

Faragó Klára

A köznevelés szervezetének tanulmányozása Budapestről Európán át Nigériáig

Előadás Faragó László emlékére, amely 2011. április 15-én az ELTE PPK-n megrendezett emlékülésen hangzott el.

„...Faragó kartárs akkor került hozzánk, amikor a méltatlan mellőzés korszakát élte. Dicséretére szolgált, hogy teljes emberi méltósággal viselte a számára lefokozásnak is vehető beosztást, sohasem érezte senkivel kétségkívül meglévő keserűségét, és sohasem vesztette el munkakedvét. Kivételes egyéniségnek mutatkozott abban is, hogy ritka mértékben egyesítette magában a kiváló szakmai felkészültséget, a tudás átadásának művészetét és a ritka munkabírást...”¹

Honnan merítette az erőt édesapám, Faragó László ahhoz, hogy a felfelé ívelő életpályának ezt a törését (egyetemi habilitált tanár – a főiskola² szervezője és igazgatója – középiskolai tanár), a méltatlan mellőzést nemcsak elviselje, hogy feladatát, a tanítást és a nevelést a középiskolában ne fásultan és rezignáltan, hanem teljes erőbedobással, lelkesen és egész személyiségét beleadva végezze? Előadásomban arra szeretnék rámutatni, hogy céljaiban, törekvéseiben a filozófiai gondolkodás, a pedagógiai gondolkodás, a pszichológia, az emberi lélekkel való foglalatosság, valamint az élet gyakorlati oldala, az iskola mint szervezet és az iskola mint a nevelés gyakorlati terepe szoros egységet képezett. Nem akarom lebecsülni és kisebbiteni azt a csalódást, amit a valóban méltatlan üldöztetés és háttérbe szorítás jelenthetett számára, de úgy gondolom – és úgy is emlékszem –, hogy a gimnáziumi tanári lét nem a munkatáborba való száműzést, hanem a tevőleges nevelés vonzó lehetőségét jelentette számára. Álljon itt még egy idézet gimnáziumi tevékenységének jellemzéséből:

„A definíciók, szabályok ismeretét még a leggyengébbektől is kérlelhetetlenül megkövetelte, de ugyanúgy elérte, hogy mindenki értse is ezeket a törvényszerűségeket, és alkalmazni is tudja őket. Igen sok példát dolgoztatott ki, és egyetlen lépést sem fogadott el indoklás nélkül. A matematikát úgy megszerettette a tanulókkal, hogy a legtöbben a matematikai szakkörbe jelentkeztek.”

De hogyan is ötvözötte hihetetlenül nagy műveltségét – matematika, fizika, filozófia, irodalom, kultúrszociológia, zene, klasszikus és modern nyelvek tudása – egy olyan rendszerben, ami egyben hivatást és hitvallást is jelentett számára?

1 A Széchenyi Gimnázium tanévzáró értekeztetének jegyzőkönyvéből, 1957. július 3.

2 Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskola

Bevezetőként idézem Kornis Gyula 1946-ban írott, édesapám habilitációs kérelméhez készített bírálatát.

„Faragó László, áll. Gimn. tanár, egyetemi tanársegéd »A köznevelés szervezetének elmélete« című tárgykörből kér venia legendit. Ha most a folyamodó tudományos munkásságát a tárgykör szempontjából érdemlegesen szemügyre veszem, előre örömmel megállapíthatom, hogy bár látszólag munkái – főképp címük szerint – nem a jelzett tárgykör feladatait szolgálják, mégis a lényeg szerint mind a közművelődés szervezetének, különösen az iskolák rendszerének, a közművelődés egységes társadalmi organizációjának problémakörébe tartoznak, ennek mélyebb elméleti hátterét alkotják. Erre mutat Faragó L. belső problémafejlődésének egyenes iránya is: sorban a kultúrfilológianak olyan kérdéseit vizsgálja, amelyek arra képesítik, hogy a kultúra szilárd érték-mérőjére tevén szert, a közműveltség elemeinek igazolt rendszerezéséhez és iskolai szervezéséhez alapos felkészültséggel szólhasson hozzá.

A humanizmus kultúrfilozófiai fürkészéséből sarjad ki lelkében a megismerés és a tudomány emberformáló, azaz humanisztikus funkciójának tüzetesebb vizsgálata. Természettudományos műveltsége révén számos alapos értekezést szentel a természettudományok humanisztikus, emberalakító szerepének tisztázására. A természettudományok helye a művelődés rendszerében c. dolgozatában kifejti, hogy „a reális tárgyak előkelő szerepét mai tantervünkben csakis azzal okolhatjuk meg helyesen, hogy elmélyítik humanitásunkat.”

Faragó László eleinte elméleti fizikusnak készült, az elméleti fizikával való foglalatosság azonban önmagában nem elégítette ki. Így ír erről:

„Az ismeret létrejöttét sajátyszerű egzisztenciájában kell szemügyre venni, hogy lehetőségeit és határait felismerhessük. És ekkor kiderül az ész gyengesége, igazi megismerés és belátás szerzésére való elégtelensége. Elsősorban azon a területen mond csődöt, ahol a legfontosabb lenne segítség: éppen legalapvetőbb kérdéseinkre, létünk igazi problémáira képtelen feleletet adni. A tudomány pedig éppen az ember létkérdéseire keres feleletet, ezért emberformáló, sorsalakító, nevelő tudománynak kell lennie. Ha felismerte a korához fűző kapcsolatokat, vállaljon tudatos szerepet kora építésében, a jövő formálásában”³.

„A nevelés... emberformálást jelent, célja a kaoszól rendet, a potenciálisból aktualitást teremteni, a lehetőségek kibontakoztatását elősegíteni. Eredménye: igaz emberség.”⁴

A nevelés legfontosabb céljának a nevelés humanisztikus küldetését tekintette.

Miben áll ez a humanista küldetés?

A humanizmus egyrészt a sokoldalúan művelt egyént jelenti. A humanista műveltség magában foglalja a múlt értékeinek megőrzését, a kultúra folyamatosságának felismerését és fenntartását: a humanizmus „... ősi értelemben eszmét jelent, embereszményt, nevelésideált, amely a görögség és a római nemzet alkotásain tájékozódik.”⁵ (Lényegét a

3 Racionalizmus és irracionálizmus a mai tudományban – kézirat

4 A természettudomány helyzete a magyar művelődés történetében, *Magyar Paedagógia*, 1937. 61–70.

5 A harmadik humanizmus és a harmadik birodalom, Apolló könyvtár, Budapest. 1935, 112.)

görög paideia ragadja meg. Ez az egyén olyan magasabb szintre való emelkedését jelenti, amelyet a magában foglalo közösséggel való kölcsönhatásban ér el az individuum, s ez az örök emberi értékek teremtő átvételét jelenti.

Másrészt a humanizmus a nevelést magától értetődő feladatának tekinti, a humanista ember kialakítása folyamat, amely állandó neveléssel és önneveléssel valósul meg, eszme és gyakorlat egyszerre. A humanista embereszmény tehát a nevelést mint feladatot magában foglalja azáltal, hogy nemcsak a kívánt végállapotot adja meg, hanem az emberformálást is szerves részének tekinti.

Harmadrészt a humanista ember egységes világgéppel rendelkezik. Az iskola nem pusztán ismereteket közöl, hanem az élet és a cselekvés iskolája, amennyiben világnézetet, szemléletet ad. A nevelés – éppen világnézetet alakító szerepe miatt – egyben személyiségformálás is. Ebben helyet kell kapniuk a természettudományos ismereteknek is, melyek nemcsak gyakorlati jelentőségük miatt fontos részei az oktatásnak, hanem világnézet alakító szerepük is van. A természettudományok világnézetre gyakorolt hatásának illusztratív példaként elemzi azt a hatást, amit a fizika új eredményei (relativitáselmélet, kvantumelmélet) gyakoroltak, a hagyományosan elfogadott világgépre, új perspektívába helyezve az ember világegyetemben elfoglalt helyét.

Negyedrész a nevelés nem az egyénre irányul, nem az egyén érdekeit szolgálja, hanem a közösség és a kultúra érdekében végzett munka, célja a műveltség megszerzése. A kultúra fennmaradásának és fejlődésének előfeltétele az, hogy a szakismeret az általános műveltségre épüljön, a múlt és a jelen ismeretét magában foglalja. Ugyanakkor „*olyan embereket kell kialakítani, akik egyéni önzésük feladásával elsősorban a nemzet felelős tagjainak érzik magukat, és egyéni érdekeiket csupán a közösségi érdekekkel összhangban kívánják megvalósítani*”.⁶ A szociálpolitika feladata neveléssel magasabb színvonalra felemelni az embert, és ezzel eltömegesedésének gátat vetni. Az igazi, demokratikus kultúrpolitika lehet igen haladó, racionális szellemű anélkül, hogy ezért a hagyománytól, a humanizmustól el kellene szakadnia.

Mindamellet az is hangsúlyozza, hogy a társadalmi és kulturális valóság felépítmény jellegű, melyet befolyásol a társadalmi-gazdasági háttér is, lehetőségeit és céljait az adott társadalmi-gazdasági keretek is meghatározzák.

Az iskola az élet, a cselekvés iskolája, mely világnézetet ad, és mint ilyen, mélyen gyökerezik az adott kor társadalmi viszonyaiban. E kötöttség megértése és bemutatása céljából sok munkájában elemezte történeti szempontból is a különböző országok iskolarendszereit, a német, az angol, a francia, később a szovjet iskolarendszert.

Az elmondottakból egyenesen következik az, hogy 1945 után tevőlegesen sürgette, hogy a demokrácia mint kultúrállapot megvalósításához megfelelő és átfogó pedagógiai programot dolgozzanak ki, konkrét, azonnal megvalósítható lépésekkel. Így ír ebben az időszakban:

„*Állami és társadalmi reformok, még inkább, forradalmak csak akkor bízhatnak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik egymást következő nemzedékek lelkebe. Demokráciánk is*

6 Szociálpolitika és társadalomnevelés. *Szociális Szemle*, 1943. 1. 4–10.

*méltán legelső és legégetőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. Demokráciánk tehát nem eredmény, hanem feladat, nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél.”*⁷

Bár a politikai rövidlátás és önkény nem tette lehetővé számára azt, hogy valódi céljait megvalósíthassa és tovább dolgozhasson a demokratikus iskolarendszer kialakításán, hiszen a demokrácia maga is porba hullott, még szerencsésnek érezhette magát, hogy nem zárták ki teljesen eredeti hivatása köréből, nem portási állást kapott, mint sokan mások, hanem gimnáziumban taníthatott, bár minden bizonnyal feletteseinek figyelniük és jelenteniük kellett tevékenységéről. Mivel az ember- és társadalomformálás szűkösebb, de a gyakorlati megvalósuláshoz mégiscsak közelebb álló terepén maradhatott, ezért megérthetjük, hogy a gimnáziumi tanári pozíció nem jelentett számára törést, ezt a feladatot kivételes erővel és kisugárzással oldotta meg, ahogy ez volt tanítványai szava nyomán érzékletesen meglevenedett.

Újabb kihívással találkozott 1962-ben, amikor az UNESCO felhívása nyomán elfogadta, a nigériai Federal Advanced Teacher’s College-ban a matematikai tanszék vezetését. Itt a feladata az volt, hogy középiskolai oktatásra és nevelésre alkalmas tanárokat képezzen főiskolai szinten az iskolarendszer számára.

Így ír nigériai diákjairól:

„A college vezetősége élénken ügyel arra, hogy a különböző régiókból származó különböző törzsekhez tartozó, különféle vallású és különböző anyanyelvű fiatalok körében ne engedje lábra kapni a regionalizmust és a tribalizmust, Nigéria politikai életének egyik legfőbb betegségét. Ez a harc mindeddig sikeresnek bizonyult, keresztények és mohamedánok, északiak, nyugatiak és keletiek, hauszák, jorubák és ibok békésen megférnek egymással, és súrlódásmentes közösségi életet élnek a campuson. Reméljük, hogy ez a jövőben sem lesz másképp. A hallgatók rendkívül szorgalmasan és lelkesen dolgoznak: napról napra 4-5 ívoldalny feladatot oldanak meg (több-kevesebb sikerrel). Ezek átvizsgálása nem kevés munkát jelent a tanár számára, viszont mindig megmutatja, hol állunk, s hogy az anyagot a hallgatók mennyire hatékonyan sajátították el. Egy harmadév alatt mintegy 4 kétórás tesztet íratok velük, és a zárthelyi dolgozat írása közben a tanár egész nyugodtan ki is mehetne az óráról, mert senkinek sem jut eszébe a másik munkájának a másolása vagy a puskázás: Úgy gondolom, a szorgalmas tanulásban és a fair play szellemének tényleges alkalmazásában a mi fiataljaink is példát vehetnének ezektől az afrikai ifjaktól.”

A feladat sok szempontból vonzó lehetett a számára, egy egészen más közegben vizsgálhatta az őt érdeklő, egymással összefonódó problémakört: a köznevelés szervezetét, és annak történeti-társadalmi-kulturális meghatározottságát. Egy másik vesszőparipáját – az egyén fejlesztését az értelemre ható nevelés segítségével – is kipróbálhatta egy egészen

7 Demokráciánk egyetem és tudománypolitikája. Előadás a Pedagógusok Szabad Szakszervezetében, 1945. október

máshogyan szocializálódott, máshogyan gondolkodó közegben. Most sem merítette ki erőforrásait az, hogy megbirkózzon az új és szokatlan életfeltételekkel, a család szétválásával, a klímával, az idegen kultúrával, az ismeretlen szervezeti kultúrával, az oktatási feladat újszerűségével, inkább a tőle megszokott roppant munkabírással és önátadással vetette bele magát a maga számára kijelölt feladatokba. Mindennapos teendői mellett számos előadást tartott különböző fórumokon, szakfelügyelői feladatokat vállalt el.

Ebben az új közegben, ahol a nevelés szervezeti és személyi feltételeinek a kialakítása az ország jövőjét meghatározó fontos célkitűzés volt, szükségét érezte annak, hogy ebben a folyamatban tevőlegesen is részt vállaljon, tapasztalatait átgondolja, elemezze, és közre adja. Egy kézzel írott tanulmány máig kiadatlan 42 oldalában részletesen elemzi az akkori állapotot, a kitűzött és a kitűzendő célokat, figyelembe véve az adott gazdasági, történeti és kulturális feltételeket.

Ennek az írásnak néhány részletét kiemelve azt szeretném bemutatni, hogy ebben az afrikai közegben hogyan vitte át és érvényesítette humanista nevelési elképzeléseit, számot vetve az adott társadalmi és gazdasági közeg korlátozó feltételeivel és sürgető igényeivel is. Írásában részletes statisztikai adatokkal alátámasztva elemzi a nigériai iskolarendszer és oktatás akkori helyzetét, értelmezési keretként felmutatva annak történeti alakulását, s ebből a perspektívából latolgatva a jövő lehetőségeit. A helyzetkép fontos tartozéka Nigéria politikai és társadalmi rendszerének éles szemű felrajzolása is.

„Nigéria, távlatok nélküli ország, amely a jelenben él, és a ma gazdasági problémáit ad hoc intézkedésekkel (főleg a behozatali vámok emelésével) próbálja orvosolni, mélyreható szociális problémáinak megoldására azonban nincs semmiféle elgondolása. Az országban hihetetlen mérvű gazdasági és társadalmi különbségek vannak a politikai hatalom birtokosai és a dolgozók, illetve a munkátlanok és munkanélküliek között. A gyarmati kizsákmányolás az ország gazdasági függése, és a külföldi tőke döntően fontos szerepe miatt lényegében nem szűnt meg, sőt – miután a tőke haszonélvezői között megjelentek a nigériai nagypolgárság tagjai is – leplezetlenebbé, és szemérmertlenebbé vált.

A több mint 600 000 lakosú szövetségi fővárosban rengeteg a koldus, valamint az alkalmi munkára (főleg parkírozó autók őrzésére) vadászó tétlen csellengő; a dokkmunkások, a városi szemétyűjtő hatóság alkalmazottjai, meg a közrendőrök havi 8-12 fontnál többet nem tudnak keresni; ugyanakkor XY magas állású férfiú egyáltalán nem szégyenkezik azért, ha az újságok megírják, hogy felesége ezen vagy azon a fogadáson 200 fontos toileteben jelent meg, és az is magától értetődő, ha a miniszterelnökök egyike 5000 fontba kerülő 8 üléses autót (Mercedest) vásárol, amelynek 8000 fontos vámját neki természetesen nem kell megtérítenie... Hogy az ilyen társadalom egyszersmind a korrupció melegágya is, azt nem is kell talán említeni.”

E kialakult helyzetnek a gyökereit részben az iskolarendszer múltjában és jelenében látja, az iskolarendszer fejlesztésének lehetőségeit és irányait pedig a jelen helyzet sajátosságaiiban keresi.

„Az ország függetlenné válásának következtében a gyarmati közigazgatás vezető pozícióiból kivonultak az angolok, és ezeket a pozíciókat Angliában vagy az angol nevelési rendszert másoló intézményekben nevelkedett nigériaiak foglalták el; az állami berendezkedés intézményei, az igaz-

ságszolgáltatás szervezete és az erőszakszervezetek keretei már eleve adva voltak számukra. A fiatal állam politikai vezetői nem is gondoltak arra, hogy állami intézményeiket a saját szükségleteiknek megfelelően, a saját népük arculatára formálják át, akaratuk csupán e meglévő fenntartására és továbbfejlesztésére irányul.

A »nigerianizálás« Nigériában az idegenek által létesített intézmények, üzemek, gyárak vezető pozícióinak elfoglalását jelenti. Ha pedig el akarjuk foglalni ezeket a hivatalokat, tisztségeket és pozíciókat, akkor olyanokká kell válnunk, olyan műveltséget kell megszerezniünk, olyan életformát kell élnünk, annyi szolgát kell tartanunk és ezért – »természetesen« – legalább olyan fizetést kell húznunk, mint azok, akiknek a helyébe léptünk.”

Az általános képzést nyújtó és felsőbb tanulmányok felé vezető mai nigériai középiskolát a múlt században angol misszionáriusok „honosították meg” Nigériában, melynek az volt a társadalmi funkciója, hogy egy angol típusú gyarmati közigazgatás számára képezzen tollforgatókat. Ez a „magasabb” iskolázottság még ma is csak a kevesek, a kiváltságosak számára érhető el Nigériában. Ahol az iskola ritka, ott rendkívüli társadalmi privilégiumoknak letéteményese, és ugyanakkor végzetes, áthidalhatatlan szakadék létesül nem is fizikai és szellemi, hanem fizikai és irodai munka között. A fiatal nigériai, amikor jobb sorsról, társadalmi emelkedésről álmodik, lelki szemei előtt az íróasztal jelenik meg ábrándjai netovábbjaként. A nigériai hivatalnok európai főnökét akarja utánozni, akivel egy hivatalban dolgozik. Sohasem tapasztalta, hogy főnöke bepiszkította volna a kezét, minek piszkítaná hát be ő maga?

„Nigériában kevés olyan függetlenül gondolkodó pedagógiai szakember akad, aki fel merné vetni a gondolatot, hogy Nigériának egy nigériai szükségleteket szolgáló iskolarendszert kellene kiépítenie. Az angol vezetőréteg távozásával a célok is magasabbá váltak, és az íróasztal helyét a politikai pálya varázsa foglalta el, ami – sajnálatos módon – a nigériai fiatalok jelentős részének szemében nem a nép szolgálatával, hanem a hűsoszfézával egyenlő. Mert mit látnak ezek a fiatalok? Azt, hogy a politikai pálya csúcsára érkezettek – a miniszterek – rendkívüli kiváltságokat élveznek, az állam által rendelkezésükre bocsátott pompás villákban laknak, hatalmas luxuskocsikon járnak, különféle gazdasági érdekeltségek részesei, és rokonaitak pompás állásokba tudják juttatni. Azt az összefüggést, hogy egy nemzet gazdagságának igazi biztosítása a termelés eszközeinek, a termelő munka módszereinek fejlesztése, ma még csak kevesen ismerték fel. Az iskolarendszer is hátráltatja az ország modernizálását: a nigériai Grammar Schoolok ma is túlnyomóan nyelvi-irodalmi-történelmi jellegű ismereteket közvetítenek növendékeiknek. A bizonyítványt meg lehet szerezni például a következő öt tantárgyból letett sikeres vizsgával: Hittan, Anglia alkotmánya, Történelem, Földrajz, Képzőművészetek. Nigériában a középiskolát végzettek meghatározó többségének műveltsége nem természettudományos színezetű, a nigériai értelmiség döntő többségétől a műszaki-természettudományos gondolkodás alapvetően idegen. Nincsenek Nigériának természettudományos irányú középiskolái, és nem tudtak a neveléspolitikai irányító tényezői egy korszerű szakoktatási rendszert sem kiépíteni. Ennél is megdöbbentőbb jelenség a mezőgazdasági szakoktatás szinte teljes hiánya az országban.

Ezt a helyzetet elősegíti a nigériai iskolák sajátos metodikai hagyománya, amely a pedagógiai szinten teljesen képzetlen misszionáriusok munkájának emlékét őrzi. Az ő oktató munkájuk középpontjában a katekizmus „megtanítása” állt, amikor is nem az érdekelte őket, hogy értik-e a

gyermek, vagy sem miről beszélnek, hanem csak az, hogy a feltett kérdésekre »bekondicionálják« a helyes feleletet. A missziós iskolákban ugyanígy vágják be a gyerekek a szorzótáblát, mint a katekizmus feleleteit, és ezzel az oktatás »módszere« ki is merült.

Egyik fontos tényező, amely elősegítette ennek a módszernek a kialakulását és megmerevedését az a döntően fontos tény, hogy Nigéria iskoláiban – és már az elemi iskolában is, az első osztálytól kezdve – a tanítás nyelvén nagyon hamar az angol nyelv válik. Nem kétséges, hogy a szellemi világgal igazi, emberi közelségbe, annak teljes érzelmi és esztétikai gazdaságában csak azon a nyelven hatolhat be igazán az ember, amelyet az anyatejjel szívott magába, amely magától értetődő, természetes szellemi atmoszféraként öleli a felnövekvő embereket magába. Egy ún. »második nyelven« ez a világ a maga árnyaltságában, érzelmi telítettségében, felhangjainak színező gazdagságában sohasem asszimilálható tökéletesen – különösen akkor, amikor azok, akik ezt a nyelvet és ezen a nyelven oktatnak, maguk is csak második nyelvként, szikkadtan, vázszerűen, sokszor hibásan, tökéletlenül birtokolják azt. A nigériai tanulók jelentős részeinek iskolázásuk nyelve, sohasem válhatik egy gazdag és differenciált szellemi élet közepévé, sőt általában nem válik gondolkodásuk közegévé sem, és a memorizáltatás szinte egyeduralgó módszere nagyban hozzájárul ahhoz, hogy nyelv és gondolkodás ne találhassák meg természetes kapcsolatukat a második nyelv közegében. És ez a szerencsétlen folyamat nemzedékről nemzedékre szinte megállíthatatlanul ismétlődik, hiszen az elemi iskolában majdnem 100%-os számarányban lényegében pusztán elemi iskolai műveltséggel rendelkező tanítók oktatnak, akik számára a logikai absztrakciók világa szinte hermetikusan elzárt könyv, akik ismereteiket nem a gondolkodás közegén át szerezték, akiknek mechanikusan működő készségeik sohasem mentek át a tudatosítás szintjén.

Az elemi iskolában tehát elemi iskolás felnőtt botorkál elemi iskolás gyerekekkel, egy mindkét fél számára idegen nyelv lélek nélküli közegében...”

A középiskolával kapcsolatos tapasztalatairól így ír:

„A középiskolába kerülő tanuló a szellem világáról a következő képet alkotja magának: a tudás világát tankönyvek rejtik magukban. Az élet nem jelenti ismeretek forrását, ami a tapasztalásból származik, az nem igazi tudás. A könyvszerű ismeret nagyon fontos dolog, mert függetlenül attól, hogy van-e ezeknek az ismereteknek értelmük vagy nincsen, a vizsga sikeres letétele bizonyítványhoz juttat és a bizonyítvány a társadalmi emelkedés rendkívül fontos eszköze. Jelen sorok írója több mint 100 középiskolai matematikaórát látogatott, és tapasztalatai alapján elmondhatja, hogy a tanulók mindig tesznek fel kérdéseket az órákon, de kérdéseik szinte kivétel nélkül a műveleti lépések végrehajtásának technikájára, nem pedig az összefüggésekre és az eljárások logikai megalapozására, vagyis a hogyan?-ra, nem pedig a miért?-re irányulnak. Amikor jelen sorok írója megmagyarázta I. éves főiskolás növendékeinek – akik érettségivel vagy tanári diplomával rendelkeztek – hogyha a különböző nevezőjű törteteket akarunk összeadni, akkor miért kell azokat közös nevezőre hozni, és hogy miért »nem« változik a tört érték, ha a számlálóját és a nevezőjét ugyanazzal a számmal szorozzuk, akkor leesett az álluk a csodálkozástól, és kijelentették, hogy ezt nekik előzőleg soha senki meg nem magyarázta. – Az elmúlt tanévben történt, hogy az egyik elsőéves hallgató bizalmas kihallgatást kért a tanszékvezetőtől,

és a megbeszélés során nagy aggodalommal felvetette, hogy nem bízunk abban, hogy ez a College valóban matematikatanárrá fogja nevelni őt, mert – úgymond – amit és ahogyan itt tanulnak az annyira más, mint amilyenek a középiskolában a matematikát megismerték...

A nigériai középiskolás diák „műveltsége” életidegen, skolasztikus, emlékezetben őrzött állításhalmaz; az ismereteknek nincs gyakorlati vonatkozásuk, nincs kapcsolatuk az élettel. A nigériai középiskolát végzetek jelentős része üres hüvelyként hordozza magán ezt a skolasztikus »műveltséget«, mely jó szolgálatot tett ahhoz, hogy hivatalhoz juthatott, amely azonban nem vált életének szerves részévé.”

Az 1962-es viszonyokat így jellemzi:

„Nigériában nem csak a modern társadalmi berendezkedés és az ősi törzsi szervezeti formák léteznek egymás mellett a békés együttélés viszonyában, hanem természettudomány és fétiskultusz, keresztény és mohamedán hit, és primitív bálványimádás, felvilágosodás és gyermekien naiv babonáság is.”

Tartósnek mutatkozott-e ez a békés egymás mellett élés? Nigériát azóta pusztító háborúk, törzsi viszálykodások dúlták fel, katonai kormányok uralkodtak, dúl a korrupció, a jövedelmeket elherdálták, az infrastruktúrát tönkretették. Iskolába még mindig a lakoságnak csupán a fele jár. Mintha az erőfeszítések, szép tervek ellenére a visszájára fordult volna minden.

Az előadás kezdetén *Racionalizmus és irracionalizmus a mai tudományban* című művéből idéztem. Ebből kitetszik az a meggyőződése, hogy a tudósoknak, aki az ember létkérdéseire feleletet próbál keresni, vállalnia kell a társadalom tevőleges alakítását, mert a világnézetet alakítja, így részt vállal a nevelésben. Ekkor azonban többé már nem a logikus gondolkodás absztrakt eszmerendszerében mozog, hanem kényszerűen átlép az irracionalitás világába. A dolgozószoba biztonságos közegének elhagyása, a társadalmi cselekvés felvállalása azonban veszedelmes csapdákat rejt magában. Térjünk vissza az idézett műhöz, lássuk mire intett már 1937-ben!

„Világtól elvonult kutató, csendes dolgozószoba..., az élet és a világnézet kérdéseiben állást foglalni nem hivatott tudós, ... ma már ez a múlt fikciója. ... A tudomány nem jelent tiszta igazságrendszert, minden érzelmi, akarati, egyszóval minden irracionális sallangjától megtisztított s minden egyénfeletti kötöttséget levetkőzött pusztá elme-folyamatot. Éppen nem. A tudományt egzisztenciális kötöttségek fűzik az emberhez, korához, népéhez, ... a tudománynak kötelessége felismerni kötöttségét, ámde nem csupán azért, hogy... tisztultabb szemlélettel... több kritikával folytassa ... munkáját, hanem hogy tudatosan vállalja irracionális meghatározottságból eredő feladatait...”

Emberhez kötött és emberformáló, korszellemtől átítatott és jövőt alakító, ... emberi erőktől mozgatott és emberi érdekeket szolgáló tudomány: mindez alaposan megrendítheti a racionális tudomány világnézetének alapjait, ugyancsak felszántja az ésszerű tudomány talaját. Ám higgyük el, ... mindez nem jelenti az ésszel való végleges szakítást, higgyük el, hogy csupán az élet ifjító vizeit eresztjük be a tudomány folyamába, új nedvkeringést bocsátunk a kiaszóban lévő fába, új vért ömlesztünk a már halódóban lévő szervezetbe. ... higgyük el, hogy szükség van a tudományban a lélek irracionális erőire is, hogy ösztönt, intuíciót, életes szemléletet, lényegét felfedő látást,

élményszerű közvetlenséget nemhogy távol kellene tartani határaitól, hanem mindennek... segíteni, akarni kell érvényesülését. Ám higgyük el mindezt, de akkor legyünk tisztába vele, hogy veszélyes játékba kezdtünk, s – miként Goethe bűvészinas –, szörnyű hatalmakat idéztünk fejünkre,... amelyekkel nem lehet kiegyezni és megalkudni, amelyektől nem lehet szabadulni. Tudnunk kell, hogy olyan vizek előtt nyitottuk meg a zsilipeket, amelyek korántsem tápláló, frissítő patakok: egyre növekvő, mindent elöntéssel és pusztulással fenyegető áradatnak nyitottunk utat. Előttünk áll az »irracionalis tudomány«, a legszörnyűbb fából vaskarika, a modern szellemnek az ész fölött járt, kacagva visongó haláltánc. Ám eresszük be az irracionalis erőket a tudomány országába, de jól vigyázzunk, mert ha kiszolgáltatjuk neki a rációt, szörnyen elbánnak vele, trónfosztottá teszik, és kiűzik birodalmából. Elűzik a fényt, a napot, a teremtő világosságot, s kezdetét veszi az éjszaka, a sötétség, a mítosz uralma, az ösztön bacchanáliája. Leáldozik a racionalis tudomány napja, és ami marad? A mitikus tudomány csillagatlan éjszakája”.⁸

S ezt már én teszem hozzá: ha ez bekövetkezik, az irracionalis tudomány e csillagatlan éjszakájában a humanista és demokratikus embereszmény is trónfosztottá válik, a különböző gondolatok és nézetek egymás iránti tiszteletét és a békés együttléteket a társadalmi zavarodottság, a más nézetek iránti gyűlölet, a döntések irracionalis önkénye váltja fel, ahogy azt korunkban Nigérián kívül is sok helyen tapasztalhatjuk.

8 Racionalizmus és irracionalizmus a mai tudományban – kézirat