

Opponensi vélemény

Nagy Péter Tibor

Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban (1867-1945)

c. akadémiai doktori értekezéséről

Nagy Péter Tibor neveléstörténeti értekezése csaknem másfél évtizedes kutatói munkára épül. A szerző az 1867 és 1945 közötti időszak oktatástörténetét, pontosabban e korszak oktatáspolitikájának, oktatásirányításának és az oktatási rendszer fejlődésének e korban lezajlott történetét dolgozta fel. Arról a korszakról van szó, amelyben – sok más országhoz hasonlóan – Magyarországon is kialakult a modern tömegoktatás. Noha e folyamat természetesen már 1867 előtt elkezdődött, és jelentős hányada csak 1945 után zajlott le, az elemzett korszak e téma szempontjából mégis különös jelentőségű, mivel a rendszer mindmáig meglévő alapvető strukturális jellemezői és jellegzetes problémavilága döntően az elemzett korszakban alakultak ki.

A szerző figyelmének a középpontjában az *állam szerepe* áll. Ez egy, a tömegoktatás kialakulásáról szóló értekezésben teljes mértékig indokolt, hiszen e folyamat mindenütt, így Magyarországon is egybeesett az állam oktatásügyi szerepének megerősödésével. A modern tömegoktatási rendszer létrejöttét valójában az állam által szervezett és koordinált közszolgáltatásként működő oktatási rendszer létrejöttét jelenti, így e történeti folyamat elemzése elkerülhetetlenül annak az elemzését is jelenti, hogy milyen módon történik meg az állam oktatásügyi szerepvállalásának vagy – ha tetszik – befolyásának növekedése. Rögtön szeretném hangsúlyozni: noha az értekezés a hazai fejlődést vizsgálja, a bemutatott folyamatok – ahogy arra a szerző több alkalommal utal – nagy része általános jellegű, azaz más országok történetének a feldolgozása ahhoz hasonló összefüggések feltárásához vezetne, mint amilyeneket ez az értekezés tárt fel.

Az értekezésnek három nagy egységre tagolódik. Az első történeti statisztikai adatok jelentős tömegének az összegyűjtésére, rendszerezésére és feldolgozására építve elemzi a *menyiségi expanzió* folyamatát (itt is elsősorban az állam növekvő szerepére koncentrálva). A második rész a tömegoktatási rendszer kialakulása előtti több évszázadig tartó időszak legfontosabb oktatásügyi szereplőjének, az *egyházaknak* és a XIX. században kialakuló és megerősödő *polgári államnak* a kapcsolatát, e kapcsolat átrendeződését vizsgálja. Ez a rész tehát azt a – megint szinte minden modern államban megfigyelhető – folyamatot elemzi, amelynek során, a társadalmi átalakulást és alkalmazkodást természetes módon kísérő konfliktusokon keresztül az egyházak szerepét az oktatás megszervezésében egyre nagyobb hányadban az állam veszi át. Végül a harmadik rész az állam és az oktatási rendszer működésében érdekelt egyéb olyan társadalmi szereplők közötti kapcsolatokat vizsgálja, akik éppen a tömegoktatás kialakulása nyomán jelentek meg és jutottak egyre nagyobb szerephez. Ezek között mindenekelőtt a professzionalizálódó tanárság és az oktatás feletti állami felügyeletet ellátó közigazgatási apparátus kap figyelmet, de megjelennek egyéb, az oktatási viszonyok alakulása iránt nem közömbös, esetenként oktatáson kívüli kormányzati területek is, mint amilyen például az iskolarendszertől kikerülőket fogadó munkaáltatói szféra. A három nagy fejezetet részletes, szintetizáló összefoglalás egészíti ki, továbbá három olyan ún. esettanulmány is kapcsolódik hozzájuk, amelyek

egy-egy specifikus területen mutatják be az állami befolyás erősödését és az ezt kísérő társadalmi vagy intézményi mechanizmusokat.

Érdeemes rögtön hangsúlyozni: az értekezés egyik fontos üzenete az, hogy a modern tömegoktatási rendszer kialakulásának itt vizsgált korszaka két jól elkülöníthető szakaszra osztható. Az első – több kisebb belső periódusra osztható – szakaszban, amelynek a határát legkésőbb az első világháború végén lehet meghúzni, a hazai fejlődés sok szempontból hasonló ahhoz, amely Nyugat-Európa fejlettebb országainak többségét jellemezte, és amely többé-kevésbé leírható a modernizáció fogalmával. Noha ennek jelei már az első szakaszban is megjelentek, a második szakaszból mondható el egyértelműen, hogy a modernizációs folyamatok elbizonytalanodása, a tömegoktatás előtti tradicionális struktúrák visszaállítását vagy megőrzését célzó törekvések felerősödése volt jellemző, amely a hazai – és általában a szűkebb közép-kelet európai régióra jellemző – fejlődést letértette a modernizáció nyugat-európai főáramától. Ez egyfelől a korábbi időszak strukturális jellemzőinek a restaurálását jelentette, másfelől – ezt érdemes külön hangsúlyozni – olyan, a felzárkózás erőltetett gyorsítását célzó, alternatív modernizációs modellek kialakulását, amelyek számára a fasizmus vagy a kommunizmus szolgálhatott politikai keretként.

Nagy Péter Tibor neveléstörténeti tárgyú akadémiai doktori értekezésének nem történész bírálójaként azzal kell kezdenem, hogy köszönetet mondjak a szerzőnek azért a szakmai élményért, amelyben az értekezés olvasása részesített. Oktatásügyi szakértőként, aki hazai és nemzetközi terepen egyaránt gyakorlati oktatáspolitikával foglalkozik, ezen belül elsősorban az oktatás fejlesztését vagy az oktatási ágazatban jelentkező problémák megoldását célzó kormányzati cselekvés lehetőségeit vizsgálja, ezt a történeti értekezést kiemelkedően értékesnek kell minősítenem. Az értekezés jóval több, mint a szerző által végzett történeti vizsgálódások eredményeinek bemutatása. Olyan munka, amely a vizsgált területen, azaz az oktatás területén jelentős új tudással járul hozzá mind a közpolitikával foglalkozó általános elméletek fejlődéséhez, mind a politikára a társadalmi problémák megoldásának eszközeként tekintő gyakorlati tudás gyarapodásához. Úgy vélem, Nagy Péter Tibor értekezése jó példája annak, hogy az a tudás, amelyet valójában a mai hazai oktatásügyi viszonyok különlegesen gazdag problémavilágával való találkozásunk generált, milyen módon termékenyítheti meg a történeti elemzést, és – fordítva – ez utóbbi milyen módon válhat a jelenkori politikai problémamegoldó gondolkodás segítőjévé.

A szerző, annak köszönhetően, hogy nemcsak a történészek hagyományos eszköztárával rendelkezik, hanem kellően tág általános társadalomelméleti és rendszerelméleti tudással és szemlélettel is bír, és a történeti valóság végtelen gazdagságát e tudás és szemlélet szűrőjén keresztül is tudja figyelni, képessé vált arra, hogy történeti elemzésével átfogó társadalomfejlődési folyamatok mikro-összefüggéseit tárja fel, és mutassa be. Ilyen például annak feltárása és rendkívül érzékletes bemutatása, hogy a modern állami felelősség és hatókör kiépülését milyen módon kíséri a korábban tradicionális közösségi vagy egyházi ellenőrzés alá tartozó életszférának az a fajta racionalizálása és bürokratikus szabályozás alá vonása, amelyet többek között Max Weber munkásságából ismerhetünk. Arról kapunk hallatlanul pontos és informatív képet ebben az értekezésben, hogy ez az átfogó társadalomfejlődési folyamat az érintett társadalmi szereplők (pl. egyházi hatóságok, tanítók, tanfelügyelők vagy a helyi adófizető közösség képviselői) között zajló mikroszintű interakciók, konfliktusok és megegyezések milyen sokaságára épült. Nem tudom, a történész számára vajon inkább pozitív vagy inkább negatív tartalommal bír-e ez a kijelentés, de az oktatási rendszerek fejlődésével és változásainak magyarázatával foglalkozó elemzőként olvasva az értekezést úgy éreztem, az jóval több egyszerű

történeti munkánál. Olyan kutatásokról van szó, amelyek általános a közpolitikák megértése és általános társadalomelméleti szempontból is értékesek. E kutatások nem csak érzékletes illusztrációkat nyújtanak az általános társadalomelméleti összefüggéseket feltáró modellalkotás számára, hanem – nem is mindig implicit módon – maguk is kitermelnek ilyen modelleket.

A konkrét történeti munkán túlmutató elemek közül külön is érdemesnek tartom kiemelni azokat, amelyek a modern polgári gazdaság és társadalom kialakulásának egyébként rendkívül fájdalmas, emberi és intézményi konfliktusok sokaságával kísért folyamatát mutatják be az oktatás példáján. Azt a folyamatot, amelynek során a kialakuló modern polgári állam fokozatosan átveszi azt a szerepet, amelyet korábban az egyházak és a vallási közösségek tölthettek be a társadalom és a gazdaság megszervezésében és integrálásában. E folyamat – amelyet olyan jelenségek kísérnek, mint például a polgári házasság intézményének kialakulása és megerősödése, a polgári jog és az erre épülő bírászkodás szerepének a kitágulása vagy a felekezeti vagy vallási közösségi szempontokkal nem számoló polgári jogegyenlőség megszilárdulása – jóval több, mint az, amit szekularizációnak nevezünk. Ennek során jöttek létre a társadalom és a gazdaság mindennapi világának megszervezésére és problémáinak folyamatos megoldására azok az intézmények, amelyek ma is meghatározzák életünket, és ezen új intézmények keretei között alakultak ki a társadalmi viselkedésnek azok az új formái, amelyeket ma is követünk (többek között az ekkor megszületett modern iskolarendszerben lezajlott szocializációnk eredményeképpen).

Az, ahogy Nagy Péter Tibor az egyházi oktatásra gyakorolt állami befolyásolás növekedését vagy – éppen fordítva – az állami ellenőrzéssel szemben az egyházi befolyás megőrzésére vagy erősítésére irányuló törekvéseket elemzi, ennek az átfogó, leggyakrabban modernizációnak nevezett társadalomfejlődési folyamatnak egy meghatározó szeletét tárja fel. Ezért ajánlható ennek az értekezésnek az olvasása minden olyan társadalomkutatónak, akit a modernizáció átfogó problémája érdekel, beleértve ebbe például olyan kérdéseket, mint a társadalmi rendszerek – többek között Luhmann által elemzett – funkcionális differenciálódása vagy a racionális és érdekezérelt alkunak, illetve a jognak mint az emberi kapcsolatokat és általában a mindennapi élet világát szabályozó eszközöknek a térhódítása.

Az értekezés egyik leginkább figyelemre méltó szakmai eredménye az első világháború előtti és az azt követő korszak oktatáspolitikai és oktatásirányítási viszonyai között meglévő alapvető strukturális eltérések bemutatása, és különösen az előbbi időszak azon sajátosságainak a feltárása, amelyek miatt ezt az időszakot a szerző az *egyensúly* fogalmával írhatja le. Az első világháború előtti időszakot – amely tehát a modern tömegoktatási rendszer magyarországi kiépülésének az időszaka volt – azért jellemezheti Nagy Péter Tibor az *egyensúly* fogalmával, mert az állam és az egyház közötti, illetve a nemzetiségek magyarosításával összefüggő konfliktusok mögött egyértelműen kimutatható egy olyan egyensúlyi helyzet, amelyben a sokféle szereplő között megoszlik a hatalom, és egyik sem képes teljesen domináns helyzetbe kerülni. Szemben az első világháborút követő és lényegében az állam-szocialista rendszer másfél évtizeddel előtt történt megszűnéséig tartó időszakokkal, amikor az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási szűk mozgásteret hagyó és egyetlen vagy nagyon kevés szereplő által dominált zárt rendszerben szerveződött meg, a XIX. század végén az oktatáspolitikai és az oktatásirányítási Magyarországon olyan nyitott rendszert alkotott, amely a különböző szereplők közötti hatalommegosztásra épült. E rendszer egyik alapvető strukturális jellemezője volt az, hogy egyetlen szereplő, így az állam vagy a kormány sem rendelkezett a többi szereplő felett akkora hatalommal, hogy a

céljait folyamatos alkukötések, szövetséges-keresések és ezekre épülő időleges megoldások vállalása nélkül megvalósíthatta volna.

Az első világháborút követő csaknem két évtizedes majd a második világháború utáni több mint négy évtizedes időszak elegendő volt arra, hogy az oktatáspolitikai, az oktatásirányítási és ezekhez kötődő pedagógiai folyamatokról való hazai szakmai közgondolkodás olyan paradigmákba terelődjék bele, amelyek lényegében alkalmatlanok a nyitott, sokszereplős rendszerekben való gondolkodásra. Azok a korlátok, sőt kockázatok, amelyek ezekhez a paradigmákhoz kötődnek, a piacgazdaság és a parlamenti demokrácia 1989 után elindult, napjainkban is zajló kiépítésének különösen a kezdeti időszakában mutatkoztak meg. Akkor, amikor az oktatáspolitikai és oktatásirányítási sok szereplője komoly kognitív akadályokba ütközött, ha megpróbált nyitott, egyensúlyi rendszerekben gondolkodni.

Nagy Péter Tibor értekezése, amely éppen ebben az időszakban elkezdett és folytatott kutatásokra épül, ezért nemcsak szűkebb tudományos, hanem tágabb társadalmi és kulturális jelentőséggel is bír. Az első világháborút megelőző időszaknak olyan egyensúlyi állapotként való bemutatása, amelyben ez az egyensúly az egymással folyamatosan dinamikus interakcióba lépő, és ennek során egymással hatalmi küzdelmet folytató vagy megegyező szereplők közötti dinamikus változó állapotot jelenti, ma is hozzásegíthet ahhoz, hogy megértsük, hogyan működik az oktatáspolitikai és oktatásirányítási demokratikus és nyitott társadalmakban. Félreértés ne essék: nem arról van szó, hogy az első világháborút vagy inkább a századfordulót megelőző időszak társadalmi és politikai viszonyait a demokratikus és a nyitott jelzőkkel lehetne jellemezni. Az azonban az értekezés alapján vitathatatlanul bizonyítottnak tekinthető, hogy az oktatáspolitikai térbe belépő szereplőket és a közöttük zajló interakciókat tekintve ebben az időszakban a magyar oktatási rendszert olyan folyamatok jellemezték, amelyek strukturálisan hasonlóak azokhoz, amelyek a demokratikus és nyitott rendszereket jellemzik. E strukturális hasonlóság egyben azt is lehetővé teszi, hogy az értekezésben bemutatott folyamatok elemzését közvetlenül felhasználjuk a mai viszonyaink megértésének a segítésére.

Az egyik legkomolyabb elismerés, amelyet a jelenkor problémáival foglalkozó oktatáskutató egy történeti elemzéssel kapcsolatban megfogalmazhat valószínűleg az, hogy az elemzés nagymértékben segítheti a jelenkori problémák megértését és egyúttal megoldásukat. Úgy gondolom Nagy Péter Tibor értekezésével kapcsolatban ez egyértelműen megfogalmazható. Ennek az értekezésnek az olvasása és feldolgozása nagymértékben hozzásegítheti a benne elmélyülőt abban, hogy elszakadhasson azoktól a mentális sémáktól és paradigmáktól, amelyek a demokrácia nélküli évtizedekben alakultak ki a gondolkodásunkban, és amelyek teljességgel alkalmatlanok arra, hogy a nyitott és demokratikus társadalomban a valóság megértésére törekvő gondolkodásunkat vagy az annak alakítását célzó cselekvésünket vezéreljék. Ez az értekezés – függetlenül attól, hogy a szerzőnek volt-e ilyen tudatos szándéka vagy sem – nemcsak tudományos szempontból figyelemre méltó, hanem a miatt is, mert egyfajta kulturális és társadalmi missziót tölt be. Ez annak a tudásnak az építése, amely ahhoz szükséges, hogy megértsük és alakítani tudjuk a mai nyitott társadalom oktatási rendszerét.

Ennek alátámasztására csupán egyetlen vonatkozást szeretnék kiemelni. Annak leírására, hogy a mai modern vagy posztmodern társadalmakban milyen módon történik a társadalmi folyamatok állami-kormányzati ellenőrzésének a megszervezése, egyre gyakrabban használják az angol *governance* szót, amit leggyakrabban *kormányzásnak* fordítunk. A *governance* fogalma az olyan, nyitott rendszerekben történő kormányzati gyakorlatra utal, amelyekre az jellemző, hogy a demokratikus

választásokon elnyert hatalom nem ad olyan cselekvési lehetőséget a hatalmat gyakorló kezébe, ami lehetővé tenné, hogy az akaratát direkt eszközökkel érvényesítse. Napjainkban a különböző társadalmi szereplők viselkedésének módosítására törekvő kormányzati cselekvés, amely számot vet e szereplők önálló mozgásterével, a jog kényszerítő eszköze mellett olyan eszközök egyre nagyobb súlyú alkalmazását jelenti, mint a stratégiai pontokra célzó fejlesztő beavatkozás, a számszerűsíthető indikátorokra épülő kormányzati értékelés és kommunikáció, a szerződéses megállapodások vagy a társak által történő horizontális kontroll és az ezt kísérő kölcsönös tanulás. Mindezek az oktatáspolitikai erőterének pontosan olyan fajta elemzését igénylik, mint amilyen az, amelyet Nagy Péter Tibor végzett el nem a jelen, hanem a múlt viszonyait tekintve.

Visszatérve arra a kulturális és társadalmi misszióra, amelyet – megint csak hangsúlyozom, hogy függetlenül a szerző tudatos szándékaitól – ez az értekezés betölt, hadd tegyek hozzá még egy elemet. E misszió nem merül ki abban, hogy segíti a nyitott társadalmak problémavilágának jobb megértését és ezen keresztül a problémák kezelését, hanem arra is kiterjed, hogy világosan demonstrálja: Magyarországon nemcsak a demokráciahiányos keretek között zajló direkt kormányzati cselekvésnek van hagyománya, hanem annak is, amely adottságnak veszi a nyitott társadalmakra jellemző dinamikus egyensúlyi viszonyokat, és ezeken belül keresi a kormányzati cselekvés lehetőségeit. Az a tény, hogy feltárul előttünk az oktatáspolitikának és oktatásirányításnak egy olyan magyarországi világa, amelyben mind a kormányzati cselekvést, mind a ténylegesen zajló folyamatokat eltérő érdekekkel rendelkező és egymással sokféle módon interakcióba lépő társadalmi aktorok alakítják, azt mutatja, hogy a demokrácia és a nyitott társadalom hagyományai a kelet-közép európai régióban sem hiányoznak teljes mértékben. A demokrácia sok évtizedes felfüggesztése nem feledtetheti el azt, hogy volt a magyar történelemnek olyan korszaka, amikor túlsúlyos állam nélkül és a társadalmi szereplők sokaságának egymást kiegészítő, egymással konkuráló aktív cselekvése mellett sikerült jelentős fejlődést produkálni.

Az, ahogy a XIX. század második felében magyar oktatási rendszer politikai igazgatása zajlott, bemutatható nyitott rendszerben történő kormányzás, a governance korai példajaként is. Az, amit Nagy Péter Tibor egyensúlyi állapotnak nevez, leírható úgy is, mint a rendszer integritásának és fejlődésének, illetve alapvető funkciói ellátásának a biztosítása olyan környezetben, amelyben nincsen túlsúlyos szereplő. A XIX. század végén az állam nem rendelkezett olyan súllyal (az egyházak, a helyi hatóságok, a közigazgatási bírói hatalom, a tanári szakma és az egyéb szereplők felett), amely lehetővé tette volna a közvetlen irányítást. Az a mód, ahogy ebben a környezetben az állami hatóságok a rendszert irányították, hasonló volt ahhoz, amit ma governance-nak neveznek. Az állami hatalom növekedése itt olyan állam kialakulását jelentette, amely a rendszer működését és fejlődését már nagymértékben befolyásolni tudja, de arra nem képes, hogy annak minden elemét kontrollálja. Direkt irányításra képes erős állam kiépítésére csak a harmincas években történt kísérlet, ennek tényleges megvalósítására – azaz a kormányzás, a governance felszámolására – pedig csak 1945 után került sor.

Újra szeretném hangsúlyozni: olyan neveléstörténeti elemzést tartunk a kezünkben, amely nemcsak a múltbeli események vagy folyamatok feltárását nyújtja, hanem hozzájárul a modern oktatási rendszerek kialakulását és fejlődését magyarázó általános elméletekhez is, sőt – ezen keresztül – általában a társadalmat alkotó nagyrendszerek és a közpolitika működésének jobb megértéséhez. Annak, hogy ez lehetővé vált három okát emelném ki. Az *első* az, hogy a szerző aktív társadalmi cselekvőkben (aktorokban) gondolkodik és a rendszerben zajló történéseket mindig

megpróbálja visszavezetni ilyenek konkrét aktivitására, ezen belül kiemelt figyelmet fordítva a szervezett csoportként vagy intézményi szereplőként fellépő cselekvőkre. A *második* ok az, hogy figyelme e cselekvők rendkívül tág körére terjed ki. A történeti dokumentumok elemzése során érzékelhetően nagy figyelmet fordított a lehető legtöbb számba vehető cselekvő azonosítására és annak feltárára, hogy ezek milyen irányban próbálták befolyásolni a dolgok alakulását. *Végül* – és ez az, amit a legerősebben szeretnék hangsúlyozni – a bemutatott cselekvők viselkedését olyan dinamikus interakcióként írja le, amely jóval alkalmasabb a társadalmi folyamatok valóságos természetének a feltárára, mint a statikus elemzések.

Ez azt jelenti, hogy az egyes cselekvőket általában más cselekvőkkel való interakcióikban látja, aminek során e cselekvők folyamatosan másokhoz képes pozicionálják magukat és egymással vagy egymás ellen – az érdekérvényesítési esélyeik racionális kalkulációja alapján – újra meg újra alkalmi vagy tartós szövetségeket kötnek. Ilyen interakciók szereplőjeként jelenik meg a tanügyi bürokrácia, a tanítóság különböző csoportjai, az egyházak, a nemzetiségek képviselői és egy sor egyéb szereplő. Azt, hogy ezek egy-egy helyzetben hogyan viselkednek, azaz éppen milyen konkrét igényt fogalmaznak meg az oktatással kapcsolatban és éppen milyen konkrét cselekvésre szánják el magukat, nemcsak attól függ, hogy mely területhez kötik az érdekeik, hanem attól is, hogy a többiek éppen mit csinálnak. Más szóval a viselkedésüket nem csupán olyan, többé-kevésbé *statikus* tényezők határozzák meg, amelyek ahhoz a területhez (pl. közigazgatás, elemi iskolában végzett tanítói munka, tankönyvkiadás stb.) köthetőek, amelyet képviselnek, hanem olyan *dinamikus* tényezők is, amelyek elsősorban az éppen adott oktatáspolitikai szituációt és ebben a többi szereplő viselkedését jellemzik. Ezért kevésbé meglepő, ha úgy találjuk, hogy egy-egy szereplő, az adott koalíciós lehetőségek vagy kényszer hatására nem pont úgy viselkedik, ahogy vártuk volna.

A dinamikus interakciókban való gondolkodás teszi lehetővé Nagy Péter Tibor számára azt, hogy könnyen magyarázatot találjon egy-egy szereplő váratlannak tűnő viselkedésére, és hamar rátaláljon a nem vára koalíciókötésekre. Jó példa erre a gyermek-centrikus pedagógiát szorgalmazó reformpedagógiai csoportok viselkedése a harmincas években, illetve nem várt együttműködésük a totalitárius hatalom kiépítésén dolgozó csoportokkal (235. o.). Egy statikus szemléletű elemző a reformpedagógusokat alapvetően a demokratikus és liberális oldalon keresné, és valószínűleg nem tudna mit kezdeni azzal, hogy adott szituációban az antidemokratikus csoportokkal kerülnek egy oldalra. Hasonló mintát követ az a korábbi példa, amelyben az expanziót és az oktatás modernizálását szorgalmazó csoportok koalícióba kerülnek a modernizáció iránt közömbös és a nemzetiségek feletti nyelvi-kulturális dominancia kiépítésében érdekelt csoportokkal (ere utalás történik pl. a 248. oldalon) és noha e két csoport között elég nagy szakadék húzódik, koalíciójuk a századforduló előtt az állam által szervezett expanzió egyik motorjává válik. Az ilyen típusú koalíciókötéseket a dinamikus interakcióban gondolkodó elemző azért veszi észre könnyebben, mert ezek kevésbé váratlanok a számára.

Az az elemző, aki nemcsak a társadalmi szereplők *sokaságát* vonja figyelme körébe, de egyúttal az ezek között zajló *dinamikus interakciók* feltárára is vállalkozik, különösen nagy kihívással találja szemben magát, mivel a társadalmi folyamatok minél élethűbb feltárása érdekében *nagyfokú komplexitás kognitív kezelésére* kényszerül. Minél több szereplőre terjed ki az elemzés, és minél kevésbé statikus a róluk alkotott kép, annál kevesebb lehetősége van az elemzőnek a komplexitás redukálására. Az olyan jellegű történeti elemzések – és az itt bírált elemzés ezek közé tartozik –, amelyek nem elégednek meg múltbeli események kavalkádjának mesészerű

bemutatásával, hanem társadalomelméleti szempontból releváns és a jelen, sőt a jövő megértését segítő összefüggések feltárására vállalkoznak, különösen erősen ütköznek bele a komplexitás kezelésének a kérdésébe. Azzal a dilemmával kell szembenéznük, hogy a komplexitás magas szintjének a fenntartása (azaz sokféle szereplő sokféle interakciójának egyidejű vizsgálata) növeli ugyan az elemzés pontosságát, de csökkenti a következtetések kommunikálhatóságát és a jelen vagy a jövő elemzésére való átvihetőségüket. A komplex összefüggések ugyanis csak absztrakt modellek formájában kommunikálhatóak, és csak ilyen formában válhatnak olyan eszközzé, amelyet föl lehet használni a jelen megértését vagy a jövőbeni lehetőségek feltárását szolgáló újabb reflexiókban. A komplexitás redukálásának a kényszere ugyanakkor nemcsak ebből fakad, hanem egyszerűen agykapacitásunk, vagy éppen kommunikációs partnereink agykapacitásának a korlátjaiból is. Minél több szereplőre terjed ki az elemző figyelve és – a dinamikus interakció elfogadása miatt – e szereplők számára minél több cselekvési pozíciót vagy irányt enged meg, annál több dimenziója van annak a képzeletbeli mátrixnak, amiben gondolkodnia kell.

Az itt vitatott értekezés és a szerző legnagyobb erényének azt látom, hogy képes a folyamatoknak ilyen többdimenziós mátrixban történő megragadására. Azaz a számba vehető szereplők és lehetséges cselekvéseik olyan sokaságát tudja egy időben figyelemmel kísérni, ami a megszokottnál jóval komplexebb összefüggések meglátását teszi lehetővé a számára. A sokféle szereplőre és sokféle cselekvésre való egyidejű odafigyelés képessége az, amely Nagy Péter Tibor számára lehetővé teszi azt, hogy a történeti dokumentumokból nyert információk mögött átfogó rendszerszerű összefüggéseket pillantson meg, és e rendszerszerű összefüggéseket oly módon kommunikálja számunkra, ami lehetővé teszi azt, hogy ezeket a jelen vagy a jövő megértésére használjuk fel. Az általa írt értekezés elsősorban azok számára érték, akiknek a történeti kutatás értelme nem a mítoszalkotás, azaz nem meseszerű konstrukciók megalkotását várják a történetírótól, hanem olyan rendszerszerű összefüggéseknek és erőknek a feltárását, amelyek a jelent és a jövőt is formálják, és amelyek birtokában jobban reménykedhetünk abban, hogy a gondolkodásunk úrrá tud lenni a jelen és a jövő komplexitásán. Ez az értekezés azt mutatja, hogy Nagy Péter Tibor rendelkezik azzal a társadalomkutatás és társadalmi gyakorlatban abszolút nélkülözhetetlen, de mégis gyakran hiányzó és értékes tulajdonsággal, amelyet angol nyelven „*systems thinking*”-nek azzal rendszerben – sőt, mondhatjuk – többdimenziós komplex rendszerben való gondolkodásnak neveznek.

Nincs olyan értekezés, amely olvasóiban ne keltene hiányérzeteket. A modern tömegoktatási rendszerek kialakulása és fejlődése iránt érdeklődő olvasó – akik közé magamat is sorolom – elsősorban azt hiányolhatja, hogy az állami beavatkozás erősödésének okai között kevéssé jelenik meg azoknak a bemutatása, amelyek mögött nem egyszerűen társadalmi aktorok érdekvezérelt cselekvése húzódik meg, hanem olyan strukturális kényszerek, amelyek minden oktatási rendszerben hasonló módon jelentkeznek, és amelyek, még akkor is, ha ezek konkrét társadalmi aktorok cselekvésén keresztül jutnak érvényre, nem vezethetők vissza ezek érdekeire. Feltétlenül meg kell említenem, hogy ez olyan kérdés, amelyről már korábban – többek között a szerző kandidátusi értekezésének nyilvános vitáján – is folyt párbeszéd közöttünk, de amit ezzel az értekezéssel kapcsolatban is fontosnak tartok megfogalmazni.

Sokféle példát lehetne említeni. Így például arra gondolok, hogy az oktatási rendszer mennyiségi növekedése, illetve a mennyiségi növekedés nyomán szükségképpen bekövetkező belső funkcionális differenciálódás önmagában is kiváltja a rendszer feletti állami ellenőrzés eszközrendszerének a módosulását, függetlenül

attól, hogy vannak-e olyan aktorok, akik tudatában vannak ennek, illetve annak, hogy viselkedésük megváltozása e folyamattal függ össze. Jellemzően ilyen eset az, amikor a mennyiségi növekedés bizonyos kvalifikációk inflálódásával jár, és ez hat az e kvalifikációk értékének a megőrzésében érdekel társadalmi csoportok viselkedésére. A funkcionális differenciálódás (például új képzési formák vagy programok megjelenése) elkerülhetetlenül befolyásolja a rendszer feletti ellenőrzés fenntartásában vagy megerősítésében érdekelt szereplők mozgásterét, hiszen az egységes rendszerben megjelenő egy képzési formák vagy programok valamelyikének a megváltoztatása szükségképpen a többire is kihat, így e szereplőknek szembesülniük kell azzal, hogy a cselekvésüknek ott is lehet nem szándékolt hatása, ahol tudatosan nem akartak hatást gyakorolni.

Ugyanígy az oktatás és a tantervek állami ellenőrzésének és ezen ellenőrzés eszközszerének a kiépülésében a nacionalizmushoz vagy egyéb ideológiákhoz kapcsolódó hatalmi igények mellett jelentős szerepe volt olyan tényezőknek, mint a pedagógiai folyamatoknak a tömegoktatással mindenütt együtt járó racionalizálási kényszere, aminek célja az eredményesség tömeges méretekben történő biztosítása. Ez az, ami leginkább az ipari társadalomban kialakuló tömegtermeléshez, és az ennek nyomán keletkező technológiai kényszerekhez, vagy ezzel megnyíló technológiai lehetőségekhez hasonlítható. E kényszerek és lehetőségek függetlenek a társadalmi szereplők érdekeitől és szándékaitól, meg akkor is, ha természetesen konkrét társadalmi szereplők cselekvésén keresztül jelennek meg. Hasonlóképpen: a tantervi kontroll mindig olyan eszközként is funkcionál, amellyel az állam – ideológiától és konkrét cselekvők érdekeitől függetlenül – ellenőrzése alatt tudja tartani a költségvetés oktatási kiadásait. Emiatt kell például a tantervi szabályozást érintő változások vizsgálatakor gondolnunk arra, hogy ne csak az ebben közvetlenül érdekelt szereplők viselkedését vizsgáljuk, hanem az oktatás tartalmi és módszertani kérdései iránt egyébként természetes módon közömbös költségvetési szféra szereplőit is, mivel a közkiadások ellenőrzéséből fakadó kényszerek és lehetőségek az ő viselkedésük alapján tárhatóak fel.

Fontosnak tartom megjegyezni: az értekezésből világosan kiolvasható ilyen jellegű strukturális meghatározottságok felismerése. Éppen ezek felismerése az, ami lehetővé tette a szerző számára azt, hogy a történeti események és az ezekben résztvevő szereplők sokaságából kiválaszthassa a leginkább relevánsakat. Ezért az az olvasó, aki tudatában van az ilyen meghatározottságoknak, hamar ráismer ezek hatására egyes szereplők cselekvéseit, illetve a közöttük zajló interakciókat (pl. konfliktusokat vagy szövetségekötéseket) bemutató részek olvasásakor. Az az olvasó viszont – és a többség feltehetően ilyen – aki kevésbé ismeri ezeket, nem mindig fogja érteni, hogy egy-egy szereplőt miért pont azok az érdekek vezérlik, amelyeket az értekezés említ. Ezáltal megeshet, hogy a múltbeli szereplők viselkedését követve éppen azokat a strukturális meghatározottságokat nem veszi észre, amelyek meglátása képessé tenné őt a jelen és a jövő jobb megértésére. A strukturális kényszerek és lehetőségek feltárására és elemzésére való törekvések egyébként nem hiányoznak teljesen az értekezésből. Ezek egyik értékes példája a Monarchia felbomlása és a Trianoni Szerződés után előállt helyzet bemutatása (250-256. o., illetve ezt követően). Igaz, az itt bemutatott elemek nem úgy jelennek meg, mint a cselekvők viselkedését meghatározó külső meghatározottságok, hanem úgy, mint a korábbi történetet összefoglaló szintézis elemei.

A legtöbb, a modern oktatási rendszerek kialakulása és fejlődése iránt érdeklődő kutató számára valószínűleg nem ezzel végződne, hanem ezzel kezdődne a történet, hiszen ezek az elemek azok, amelyek meghatározzák azt, hogy a különböző társadalmi

aktorok milyen konkrét célokkal és eszközökkel vívhatják meg hatalmi és érdekérvényesítő küzdelmeiket. Az igazán érdekes azonban nem ez az utóbbi, hiszen a társadalmi aktorok természetes módon mindig és mindenhol hatalmi és érdekérvényesítő küzdelmeket folytatnak, hanem az, hogy ezt milyen strukturális meghatározottságok mellett és milyen, éppen e meghatározottságok által kijelölt dimenziók mentén teszik.

Azok közül a területek közül, ahol az értekezés egyértelműen értékes új tudást teremtett, szeretném külön kiemelni a XIX. században elindult oktatási expanzió kérdését. Ezt a szerző olyan, rendkívül kiterjedt, saját adatgyűjtésen és rögzítésen alapuló adatelemzésre építi, amely lehetővé teszi a folyamatok több dimenzióban történő elemzését. A szerző olyan szinten kezeli az adatokat, amely messze meghaladja a történészek körében megszokott szintet: pontosan tudja, hogy az adat nem maga a valóság, hanem olyan közvetítő út a valóság felé, amely sokféle kockázatot rejt és nagy óvatosságot igényel. Mindig megpróbál az adatok mögé nézni, így nem kerül el a figyelmét az olyan összefüggések, mint például az iskolázottabbak vagy a nők magasabb átlagéletkora és az ezekből fakadó torzító hatások vagy az a tény, hogy ez eltérő felekezetek mögött eltérő nemzetiségi összetétel is található. A dolgozat expanzióval foglalkozó részének talán éppen ez a többdimenziós intelligens elemzés az egyik legnagyobb értéke. Ugyanakkor hiányérzetet kelt az, hogy míg az expanziós folyamatokat tárgyaló rész indokoltan nagy figyelmet szentel annak, hogy az állami cselekvés eltérően alakult az alap- és a középfokú oktatásban, arról keveset szól, hogy ez az eltérés nagymértékben e két képzési szint olyan, eltérő strukturális jellemezőivel függ össze, amelyek kivétel nélkül minden modern tömegoktatási rendszerben megtalálhatóak (ilyen például az, hogy az alapfokú oktatásban szükségképpen jóval több és jóval kisebb intézményekkel kell számolni, és hogy e szint erősen hozzákapcsolódik a lokalitáshoz, ami az állami cselekvők mozgásterét nagymértékben befolyásolja).

Az expanziós folyamat elemzésénél az egyének iskoláztatási viselkedésére fókuszáló társadalomstatistikai megközelítés és az állam szerepére és a kormányzati-politikai rendszerben zajló cselekvésekre koncentráló – a második és harmadik részt meghatározó – politikai megközelítés egyensúlya az előbbi javára felborul. Így, miközben hallatlanul érdekes és fontos társadalmi folyamatok tárulnak fel, a várakozásunkhoz képest kevesebbet tudhatunk meg arról, hogy az állami-kormányzati cselekvés ténylegesen hogyan befolyásolta az expanziós folyamatot akár mennyiségi értelemben (pl. ennek gyorsítása vagy fékezése), akár minőségi értelemben (pl. az iskolaszervezet vagy a szelekciós folyamatok meghatározásával). Az állam szerepével foglalkozó 1.2.2 (felekezeti arányok) és 1.2.3 (nemzetiségi arányok) fejezetek keveset szólnak a konkrét állami cselekvésről, így nyitott kérdés, hogy az itt bemutatott, statisztikailag ábrázolt folyamatokban mekkora az egyéni és intézményi döntések és mekkora szervezett társadalmi csoportok vagy a kormányzati cselekvés szerepe. A szelekciós folyamatok állami-politikai befolyásolása közvetlenül csak kevésbé jelenik meg (pl. 91-92. oldalon, ahol a Horthy korszak középiskolai törvényeiről esik szó.). Azaz, annak ellenére, hogy – amint a disszertáció fogalmaz – "az állam expanziója során átalakította az iskola iránti kereslet és kínálat szerkezetét" az állami cselekvés kevésbé jelenik meg. Ez később némileg kompenzálódik a második részben ott, ahol az egyes oktatási szintekre vagy képzési programtípusokra vonatkozó törvények elemzése történik, de csak némileg, hiszen e későbbi elemzés már nem az expanzióra koncentrál. Noha az expanzióval foglalkozó részek adatfeldolgozási és elemzési módja statisztikai szempontból általában nemcsak gondosnak, de a történeti elemzéseket tekintve egyenesen kiemelkedően alaposnak tekinthető, található néhány problematikus

elem. Így például módszertani szempontból problémás, a 64. o. 24. táblázat, amit a szövegben érdemes lenne még határozottabban jelezni: (1) a 90-99 éves korcsoport létszáma túl alacsony, (2) ebben a nők valószínűleg felülreprezentáltak, (3) az iskolázottak – ezt a szöveg egyébként jól kifejti – tovább élnek és (4) az iskolakezdés évének bizonytalansága, illetve eltérései miatt az összehasonlíthatóság korlátozott. Ez tehát egy értékes, de statisztikai értelemben nem eléggé megbízható táblázat.

Tekintettel arra, hogy – és ezt a szerző többször és kiemelten hangsúlyozza – a felekezeti, a nemzetiségi, a regionális és talán még egyéb dimenziók is egy időben hatnak az expanziós folyamat statisztikai elemzése során talán jobban lehetett volna élni a két vagy többdimenziós elemzés lehetőségével (lásd 42. oldal). Valószínűleg további elemzések adhatnak majd kidolgozottabb választ arra a kérdésre, hogy azok a jellemzők, amelyek a népességet e dimenziókban jellemzik, milyen mértékben hatottak az expanzióra. Azaz az iskolázás iránti keresletet vagy egyszerűbb szinten az alfabetizáció iránti igényt egy-egy csoport esetében mekkora mértékben határozta meg annak felekezeti vagy nemzetiségi hovatartozása, esetleg regionális elhelyezkedésével összefüggő gazdasági helyzete. E kérdéseket persze nem érdemes kizárólag nemzeti keretek között vizsgálni, így indokolt lenne – ha van ilyen – az ezzel foglalkozó nemzetközi szakirodalom alapos feldolgozása. E tekintetben sajnáltam, hogy a hazai folyamatok kevésbé lettek összevetve más országok hasonló folyamataival, és így – legalábbis az értekezésből – nem tudhatjuk meg, hogy a bemutatott folyamatok mennyire specifikusak, azaz nem egyszerűen arról van-e szó, hogy a Magyarországi fejlődés egyszerűen reprodukálta azt, ami másutt is lezajlott.

A nemzetközi összefüggések bemutatás és kezelése általában is hiányérzetet keltett bennem. Noha az értekezésben számos utalást olvasható a modern tömegoktatás kiépülésének más országokra jellemző sajátosságaira, ezen belül arra, hogy a hazai fejlődés mennyiben hasonlít vagy tér el ezektől, ezek az utalások nem eléggé alaposan dokumentáltak. Emellett az elemzés – legalábbis az oktatási rendszerek fejlődésének és változásainak általános összefüggései iránt érdeklődő olvasó számára – túlságosan beleragad a nemzeti történetírás keretei közé, és nem érzékeli eléggé azokat a nemzetközi hatásokat, amelyek a nemzeti fejlődését befolyásolták. Noha a tömegoktatás minden európai országban alapvetően nemzeti keretek között alakult ki, és a kiépítése éppen a nemzetállamok megeremtésének és a nemzetépítésnek volt egyik legfontosabb eszköze, ez éppúgy általánosan európai, sőt globális folyamat, mint a modern kapitalizmus megszületése, a piacgazdaság kiépülése, az ipari társadalom létrejötte, az urbanizálódás vagy az általános szavazójogra, képviselői alapon szerveződő parlamentre és többpártrendszerre épülő politikai mechanizmusok intézményesülése. A társadalmi változásnak ez az általános, a nemzeti keretek túlmutató dimenziója nem kap kellő figyelmet az értekezésben, ami azt sugallja, mintha speciális nemzeti történetről lenne szó, holott e történet, mint többször hangsúlyoztuk, kísértetiesen hasonló mozzanatokból áll össze minden ma fejlettnek tekinthető ország esetében. A nemzetközi folyamatokra történő utalások azt jelzik, hogy a szerző mindezzel tisztában van. Ennek ellenére – talán a neveléstörténeti kutatás bizonyos szakmai hagyományai és az ezek által kijelölt keretek tiszteletben tartására törekedve – végül is kifejezetten nemzeti történetet ír, és nem használja ki azokat a lehetőségeket, amelyeket feltehetően jobban kihasználna akkor, ha például nem nevelés- hanem gazdaságtörténetet írna.

Ehhez hasonló az a hiányérzet, amelyet az oktatás világa és az azon kívüli világ közötti kapcsolatok kezelése kelt. Miközben az értekezésben számtalan utalás található az oktatáson kívüli világnak olyan elemeire, mint a közigazgatás, a költségvetés, a munkaerőpiac vagy a szociális gondoskodás, és a szerző sokféle jelét adja annak, hogy

tudja, milyen meghatározó hatása van az oktatás fejlődésére más ágazatoknak, a bemutatott történet végül is egy zárt oktatási világ története marad. Amíg az értekezés rendkívül gazdag képet nyújt az oktatási rendszert alakító *cselekvőkről*, addig az a *gazdasági és társadalmi környezet*, amely e cselekvők viselkedését, mozgásterét vagy a rájuk ható kényszereket és természetesen mindezeket keresztül az oktatási rendszert alakították, kevés figyelmet kap. Kevés utalás történik például arra a gazdasági és technológiai átalakulásra, amelynek eredményeképpen a XIX. század végén Magyarország elindult gyors iparosodás, urbanizálódás és kapitalizálódás útján, és amelyet értelemszerűen társadalmi és kulturális alkalmazkodási válságok kísérték. A lehetségesnél és talán a kellénél is kevesebb figyelmet kap annak a kormányzati és közigazgatási rendszernek az egésze is, amelynek részeként a tanügyi igazgatás alakult, és amelynek ezen igazgatás szereplői is részei voltak. Nagyon kevés utalás történik azokra az Európa-, sőt világszerte zajló folyamatokra, mint milyen a tömegoktatási rendszerek kiépítését kísérő új iskolaszervezési vagy tanulászervezési technológiák fejlődése és terjedése, amelyek természetesen a hazai fejlődést is nagymértékben befolyásolták. Noha esetenként ez szóba kerül, mégsem kapnak a súlyuknak megfelelő figyelmet az olyan tényezők, mint a gazdasági növekedés vagy visszaesés hullámai, amelyek alapvetően meghatározzák az állam költségvetési helyzetét és ezen keresztül a közszolgáltatásokkal, így az oktatással kapcsolatos viselkedését. Rögtön hozzáteszem azonban: annak köszönhetően, hogy disszertáció figyelme az oktatási rendszert alakító cselekvők rendkívül tág körére terjed ki, közvetett módon – rajtuk vagy az ő viselkedésük elemzésén keresztül – az általuk reprezentált területekből is sok minden bekerül az elemző figyelmébe. E tekintetben különösen fontosak az „Új szereplők az oktatási arénában” (215-218. o.) vagy a „Világ gazdasági válság” (218-221. o.) c. fejezetek. Itt is érzékelhető azonban az, hogy az adott területen megjelenő és nyilvánvalóan kikerülhetetlen kényszer (pl. az állami kiadások csökkentése) csupán egy-egy szereplő által meghatározott célok (pl. politikai tisztogatás) érdekében használt eszközként, és nem önmagában is meghatározó elemként jelenik meg.

Végül fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az oktatási rendszer alakulásának arra a fajta történeti elemzésére, amelyet Nagy Péter Tibor az 1945 előtti korszakot illetően elvégzett, nagy szükség lenne az 1945 utáni időszakot illetően is. Arra szeretném bátorítani a szerzőt – aki történeti érdeklődése korábban sem gátolt meg abban, hogy a jelenkor oktatásügyi kérdéseivel foglalkozzék –, hogy akár saját maga munkájával, akár fiatal kutatóknak adott szakmai támogatással, segítse elő azt, hogy elemzési módszerének az alkalmazásával többet tudhassunk meg a tömegoktatás 1945 utáni fejlődéséről. Arra is nagy szükség lenne, hogy azt az új tudást, amelyet a szerző modern tömegoktatás kialakulásának magyarországi folyamatáról hozott létre, megosszuk az e kérdéssel foglalkozó nemzetközi kutatói közösséggel. Arra is bátorítanám ezért, készítsen az értekezés alapján olyan szintetizáló, idegen nyelvű publikációkat, amelyek lehetővé tennék a nemzetközi szakmai közösség számára, hogy megismerhessék az oktatási rendszerek fejlődéstörténetének magyarországi példáját, amely, különösen a nemzetiségi és az ezzel összefonódó egyházi vonatkozások miatt, egyedülállóan érdekesnek tűnik.

Az itt említett hiányérzetek persze eltörpülnek az értekezés korábban jelzett értékei mellett. Azt gondolom, a fentiek egyértelműen alátámasztják azt a véleményemet, hogy Nagy Péter Tibor doktori értekezése jelentős új és eredeti eredményekkel gazdagította a modern tömegoktatási rendszerek kialakulásáról és fejlődéséről való tudásunkat. A történeti anyag feltárásában és interpretálásában a szerző nemcsak nagyfokú kreativitásról, nagyszámú tényező egyidejű átlátásának a

képességéről, azaz a komplex rendszerekben való gondolkodás képességéről és a rendszerszerű összefüggések történeti forrásanyagokon keresztül történő feltárására való alkalmasságáról tett tanúbizonyságot, hanem – különösen az adatok gyűjtése és feldolgozása területén – különleges kitartásról és munkabírásról is. Fontosnak ez utóbbi hangsúlyozását is, mert e nélkül nem lett volna lehetséges annak az új tudásnak a megalkotása és kellő alátámasztással történő bemutatása, amely az értekezésből feltárul.

Mindezek alapján határozottan javasolom az értekezés nyilvános vitára bocsátását, és egyúttal a pályázó számára az akadémiai doktori cím odaítélését.

Budapest, 2004 október 16.

Halász Gábor
a neveléstudomány doktora