

Nagy Péter Tibor:

Válasz az opponensi véleményekre

Az utóbbi években a nagydoktori disszertációk – s ha jól látom nemcsak neveléstudományból – az adott kérdésben a szerző által írott kézikönyvek, tankönyvek -kissé módosított- szövegei, illetve ha nem azok, akkor is olyan fajta szintézisek, melyeknek célja egy teljes tudományág jól meghatározott széletének összefoglalása. Ez a dolgozat azonban nem ilyen szintézis, hanem meghatározott szempontú tudományos értekezés. Így a továbbiakban opponenseimnek részben azt fogom majd felelni, igazuk van, s a kutatásaim, következő fázisában, következő tanulmányok, következő kötetek fognak kitérni az általuk hiányolt aspektusra, részben pedig azt, hogy egy népszerűsítő művel, tankönyvvel, kézikönyvvel szemben támasztható kritériumot nem tudtam és a jövőben sem tudok majd egy *szorosan vett saját kutatásokon* alapuló értekezésben érvényesíteni.

Opponenseim tulajdonképpen három szinten mondanak kritikát a disszertációról. Az első szint a hiányosságok szintje. A második szint a konkrét történeti kérdések eltérő megítélése. A harmadik szint a megközelítésmód, a paradigma kritikája. Ebben a sorrendben fogok haladni.

A hiányok

Kelemen Elemér erősen hiányolja a századforduló utáni változást, a magyar progresszió törekvéseinek ábrázolását. Ez talán igaz, bár a progressziót – mintgy a Horthy- korszakkal foglalkozó oktatástörténetészként kezdem – talán szélesebben definiálom. Az 1900-as és 1910-es években megszakításokkal és részlegesen hatalmon lévő politikai katolicizmus elleni törekvéseket, három jól elkülönülő részre oszthatjuk:

Az egyik a hagyományos magyar liberalizmus, a merkantil politikai erők. Ezek léte és megszervezettsége nem kevesebbet jelent, minthogy a 20 század elején a magyar politikai tér potenciálisan hasonlulni kezd a nyugatihoz, létezik egy katolikus alapú konzervativizmus és létezik egy merkantil liberalizmus – igaz nem tiszta váltógazdaság formájában. A liberális alternatíva az oktatáspolitikában előbb Wlassicsot jelentette, aki (az oktatási modernizációban betöltött szerepén kívül) a klerikális nemzeti ellenzékkel szemben állt Pikler Gyula egyetemi tanár mellé. Jászi Oszkár "a nemzeti és emberi haladás küzdelmének" nevezte a Pikler ügyet. Nos ebben a kérdésben a kormány a radikálisokkal egy oldalon állt. A 10-es években ez a liberalizmus Jankovich Béla miniszteri törekvéseiben ölt leginkább testet. Jankovich-ot – közgazdasági munkássága és kapcsolathálója egyaránt a kormánypárt liberális oldalához kötötte, középiskolai törvényjavaslata nem véletlenül a polgári iskola és az alsóközépsőiskola közötti közeledést szorgalmazta.

A második progresszív vonal a polgári radikális és szociáldemokrata politikai bírálata. Ennek makropolitikai szintjéről gazdag szakirodalom szól, Kunfi az egyetlen olyan huszadik század kultuszminiszter, akinek szellemi fejlődéséről, nézetéről könyv jelent meg az 1945-1990 közötti időszakban. Kunfi állami reáliskolai tanárként kapta ugyanazt az elbánást Apponyitól, mint Pikler Wlassicstól – a temesvári nyílt szavazáson szocdem jelöltre szavazó, szocialista cikkeket megjelentető Kunfi kirúgása sem sikerült a jobboldali radikalizmus erőinek: ha a törvényességről volt szó, még Apponyi is ugyanazon az oldalon állt. Az intenzív szembenállás azonban meghozta a gyűlöletét – a szociáldemokrata és radikális nézetekkel a kormányközeli erők egyáltalán nem foglalkoztak. A radikális és szociáldemokrata nézetek közvetlen oktatáspolitikai implementációjáról *éppen azért nem szoltunk részletesebben*, mert e nézetek képviselői 1918 októberé előtt és 1919 augusztusa után legalábbis politikai oldalról sosem jutottak az oktatáspolitikát érdemben befolyásoló helyzetbe. Az oktatásügy egy új szférája a szabadművelődés viszont nyújtott kommunikációs lehetőségeket kormányszintű és baloldali ellenzéki között – ezzel egyszer majd szívesen foglalkoznék is.

Az oktatási rendszer bírálatának létezik egy harmadik, valóban szakmapolitikailag is értelmezhető vonal. Ez a reformpedagógia, s ennek századfordulós elemeiről valóban nem szoltam kellő részletességgel. A reformpedagógia története a magyar neveléstudománytörténet egyik legfeldolgozottabb témája. A reformpedagógia története egyrészt olyan iskolakísérletek, olyan pedagógiai gondolatok története, melyek nem is hathattak egy 19. századi polgári állam oktatásügyére, mert tulajdonképpen szocialista gondolatok. Ezen mozgalmak leírása – az állami szerepről szóló disszertációban – csak annyiban jogosult, hogy *menyiben tűri el* a polgári állam tanügyigazgatása ezeket a mozgalmakat.

Kétségtelen tény ugyanakkor, hogy a reformpedagógiát nemcsak ezek a mozgalmak jellemezték, hanem olyan mozgalmak is, melyek a tanügyigazgatással, ill a VKM-mel, az állam más szegmenseivel intenzív vagy laza kapcsolatban álltak.

Bár a reformpedagógia self-narratívája szerint a reformpedagógia *ellenzéki mozgalomként* lépett fel a „régik iskola” *réges-régen uralmon* lévő, s álláspontjukból a történelem változása ellenére a legkisebb mértékig *sem engedő* erővel szemben - a konkrét történet közel sem ilyen egyszerű. A „régik iskola” – azaz a „herbartista” iskola – nem évszázadok óta van domináns helyzetben, hanem *csak néhány évtizede*, tulajdonképpen csak a kármáni gyakorló gimnázium megszervezése óta. Ráadásul az uralmi helyzet sem egyértelmű, mert egészen 1900-ig az antiherbartista katolikus pedagógia – Lubricht személyében – birtokolja a pesti egyetem pedagógia tanszékét.

Másfelől a reformpedagógia sincs ellenzéki helyzetben. Emlékeztetném arra a nyilván jól ismert tényre, hogy *Nagy Lászlót*, (aki egyébként egy tanfelügyelő fia volt) már 24 évesen nem egy távoli kis intézmény, hanem a *budai állami tanítóképző* intézet tanárának neveztek ki, néhány év múlva az intézet legfontosabb pozíciójának számító pedagógiatanári állásra neveztek ki, 1889-től a tanítóképző-intézeti tanárok egyesületének (mely közel sem volt ellenzéki szervezetnek tekinthető) főtitkára lett, s többek között a II. országos tanügyi kongresszus egyik fő szervezője. Nagy László, akinek tudományos arculatáról senkinek nem lehetett kétsége, hiszen a '90-es évektől a gyermektanulmányi mozgalom aktív szervezője, 1907-től lapjának főszerkesztője volt, 1908-ban a VKM-től megbízást kap a VI. kerületi *állami tanítóképző* intézetben a gyermektanulmányon alapuló *képzés központjának* megszervezésére.

A „gyermektanulmányi alapú tanítóképzés” ugyanis nem az *egész* hazai hivatallal állt szemben, sőt céljai jól beleilleszkedtek az oktatáspolitikai két nagy érdekkörre, a népiiskolai és középiskolai érdekkör közötti küzdelembe.

A küzdelem mögött első pillantásra a szaktudományos és erősen intellektuális alapú középiskola-pedagógia és az ettől már a *gyermeklélektan előretörése előtt* is eltérő természetű népiiskola-pedagógia ellentéte állott. Ha viszont feltesszük a kérdést, hogy mi indokolja a küzdelem *hevességét*, ha egyszer két különböző iskolatípusról van szó, és a tanárok/tanítók/kapcsolódó elitek tulajdonképpen átfedés nélkül osztoznak az iskolarendszer két alapvető fokozatán – nos akkor az egyéb iskolatípusok – elsősorban a tanítóképzők, s növekvő fontossággal a polgárik tanárjelöltének ambíciói jelentik a magyarázatot. Ez a csoport érdekelt nagyon erősen abban, hogy a tanítóképzős végzettséget a klasszikus középiskolai végzettséggel, sőt főiskolákkal egyenrangúnak ismertessék el, a polgári iskolai végzettséget pedig négy középszintűvel egyenértékűnek minősíthessék. Ez az a szakmai politikai érdekkör, mely a tudományok anyalapú középiskolai képzés és a gyakorlati alapú illetve gyermektanulmányi alapú képzés egyenjóságát el kívánja ismertetni, s ebben a küzdelemben jut „nem ellenzéki” hely azoknak is, akik – szakmai értékek alapján – az *egész* közoktatási rendszert a gyakorlatias, illetve gyermektanulmányi paradigmán alapján akarják átfőrnálni.

Mivel 1918 előtt – a politikai katolicizmus megjelenése, sőt átmeneti kormánya kerülése, az újkonzervativizmus és rasszizmus intenzív készülődése ellenére – a szellemi és (parlamenten kívüli) politikai baloldal nem érzékeli, hogy számára az *igazi* ideológiai-politikai veszély a 19. századi racionalizmus és intellektuális versenyelvűség háttérbeszorítása lesz, semmi kivétel nélkül nem talál a reformpedagógia *egész* iskolarendszert meghódítani kívánó törekvéseben.

Sőt, a reformpedagógia iskolabírálatához hozzáteszi saját – egyébként később a neoherbartisták által is akceptált, s napjainkban többé kevésbé mindenki által elfogadott – kritikai szempontjait: a klasszikus nyelvek túltengéséről, a nyelvtanítás hatékonytalanságáról, a modern társadalomtudományok, illetve társadalomtudományi szemléletmód hiányáról, a természettudományok – különösen a kémia – alacsony arányáról. S természetesen megfogalmazza a középiskola osztályjellegével kapcsolatos bírálatát, mely osztályjelleg-oldását – részben valós megfigyelések, részben félreértések miatt – a reformpedagógiai módszerek előretörésétől várta. (A tárgyilagos utókor szemével a magyar középiskola osztályjellege annak alapján tűnik súlyosnak vagy kevésbé súlyosnak, hogy milyen kategóriákat használunk. Ha kizárólag a parasztság és a munkásság alacsony részvételét tekintjük az osztályjelleg jegyének – ahogy a népi és ortodox szociáldemokrata ideológiai alapon álló kortársak –, akkor a középiskola kétségtelenül a társadalmi hierarchia megmerevedésének kedvez. Ha egy differenciált, többlépcsős, illetve többdimenziós társadalomképből indulunk ki, akkor a századforduló magyar középiskolájáról azt mondhatjuk, hogy óriási társadalmi mobilitás színhelye, olyan intézmény, mely a hagyományos birtokos/ honorácior keresztény magyar uralkodó osztályt kispolgári családokból származó, szlovák és német etnikai háttérű, izraelita felekezetű csoportokkal egészíti ki. Ezek igen magas aránya a középiskolában és egyetemen jól ismert: tehát lehetetlen, hogy a középiskola főképp a hagyományos uralkodó osztályokat termelje újra...)

Hasonlóképpen a hagyományos középiskola elleni támadást fogalmaz meg – a reformpedagógia szövetségeseiként – a modern polgári irodalom is. A bravúrt, amire az 1879-es tanterv képes volt, hogy a *még élő* Ránai Jánost s nemzedéktársait, Petőfit, Keményt kanonizálja, az 1899-es tanterv már nem volt képes megismételni, sőt meghaladni: azaz nem tudta az akkor első kötetét éppen megjelentetett, 22 éves Ady Endrét a kánonba emelni. (Az ironiát félretéve: a Nyugat nemzedéke a *magá szempontjából* – mely azután az irodalomtörténeti ítélet alapja is lett - nyilván indokoltan sérelmezte, hogy nem tanítanak róla az iskolában, de hogy erre az *1918 előtti* Magyarországon nem került sor, önmagában is magyarázza, hogy például Babits első önálló kötetére és az 1918-as rendszerváltás között mindössze 10 év telt el – Kosztolányi esetében 11, Tóth Árpád esetében 5 év stb.)

A sokféle szövetséggel támogatott reformpedagógia így egy történelmi pillanatra, 1918/19-re uralkodó helyzetbe került. A reformpedagógiai áramlat hívei ekkor már nem „helyet kértek a nap alatt”, hanem a rendszer egészét kívánták ellenőrizni alá vonni. Elképzelését, hogy a tanár, a tanterv, a tananyag „a kisdédvótól az egyetemig” alkalmazkodjon a gyermekek és ifjak testi lelki fejlődésének fokozataihoz, (értsd a fokozatok egy konkrét pszichológiai iskola által megfogalmazott narratívájához) Nagy László ekkoriban fogalmazta meg. (S mikor 1922-ben nyugdíjazták a fővárostól kap megbízást a Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumának megszervezésére – ezt vezette 9 évvel később bekövetkezett haláláig.) A magyar reformpedagógia legfontosabb elméleti teoretikusát nehezen nevezhetnénk ellenzéki karriert befutónak.

A *hagyományos oldal* teljes merevségéről szóló közhangulat sem tűnnek megalapozottnak az újabb kutatások fényében. „A kritikus hangvétel nem jelentett egyértelmű elutasítást Waldapfel János részéről. Javasolta a [II. tanügyi – NPT] kongresszusnak: küldjön ki bizottságot azért, hogy nálunk is meginduljanak az iskolába lépő gyermekek képzésköré és érzületartalmaira irányuló lélektani vizsgálatok.” – írja Németh András, hozzátéve, hogy „E bizottságon azonban nem kaptak helyt a gyermektanulmányi mozgalom elkötelezett képviselői, így ez az irányzat továbbra is főként a tanítóképzés keretei között fejlődött.” A reformpedagógia elterjedtségét jelzi, hogy nemcsak budapesti, de vidéki fiókkörök is létrejöttek. 1914-ben már 4000 tagot tartott nyilván a társaság.

A Magyar Paedagógiai Társaság elnökeként, pesti egyetemi pedagógiaprofesszorként ismert Finácsy esetében is megállapíthatjuk, nincs teljes elzárkózás a gyermektanulmányozástól.

A reformpedagógia később nem tisztán ellenzéki helyzetben volt. A magyar alternatív iskolák és a magyar állami oktatáspolitikák között többféle kapcsolat volt.

Nézzük ennek főbb típusait.

Az első típus: a tanügyigazgatási kapcsolat. A közhiedelmekkel ellentétben tanügyigazgatással való személyi összefonódás jellemezte a *Domokos László* vezetésével 1914–1949 között működő „*Új iskola*”-t. Sokkal inkább az ismert róla, hogy szakmaiságát a Nagy Lászlóhoz fűződő tanítvány viszony determinálta. Politikai háttérrel jellemzi, hogy Domokosné a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve volt, férje ekkor a – 10-es években – kapcsolatban állt Jásziékkel. Már kevésbé ismert, hogy ez az úr a háború után az egyik legaktívabb jobboldali szervezetnek, a Baross szövetségnek lett vezető tisztviselője, s szellemi pályáját a két háború között irredenta röplapok és spiritizmus jellemzik.) Domokosné – polgári iskolai képesítésével – maga nem igazgathatta a leánygimnáziumot, így annak élére Halász László került. Ez a Halász László közben a budapesti tankerületi főigazgatóságon szolgált, ahol 1944-ben (!) főigazgató-helyettes is lett. Ugyanakkor az iskola a korabeli pedagógia egyik egyetemi csoportjával is kapcsolatot tartott: az iskolában *Imre Sándor* műegyetemi pedagógiaprofesszor javaslatára *Baranyai Erzsébet* – angolszász orientációjú neveléslelektan szakember – vezetésével Nevelés-lelektani Kutató Állomás jött létre.

A másik típusa a kapcsolatnak, a továbbképzési jogosultság. Az 1930-as évektől a budapesti *Állami Óvónőképző*ben továbbképző tanfolyam szervezését tették *Béla-vary-Burchard Erzsébet* számára lehetővé, gyakorlati bemutatásokat vezetett óvónőknek, tanítóknak, szülőknak, tanulóknak. Mindez annak ellenére, hogy Béla-vary-Burchard tanítóképzés végzettségű volt – egyébként egy GYOSZ érdekkörhöz tartozó (véltetően liberális) magas rangú, tízes évekbeli BM tisztviselő lánya –, „a nemzetközi mozgalomból érkezett”: Bécs egyik külvárosi iskolájában, majd Hollandiában Montessori elvei alapján működő iskolákban tanított.

A harmadik típus nem a tanügyigazgatással, de az állami egyetemi szektorral állt kapcsolatban. Ilyen pl. *Dolch Erzsébet* Kerti Iskolája, mely a Szegedi Egyetem Pedagógiai lélektani intézete iskolájaként működött.

A negyedik típus esetében az igazgatási kapcsolat megállapíthatatlan – de kétségtelen az uralkodó elithez tartozás – akár a VKM-en is átnyúlhatott (közvetlenül a miniszterelnök felé) a *Rudolf Steiner* magyar követői közé tartozó *Nagy Emilné, Dr.Göllner Mária*, aki 1926–1932 között Budán, a *Kissvábhegyen* működtetett iskolát: az iskola körül ugyanis erős kapcsolati háló működött – az egykori Kossuth-párti országgyűlési képviselő Nagy Emil 1923–24-ben még igazságügy-miniszter is volt, később a Rothermere akció egyik legfontosabb, széles nemzetközi kapcsolatokkal rendelkező ügyvivője. 14 éves korig engedélyezték a koedukációt, és az iskola bizonyítványa egyenértékű lett a polgári iskolai bizonyítvánnyal.

A leggyengébb kapcsolat az államérvényesség, *Nemesné Müller Márta* 1915–1943-ig fennálló intézete a „családi iskola” is *államérvényes bizonyítványt* adott. (Ugyanakkor Nemesné korábban már Brüsszelben is alapított intézetet, erős beágyazottságát a nemzetközi mozgalomba mutatja, hogy 1925-ben a mozgalom világtanácsának tagja lett. A mozgalom magyar lapja „*A Jövő Útján*” címmel 1926-tól jelent meg *Nemesné* és (az egykor Ady környezetéhez tartozó) *Baloghy Mária* szerkesztésében.) A kortársak közül Imre Sándor professzor is fontolva haladónak nevezte az iskolát.

Ezek a reformiskolák tehát, bár nem tartoztak a main streamhez, *nem voltak* ellenzéki intézmények. Ugyanakkor fontos kapcsolatokkal rendelkeztek a liberális elithez. A tanügyigazgatási szigor – s mögötte a Berlin központú Új Európába beilleszkedni akarók ideológiája és politikája – előrevetítette, hogy a negyvenes évek elején nem vár zászás jövő ezekre az iskolákra.

Míg a reformpedagógia nagyrésztéről legfeljebb annyit mondhatunk, hogyha nem is volt ellenzékben, de a rendszer periferiáján volt, egészen másképpen írhatjuk le a reformpedagógia másik – kerschsteineránus – szárnyának sorsát. Ez a szárny sok tekintetben a harmincas évek hivatalos oktatáspolitikájával kötött szövetséget. (Erről a történetről, ahogy Halász Gábor is jelezte bőseges szó esik...) Az eredetileg a polgári iskolák körében befolyásos áramlat eszközeit és módszereit tanügyi-igazgatási eszközökkel kezdték el terjeszteni a középiskolák felé is. A kortárs problémákra nevelés reformelképzelése a 30-as évek politikájában a nevelés átpolitikálásának eszközüvé változott – a fakticizmus elleni fellépés az antiintellektualizmus eszközüvé, a tanóratervezés ideája órávázlat-készítési kötelezettséggé és ennek intenzív tanügyigazgatási kontrolljává, a pedagógia szempontok hangsúlyozása a szaktudományok kiszorításává.

Amit itt jelzek inkább vázlatos utalás arra, hogy az erős pedagógiatörténeti feldolgozottság ellenére a reformpedagógiai mozgalom és az állami oktatáspolitikai *kapcsolatáról* bőseges írnivaló van még. (Más kérdés, hogy ebben az irányban a közeljövőben nem szeretnék elmélyülni.) Hasonlóképpen a fővárosi oktatásügy igen bőseges feldolgozottsága – lásd pl. Mann Miklós új könyvét - sem ment fel az alól, hogy egyrészt a főváros és a VKM kapcsolatát tüzetesebben elemezzem, másrészt a főváros és a fővárosi társadalmi politikai mozgalmak kapcsolatrendszerét feltárjam.

Halász Gábor hiányérzetet fogalmaz meg a nemzetközi trendek be nem mutatottságával kapcsolatban. Nem arról van szó egyszerűen, hogy az oktatás nemzeti ügyként fejlődött Európában, (hiszen ennek a leszögezése önmagában még nem mentene fel az objektív kialakuló közös vonások elemzésétől) hanem arról is, hogy a nagy nemzetközi trendek nem közvetlenül, hanem a rájuk reflektáló oktatáspolitikai szereplőkön keresztül hatottak. Mintegy tíz éve az Open Society Institute ösztöndíja biztosított számomra lehetőséget a magyar tanügyirányítás és oktatáspolitikai nemzetközi mintáinak megismerésére, - s ennek a vizsgálatnak az eredménye olvasható is az OSI honlapján. E tanulmány fő tanulsága, hogy az egyes oktatáspolitikai erőfolyamatosan tanultak – no nem feltétlenül a német és francia „modell” működéséből hanem elvártaik és koncepcióiraik konkrét franciaországi, németországi sikereiből kudarcából. Ezek a nemzetállamoként, sőt kormányzati ciklusokként ellentmondó tanulságok és tapasztalatok –pl a középiskolatispusok kérdésében - nemcsak formáltak a magyar döntéshozók véleményét, hanem abban a szelektivitásban lettek bemutatva, hogy minél inkább a nemzetközi mintákra hivatkozó oktatáspolitikai csoport érdekeit szolgálja a bemutatás szövege. A nemzetközi minták különböző elemeinek kombinatív, akár ellentmondásos alkalmazását kétségtelenül lehetővé tette, hogy az oktatáspolitikai aktorok tisztában voltak a magyarországi helyzet sok tekintetben egyedülálló mivoltával:

- nem volt még egy olyan ország Európában, ahol az államnyelvet nem anyanyelvén beszélők a lakosságnak felét tették volna ki
- nem volt még egy ország, melyben a domináns felekezet épp csak a felét tette ki a lakosságnak
- nem volt még egy ország, ahol a parlament politikai erői nem az oktatáspolitikát nyilván szorosan érintő társadalompolitikai-egyházpolitikai kérdések, hanem az oktatáspolitikát alig érintő ügynevezett közjogi kérdések mentén álltak volna szemben
- nem volt még egy olyan ország ahol negyedszázadon át a leváltás kockázata nélkül egyszor liberális kormánytöbbség lett volna

Joggal mondhatták tehát, hogy az oktatási rendszert vagy az oktatáspolitikát érintő valamennyi nemzetközi jelenség Magyarországon más kontextusban jelenik meg. (Utalnék az International Series for the History of Education klasszikus nyelvtanítás csökkenésével foglalkozó évkönyvre, melyben a latin speciális magyarországi kontextusáról írtam, s melyben azt kívántam bizonyítani, hogy a klasszikus nyelv tanításának hazai erőterében más összefüggései vannak, mint pl a német vagy francia erőterében – tekintettel arra, hogy a latin nálunk nemcsak az antikvitás és a középkori nagyság szimbolikus értékeinek kidomborítására lehetett használni, mint Európa többi részén, de a modern -18. századi- történelem nemzeties szellemű -német és Habsburgellenes- interpretációjának érdekében is.)

Ha tehát a makro trendek ki is kényszerítettek bizonyos közös fejlődésirányokat (pl, hogy a nemzeti jövedelem növekedése és az iskolázottság növekedése valamiképpen összefügg) ezeken a léptéke és mértéke korántsem determináns. Az oktatáson kívüli tényezők és az oktatáson belüli tényezők korrelációja – ha túllépünk a nemzetállam keretein egyrészt objektíve túl kicsinek tűnik, (lásd pl. Észak Európa magas iskolázottságát és akkor még szerény ipari fejlettségét) másrészt a szereplők ereje túl nagyok – ha ők maguk másképpen láttak, másképpen jósltak, másképpen számoltak ki valamit, mint az utókor története, akkor átcsoportosítottak bizonyos forrásokat, s egyszerűen másképpen történnék a dolgok, mint hihetnénk – pl az 1873-s világgazdasági válság begyűrűzéséből nem következnek az oktatásügyi kiadások visszafogása, az 1929-sből következik, a háborúból és a hadigazdálkodásból nem következnek a nyolcosztályos elemi bevezetésének elhalasztása, de az annál hatásaitban nagyságrendileg olcsóbb viszont a kontroll gyakorlás szempontjából kevésbé fontos felsőfokú tanítóképzés elhalasztása igenis következik belőle stb stb.

Halász a párhuzamos alrendszer elemzését hiányolja. Az oktatási *alrendszer* növekedése ugyan determinánsan függ a többi alrendszerrel, de az *oktatáspolitikai* változása nem feltétlenül. Az oktatási alrendszer politikai állapota időnként tükrözi és követi, hogy kik erősödnek meg a rendszerben, más esetekben viszont az egyes társadalmi csoportok más alrendszerben elszenvedett kudarcaikat éppen az oktatási alrendszerben kompenzálják.

A többi alrendszer felől érkező kihívások a dolgozatban az oktatási arénába küldött aktorokkal jelennek meg. Persze ezen szereplők motívumai között talán

nagyobb hangsúllyal jeleníthetném meg az általuk „képviselt” szférák „objektív kihívásait”, mint az adott csoportok érdekeit. (Más kérdés hogy ehhez egy olyan lakmuspapírral kellene rendelkezni, mely a valós – értsd pl- a gazdaságtörténetés által ma dominánsnak minősített – folyamatok egyszerű percepcióját el tudja különíteni a csoportérdek által átszűzött percepciótól. Ehhez ha egyáltalán lehetséges volna, a magyar közigazgatás minden egyes szféráját ugyanolyan alaposággal kellene ismernem, mint az oktatásigazgatásét....

Ha az oktatási rendszeren kívüli folyamatok hatását azon a módon akarjuk megragadni, hogy megkeressük ki és hogyan fordította le őket az oktatáspolitikai döntéshozók számára, akkor nem abból az eljárásból kell kiindulnunk mint eddig, azaz hogy az oktatáspolitikai szereplőinek kapcsolati hálóját térképezzük fel, hanem szükségünk van egy a szférák összességét átfogó adatbázisra, mely a legkülönbözőbb ágazati elitiek és az oktatáspolitikai szereplők kapcsolódási pontjait is mutatja. Úgy vélem, hogy az idén ősszel Karády Viktorral együtt elkezdett elíteltetésünk, mely egy több tízezres nagyságrendű elítelt csoport kapcsolódási pontjait is feltárja tömeges strukturált életrajzok készítésével, lehetőséget biztosít számos kérdés megválaszolására, számos – ágazatokon átívelő alkalmi vagy tartós koalíció bemutatására.

Vita a nemzetiségi kérdésről

Kelemen Elemér nem ért teljesen egyet a nemzetiségi oktatásügyi megítélésében, Kardos József legfontosabb kifogása pedig az, hogy a nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos történettudományi álláspontot a disszertáció „relativizálni szeretné”. Kardos Józsefnek igaza van.

Szeretném, azonban ismételtelen leszögezni: állításom nem metaállítás, azaz nem azt akarom mondani, hogy úgy gondolom a nemzetiségi politikával kapcsolatos – elsősorban a „tízketes” hatodik és hetedik kötetében olvasható - történettudományi állításnak nincs igaza, hanem nekem van igazam. Én *tényleg* azt gondolom, hogy *relativizálni* szeretném az álláspontot, azaz *tényleg csak annyit* állítok, hogy a nemzetiségi kérdés megítélése nem lehet abszolút, hanem a választott szemponttól függ. A tézisekben írom: *A tény, hogy egyes csoportok igenis magyarosodni – értsd: nyugatiasodni, saját „tájjellegükből” kiszakadni – akartak, nem csökkenti azoknak a korban és utólag megfogalmazott sérelmeknek a szubjektív súlyát, melyeket a nemzetiségi identitásukat megőrizni kívánó értelmiségi-központú csoportok éltek meg és szenvedtek el.*

Sőt továbbmenve: nyilvánvaló, hogy aki a liberális politikai filozófia talaján áll, az mindenféle – az egyéni nemzetiségi identitásának megváltoztatására készítő – törekvést elutasít, így a kortárs románokat, szerbeket, szlovákokat, németeket, ruténokat érő ilyen törekvéseket is. Nyilvánvaló, hogy ugyanezen politikai filozófia talajáról az egyének minden egyesületi és vallási szerveződése alapvető emberi jog. Nyilvánvaló, hogy az 1867 és 1918 közötti nemzetiségi konfliktusok sokmillió ember jogait sértették meg, életét keserítették meg. Nyilvánvaló, hogy a magyar progresszió erői elfogadhatatlannak ítélték a korszak nemzetiségi politikáját. Nyilvánvaló, hogy kanti értelemben vett pusztá izléseletit (tehát megvitátást nem igénylő) alapon is vizsgálgyva utasítjuk el a kor nacionalista frazeológiáját. Nyilvánvaló, hogy – bár e nacionalizmus befogadó természetű volt – sok képviselőjénél gondolati-érzelmi kapcsolatba kerülhetett az 1919 utáni kirekesztő nacionalizmussal is. Mindeme nyilvánvalóságok – melyek hangsúlyozása – egy népszerűsítő könyvben talán a munka 80 %-át kitöltené nem mentenek fel az alól, hogy mérlegeljük – *lehetek* olyan történések, melyek valakinek érdekében állnak, akkor is, ha a nemzeti érdekeit sértik. Néhány példa ezúttal nem magyarországi nem-magyar, hanem magyar szereplőkkel: II József több magyar embernek adott szabad költözéshez, saját vagyonhoz és pályaválasztáshoz való jogot, mint a magyar elit köztudatában magyarbarátabb elődei és utódai együttvéve, Bach magyarok millióinak adott olyan polgári jogokat, melyek helyett a korabeli un. magyarbarát ellenzék – Dessewffy, Apponyi, Zichy – inkább az ősiség visszaállítását szorgalmazta, Masaryk éppen akkor adott általános választójogot magyarok százezreinek – amikor a Bethlen – kormány magyarok százezreitől vonta meg a választójogot...E magyar embereknek – ha tetszik ez a kulturális elitnek ha nem - a kor reális alternatívái közül éppen II József, Bach vagy Masaryk intézkedési álltak érdekében – minthogy olyan valós alternatíva nem volt, hogy II József helyett egy magyar szabadkőműves polgár lesz a király, hogy Bach Kossuth Lajos javára mond le, ill hogy Nagy Magyarország szociáldemokrata – radikális vezetéssel visszaáll...

Visszatérve az alkalom komolyságához nézzük még egyszer ezt a relativizálást! Nézőponttól és a nemzeti érdek választott definíciójától függő, hogy mit állítunk a nemzetiségi helyzetéről.. Az állítást több szinten kell megvizsgálnunk. Az első kérdés, hogy egy nemzet vagy nemzetiség esetében egy (Anderson híres kifejezésével élve) *imagined community* ről, képzelt közösségről van szó, vagy egy valóban érdekekkel rendelkező egységről.

Próbáljuk most meg feltételezni, hogy létező, érdekekkel rendelkező formációról van szó.

Ha a történet szereplői nemzetek és nemzetiségek, akkor értelemszerűen a nemzetek és nemzetiségek valójában „szervezeti keret”-et jelentenek, melyben a nemzetiségi egyének létezhetnek. Mint minden szervezetnek, a nemzetiségi szerveződésnek is a szervezet fennmaradása az elsődleges célja, s minden más megfogalmazott cél, adott esetben a tagjaiként „szolgáló” egyének érdeke is ennek rendelődik alá. Azaz, ha a nemzetiségi szerveződések vizsgálgjuk kivétel nélkül azt fogjuk találni, hogy természetesen sérelmezik a magyar nyelv intenzív tanítására, s ezáltal a potenciális vagy tényleges magyarosításra irányuló törekvéseket. Azok a magyar kortársak, akik ezekkel a nemzetiségi szerveződésekkel akartak kiegyezni ezeknek a sérelmeknek adtak helyet, amikor kialakították saját álláspontjukat.

Itt most egy szubjektív, sőt történetietlen megjegyzés következik. Kelemen Elemér, (ha valaki valahogy nem tudná,) amúgy is leleplezte értékvalasztásomat – annak a bizonyos liberálistusnak a talajáról, mely ezek szerint átjön a disszertációban nehezen tudnám történetirő rokonszenvenem a magyar nacionalizmus bármely válfajának adni. Ugyanakkor a szlovák, román, szerb nacionalizmus sem rokonszenvebb nekem. Megpróbálom egyfajta anacionalizmust (nemzeti közömbösséget, ha úgy tetszik radikális kozmopolitizmust) bejelentve egy másik tengelyen – a modernizáció tengelyén – elhelyezni a törekvéseket. E tengelyen a magyar oktatáspolitikai egyes erőinek törekvése a németül tanulás akadályozására, a nemzetközi szaknyelv magyar szaknyelvvé való felváltására éppolyan minősített kaphat, mint a szlovák, román, szerb törekvés a magyarul tanulás akadályozására...*Kaphat* mondom - nem elutasítva azokat az álláspontokat sem, amelyekben nem kap ilyen minősítéseket.

Ugyanakkor továbbra is érvelni szeretnék néhány dolog mellett, mely szerint a történetirő minősítés elkerülésével is lehet „relativizálni” a nemzetiségi hátrányáról szóló állítást.

Először: objektív mérőszámok e az oktatás?

Az államilag garantált anyanyelvű oktatás mértékét a történetírás gyakran a kollektív nemzeti érdek meghatározó lakmuspapírjaként használja. Bizonyos tapasztalatok ezt az elvet relativizálják. Példának okáért a náci által megszállt Lengyelországban volt államilag fenntartott lengyel tannyelvű elemi iskola, az Amerikai Egyesült Államokban viszont nem volt. Mégis nyilvánvalóan képtelenség lenne azt állítani, hogy a lengyel kisebbség helyzete jobb lett volna Németországban, mint az USA-ban. Azaz a szocializáció egész kontextusrendszere, a nemzeti öndefiníció számos intézménye, a törvényesség mértéke egyszerre határozza meg a nemzetiségi, mint kollektívum helyzetét.

Egyszerre igaz tehát az az állítás, hogy a nemzeti öndefiníció és önmegerősítés egyik formája tényleg akadályozva volt a hazai nemzetiségi politika által, másfelől viszont az is igaz, hogy *valamennyi* kulturális intézményben, egyházban, s lapban anyanyelven folyt az élet – s egyetlen példát sem tudunk, amikor ezeket a szerveződések az érdekeiket korlátozták volna, mert idegen nyelven jelentek meg, ill. zajlottak (a korlátozás alapja mindig az elhangzott szöveg tárgya, államellenesnek nyilvánított irányva volt...) 1875-ben feloszlatták ugyan a Matica Slovenskat, de 1885-től virágzott a magyarországi Tót Közművelődési Egyesület, 1895-től pedig a Szlovák Múzeum Egyesület. Azaz a dualizmuskori politika valójában nem a kulturális értelemben vett „románságot”, „szerbséget”, „szlovákságot” korlátozta, hanem a politika értelemben vett „románságot”, „szerbséget”, „szlovákságot” s csak másodlagos hatásaiban hatott ki ez objektíve a kulturális korlátozódásra is.

Második szint: ki képviseli a nemzetiségeket?

Kardos József pontosan idézi a nemzetiségi képviselők 1879-s ellenvetéseit, s hasonló idézeteket találhatnánk az 1883-s vitában, az 1891-s vitában is. Ezen idézetek relativizálása során azt a kérdést kell feltennünk, miért kellene a románok, szlovákok *kizárólagos* képviselőinek tekintenünk, akiket „nemzetiségi képviselőnek” nevezünk? A választójogosultaknak 40-45 % volt nem magyar anyanyelvű, a választókerületek negyedében többségben voltak a nem magyar anyanyelvű választópolgárok- „A nem magyar választók többsége akkor sem szavazott a nemzetiségi jelöltekre, amikor semmiféle nyomás nem érvényesült velük szemben.” – írja a „10 kötetes” is. Kicsit több, mint száz nemzetiségi többségű kerület volt, s benne negyedmillió szláv és román választópolgár (ezek azok akik szerbnek, szlováknak, németnek mondják anyanyelvüket, nincs benne tehát a rengeteg városi, asszimilált szlovák-német hátterű személy) Ebből 79-ben állítottak a nemzetiségi pártok jelöltet, ezek összesen 65000 szavazatot szedtek össze, s ez mindössze 25 kerületben jelentett győzelmet. Összességében tehát a magukat romának, szerbnek, szlováknak mondók *háromnegyede* nem az un. nemzetiségi jelöltekre szavazott.

Sokan a választójog korlátozottságával relativizálják ezt a tényt. Csakhogy a tény, hogy a választójog a legszűkebbek között van Európában, azt jelenti, hogy ezek a választópolgárok elsősor többségükben irni olvasni tudó, ill. saját kis tulajdonnal rendelkező emberek – nem a könnyen megvezethető, elbűthető tömeg, nem a könnyen megvehető vagy megfélemlíthető szegények – hogy lenne történetirő jogunk azt feltételezni, hogy ők rosszul ismerték fel az érdekeiket, hogy ők *rosszabb szlovákok vagy rosszabb románok*, mint akik a nemzetiségi pártokra szavaztak?

Véleményük súlyának mérlegeléséhez meg kell majd néznünk mindazoknak a képviselőknek hozzászólásait, akiket nemzetiségi választópolgári többségű választókerületek küldtek a parlamentbe, *hiszen – pártállásuktól függetlenül - ők is a nemzetiségek képviselői*. Ha pedig gyanunk támad, hogy nem azok,

képviselőről képviselőre eljárva meg kell vizsgálni – helyi sajtó esetleg levéltári anyagok alapján – milyen volt és milyen lett 1879 után beágyazottságuk a helyi szlovák társadalomba, mely egyesületeknek, ill településeknek lettek dísztagjai, díszpolgárai, hogyan szerepeltek az előző és következő választáson. Csak egy ilyen vizsgálat után – melyet egyedül nem, de néhány PhD hallgató bevonásával el lehet végezni - állapítható meg, hogyan viszonyultak a nemzetiségi választópolgárok az 1879 es törvényhez.

Amíg ezt el nem végezzük, logikailag kell mérlegelnünk: *ha nem a nemzetiségi identitást tekintjük a választói magatartást befolyásoló egyetlen tényezőnek*, hanem például a modernitással, vagy a liberalizmussal kapcsolatos értékviszáltságokat, s egyéni gazdasági érdekeket gyorsan megérthetjük, miért szavaz olyan sok román és szlovák máshova..

A létező szlovák „nemzetiségi” alternatívák: a turocszentmártoniak népies idillje és Europa egyetlen nem parlamentáris rendszerével rokonszenvező ruszofilija, a másik oldalon pedig a velük szemben fellépő Katolikus Néppárt klerikalizmusa, ukramontanizmusa, újkonzervatívizmusa és masszív antiszemitizmusa. Az 1901-s választáson a százezres szlovák választópolgári tömeg tizede szavazott „szlovák nemzetiségi” jelöltekre. Igaz a csehszlovák egységmozgalom Csehországban tanított szlovák ifjakat, ez nagy empirikusan is vizsgálendő téma lenne, épp az oktatástörténetnek - de hát a tény –tény marad: a csehszlovákisták első képviselője Bácskából jutott be a parlamentbe, s nem a felvidékről...

A régi román politikai elit Bukaresttől és Béctől várt támogatást, biztos azért nem értek el sikereket-mondhatja, aki a román választók „nem etnikai alapú” viselkedésére keresi a magyarázatot. De a századforduló tájt Erdélyből Kelet-Magyarországra tolódtó a román politika és fiatal burzsoá csoportok kerültek az élére. A száztízezer román választóból mégis csak 35 ezer szavazott a nemzetiségi jelöltekre, így a 44 román többségű választókerületben 15 mandátumot szereztek. (A nemzeti radikalizmus erői pedig úgy kibuktak az 1910-es választásokon, hogy többségük meg sem állt Bukarestig.) A román mozgalmakat kivétel nélkül hasonlóképpen penetráns antiliberális és antiszemitizmus jellemezte – ez s a regáti Románia társadalmi viszonyainak hírei: a tankötelezettségig alig 50 %-os teljesítése, az erdélyinél két és félszer inkább jellemző nagybirtokos túlsúly, a még 1907-ben is középkorias parasztfelkelésbe torkolló agrárszegénység, vagy éppen az, hogy az erdélyi románok kérdését gatlástalanul belpolitikai célokra használták fel a kilencvenes években – valószínűleg sokakat elriasztott a román egység elkötelezett híveinek támogatásától...

3 szerb radikális képviselő jutott be a parlamentbe, melyből szintén az következik, hogy a szerbek többsége nem rájuk szavazott. (Szerbia vonzerejét gondolom némileg csökkentette, hogy az ottani szerbek éppen feleannyira tudtak olvasni, mint a hazaiak, s Szerbia sok más tekintetben is elmaradottabb, s a sajtószabadságra a törvényességre kevésbé ügyelő ország volt.

Mindenesetre tény: a magukat szerbnek, szlováknak, romának nyilvánító óriási hányada tehát nem ezeket a politikai erőket kívánta mandátumhoz juttatni, hanem másokat...

Természetesen – hangsúlyozva tehát a relativizálást és a párhuzamos állítást – nem azt állítjuk, hogy a nemzeti pártok *nem legitim* képviselői a magyarországi nemzetiségeknek, hanem azt, hogy *nemcsak ők* a legitim képviselői, hanem éppannyira azok a szabadelvű párti nemzetiségi származású, vagy éppen helyi nemzetiségi közösséggel évszázadok óta együttélő magyar politikusok.

Harmadik szint: a nemzetiségi, mint kollektívumok helyzete

Ha már most elfogadjuk, hogy a „nemzetiségi (mint kollektívumot) képviselők” –nek csak egyrésze ellenezte a magyar kormány politikáját, érdemes ismételt megvizsgálnunk, hogy a nemzetiségi kollektívumhoz tartozók életérzései mögött miféle megfigyelések állhattak, melyek őket a nem ellenzéki, nem Budapest-ellenes, nem separatista álláspontra sarkallták.

Ez alkalommal – elfogadva Kardos József bírálatát – jobban támaszkodok az elmúlt 20-30 év magyar szakirodalmára, bár kétségtelenül sok számot továbbra is korabeli statisztikákból idézek majd.

A nemzetiségi területek iparosodottsági szempontból jól láthatóan fejletlenebbek, mint a centrum. Ez kétségtelenül a nemzetiségi hátrányát mutatja. Ugyanakkor az állami ipartámogatás nagyobbik része a nemzetiségi területekre jut. Persze a nevesíthető vállalatulajdonosok csak kisebb része szerb, román, szlovák – s tán nincs is ruthén – de a vállalatokban dolgozók között óriási tömegben vannak már román-szerb-szlovák-ruthén anyanyelvűek. Ezeknek az embereknek a nagyrésze gyerekkorában nyomorult kis falvakban élt. Kolozsvár lakosságából alig 26 ezren születtek helyben, 24 ezren a környező erdélyi falvakból, kisvárosokból jöttek, (s tízezeren az ország egyéb részeiből). A Kolozsvárnál akkor már nagyobb Temesváron csak 25 ezer helybeli, 32 ezer környező kisebb településekről vándorolt oda (15 ezren pedig távolabbról). S folytatnánk, városról városra, országrészről országrészre azt tapasztalnánk, hogy e városok felszívják a környező falvak jórészt nemzetiségi népességét. Románok-szlovákok-szerbek százezrei egyetlen nemzedéken belül tapasztalhatták meg a változást, milyen dolog városban élni, téglá-épületekben lakni, szerződésben rögzített bérért dolgozni, betegség esetén orvoshoz menni, a törvénnyel való konfliktus esetén ügyvédi védelem mellett bírósággal és nem botos ispánnal és kenézzel szembenézni...Ez a különbség a nemzetiségi érdekek hivatásos hordozójaként szereplő pópáknak, plébánosoknak és tanítóknak nyilván kevésbé tűnik fel – nem az ő sorsuk változik meg radikálisan, hanem az alsóbb csoportoké. (Ezzel semmi *speciálisan* rosszat nem mondunk a nemzetiségi elitekről - az eliteknek az a természetük, hogy saját sérelmeiket nemzeti sérelemmé konvertálják.)

Aki a külföldi tőke magas arányát negatívnak tartja, szintén nemzetiségi hátrányokat konstatálhat. A 317 nemzetiségi pénzintézet a szlovákok románok lakta területek hiteligényének kevesebb mint 20, a szerbek lakta területek kevesebb, mint 6 %-t tudták fedezni. A kapitalizálódás magyar és német anyanyelvű, jórészt izraelita vallású pénzemberek tömeges tranzakcióival történik – kérdés azonban, hogy a nemzetiségieknek ez hátrányára szolgál-e, hiszen ezen „idegen” tőkekét távolmaradása esetén e területek iparosodása és mezőgazdasági termelése igen fejletlen maradt volna.

A legnagyobb szektorban a mezőgazdaságban a korszak alatt csökken a magyar gazdasági főlány. 207 ezer holdnyi felparcellázott magyar nagybirtok ment szlovák és román paraszti kézbe, 700 darab 50 hold alatti birtok (együtt 157 ezer kat hold) került nemzetiségek kezébe. „Gazdasági szempontból tehát nem állapítható meg a parasztság nemzetiségi elnyomása, kiszorítása, földtől való megfosztása” írja Katus László is a tizkötetes megfelelő fejezetében.

Negyedik szint: Az egyének sorsa

Ha áttérünk arra az értelmezésre, mely nem nemzetiségi kollektívumok hanem adott nemzetiségű egyének sorsával érvel a relativizálást tovább mélyíthetjük. Itt van először is a tényleg tömeges alfabetizáció, melynek révén románok, szerbek, szlovákok, rutének százezrei egyetlen nemzedéken belül analfabétából írni olvasni tudóvá váltak, melynek jelentőségét egyszerűen nem lehet eltúlozni. S nemcsak azokon a területeken történik ez, ahol nagyon fejletlen állapotból indulnak, s nemcsak ott ahol az iskolázottságból jó eséllyel következik valamiféle elmagyarodás. Nyugat Szlovákia három olyan megyéjét nézve ahol elsőprő többségben szlovákok laknak - Árvában az analfabetizmus egyetlen nemzedéken belül 20-ról 10%-ra, a nőknél 40-ről 11-re, Liptóban 14-ről 7% ra, a hölgyeknél 25-ről 7-re, Trencsénben 28-ról 16-ra, a nőknél 60 ról 20-ra csökken!!! A szlovák társadalom egykor meghatározó analfabeta tömbje az állami iskolaépítések révén kicsiny csoporttá zsugorodott.

A nemzetiségi identitásukat anyanyelvüket megőrzött egyének is, olyan területen is, ahol a magyar asszimiláció fel sem merülhetett, megtanultak írni olvasni s nyílt meg ezzel számukra egy sokkal nagyobb munkaerőpiac, s a politikai joggyakorlás egyrésze is.

Ötödik szint: a nemzetiségiüket feladó egyének

S ott vannak még utójára azok az egyének, akik egyszerűen feladják nemzetiségi identitásukat, anyanyelvüket, Karády Viktor kifejezését kölcsönözve egy sajátos asszimilációs szerződés jegyében. Nemcsak a jiddis nemzetiségi identitás és a vallásos zsidó ortodoxia feladása természetes asszimiláció és integráció – melyre Karády eredeti kifejezése utal - hanem a szlovák nemzetiségi-nyelvi identitás és a hozzá kapcsolódó ultramontánizmus részleges feladása is, a román és szerb nemzetiségi identitás feladása és egy ortodox kereszténységtől független életpálya kialakítása is. A számok nem csökkentik ezeknek az identitásváltásoknak érzelmi súlyát de azt azért jelzik, hogy sokezer ember – sokezer család mégiscsak ezt az utat *választja*. Ezek a tanulók és ezek az iskolázott emberek az iskolastatisztikai kérdőíven, és a népszámlálási anyanyelvi kérdésre már magyarnak mondják magukat, de ott vannak a statisztikailag is mérhető áruklódó jelek nemzetiségi háttérükről: nemzetiségi nyelvek tudása – mégpedig nemcsak a nemzetiségi területeken, ahol a nemzetiségi nyelvtudás a magyar háttérüket is jellemezheti, hanem ott is ahova beáramlanak: a budapesti lakosok többsége beszél legalább két hazai nyelvet, melyre más magyarázat nem nagyon akad, minthogy nemzeti identitást már váltottak, de kibocsájtó közegük nyelvét még nem felejtették el.

Szinte minden értelmiségi és némi tanultságot feltételező ipari és kereskedelmi foglalkozásban, a négy és nyolc középiskolát végzettek között regionálisan is lényegesen magasabb a görögkatolikusok és görögkeletiek száma, mint a szerbeké, románoké, ukránoké. Minthogy a legtöbb helyen görög rítusú egyházi személyzet és hívő közösség homogénan nemzetiségi, az anyanyelváltás ezen görögkeletiek és görögkatolikusok esetében egyben némi szekularizációt is jelent.

A leghatalmasabb forrás a névanyag – a disszertációban is utaltam rá, hogy Karády Viktor középiskolai névbázisa a szlovák háttérű személyek minden statisztikai jelzésnél magasabb adatát mutatják ki, Cornel Sigmirean – sajnos csak egy román nyelvű könyvében hozzáférhető - számításai a román középiskolai diákság többségét nem a görögkatolikus és görögkeleti gimnáziumokból eredeztetik, hanem állami és más magyar nyelvű középiskolákból – ahol pedig kevésbé

szokás románnak vallani magukat. Ő a dualizmus korában 7778 román személyt nevez néven, aki a hazai felsőoktatásba járt.

Nemcsak az iskolázott elit számít természetesen, hiszen a paraszti lét átlagához képest a kereskedővé és iparosává válás is emelkedést jelent. Feldolgozás alatt van a 380 ezer nevet tartalmazó iparos és kereskedő névjegyzék – az már most biztosnak tűnik, hogy az iparforgalmi szféra önállóinak kétharmad része nem magyar (főképp német és szlovák) háttérű-névjelű. A statisztikai adat, hogy a városi lakosság magyar többségű, semmiképpen nem zárja ki, hogy a városi lakosság szüleinek még kisebbsége volt magyar.

Elemzés alá célszerű venni egyszer az újságokat, folyóiratokat is. Meg kellene nézni, ha lehet előfizetői listák, ha nem lehet akkor az újságírói kör szisztematikusan elemzésével, hogy a magyar illetve nemzetiségi nyelvű újságoknak a hangja és álláspontja hogyan függ össze a nemzetiségi háttérű (értsd: ilyen nevű, ilyen kapcsolatokkal rendelkező, ilyen iskolába járt, ilyen vallású, ilyen nyelvű) cikkek és könyvek is író) olvasótábor ill. íróitábor megtartásával és elvesztésével.

Meg kellene nézni, hogy a középiskolát választó szlovák, román, szerb, német nevű családok – ahol és amennyiben van választék milyen arányban választanak magyar nyelvű középiskolát. (A románokról említettük, hogy többségükben magyar iskolákba jártak, meg kellene nézni ezt a szerbeknél. A német névjelűlegűek óriási többsége magyar iskolákba járt – s e többség akkor is megmarad, ha leszámítjuk a családiról a 70-es 80-as években még jórészt szintén német anyanyelvű zsidókat. Külön vizsgálatot igényel, hogy a szlovák középiskolák bezárása előtt hányan jártak beléjük és hányan a magyar iskolákba, illetve, hogy a szlovák középiskolák bezárása után hányan vették igénybe az ösztöndíjjakkal is támogatott csehországi tanulási lehetőséget s hányan jártak inkább magyar középiskolába. Meg kellene vizsgálnunk, s ez nem lehetetlen, hiszen semmi okunk feltételezni, hogy az ilyen törekvésekről a helyi sajtó ne adott volna hírt, hogy milyen kezdeményezések voltak szlovák nyelvű iskolák alapítására – s ezek mennyiben buktak meg a tanügyigazgatás ellenállásán, s mennyiben a potenciális közönység asszimilációs/integrációs elköltségén. Azt is meg kellene vizsgálnunk, hogy az iskolázott elit karrierpályáján mekkora szerepet játszott, hogy középiskola vagy egyetem után anyanyelvűtársai közé akart visszatérni, anyanyelve használatára alkalmas munkahelyet keresett, anyanyelvének megfelelő lehetőséget választott és anyanyelvének megfelelő módon irányította gyermekei iskola és pályaválasztását – vagy más motívumok bizonyultak számára döntőnek: gyorsabb karrier, Budapest és a nagyvárosok kulturális vonzereje, közművesítettség, szakmai tudásuk differenciáltabb alkalmazhatósága, több pénz stb stb

Ezek a vizsgálatok ugyanis már nem csak „objektív számokat” mutatnak majd, melyek érzéketlenek az identitás sérelmére, hanem emberek ezreinek döntését teszik láthatóvá. Nézzük meg konkrétan mit akartak, s hogyan cselekedtek szerbek, románok, szlovákok, németek – s csak azt követően döntsünk arról, hogy a helyzetük javulását mutató objektív számok mennyiben tükrözik a szubjektív helyzetet is, keressünk konkrét szereplőket a struktúrák mögött.

S egy újabb szubjektív megjegyzés: az ezzel való alaposabb foglalkozás talán választ ad a szerző legszorongatóbb kérdésére is: hogyan lehetséges, hogy a hozzá módszereikben, értékvilágában legközelebb álló polgári radikális társadalomtudós olyan súlyosnak látták az 1918 előtti Magyarország nemzetiségeinek helyzetét, miközben a történeti vizsgálódás – objektív és szubjektív adatokat vizsgálva sok tekintetben más következtetésre jut? Arról van-e szó, hogy a kortársak – a konföderációs álommal – még megmenthetőnek látták azt az országot, melynek a késői utód már csak az előnyét tudja konstataálni, s ismeri ugyan a helyén létező rémtörténetet, de – mint e sorok írója – semmiféle olyan forráskönyvet nem lát, amivel megmenekülhetett volna? Vagy arról van szó, hogy e radikálisok a kormányzattal való társadalompolitikai ellentéteiket *vetítették ki* a nemzetiségiek és a kormányzat konfliktusra? Vagy akkor még tényleg úgy látszott, hogy *van kormányképes és önkormányzatképes* román, szerb, szlovák liberalizmus vagy radikalizmus? E kérdések persze messze túlmutatnak e dolgozat eszközrendszerén...

A paradigma

Halász Gábor utalt rá, hogy egy régi párbeszédet folytatunk itt. Az organikus történelemszemlélet egyik híres-hírhedt képviselője mondotta egyszer – sajnos csak magánbeszélgetésben, úgyhogy ide nem kerül lábjegyzet – a konfliktusos és a funkcionalista paradigma követői háttal állnak egymásnak, de csak azért, hogy egymásnak vessék hátukat, hiszen a külvilág mindkettőjükben felismeri a hideg racionalistát, s aszerint bánik velük. Szellemi ellenfelünknek kétségtelenül igaza van abban, hogy a funkcionalista és a konfliktusos paradigma követője egyaránt az értelmek magyarázatban, a feltárható okokban hisz, idegenkedik az irracionalista magyarázattól. A tudományok rieur-i felosztásában a funkcionalista és a konfliktusos egyaránt a „gyanakvó” és nem a „belehelyezkedő” oldalra kerül. Kicsit patetikusabban fogalmazva mindkettőt az „ész szenvedélye” fűti és nem a szenvedélyt szublimálja világmagyarázattá, ahogyan azt az organikus teszi.

Ennek ellenére folyamatosan vitát folytatnak egymással. Néha ez a vita nem is két kutató között, hanem ugyanazon kutató két éne között folyik.

Ez a vita rendkívül termékeny ugyan, de az érvek nem alkalmasak egymás meggyőzésére. Nem egyszerűen két nézőpontról van ugyanis szó – ugyanis a különböző nézőpontokból – ha két néző egymás felé mozog – lehetséges hasonló képeket nyerni. Itt azonban – hogy a metaforát tovább fejtegetjük – nem egyszerűen két nézőpontról van szó, hanem arról, hogy a jelenséget (mondjuk a színdarabot) az egyik ember egy üvegfal mögül szemléli, a másik pedig egy függöny mögül hallgatja. Mielőtt valaki félreértene: nem a párbeszéd képtelenségéről van szó, azaz nem arról, hogy az egyik kismajom a szemét, a másik fülét fogja be, nem arról, hogy egyikünk siket, másikunk pedig vak, de arról igen, hogy egyikünk a szemének, másikunk a fülének hisz *jobban*. El tudjuk mondani egymásnak mit látunk és hallunk,de ahol ellentmondás áll be a látott és hallott dolgok között, mindenki a saját érzékszerveinek fog hinni. Viszont nyilvánvalóan jobban jár az, akinek mindketten elmondjuk élményeinket, mint aki csak egyikünkötől hallja azokat.

Visszafordulva a tudományos élethelyzetbe úgy vélem, a vitának háromféle megoldása lehetséges. Az egyik megoldás, hogy egyetlen magyarázatban – egyetlen gondolatmenetben próbál meg a szerző egyensúlyozni a funkcionalista és konfliktusos magyarázat között, erre magam egyszerűen intellektuálisan nem lennék képes, nem tudnám megoldani, hogy az egyik mondatban azt kutassam, miért lépett valaki így vagy úgy, a másikban pedig már a történetet objektíve létrehozó körülményekről essék szó. Félek nem lenne túl hiteles így a szöveg.

A másik megoldás, hogy ugyanarra a problémára egymást követő fejezetekben ad valaki egymást kiegészítő magyarázatokat – tehát funkcionalistát is, konfliktusost is – ezt nem tartom kizártnak, sőt erről még a későbbiekben szólni fogok.

Végezetül a harmadik megoldás az, ami most éppen történik, hogy a hallgatók és az olvasók egy párbeszéd és egy vita alapján figyelhetik meg ugyanannak a jelenségnek kétféle magyarázatát.

Zárójelben jegyzem meg, hogy még mélyebb ismeretelméleti okai is vannak a funkcionalista és konfliktusos paradigma vitájának. E két paradigma vitája úgy is értelmezhető, mint egy valamivel több, mint ezer esztendősi filozófiai vita folytatása – a nominalizmus realizmus vitára utalok. Egy szélsőséges konfliktusos azt mondaná például, hogy szelektió nincsen – ez pusztán, ahogy a középkorban mondták volna, egy nomen – csak egyéni cselekvések vannak, tanárok akik megbuktatják a diákokat, diákok akik különféle okoknál fogva gyengébben teljesítenek, tanügyigazgatási tisztviselők, akik százállásokat írnak elő, szülők akik közbenjárják gyerekeik érdekében – s mindezek interakciójából születő számtalan egymáshoz hasonló történet *mi nevezünk el* szelektióknak. Egy szélsőséges funkcionalista viszont azt mondaná, hogy a szelektió van – ez, ahogy a középkori vitában mondta volna egy realista, egy univerzália – a történet szereplői csak hordozzák azokat a szerepeket, melyeket a szelektió folyamata rájuk kioszt.

Természetesen amiképp eldönthetetlen a kérdés, hogy a nominalistáknak vagy a realistáknak volt igazuk (már csak azért is, mert az „igazság” mást jelent nominalista és mást realista nyelven) ugyanúgy eldönthetetlen, hogy a funkcionalistáknak vagy a konfliktusosoknak van igaza.

Ráadásul a gyakorlati implikációk is zavarosak: a szélsőséges funkcionálizmusból a történelem boszorkánykonyhájára iránti érdektelenség, mechanikus történelemszemlélet következik, a szélsőséges konfliktusos, egyéni érdekekre koncentrált magyarázatból pedig radikális dekonstruktivizmus, az egyszerűség szélsőséges alkalmazása a szabálykeresés teljes elvetése.

Szélsőséges funkcionálizmus szerencsére a funkcionalisták jórésze sem követel, s különösen nem történelemszektől. E sorok szerzőjéről viszont – miután egy egész disszertációt írt a társadalmi beágyazottság fájdalmas felszámolásának *modernizációs értékéről*, vagy a társadalmi mobilitás nemzeti önazonosság megőrzését felülmúló értékéről – nyilván nem nehéz elhinni, hogy kevés dolog áll tőle távolabb, mint a dekonstruktivizmus, a szabályalkotás elvetése, s az egész posztmodern tudománysszemlélet. Ezt csak annak bizonyítékául mondom, hogy valóban, belsőleg (azaz nemcsak a kritika hatására) szükségét látom e történet funkcionalista megírásának is, s még azt is valószínűnek tartom, hogy egyszer magam elvégzem ezt a munkát. Kétséges azonban, hogy a közeljövőben-e?

Ha ugyanis úgy tekintjük, hogy a konfliktusos paradigmán belül már lényegileg le van írva a folyamat – akkor valóban a történet másképp, azaz funkcionalistán való megírása kerül napirendre. Ha viszont úgy tekintjük, s magam felé hajlok, hogy egyfelől hatalmas „kihazánáltnak” források, másfelől megírtnak és megértnak elemek vannak még, akkor „kutyá köteleességem” a konfliktusos paradigmán belül továbbírni a történetet, hiszen a bizonyító erő még nagyságrendileg nőhet, a történet konfliktusmezéjén jobban kidomborodnak – ha nem is a funkciók, de – a konfliktusok és kompromisszumok *törvényszerűségei*. Van itt egy „tudománysszervezési”, pragmatikus természetű ok is: minthogy történeti témáról van szó, a tényleges közeg, mely az 1867 és 1945 közötti magyar oktatástörténetről vitatkozik, beszélget zömében mégiscsak oktatás-politikatörténelemszektől, iskolatörténelemszektől, neveléstörténelemszektől áll. Ahhoz, hogy egymás munkáit ebben a közegben használni tudjuk, a konkrét cselekvőkről beszélő konfliktusos paradigma használhatóbbnak látszik, mint a funkcionalista. Talán erre is gondolt Halász Gábor, mikor a neveléstörténeti szakmai szokások követésére, (ha más kontextusban is) utalt...

Melyek azok az elemek, melyeket továbbfejlesztendők itélek? Illetve melyek azok a források melyeket használhatónak látok? Úgy vélem az oktatáspolitikai erőtér szereplői a Halász Gábor által olyannyira méltott dinamikus interakcionizmusukban tulajdonképpen az 1890-es évek és az 1930-as évek vonatkozásában vannak megfelelő részletességgel feldolgozva. (Ezekből az időszakokból emeltük ki nemcsak azokat a csoportokat, melyek rajta hagyták bélyegüket a tényleges fejlődésben, de azokat az erőket is, melyek tevékenysége semmilyen makroszintű változáshoz nem vezetett, de hangjuk megjelent, koncepcióikat megvitatták és elvetették, törekvéseik elhaltak stb. A többi korszak vonatkozásában azzal a munkatárkarékosabb módszerrel jártunk el, hogy a

tényleges makroszintű változásokból – pl törvénymódosításokból, új tantervekből, iskolaalapításokból indultunk ki, s ezek mögé vázoltunk fel oktatáspolitikai erőteret.

Egy koherens képhez azonban az tartozik hozzá, hogy a megvalósult és meg nem valósult törekvéseket, hangokat egyaránt bemutassuk. A tényleges változásokkal nem érett törekvések relatív súlya, objektív tömege, és energiapotenciálja – külön külön igényel mérlegelést abban az időszakban, amikor – pl a 70-es években, az oktatáspolitikai még nem azon a módon sokszereplős, mint a 90-es években, de a kevesebb, illetve részben tradicionális arculatot hordozó szereplő (ahogy most látom) nem kevésbé sokszínű oktatáspolitikai teret teremt, vagy azokban a 1910-es években, melyek sokirányú törekvéseit a rendszer összeomlása oly mértékben elvágta, hogy oktatástörténetírásunkban – melyben kicsit tradicionálisan megnevezve a dolgokat az Apponyi törekvésekkel is, meg az 1918-as radikális törekvésekkel is sokan foglalkoztak, csak éppen a magyar liberalizmus utolsó évtizedével nem. Ezekre a korszakokra is elképesztő méretű kortárs vitairódalom áll rendelkezésre, elsősorban a folyóiratokban, melyekre a neveléstörténetírás még csak-csak hivatkozik, de a nem oktatásügyi folyóiratok – pl napilapok oktatáspolitikai vitái teljesen feltáratlanok. Pedig már akkor is az volt a helyzet, hogy a politizáló középírátegek oktatáspolitikai orientációját jobban befolyásolták kedvelt napilapjaik, hetilapjaik, mint a tanári szakmák érdekes és színvonalas, de pár száz egyesületi tag és a tanügyigazgatási elit által olvasott folyóiratai, szakkönyvei. (A disszertáció ezen hiányosságára a századelő progresszív törekvésének megiratlanságára utalt egyébként Kelemen Elemér is, ahogy ezzel válaszunk első részében foglalkoztunk.)

A továbbfejlesztés egyik iránya tehát az, hogy a kevésbé vizsgált időszakokra nézve is fel kell rajzolnom ezt az erőteret.

Opponensem maga is utal rá, hogy az általában funkcionalistán megközelíthető (s ekképpen általa hiányolt) makrofolyamatok – gazdasági válság, vagy a rendszer méretének növekedése – kihívásai az egyes szereplők véleményein, tevékenységein keresztül jelenítődnek meg. Az elemzésnek ezt a formáját erősíteni szeretném. Meggyőződésem ugyanis, hogy szélsőséges eseteket leszámítva a makro-történések (azok a bizonyos objektív folyamatok) nem totális egyértelműséggel, hanem különböző reakciókra kínálva lehetőségeket jelennek meg az oktatási rendszer szereplői számára. (Ha egy falusi zsidó elemi iskola minden tanulója, tanítója, valamint a helyi zsidó közösség minden tagja elpusztul a Holokausztban, akkor a falu helyi oktatáspolitikai tere 1945 tavaszára természetesen totális egyértelműséggel megváltozik. Ehhez fogható változások azonban igen ritkák.) Olyan objektív kihívásra, mint a gyerekszám emelkedése pl. a helyi politika szereplői reagálhatnak azzal, hogy a. ráveszik a szolgabíró, hogy csökkentse a nyomást a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatban, így a tényleges tanulósám nem nő, b. megnövelik a tényleges osztálylétszámot, növelve a tanító terheit c. párhuzamos osztályt indítanak a meglévő elemi iskolában, újabb tanítót alkalmazva, az egyik tanítót igazgatótanítónév kinevezve, d. másik elemi iskolát szerveznek, az addig többfelekezeti iskolát kettéosztva. Ezek az alternatívákon belül újabb döntéseket igényel, milyen mértékben kívánják ezt helyi adókból illetve államsegélyből fedezni.

Hasonlóképpen országos szinten is elmondhatjuk, hogy az objektív kihívásokra sosem csak egyféle válasz volt lehetséges.

Például az alsóközépfok expanziója kétségtelenül logikussá tette, hogy a polgári iskolák ügyeit, nem a minisztériumban, hanem valahol a középszintű tanügyigazgatásban kezeljék. Ebből azonban az is következhetett volna, hogy a.) a tanfelügyelőségekhez exportálják vissza a polgári iskolák ügyeit, mondván, hogy az tömegoktatássá vált, hasonló problémákkal, mint a népiskola, b.) az is hogy a középiskolai főigazgatósághoz kerül, mondván, hogy évtizedek óta alsóközépfokként funkcionálnak, s sok középiskolai tanár is tanít bennük, c.) s és az is, hogy a polgári iskolai korporációnak saját tankerületi főigazgatóságot hoznak létre. Konkrét oktatáspolitikai harcok döntötték el, hogy melyik alternatíva érkezett el.

Másik példánk szerint a Trianon után megjelent köztisztviselőfelesleg elhelyezhetetlenségéből a) a képesítési követelmények emelése is következhetett volna, azaz a nyolc osztályos középiskola előírása ott is ahol korábban a négy is elegendő volt, b.) az átképzés és vállalkozás ösztönzés is következett volna, c) a teljesítményalapú (pl ügyiratszám, ügyintézési hatékonyság) szelekció is következett volna, d.) politikai-világnézeti alapú szelekció is következett volna. Konkrét oktatáspolitikai harcok döntötték el, hogy melyik alternatíva érkezett el.

Harmadik példánk szerint a világgazdasági válságból következő költségvetési válságból a.) a fizetések és intézményi költségvetések lineáris csökkenése is következhetett volna, b) a rendszer szelektív átalakítása is, c) keresletlénkítő azaz iskolai beruházásokra többlet szánó és tanári fizetéseket ennek érdekében méginkább megkürítőt politika is, d.) tandíjpolitika is, e.) vagyonvédelem ill. új adópolitika is. A tényleges történések ekkor is a konkrét harcok eredménye...

Az aktorokkal való mégalaposabb megírás szükségessége még opponensem szövegéből is igazolható. Amikor azt mondja, hogy a statisztikai adatokkal kifejezett nemzetiségi iskolázottsági változást szervezvebbene kellene illeszteni az oktatáspolitikai érvelésbe tulajdonképpen azt mondja, nem elegendő konstatálnunk, hogy román és szerb nemzetiségű magyar állampolgárok ezrei hoztak arról egyéni döntést, hogy fiaikat nem pravoszláv papnak küldik, hanem világi értelmiséginek, s ezt a liberális államrend támogatta, hanem – objektíve ez következik épp Halász Gábor érveléséből – konkrétan meg kell nézni, hogy a tanügyigazgatás ill a helyi elíték mely csoportjai, mely alkukon keresztül jutottak az ezt az alternatívát lehetővé tévő oktatáspolitikai megoldásokhoz. A dolgot tehát azzal tehetem *következetesebbé*, hogy statisztikailag kimutatható nagy trendek mögötti lokális és országos *döntésekből* minél többet bemutatok – amit szívesen meg is teszek, de ebből nem a funkcionalista logika megerősödése fog „kijönni.”

Ha lesz funkcionalista-sztrukturalista tanulmány a jövőben az a fent jelzett elítékutatásnak matematizált eredményeiből és további statisztikai vizsgálódásokból indul ki majd. E további statisztikai vizsgálódások produktuma a Karády Viktorral 2004-2005 folyamán hét kötetben megjelentendő iskolázottság-történeti adatbázis, mely tudomásunk szerint a nemzetközi történetstatistika egyedülálló vállalkozása, mely a regionális, felekezeti, korcsoportos, nemi iskolázottsági egyenlőtlenségeket teljes kombiniációban forrásszinten bemutatja, s a hozzá kapcsolódó tanulmányokban olyan sajátos magyarázó tényezőket rendel hozzá, mint az egyes térségekre jellemző munkaerőpiac, a termelővagyon növekedése, az iskolázott szülői kereslet nagyságrendje, az egyes térségek népességszívó ill kibocsátó hatása, valamint a történetileg kialakult és újonnan szervezett iskolakínálat, tanítói és tanári kapacitás s persze az iskolázottsági kötelezettség szigorúbb enyhébb behajtása, az egyes térségek szerepe a felsőoktatás diákellátásában...Ha a szervezeti funkciók talán kevésbé objektíválnak is majd, mint ahogy azt opponensem szeretné, a társadalmi gazdaság követelmények objektív kihívásai hamarosan jól láthatóak lesznek.

Végezetül vissza kell utalnom válaszom bevezető részére. Még a látszatát sem akarom annak kelteni, hogy értekezésem abban az értelemben monográfia lenne, hogy egyenletesen írja le a korszak oktatástörténetét. Egyetlen szempont – azaz az állami szerepvállalás növekedése – mentén kívántam leírni a történetet, ahol és amennyiben ez elégtelen volt, ott elfogadom a bírálatokat és a kiegészítési javaslatokat. És természetesen – más tanulmányokhoz, más könyvekhez is kaptam fontos szempontokat és ösztönzéseket. Végig kellett gondolnom olyan elméleti kérdéseket, melyeket korábban nem tettem. Függetlenül a bírálatok és a válasz hivatalos funkciójától – elsősorban ezért köszönöm opponenseim munkáját.