákban összesűrített fejlemények a belátható jövőben komoly feladatokkal szembesítik a képzési szféra egészét és értelemszerűen a neveléstudományt is. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a jelenkori neveléstudomány és a globalizáció kifejezéssel címkézett jelenségvilág között ezek a metaforák teremtenek kapcsolatot.

A globalizációról

A globalizációnak nevezett jelenség a gazdasági és a pénzügyi világ összekapcsolódásának eredménye, amelyet – úgymond – a következő fejlemények tettek lehetővé: a kommunikációs technológiák fejlődése; geopolitikai fejlemények (a II. világháború után kialakult hatalmi konstelláció egyik meghatározó elemének összeomlása); a neo-liberális, azaz piacelvű gazdaságfilozófia uralomra jutása (kezdetben csak a gazdaságban, később a közszférában, ekként a képzés világában is).

E fejlemények vezettek azokhoz a következményekhez, mint a „tudástársadalom” vagy a „lifelong learning” eszméje.

E fejlemények egy része jótékonnak tekinthető a képzési szférára nézve (pl. oktatáspolitikai tapasztalatok cseréje; diplomák ekvivalenciája; képzési programok-tantervek közeledése: moduláris elv, kreditrendszer; a fentebb értelmezett „európai dimenzió” szemléletmódjának megerősödése; tanügyi prioritások közeledése: a minőség elve, a képzés társadalmi relevanciájának hangsúlyozása, a növendék mint ember igényeinek középpontba helyezése.)

Ám a piaci elv uralma, mi több: esetleges kizárólagossága a közszférában korántsem egyértelmű.

Vannak, akik úgy gondolják: a főszabály az, hogy alapvető joga minden embernek a képzéshez való hozzájutás, e szféra piacosítása („kommercializálódása”) viszont komoly veszélyeket rejt, mert ebben a logikában (ha tetszik: gazdasági paradigmában) az embernevelés igényei sérülnek a munkaerőképzés igényeivel szemben. E csoport érvei úgy szólnak, hogy a kommercializálódás növeli a hátrányos helyzetűek lemaradását, és torzíthatja az amúgy a retorikában kiemelten vallott közös értékek (szolidaritás, emberi jogok stb.) képviselőjét, érvényesítését. (Megítélésem szerint ebben sok igazság van.)

A liberalizáció híveinek viszont az a nézetük, hogy (az értelmezésükben definíciószerűen merev) iskolarendszer képtelen arra, hogy mindenki számára biztosítson érdemi részvételt a rendszerben. (Ebben is van igazság).

Járható útnak látszik, ha mindkét megközelítés értékeivel gazdagítjuk a képzés világát. De! A közszférában a járható útnak méltányossággal és igazságossággal kell „kikövezettnék” lennie. Ez azt jelenti, hogy a tanításért/képzésért viselt elsődleges felelősséget a közhatalomnak („public authorities/autorités publiques”) kell viselnie. Azért, mert a társadalom közös érdekét – felelősségteljes egyének kiformálását – csak a közhatalom (= társadalmi nyilvánosság, közvélemény) képes érvényesíteni. Pusztán a piaci logikától mindez nem várható.

A globalizált Európát tehát a magunk részéről csak a különbözőségek Európájaként tartjuk elfogadhatónak. A modernizáció jelentheti a nemzetállami struktúrák relativizálódását és átalakulását, ám mindennek együtt kell járnia a cseréből, az összehasonlításból származó kölcsönös gazdagodással.

Hogyan viszonyul vajon az általunk képviselt neveléstudomány a globalizáció kifejezéssel jelölt problematikához?

E ponton azzal egészítjük ki korábbi definíciónkat, hogy a neveléstudomány feladata az is, hogy értelmiségi szemlélettel közelítsen a fentebb jelzett fejleményekhez. Ambíciónk tehát, hogy mindazok, akik neveléstudománnyal foglalkoznak, alapvető belátásokhoz jussanak el a kitágult képzési szintér mint emberi és dologi tényezőkből szerveződő nagyon sajátos életvilág dinamikáját, törvényszerűségeit illetően. Az intellektus pallérozásában ez a reflexió és önreflexió, a nézőpontváltás képességegyüttesét jelenti, azt, hogy képesek vagyunk rá és igényünk is van rá, hogy tekintetbe vegyük a dolgok színét és visszáját.

Két példa:

– Az európai felsőoktatási térségről szóló szövegekben (à la Bologna) a felsőoktatás közjó („public good”). Az aktuális hazai oktatáspolitikai vezetés értelmezésében a felsőoktatás speciális közjó. A közbeékelte jelző korántsem ártatlan, azt a felfogást rejt, amelyik a piaci elv erőteljesebb érvényesítésében, a felsőoktatás szolgáltatás típusú átalakításában s ennek megfelelően az intézményszintű irányítás gyökeres átalakításában gondolkodik.

– A tanügyirányítás rendszerszintjére vonatkozólag a centralizált vs. decentralizált jelző a rendszerváltozást követő évtizedben szinte teljes mértékben olyan konnotációval telítődött, ahol a decentralizált értelmeződött haladóként, jóként, ami pedig centralizáltnak minősült, az egyszersmind a maradit, az ósdit, a roszszat jelentette. E folyamat azzal járt együtt, hogy a hazai tanügy irányítása decentralizálttá vált, s ez olyan mértéket öltött, ami jószereivel ismeretlen a „pax sovietica” megszűnése utáni Közép-Kelet (Kelet-Közép?)-Európában.

S mit hallottunk a debreceni „Kiss Árpád konferencián”: a legutóbbi nemzetközi tudásmérésben (PISA–2000), amelyben a magyar tizenöt évesek szövegértési teljesítménye az átlagnál gyengébbnek bizonyult, a kifejezetten centralizált tanügyigazgatású országok (Finnország, Japán, Svédország) fiataljai bizonyultak a legjobbnak szövegértésben. Szóval hogyan is függ össze az igazgatás centralizált/decentralizált jellege a tanulók teljesítményével?

A nyelv és nyelvhasználat sajátos természetű: a feltárás, megvilágítás s egyszersmind az elrejtés játéktere is. Ambíciónk, hogy a neveléstudomány is a maga eszközeivel járuljon hozzá az értelmiségi habitus pallérozásához. Ezen azt értjük, hogy a nevelési/képzési jelenségek, rendszerek leírására és fejlesztésére szolgáló nyelv által használt fogalmak, conceptusok, a nyelv és a nyelvhasználat („retorika”) mögött rejlő értékek, érdekek, világlátás, elkötelezettség megvilágítására, feltárására törekszünk.

Ebben az értelemben az értelmiségi alapállás, a reflektív habitus munkálása azt jelenti, hogy megmutatjuk: az embernevelés mennyiben, miben más és több, mint a pusztán „emberi erőforrás” fejlesztése azaz a munkaerőképzés.

Debrecenben a Neveléstudományok Intézete keretében folyó valamennyi tevékenységünkben – doktori és szakos képzésünkben, sőt még a tömeges tanárképzéshez való hozzájárulásunkban is – ezt a reflektív, értelmiségi beállítottságot igyekszünk érvényre juttatni. Mindebben az a meggyőződésünk is érvényesül, hogy nem

teszünk egyenlőségjelet a (maradandóan) értékes és a legfrissebb, legújabb között. (Erről tanúskodnak egyértelműen képzéseink tanegységlistái, tematikái.)

A hagyományról

Minden tudomány képviselői – természetesen ezt tartjuk – megpróbálnak viszonyulni valamilyen módon saját előzményeikhez. (Ebben a keretben érthetően csak egy-két alapvető sajátosság jelzésére van mód.) Esetünkben a két világháború közötti korszak és az ún. államszocialista korszak neveléstudományáról szólunk mint előzményről. Állítjuk, hogy a 20. század első felének kiemelkedő neveléstudományi gondolkodói produktumainak java (pl. Imre Sándor társadalmi problémaérzékenységtől és felelősségérzettől áthatott „nemzetnevelési” koncepciója, Prohászka Lajos szellemtudományi gyökerű értékelméleti pedagógiája vagy Nagy László fejlődéstani didaktikája) olyan teljesítmények, amelyek méltán sorolhatók az akkori európai neveléstudomány fő áramlatába. (Példáinkat természetesen a legjelentősebb alkotók köréből válogattuk.)

Az államszocializmus évtizedeiben több értelemben is „kizökkent az idő”. A korszak, amely kiváltképp kezdeti szakaszában az „új ember” kimunkálásának igényével lépett föl, magától értetődő módon adta ki ezt a feladatot a pedagógiának/neveléstudománynak. Ez súlyos örökség. Máig tartó – nem kívánatos – hatása, hogy tapasztalataink szerint egyetemi körökben mind a mai napig beárnyékolja ez az örökség a neveléstudomány megítélését. (Nem igazán vigasztaló, hogy a „pax sovietica” szférájába tartozó szomszéd országokban is hasonló volt a helyzet.)

Am a dolgok történetiségéhez annak tudomásul vétele is hozzá tartozik, hogy ez a korszak egyáltalán nem tekinthető egységes, homogén képződménynek.

Az „orthodoxa” (értsd: a szovjet pedagógia) kötelező másolásának évei (nagyjából 1949–1953), lassan, nagyon lassan az oldódás folyamatába váltottak. A „szellemi szesztilalom” oldódásának fontos fejleménye, hogy az (akkori) hazai neveléstudomány jeles képviselői (Kiss Árpád diplomáciai érzékének és kezdeményezésének jóvoltából) részt vettek egy „kapitalista” vállalkozásban: az iskolarendszerek hozamát a tanulói teljesítmények tükrében vizsgáló nemzetközi összehasonlító méréses vállalkozásban (IEA).

Ezáltal – mondhatjuk – a magyar neveléstudomány (vissza)kapcsolódott a tudományosság nemzetközi áramlatába.

Ez a maga idejében óriási jelentőségű dolog volt: a „béketáborból” mellettünk csak a Lengyel Népköztársaság nevelésügyi tudományossága vett részt ebben a vállalkozásban (érdekes sajátosság: az adatfelvételt elvégezték, de annak feldolgozását – Magyarországgal ellentétben – nem tették közzé). Ez a hatvanas évtized közepén felvett kapcsolat tovább terebélyesedett a következő évtized első éveiben, amikor egy nemzetközi tantervelméleti szemináriumon (Svédország: Gränna) a mai magyar neveléstudományok meghatározó képviselői ismerkedtek

a diszciplína új eredményeivel (pedagógiai mérés és értékelés; taxonomizált tantervi követelményrendszer stb.).

Úgy gondoljuk tehát, hogy akkor járunk el helyesen, ha, miközben teljes mértékben szakítunk a messianisztikus, apologizáló (államszocialista) pedagógia hagyományával, a korszak értéknek bizonyuló, időtálló teljesítményeit megőrizzük.

Turbulens időket élünk, a tisztánlátás nehezebbé vált. Az akkori idők – hivatatosan – monolit értékvilágával szemben, manapság olykor zavarba ejtő értékpluralizmussal szembesülünk. Ez csak növeli a neveléstudomány és képviselőinek abbéli felelősségét, hogy a szintén turbulenssé vált képzés világában, az „innovációk” özönében tudásunkkal a dolgok, jelenségek megértését, a tisztánlátást munkáljuk. Ismételjük: sem apologizálni, sem misszionálni nem célunk, ezt a hagyományt nem tudjuk vállalni. Ám félreértés ne essék: alapállásunk korántsem jelent értéksemlegességet. Határozott értékrend alapján műveljük ezt a tudományt (reméljük, ez egyértelműen kiviláglott a globalizáció kapcsán elmondottakból), ám ambíciónk az, hogy világlátásunk, értékfelfogásunk ne deklarációkból, hanem – közvetetten – abból derüljön ki, ahogyan a nevelés, az oktatás, a képzés bonyolult jelenségvilágának fejleményeit kezeljük, értelmezzük.