

JAMES LYNCH

## NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK A NEVELÉSBEN: TÖRTÉNETI SZEMPONTOK\*

Tisztelt Elnök Úr, Tisztelt Kollégák!

Meleg személyes köszönetemet szeretném először is kifejezni Önöknek, amiért engem kértek fel arra, hogy a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencia 9. ülészakájának megnyitó előadását megtartsam. Megtiszteltetés és öröm számomra, hogy újjól megerősíthetem kapcsolatomat a jelenlévő oly sok kiváló nemzetközi szakemberrel — kollégáimmal és barátaimmal —, akikkel az elmúlt idők során oly sok alkalommal szoros együttműködésben dolgozhattam. Öröömre szolgál az is, hogy újból Magyarországra látogathattam, abba az országba, amely a történelem évszázadai során a nevelésügyi elképzelések és kulturális hatások keresztútján állt, és amely most méltó módon veszi ki részét ezen értékek aktív formálásából azáltal is, hogy egy olyan rangos nemzetközi konferenciának ad helyet, amely kifejezett módon a neveléstörténet nemzetközi kapcsolatainak kutatását tűzi ki céljául. Ugyanakkor, szervezett értelemben egy kicsit hazatérés is számomra ez az alkalom, hiszen újra aktí-

\*Elhangzott az International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) 9. ülészakájának megnyitó előadásaként Pécsen, 1987. augusztus 31-én.

A szerző, James Lynch professzor, a Sunderland Polytechnic Tanításelemleti Tanszékének tanszékvezető tanára, valamint ugyanazon egyetem Neveléstudományi Karának dékánja. Az Egyesült Királyság, valamint más európai országok iskoláiban és felnőttoktatási intézményeiben tanított. Kiterjedt szakmai publikációval rendelkezik és számos európai kormány, illetve nemzetközi szervezetnek volt már tanácsadója. Legújabb publikációi közül a következők a legfontosabbak: Teaching in the Multicultural School (Tanítás a multikulturális iskolában), Ward Lock, 1980; The Multicultural Curriculum (A multikulturális tanterv), Batsford, 1983; Multicultural Education: Principles and Practice (Multikulturális nevelés: elvek és gyakorlat), Routledge and Kegan Paul, 1986; Multicultural Education: Approaches and Paradigms (Multikulturális nevelés: módszerek és paradigmák), Nottingham University, 1986; Prejudice Reduction and the Schools (Az előítélet csökkentése és az iskolák), Cassell, 1987; valamint James A. Banks társszerzővel Multicultural Education in Western Societies (Multikulturális nevelés a nyugati társadalmakban), Holt Saunders/Praeger, 1986.

van tagja lehetek a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferenciának, annak a szervezetnek, amelynek megalakításában tíz évvel ezelőtt aktívan magam is részt vettem. (A tízéves fennállás után, most ez egy kínálkozó alkalom a szervezet számára, hogy a jelen konferencia témájával is segítse a kritikus önértékelés, illetve az önkritikus értékelés folyamatát.)

A konferencia választott témáját mindenekelőtt időszerűsége és felettébb fontos jellege miatt értékelem nagyra. A nevelésügyi szakemberek körében valószínűleg hosszú hagyományokra tekint vissza az az elhivatottság és figyelem, amellyel a nevelésügy területén létrejövő megértés és kapcsolat ügyét szorgalmazták a nemzeti, politikai, faji és etnikai határok áthidalása révén. Egy bizonyos értelemben a jelen konferencia, az én személyes nevelésügyi elhivatottságom szellemével megegyezően, a pozitív törekvéseknek azt az összességét tükrözi, amely egyfelől a kulturális pluralizmusra törekvő nevelésügyi válaszokra, illetve a személyes és nemzeti előítéletek elleni küzdelemre, másfelől a nemzetközi megértés és emberi jogok nevelésének történeti fejlődésére, többek között a gazdagoknak a szegények iránti felelősségére fordítja a figyelmet.

Az indiai szubkontinensen töltött hosszabb munka-tartózkodás után nem habozok nyíltan felvetni a nevelésnek az emberi kifosztottság leküzdésében betöltött szerepét, hiszen a kifosztottság állapota jellemzi a világ lakosságának igen nagy hányadát. Nekünk, nevelésügyi szakembereknek súlyos felelősségünk van a népek közötti előítélet leküzdésében és abban, hogy olyan állampolgárokat neveljünk, akik kreatív módon tudnak tevékenykedni három lényeges szinten érvényesülő minőségükben: úgy, mint közvetlen etnikai és kulturális csoportjuk tagjai, úgy, mint az adott nemzeti állam tagjai és úgy, mint ennek a kicsiny és túlszűfolt "Föld-bárka" világpolgárai. Mint neveléstörténészeknek, el kell ismernünk, hogy az utóbbi csoportba való közös tartozásunk pusztán ténye még sohasem gátolt meg bennünket abban, hogy szinte kizárólag csak az első két szint érdekeit szolgáljuk. Nyilvánvaló például, hogy míg a nevelésügy nagyjai — Pestalozzi, Montessori, Herbart, Comenius, Fröbel, Makarenko, Lock, Rousseau, Krupszkaja és Dewey — mélységesen a harmadik szinthez tartoztak, és egyiknek sem "sikerült" megmaradnia egy adott nemzeti állam kisajátított tulajdonaként, addig nekünk, nevelőknek csak alkalmanként sikerült etnikai és nemzeti cselekvés-, felelősség- és vállalkozás-szintjeinket túlhaladni és az egész emberi faj előremozdítása, előrehaladása érdekében lépniük. Igazából távol állunk még attól, hogy teljes odaadással harcoljunk az előítéletek kiirtásáért és megszüntetéséért — példa erre az, hogy iskolák, tanárok, nevelésügyi dolgozók használatnak fel

arra, hogy faji, etnikai, osztály, nemzeti, vallási előítéleteket és bigott dogmákat terjesszenek és hirdessenek.

Fontos, hogy konferenciánkon a nevelésügy nemzetközi kapcsolatainak javításáról folytatott kollégiális vita keretében őszintén és nyíltan leszámoljunk a nevelés eme Janus-arcúságával, amelynek meglétét mind történeti, mind jelenkori értelemben tetten érhetjük még.

Szerencsések vagyunk, hogy konferenciánkon az előadások széles spektrumának lehetünk tanúi, amelyek a nevelésügy nemzetközi kontextusát, kölcsönhatásait és termékenyítő hatásait mindennél jobban mutatják, hiszen ezek a jelenségek a történelem során oly gyakran előfordultak. Az előadások a témák és megközelítési módok széles megoszlását tükrözik: így többek között tárgyalják a különböző országok nagy nevelőit, a nevelésügyi gondolatok különböző területeit, a személyi feltételeket, az alkalmazott módszerek, motivációk, tantervek, intézmények különbözőségeit, valamint olyan jellegű témákat is, mint a békére nevelés és a nemzetközi szervezetek munkájának kérdése.

Míg az előadások egyik legnagyobb csoportja a nevelés gondolkodóival foglalkozik (Dodde és Fehér Pestalozziról, Lang és Felkai Herbartról, Čapkova Comeniusról, Schmidt, Petrikás és Hellig Makarenkóról, Bellatalla és Marsiske Dewey-ről, Ferreira-Gomes Lockról, Sunnana Kerschensteinről, Vejleskov Camperól, Méhes Montessoriról, Baust Piaget-ről ír), a tanulmányoknak egy másik jelentős csoportja a különböző országok közötti hatásokat vizsgálja. (Geissler a német és szovjet, Groendijk az angol puritán és holland, Jones az angol és amerikai, Johanningmeier a német és amerikai, Koskinen a náci német és finn, Mokrzecki és Puchowski a lengyel és magyar, Brezsnjanszky és Horváth a német és magyar, Boekholt a német és holland, Viano a spanyol és angol, Löwe az európai és amerikai, Koch és Defaveri az amerikai és kanadai kapcsolatokat tárgyalja). Ebben a csoportban egy különösen figyelemre méltó tanulmányról szeretnék szót ejteni, nevezetesen Apeléről, amelyben a szerző a második világháború végi brit katonai kormány erőfeszítéseiről ír, amikor is az Kölnben a demokráciára történő átnevelés feladatát vállalta fel. Ezzel is emlékeztet mindannyiunkát újból arra a tényre, hogy nem minden fajta nevelés szolgálta a történelem során a béke és demokrácia ügyét.

A tanulmányoknak egy másik csoportja a nemzetközi együttműködés kérdésére fordítja a figyelmet. Az együttműködés lehet sikeres, mint ahogyan Ruckick elemzéséből kitűnik, aki a szocialista országok történészei és módszertanosai közötti együttműködést elemzi a történelemtanítás területén, de lehet sikertelen is, mint ahogyan az a Thomas által ismertetett esetből kitűnik, vagy éppen egyik sem, amint azt Halász és Lukács az IEA magyarországi

hatásáról írott elemzéséből megtudhatjuk. E csoportból néhányan a nemzetközi szervezetekre fordítanak figyelmet (például Gundem, Zerkó és Grabowski, Hellwig és Heuchert). Mások a nemzetközi együttműködésből származó különbségek és azonosságok felderítésén fáradoznak (Uhlig), és elemzik azokat az eseteket, amelyekben az ilyen nemzetközi kooperáció nyújtott támaszt és segítséget gyermekeknek háborús időszakban (Sola tanulmánya például a spanyol polgárháború időszakáról). Hallhatunk tanulmányt a pedagógiai gondolkodás és szaktudás nemzetközi cseréjéről is (Dnyepro), valamint egy gondolkodónak a másokra gyakorolt hatásáról (Hager). Érdekes vizsgálat az, amely azt vizsgálja, hogy a kívülről érkező hatások hogyan vezettek az állami oktatási rendszerek kialakulásához (Betts, Miller), a tantervek kifejlesztéséhez (Norris, Horváth) és új iskolai formák, iskoláztatási rendszerek bevezetéséhez (Luth, Kövér, Hakaste, Reshef).

Günther dolgozatában rámutat arra, hogy a népek között a nevelési-oktatási, valamint a szélesebb értelemben vett kulturális érintkezés nagyon régi jelenség. A nagy Hettita Birodalom archív anyagainak nemrégiben történt feltárása — amelyet a mai Törökország területén lévő Boghaz Köy külügyminisztériuma titkos anyagának tekinthetünk — megerősíti és alátámasztja Trójának, a híres nagy városnak i. e. 13. sz.-i bukását, amelyről a későbbi korok utazóinak történeteiből tudunk, illetve egy több száz évvel későbbben élt, Homérosz néven ismert író tollából ismerünk. Homérosz munkái — egészen a közelmúltig — az európai középiskolai tantervek fundamentális részét jelentették. A kapcsolatokat és összefüggéseket a végtelenségig sorolhatnánk. Platón összehasonlította a spártai és athéni nevelést; a középkori kulturális eszmecsere, amely az orvostudomány, a művészetek, az irodalom, az építészet, a kerámia és a textilművészet területeit érintette, két nagy ideológiai tömb között ment végbe: a keresztyén és az iszlám világ között. Mégis, történelemkönyveink még mindig a háborúk, hódítások és hatalmi praktikák történelmi kapcsolatait tárgyalják. Ezt annak ellenére teszik, hogy a múlttól szerzett töredékes képünkben — még ha jelentőségétől megfosztva is — állandóan jelen vannak a kulturális, a nevelési-oktatási és a technikai-technológiai változás tényei és hatásai. Ezek minden korban aktív történelmi tényezőkként szerepeltek, még akkor is, ha az utókor értékelésében túlságosan is alulreprezentáltak jelennek meg. A ma körültekintő vizsgálódása során talán megengedtetik a keserű észrevétel: "plus ca change!".

Ebben a kontextusban keresi Günther a választ arra, hogy milyen mozgatók állnak a nevelésügy nemzetközi kapcsolatai mögött, hiszen naiv dolog lenne feltételezni, hogy a kérdéses hatások mindig is jóindulatúak és jószándékúak

voltak, az emberiség boldogulása érdekében születtek meg, mint ahogyan azt Koskinen és Mangan tanulmánya sugallja. Nyilvánvalóan nagyon fontos látnunk a hatások mögött azokat az értékeket és háttér-feltételezéseket, amelyek az adott kezdeményezéseket motiválták, valamint azokat a mozgató erőket és befolyásrendszereket, amelyek a sikeres megvalósításhoz elengedhetetlenek voltak. Ez utóbbiak lehetnek gazdasági, társadalmi, a társadalmi rendszer egészével, a nemzeti intellektus természetével, illetve a történelmi és kulturális elhelyezkedéssel összefüggő tényezők.

Mindig is kicsit paradoxnak tűnt nekem, hogy a nevelésügy nemzetközi kapcsolatteremtése iránti legjelentősebb kezdeményezések a nemzeti nevelési rendszerek kialakulásával egyidőben, vagy legalábbis ugyanabban a században mentek végbe. E rendszerek olyan szellemben fogantak, amelynek értelmében a nemzeti nevelésügynek kellett biztosítania az alapot a nemzeti szolidaritás és egység össze- és kikovácsolásához, és amelyben mindenféle etnikai, illetve nemzetközi identitást egyetlen nemzeti homogenitásba gyúrhatnak egygké. Az összehasonlító neveléstudomány a korabeli nevelési nemzetköziség egyik legfőbb előfutárának tartotta mindig is Marc Antoine Jullien de Paris-t (1775–1848), aki a "Esquisses et Vues preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparee" (1817) című munkájában már javasolja egy, a nemzetközi nevelés kérdéseiben felelős speciális bizottság létrehozását, egy többnyelvű folyóirat kiadását és egy tanárképző főiskola létrehozását Svájcban.

Más nemzetek fiai is sokat tettek annak érdekében, hogy a népeket és nemzeteket elválasztó tereken és kultúrákon átjárás alakulhasson ki; Victor Cousins (1792–1867) Franciaországból, Kruse és Thiersch Németországból, Harace Mann és Henry Barnard az Egyesült Államokból, Matthew Arnold, majd később Michael Sadler Nagy-Britanniából (Higginson tanulmánya éppen ezt, tehát Sadlernek a "világpolgár" nevelése iránti elkötelezettségét emeli ki újból), Lev Tolsztoj és K. Usinszkij Oroszországból és még sokan mások más országokból indították el elképzeléseiket.

Mindezek ugyanakkor, azt is kutatták és keresték, hogyan lehet mások pedagógiai tapasztalataiból és elképzeléseiből tudást kovácsolni és ennek fontosságát hogyan lehet elfogadottá tenni. Néhány esetben azonban a motiváció önző természetű is lehetett: mások elképzeléseinek az átvételével helyzeti előnyökhöz is lehet jutni, lehet a mások hibáiból tanulni, az ipari versenyképességet lehet erősíteni és a politikai ellenállás élet el lehet venni. A nevelési elgondolások motivációi tehát nem mindig közvetlenül pozitívak; az eredmény azonban minden esetben elkerülhetetlenül egy magasabb

szintű tudás és megnövekedett tudatosság — ezek viszont alapkövek a nevelésügy nemzetközi kapcsolatainak a továbbépítésénél.

Így tehát gondolkodó-pedagógusok egyéni erőfeszítéseinek, sokszor veszélyes próbálkozásainak eredményeként jöttek létre a szervezettesített formák: először nemzeti szinteken, azáltal, hogy nevelési múzeumokat, hivatalokat és dokumentációs központokat hoztak létre. Ezek sokszor a nagy kiállításokból származtak — így például az 1851-es londoni kiállítás eredménye volt a South Kensington Museum létrehozása 1857-ben. Ugyanekkor Kanadában és Horace Mann hatásának köszönhetően az Egyesült Államokban nevelési központokat hoztak létre, hogy összegyűjtsék a releváns információkat és dokumentumokat a pedagógiai tudás terjesztésének és cseréjének előmozdítása érdekében. 1868-ban, nagymértékben Mann és Barnard hatásának köszönhetően, megalakult az Oktatásügyi Hivatal Washingtonban, a Belügyi Minisztérium egyik osztályaként. Ezt követően, 1870 és 1880 között különböző gyűjteményeket és központokat alapítottak világszerte, amelyek meglehetősen különböző hatásfokkal és élet-tartammal rendelkeztek. Szentpétervárott (1871), Rómában, Budapesten, Bécsben, Berlinben, Lipcsében, Donauwörthben és Amsterdamban (1876), Párizsban (1879), Brüsszelben (1810) és 1878-ban Zürichben (a Pestalozzi Múzeum /Pestalozzianum/ megalakításával) jöttek létre az említett központok, amelyek részben a Párizsi (1867), a Bécsi (1873) és a Philadelphiai (1878) Világkiállítás eredményei-következményei voltak (l. Wacjman tanulmányát). A Berlinben 1915-ben megalakult Zentralinstitut für Erziehung und Bildung talán a nemzeti központok létesítésének speciális folyamatában az utolsó mozzanatként értékelhető, hiszen ezután, a háború utáni időszakban, a nemzetközi központok kifejlődésének lehetünk tanúi.

Ebben az időszakban az első nemzetköziség iránti erőfeszítéseket a tanárok nemzetközi társaságának létrehozására tették, amelynek eredményeként jött létre 1905-ben az International Bureau of Teacher's Federations. Simon és van Daele tanulmánya rávilágít e korai kezdeményezésekre és a békére nevelés szoros kapcsolatára. Ádáo tanulmánya ugyanakkor a huszadik század eleji, maguktól a tanároktól kiinduló nemzetközi kapcsolatok és hálózatok kiépítésére irányuló erőfeszítéseket elemzi.

Ebben az időben is voltak már kísérletek nemzetközi nevelési központok létrehozására, mint ahogyan azt a következő tény is szemlélteti: 1914. szeptember 7—12. között hívta össze a Holland Művelődési Minisztérium a művelődési miniszterek nemzetközi konferenciáját egy nemzetközi nevelési hivatal megalapításának konkrét céljából. Sajnos, a skizofrén emberi psyché hódító dimenziója ekkor újból uralomra jutott, és a fent említett kezdeményezések

háttérbe szorultak az első világháború befejezéséig. Hu Chang Tze tanulmányában Kínának a Népszövetség Nevelési Missziójával kapcsolatos szerepét tárgyalja és elemzi. 1921. szeptember 21-én határozott a Népszövetség a Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézetének megalakításáról. Ez az elképzelés tényleges megvalósulást Eduard Claparède kezdeményezésére, a Jean Jacques Rousseau Intézet segítségével nyert 1925-ben a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal formájában. Ez a szervezet Jean Piaget és Pedro Rossello irányítása alatt indult meg.

Az ebben az időben megalakult szervezetek egyike volt a Nemzetközi Munkaügyi Hivatal. Az első világháború utáni időszakot a nemzetközi idealizmus jellemezte, amely a nemzetközi kapcsolatok fontosságát oly sok más területen is hirdette. 1919-ben például, majdnem harminc évvel a nagyon hasonló oktatásügyi fejlemények előtt, a világ legelső "Nemzetközi Kapcsolatok Tanszéke" alakult meg Walesben az Aberystwyth egyetemen. A tanszék első vezetője Alfred Zimmern volt, kiváló klasszisú tudós, aki később Oxfordban a nemzetközi kapcsolatok Montague Burton Tanszékét vezette. 1924-ben pedig a London School of Economics létesített egy nemzetközi kapcsolatok tanszékét. Egy évvel korábban a University of Columbia hozta létre az International Institute of Teachers College nevű intézetet, amelynek keretében 1922. augusztus 10-én Elizabeth Farrow vezetésével tanárok egy csoportja megalapította a Kiváló Gyermekek Tanácsát (l. erről részletesebben Heuchert tanulmányát). A rákövetkező évben megalakult az Oktatásügyi Szervezetek Világ Szövetsége, amelyet 1926-ban követett a Tanárok Szervezeteinek Világ Szövetsége (IFTA), valamint a Tanárok Nemzetközi Szakszervezeti Titkársága (ITST) (erről l. részletesebben Simon és van Daele tanulmányát).

Minden bizonnyal a második világháború traumája készítette a nevelésügyi szakembereket éppúgy, mint a politikusokat arra a felismerésre, hogy végső soron övék a felelősség az emberi faj egységének és egymásrataltságának, valamint az emberi jogok és a nemzetközi béke fenntartásának ügyében. 1946-ban nevelés- és oktatásügyi szakemberek egy csoportjának készítésére, akik között voltak brit honfitársaim is, megalakult az Egyesült Nemzetek Oktatási, Tudományos és Kulturális Szervezete (UNESCO). 1947-ben a Londoni Egyetem Pedagógiai Intézetében megalakították az első összehasonlító Pedagógiai Tanszékét. Ezek a lépések példamutatóak voltak, amelyeket számos nemzetközi és regionális szervezet követett: az OEEC 1948-ban, az Európa Tanács 1949-ben, az UNESCO Intézet 1953-ban, a Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete 1961-ben, valamint sok más szervezet, amelyek közül számosnak munkatársa lehettem az elmúlt évek során. Természetesen sok szervezet működésének

csak későbbi fázisában került kapcsolatba az oktatás- és nevelésüggyel: így például különös megelégedést jelentett számomra, amikor mintegy 10 esztendővel ezelőtt a Világbank elkezdett támogatást nyújtani ezen a területen is.

Más, jöllehet sokkal szerényebb, de hasonlóképpen fontos szinteken jelenik meg a nemzetközi kapcsolatok iránti növekvő elkötelezettség államok, intézetek és szervezetek részéről. Ilyenek az APSRO iskolák, a Nemzetközileg Orientált Iskolák Konferenciája, a kétoldali államközi kulturális egyezmények, amelyek gyakran nagyon különböző politikai berendezkedésű államok között működnek. Éppen ilyen államközi kulturális egyezmények keretében nyílt alkalmam a közelmúltban a Szovjetunióba, az NDK-ba és jelen utammal Magyarországra látogatni.

Tisztelt Kollégák! 1948. december 10-én az emberiség egy nagy lépést tett az emberi jogok és a nemzetközi kapcsolatok fejlesztésében, amikor kiálította az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát. Ebben az ünnepélyes dokumentumban olvashatjuk a következőket:

"Mindenkinek joga van az oktatáshoz... Az oktatásnak az emberi személyiség teljes fejlesztését kell célba vennie, az emberi jogok és az alapvető szabadságjogok tiszteletének erősítése mellett. Minden nép, faj, és vallási csoport közötti megértést, türelmet és barátságot kell előmozdítania és az ENSZ békefenntartó tevékenységét kell elmélyítenie."

Hogy a gyakorlatban milyen távol vagyunk még ettől az ideáltól, az nyilvánvalóvá válik bármely alkalmi látogató számára is, aki az indiai szubkontinensre, vagy a legtöbb afrikai területre, vagy bármerre másfelé látogat. Igazából, "ritka ünnepélyes" beszámolót ad a Nemzetközi Fejlesztés Független Komissziójának, vagy akár a Brant Bizottságnak a jelentése "közös krízisünkről", arról, hogy mennyire sikertelen végül is az emberek közötti együttes munka, tanulás, de leginkább annak megtanulása, hogy javainkat hogyan osszuk meg embertársainkkal. Ezekért a hibákért pedig közösen kell viselnünk a felelősséget. Ennek felismerése munkánk egyik fontos szempontja kell hogy legyen itt Pécsen is, amelyet nem szabad szem elől tévesztenünk.

Sokkal optimistább kicsengésű tény az, hogy 1975. augusztus 1-én harmincöt ország kötelezte el magát az úgynevezett "Helsinki Szerződésben", amelyet a közelmúltban továbbfejlesztettek és újból elfogadtak. A továbbfejlesztés éppen a nemzetközi jellegű kapcsolatok erősítésének az irányába történt, amelybe az oktatási és tudományos együttműködés, az oktatás és tudományos kutatás kiszélesítése, a kapcsolatok javítása, a diákok, tanárok és kutatók szélesebb körű együttműködésének lehetősége tartozik bele. Egy ilyen időszakban, amikor a kormányok között ilyen haladó jellegű egyezmények születnek és

a nevelésügyi hivatásnak olyan elkötelezett céljai valósulhatnak meg, amelyek szerint az emberiség közös fejlődését racionális eszközökkel, nem pedig propagandával és hatalmi szóval kell előmozdítani, komoly esélyünk van egy sikeresebb jövőre; kiváltképp, ha a pedagógusok és a szélesebb értelemben vett nevelésügyi szakemberek meglátásainak és jelentéseinek súlya van. Ezért tehát, a mi feladatunk itt Pécsen nem lehet csupán az, hogy illedelmesen meghallgassuk egymást, vitatkozzunk és baráti, kollégiais beszélgetésekben ve- gyünk részt, bármennyire is fontosak ezek magukban véve is. És semmiképpen sem lehet a feladatunk csupán az, hogy előadásainkat felolvassuk és szépen távozzunk. Az igazi feladatunk az, hogy aktívan előmozdítsuk a közös megér- tés ügyét — sokszor az egyet-nem-értés árán is, hogy türelmet és barátságot kovácsoljunk a nevelésügy és az emberi próbatétel tartós kapcsolatainak a létrehozása árán. Tegyük lehetővé a közös kutatást és írást, a cseréket, a- melyek eredményeként a jövő generációi békében fognak gyarapodni.

Kollégáink joggal kérdezik majd meg, hogy milyen új feladatokat tűztünk ki célul, miféle diák- és tanár-cserék vannak kilátásban, miféle új együttmü- ködési szerződések vannak kialakulóban és milyen új kezdeményezések fogantak meg ezen a konferencián. Bizonyára az iránt is érdeklődnek majd, hogy tet- tünk-e erőfeszítéseket fejlődő országokbeli kollégáknak a közös munkába tör- ténő bevonására, és hogy a jövőben mely nemzetközi szervezetekkel fogunk e- gyüttműködési viszonyban állni. A szakmabeli értelmiségiek nemes elkötele- zettsége adja meg a választ ezekre a kérdésekre: munkánk során olyan közös célok megvalósításáért küzdünk, amelyek túllépnek és túlmutatnak különbsé- geinken és ezáltal megerősítik felelősségünket. Miként azt Günther is meg- fogalmazza: "korunk pedagógiai hivatása mindannyiunktól azt követeli meg, hogy az alapvető emberi jogokért és szabadságjogokért, az igazságért és a békéért dolgozzunk és harcoljunk".

Fordította: Komlói László