

# Válasz az opponensi véleményekre

*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.*

Az utóbbi években a nagydoktori disszertációk – s ha jól látom, nemcsak nevelés-tudományból – 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 szeletének 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 szorosán vett saját kutatásokon alapuló értekezésben érvényesíteni.

## A hiányok

*Kelemen Elemér* joggal hiányolja a századforduló utáni változás, a magyar progresszió törekvéseinek ábrázolását. Ha mentséget keresnék, azt tudnám mondani, hogy a disszertáció tárgya az állami befolyás növekedése: a századforduló utáni magyar progresszió pedig nem lévén államközelben, inkább az állami szerepvállalás csökkentésében volt érdekelt.

Egyébként a progressziót – minthogy a *Horthy*-korszakkal foglalkozó oktatástörténeuszként kezdtem – elég szélesen definiálom. A progressziót az 1900-as és 1910-es években megszakításokkal és a részlegesen hatalmon lévő politikai katolicizmussal szembeni törekvésekben látom. E 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 hasonulni kezd a nyugatihoz, létezik egy katolikus alapú konzervatívizmus és létezik egy merkantil liberalizmus – igaz nem tiszta váltógazdaság formájában. A liberális alternatíva az oktatáspolitikában előbb *Wlassics*-ot 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 tízes években ez a liberalizmus *Jankovich Béla* miniszteri törekvéseiben ölt leginkább testet. Jankovichot – közigazdasági munkássága és kapcsolathálója egyaránt a kormánypárt liberális oldalához kötötte, középiskolai törvényjavaslata nem véletlenül a polgári iskola és az alsóközépiskola közötti közeledést szorgalmazta. Ehhez a hagyományos merkantil liberalizmushoz tartozik a főváros oktatáspolitikája, mely a század első két évtizedében önálló utakon jár.

A második progresszív vonal a rendszer oktatáspolitikájának polgári radikális és szociáldemokrata politikai bírálata. Ennek makropolitikai szintjéről gazdag szakirodalom szól, *Kunfi* az egyetlen olyan huszadik század kultuszminiszter, akinek szellemi fejlődéséről, nézeteiről könyv jelent meg az 1945–1990 közötti időszakban. Kunfi állami reáliskolai tanárként kapta ugyanazt az elbánást *Apponyitól*, mint *Pikler Wlassics*-tól – a te-

mesvári nyílt szavazáson szocdem jelöltre szavazó, szocialista cikkeket megjelentető Kunfi kirúgataása sem sikerült a jobboldali radikalizmus erőinek: ha a törvényességről volt szó, még Apponyi is ugyanazon az oldalon állt. Az intenzív szembenállás azonban meghozta a gyümölcsét – a szociáldemokrata és radikális nézetekkel a kormányközeli erők egyáltalán nem foglalkoztak. A radikális és szociáldemokrata nézetek közvetlen oktatáspolitikai implementációjáról éppen azért nem szóltunk részletesebben, mert e nézetek képviselői 1918 októbere előtt és 1919 augusztusa után – legalábbis politikai mivoltukban – sosem jutottak az oktatáspolitikát érdemben befolyásoló helyzetbe. Az oktatásügy egy új szférája, a szabadművelődés viszont nyújtott kommunikációs lehetőségeket kormányzat és baloldali ellenzéke között – ezzel egyszer majd szívesen foglalkoznék is.

Az oktatási rendszer bírálataának létezik egy harmadik, valóban szakmapolitikailag is értelmezhető vonulata. Ez a reformpedagógia, s ennek századfordulós elemeiről valóban nem szóltam kellő részletességgel. Mentségül szolgáljon, hogy a reformpedagógia története a magyar neveléstudomány-történet 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 mennyiben 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, illetve a VKM-mel, az állam más részlegeivel intenzív vagy laza kapcsolatban álltak.

Bár a reformpedagógia történeti önképe szerint a reformpedagógia ellenzéki mozgalomként lépett fel a „régis iskola” réges-régen uralmon lévő, s álláspontjukból a történelem változása ellenére a legkisebb mértékig sem engedő erőivel szemben – a konkrét történet közel sem ilyen egyszerű. A „régis 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. Emlékeztetnénk 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, néhány év múlva az intézet legfontosabb pozíciójának számító pedagógiatanári állásra nevezték 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 hivatalossággal állt szemben, sőt céljai jól beleilleszkedtek az oktatáspolitikai két nagy érdekkörre, a népiskolai 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 népiskola-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 tanárelitjének ambíciói jelentik a magya-

rázatot. 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 középiskolával egyenértékűnek minősíthessék. Ez az a szakmai politikai érdekkör, mely a szaktudományalapú középiskolai képzés és a gyakorlati alapú, illetve gyermeklélektan alapú képzés egyenjogúságát el kívánja ismertetni, s ebben a küzdelemben jut „nem ellenzéki” hely azoknak is, akik – szakmai értékek alapján – az egész közoktatási rendszert a gyakorlatias, illetve gyermeklélektani paradigmán alapján akarnák átformálni.

Mivel 1918 előtt – a politikai katolicizmus megjelenése, sőt átmeneti kormányra 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 háttérbe szorítása lesz, semmi kivetnivalót 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/ honorációr keresztény magyar uralkodó osztályt kispolgári családokból származó, szlovák és német etnikai hátterű, 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 termelte volna 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 *Arany Jánost* s nemzedéktársait, *Petőfit*, *Keményt* kánonizálja, 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 iróniát félretéve: a Nyugat nemzedéke a maga 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 kötete és az 1918-as rendszerváltás között mindössze 10 év telt el – *Kosztolányi* esetében 11, *Tóth Árpád* esetében 5 év stb. –, ilyen sebességgel gyakorlatilag soha sehol nem került be valaki az irodalmi kánonba.)

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 ellenőrzésük alá vonni. Elképzelését, hogy a tanár, a tanterv, a tananyag „a kisdédóvótól 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 Pe-

dagógiai 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 közhelyek sem tűnnek megalapozottnak az újabb kutatások fényében. „A kritikus hangvétel nem jelentett egyértelmű elutasítást Waldpffel János részéről. Javasolta a [II. tanügyi – NPT] kongresszusnak: küldjön ki bizottságot azért, hogy nálunk is meginduljanak az iskolába lépő gyermekek képzetkörüre és érzülettartalmaira irányuló lélektani vizsgálatok.” – írja *Németh András* és *Pukánszky Béla*, hozzátéve, hogy „E bizottságban azonban nem kaptak helyet 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 Paedagogiai Társaság elnökeként, pesti egyetemi pedagógiaprofesszorként ismert *Fináczy* esetében is megállapíthatjuk, nincs teljes elzárkózás a gyermektanulmányozástól.

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

Nézzük ennek főbb típusait.

Az első típus: a tanügyiigazgatási kapcsolat. A közhiedelemmel ellentétben a tanügyiigazgatással való személyi összefonódás jellemezte a *Domokos Lászlóné* vezetésével 1914–1949 között működő „Új iskola”-t. Sokkal inkább az ismert róla, hogy szakmaiságát a Nagy Lászlóhoz fűződő tanítvány viszony determinálta. Politikai háttérét jellemzi, hogy Domokosné a gyermektanulmányi mozgalom lelkes híve volt, férje ekkor a – 10-es években – kapcsolatban állt Jásziékkal. 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 (amikor pedig általában a rendszer jobboldali ellenzékéhez tartozók kerültek hivatalba!) főigazgató-helyettes is lett. Ugyanakkor az iskola a korabeli pedagógia egyik progresszív egyetemi (tehát szintén nem ellenzéki) csoportjával is kapcsolatot tartott: az iskolában *Imre Sándor* műegyetemi pedagógiaprofesszor javaslatára *Baranyai Erzsébet* – angolszász orientációjú neveléslélektan szakember – vezetésével Nevelés-lélektani Kutató Állomás jött létre.

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

A harmadik típus nem a tanügyiigazgatással, de az állami egyetemi szektorral állt kapcsolatban. Ilyen például *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*, *Göllner Mária*, aki 1926–1932 között Budán, a Kíssvábhegyen 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.

Az ötödik típus 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 Utjain” 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 rózsás jövő ezekre az iskolákra.

Míg a reformpedagógia nagyrészeről legfeljebb annyit mondhatunk, hogyha nem is volt ellenzékben, de a rendszer perifériáján volt, egészen másképpen írhatjuk le a reformpedagógia másik – kerschensteineránus – szárnyának sorsát. Ez a szárny sok tekintetben a harmincas évek hivatalos oktatáspolitikájával kötött szövetséget. (Erről a történetről, ahogy Halász Gábor is jelezte bőséges szó esik...) Az eredetileg a polgári iskolák környékén befolyásos áramlat eszközeit és módszereit tanügy-igazgatási eszközökkel kezdték el terjeszteni a középiskolák felé is. A kortárs problémákra nevelés reformelképzelése a 30-as évek politikájában a nevelés átpolitizálásának eszközévé változott – a fakticizmus elleni fellépés az antiintellektualizmus eszközévé, a tanóratervezés ideája óravázlat-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 kapcsolatról bőséges írnivaló van még. (Más kérdés, hogy ebben az irányban a közeljövőben nem szeretnék elmélyülni.) Hasonlóképpen a fővárosi oktatásügy igen bőséges 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 jogos hiányérzetet fogalmaz meg a nemzetközi trendek be nem mutottségével kapcsolatban. Jogos, hiszen nem arról van szó egyszerűen, hogy az oktatás nemzeti ügyként fejlődött Európában, (hiszen ennek a leszögezése önmagában még nem mentene fel az objektíve 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 erők folyamatosan tanultak – no nem feltétlenül a német és francia „modell” működéséből, hanem elvarátaik és koncepciótársaik konkrét franciaországi, németországi sikereiből-kudarcaiból. Ezek a nemzetállamonként, sőt kormányzati ciklusonként ellentmondó tanulságok és tapasztalatok – például a középiskolátípusok kérdésében – nemcsak formálták 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 anyanyelvént beszélők a lakosságnak a 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 úgynevezett közjogi kérdések mentén álltak volna szemben;
- nem volt még egy olyan ország ahol negyedszázadon át a leváltás kockázata nélkül egyazon 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 évkönyvére, melyben a latin speciális magyarországi kontextusáról írtam, s melyben azt kívántam bizonyítani, hogy a klasszikus nyelvek tanításának a hazai erőterben más összefüggései vannak, mint például a német vagy francia erőterben – tekintettel arra, hogy a latint 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 makrotrendek ki is kényszerítettek bizonyos közös fejlődésirányokat (például hogy a nemzeti jövedelem növekedése és az iskolázottság növekedése valamilyen összefügg), ezeknek a léptéke és mértéke korántsem determináns. Az oktatáson kívüli tényezők és az oktatáson belüli tényezők korrelációja – ha túllépünk a nemzetállami kereteken egyrészt objektíve túl kicsinek tűnik, (lásd például Észak Európa magas iskolázottságát és akkor még szerény ipari fejlettségét) másrészt a szereplők ereje túl nagy – ha ők maguk másképpen láttak, másképpen jósltak, másképpen számoltak ki valamit, mint az utókor történésze, akkor átcsoportosítottak bizonyos forrásokat, s egyszerűen másképpen történnék a dolgok, mint hihetnénk – például az 1873-s világgazdasági válság begyűrűzéséből nem következik az oktatásügyi kiadások visszafogása, az 1929-ből következik, a háborúból és a hadigazdálkodásból nem következik a nyolcosztályos elemi bevezetésének elhalasztása, de az annál hatásaiban nagyságrendileg olcsóbb, viszont a kontroll gyakorlás szempontjából kevésbé fontos felsőfokú tanítóképzés elhalasztása igenis következik belőle stb.

Halász a párhuzamos alrendszerek elemzését is hiányolja. Az oktatási alrendszer növekedése ugyan determinánsan függ a többi alrendszertől, 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 alrendszerekben elszenvedett kudarcaikat épp 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 lakmuszpapírral kellene rendelkezni, mely a valós – értsd: a gazdaságtörténész által ma dominánsnak minősített – folyamatok egyszerű percepcióját el tudja különíteni a csoportérdek által átszínezett percepciótól. Ehhez, ha egyáltalán lehetséges volna, a magyar közigazgatás minden egyes szféráját ugyanolyan alaposan kellene ismernem, mint az oktatásigazgatását...).

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 elitek és az oktatáspolitikai szereplők kapcsolódási pontjait is mutatja. Úgy vélem, hogy az idén ősszel *Karády Viktor*tal együtt elkezdett elitkutatásunk, mely egy több tízezres nagyságrendű elitcsoport 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 oktatásügy megítélésében, *Kardos József*nek pedig egyenesen legfontosabb kifogása az, hogy a nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos történettudományi álláspontot a disszertáció „relativizálni szeretném”. *Kardos József*nek igaza van, valóban relativizálni szeretném.

Szeretném azonban ismételten leszögezni: állításom nem metaállítás, azaz nem azt akarom mondani, hogy úgy gondolom a nemzetiségi politikával kapcsolatos – elsősorban a „tízkettes” hatodik és hetedik kötetében olvasható – történettudományi állításnak nincs igaza, hanem nekem van igazam. Én tényleg azt gondolom, hogy relativizálni szeretném ezt 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-kispolgári csoportok éltek meg és szenvedtek el.

Sőt továbbmenve: nyilvánvaló, hogy aki a liberális politikai filozófia talaján áll, az mindenféle – az egyént 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 a kanti értelemben vett pusztai ízlésítéleti (tehát megvitatást nem igénylő) alapon is viszolyogva 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 százalékát kitöltené nem mentenek fel az alól, hogy mérlegeljük – lehetnek 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, *Masaryk* magyarok százezreinek adott választójogot, amikor *Bethlen* magyarok százezreitől vonta meg azt. E magyar embereknek – ha tetszik ez a kulturális eliteknek, ha nem – a kor reális alternatívái közül éppen *II. József*, vagy *Masaryk* intézkedései álltak érdekében – minthogy olyan valós alternatíva nem volt, hogy *II. József* helyett egy magyar szabadkőműves polgár lesz a király, illetve 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 vizsgáljuk, általában azt fogjuk találni, hogy sérelmezik a magyar nyelv intenzívebb 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 helyt, amikor kialakították saját álláspontjukat.

Itt most egy szubjektív, sőt történetietlen megjegyzés következik: nehezen tudnám történetírói rokonszenvenmet a magyar nacionalizmus bármely válfajának adni – ugyanakkor a szlovák, román, szerb nacionalizmus sem rokonszenvesebb nekem. Megpróbálok 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 minősítést kaphat, mint a szlovák, román, szerb törekvés a magyarul tanulás akadályozására... Kaphat mondok – nem elutasítva azokat az álláspontokat sem, amelyekben nem kap ilyen minősítéseket. (Ha valaki történetietlennek ítéli a magyar szaknyelv bevezetéseinek káros hatásairól szóló megjegyzést, sürgősen hivatkozhatom *Eötvös Lórándra*, aki szintén fájta ezt a folyamatot...)

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

*Első szint: objektív mérőeszköz-e az oktatás?*

Az államilag garantált anyanyelvű oktatás mértékét a történetírás gyakran a kollektív nemzeti érdek érvényesülésének meghatározó lakmuszpapírjaként 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 nincs. Mégis nyilvánvalóan képtelenség lenne azt állítani, hogy a lengyel kisebbség helyzete jobb lett volna Német Birodalomban, mint az USA-ban. Azaz a szocializáció egész kontextusrendszere, a nemzeti öndefiníció számos intézménye, a törvényesség mértéke egyszerre határozza meg a nemzetiség 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 azért korlátozták volna, mert idegen nyelven jelentek meg, illetve zajlottak (a korlátozás alapja mindig az elhangzott szöveg tárgya, államellenesnek nyilvánított iránya volt...) Például 1875-ben feloszlatták ugyan a Matica Slovenskát, de 1885-től virágzott a magyarországi Tót Közművelődési Egyesület, 1895-től pedig a Szlovák Múzeum Egylet. Azaz a dualizmus kori politika valójában nem a kulturális értelemben vett „románságot”, „szerbséget”, „szlovákságot” korlátozta, hanem a politikai 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 felhívja a figyelmet a nemzetiségi képviselők 1879-es ellenvetéseire. Erre a válaszra készülve hasonló idézeteket találtam az 1883-as vitában, az 1891-es vitában is. Ezen idézetek nyilvánvalóan bizonyítják: voltak olyan nemzetiségi képviselők, akik elleneztek a javaslatokat. Ugyanakkor azt a kérdést kell feltennünk, miért kellene a románok, szlovákok kizárólagos képviselőinek tekintenünk, akiket „nemzetiségi képviselőnek” nevezünk? A választójogosultaknak 40–45 százalék volt nem magyar anyanyelvű, a választókerületek negyedében többségben voltak a nem magyar anyanyelvű választópolgárok.

A kilencvenes évek után a nemzetiségi pártok elindultak a választásokon, akkortól jól mérhetjük népszerűségüket. (igaz ezek nyílt választások voltak, egyszer tehát érdemes lenne megvizsgálni, hogy a titkos kerületekben is hasonlóak-e az arányok). „A nem magyar választók többsége akkor sem szavazott a nemzetiségi jelöltekre, amikor semmiféle hatósági nyomás nem érvényesült velük szemben.” – írja viszont a „10 kötetes”)

Kicsit több mint száz nemzetiségi többségű kerület volt, s benne negyedmillió nemzetiségi választópolgár (ezek azok, akik szerbnek, szlováknak, németnek mondják anyanyelvüket, nincs benne tehát a rengeteg városi, asszimilált szlovák-német háterű személy) Ebből a századforduló után 79-ben állítottak a nemzetiségi pártok jelöltet, ezek összesen 65000 szavazatot szedtek össze, s ez mindössze 25 kerületben jelentett győzelmet. Összességében tehát a magukat románnak, szerbnek, szlováknak mondók háromnegyede nem az ún. nemzetiségi jelöltekre szavazott.

Sokan a választójog korlátoltságával relativizálják ezt a tényt. Csakhogy a tény, hogy a választójog a legszűkebbek között van Európában, azt jelenti, hogy ezek a választópolgárok elsősorú többségükben írni olvasni tudó, illetve saját kis tulajdonnal rendelkező emberek – nem a könnyen megvezethető, elbutítható tömeg, nem a könnyen megvehető vagy megfélemlíthető szegények –, hogy lenne történetírói jogunk azt feltételezni, hogy ők rosszul ismerték fel az érdekeiket, hogy ők rosszabb szlovákok vagy rosszabb románok, mint akik a nemzetiségi pártokra szavaztak.

Az ellenző vélemények 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 gyanúnk támad, hogy nem azok, képviselőről képviselőre eljárva meg kell vizsgálni – helyi sajtó, esetleg levéltári anyagok alapján – milyen volt korábban és milyen lett 1879 után beágyazottságuk például a helyi szlovák társadalomba, mely egyesületeknek, illetve településeknek lettek dísztagjai, díszpolgárai, hogyan szerepeltek az előző és következő választáson. Csak egy ilyen vizsgálat után – melyet egyedül nem, de néhány Ph.D hallgató bevonásával el lehet végezni – állapítható meg, hogyan viszonyultak a nemzetiségi választópolgárok pl. 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 értékvalasztásokat s egyéni gazdasági érdekeket: gyorsan megérthetjük, miért szavaz olyan sok román és szlovák máshova.

A létező szlovák „nemzetiségi” alternatívák: a turocszentmártoniak népies idillje és Európa egyetlen nem parlamentáris rendszerével rokonszenvező ruszofíliaja, a másik oldalon pedig a velük szemben fellépő Katolikus Néppárt klerikalizmusa, ultramontanizmusa, újkonzervativizmusa és masszív antiszemitizmusa – hát eme alternatíva ismeretében nem csoda, hogy az 1901-es választáson a százezres szlovák választópolgári tömeg tizede szavazott „szlovák nemzetiségi” jelöltekre, a többiek zömében a magyar liberálisokra. Igaz a csehszlovák egységmozgalom – mely felbukkanását *Heiszler Vilmos* adatai szerint éppen a szlovák nacionalistákkal szembeni magyar oktatáspolitikának kö-

szönheti megszületését – Csehországban taníttat szlovák ifjakat, ez nagy empirikusan is vizsgálendő téma lenne, épp az oktatástörténésznek – de hát a tény tény marad: a cseh-szlovakisták első képviselője Bácskából jutott be a parlamentbe, s nem a felvidékről...

A régi román politikai elit Bukaresttől és Bécstől 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 tolódott 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 antiliberalizmus és antiszemitizmus jellemezte – ez s a regáti Románia társadalmi viszonyainak hírei: a tankötelezettség alig 50 százalékos 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 gátlástalanul 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 csökkenthette, 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 nyilvánítók 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 nemzetiségi pártok nem legitím képviselői a magyarországi nemzetiségieknek, hanem azt, hogy nemcsak ők a legitím képviselői, hanem éppannyira azok a szabadelvű párti nemzetiségi származású, vagy éppen helyi nemzetiségi közösséggel évszázadok óta együttélő magyar politikusok.

### *Harmadik szint: a nemzetiségi kollektívumok helyzete*

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

Ez alkalommal – elfogadva Kardos József bírálatát – jobban támaszkodom 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 rutén –, de a vállalatokban dolgozók között óriási tömegben vannak már román-szerb-szlovák-rutén 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 tízezen 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 folytathatnánk, városról városra, országrészről országrészre azt tapasztalnánk, hogy e városok felszívják a környe-

ző falvak jórészt nemzetiségi népességét. Románok-szlovákok-szerbek tömegei egyetlen nemzedéken belül tapasztalhatták meg a változást, milyen dolog városban élni, téglapépületekben lakni, szerződésben rögzített bérért dolgozni, betegség esetén sem nyomban koldussá válni, 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 pénzügyi intézet a szlovákok románok lakta területek hitel-igényének kevesebb mint 20, a szerbek lakta területek kevesebb, mint 6 százalékát tudta 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” tőkésék távolmaradása esetén e területek iparosodása és mezőgazdasági termelése igen fejletlen maradt volna.

A legnagyobb szektorban a mezőgazdaságban a korszak alatt csökken a magyar gazdasági fölény. 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 megfélemlő 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 laktak – Árvában az analfabetizmus egyetlen nemzedéken belül 20-ról 10 százalékra, a nőknél 40-ről 11-re, Liptóban 14-ről 7 százalékra, a hölgyeknél 25-ről 7-re, Trencsénben 28-ról 16-ra, a nőknél 60-ról 20-ra csökkent!!! A szlovák társadalom egykor meghatározó analfabéta 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 egy része is.

#### *Ötödik szint: a nemzetiségi feladók egyének*

S ott vannak még utoljára 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 ultramontanizmus részleges feladása is, a román és szerb nemzetiségi identitás feladása és egy ortodox kereszténységtől független életpálya kialakítása is. A számok nem csökkentik ezeknek az identitásválságoknak 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 ma-

gyarnak mondják magukat, de ott vannak a statisztikailag is mérhető árulkodó 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 a görög rítusú egyházi személyzet és hívő közösség homogénan nemzetiségi, az anyanyelv váltás 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 kereskedő és iparosvá 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-névjellegű. A statisztikai adat, hogy a városi lakosság magyar többségű, semmiképpen nem zárja ki, hogy a városi lakosság szüleinek még a 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 cikkeket és könyveket is író) olvasótábor, illetve író tábor 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 névjellegűek óriási többsége magyar iskolákba járt – s e többség akkor is megmarad, ha leszámítjuk a korábban még jó részt szintén német anyanyelvű zsidókat. Külön vizsgálatot igényel, hogy a szlovák középiskolák bezárása előtt hányan jártak és hányan a magyar iskolákba, illetve, hogy a szlovák középiskolák bezárása után hányan vették igénybe az ösztöndíjakkal 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 közönség asszimilációs/integrációs elkötelezettségén. Azt is meg kellene vizsgálnunk, hogy az iskolázott elit karrierpályáján mekkora szerepet játszott, hogy középiskola vagy egyetem után anyanyelvtársai közé akart visszatérni, anyanyelve használatára alkalmas munkahelyet keresett, anyanyelvének megfelelő feleséget 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.

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. Egy ilyen vizsgálat döntheti el, hogy a Kardos József jelezte relativizálási kísérlet mennyire jogos. Annyiban mindenképpen köszönettel veszem Kardos kritikáját, hogy egy nagyközönségnek szóló műben mindenképpen indokolt azokat az értelmezéseket is bőségesen bemutatni, melyek a nemzetiségi oktatási helyzetének hátrányaira helyezik a hangsúlyt.

Egy újabb szubjektív megjegyzés: az ezzel való alaposabb foglalkozás talán választ ad a szerző legszorogatóbb kérdésére is – hogyan lehetséges, hogy a hozzá módszereikben, értékvilágában legközelebb álló polgári radikális társadalomtudósok olyan súlyosnak látták az 1918 előtti Magyarország nemzetiségeinek helyzetét, miközben a történeti vizsgálódás – objektív és szubjektív adatokat sorolva – sok tekintetben más következtetésre jut? Arról van-e szó, hogy a kortársak – a konföderációs álommal, amihez ugye mindenképpen meg kell egyezni helyi szlovákokkal, románokkal – még megmenthetőnek látták azt az országot, melynek a késői utód már csak az előnyeit tudja konstatálni, s ismeri ugyan a helyén létrejött rémtörténetet, de – mint e sorok írója – semmiféle olyan forgatókönyvet nem lát, amivel megmenekülhetett volna? Vagy arról van szó, hogy e radikálisok a kormányzattal való társadalompolitikai ellentéteiket vetítették ki a nemzetiségi és a kormányzat közötti 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 magánbeszélgetésen, úgyhogy ide nem kerül lábjegyzet – a konfliktusos és a funkcionista 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 funkcionista és a konfliktusos paradigma követője egyaránt az értelmes magyarázatban, a feltárható okokban hisz, idegenkedik az irracionalista magyarázattól. A tudományok riceuri felosztásában a funkcionista 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 énjé 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 fejteggessük – 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 esztendő filozófiai vita folytatása – a nominalizmus realizmus vitára utalok. Egy szélsőséges konfliktusos azt mondaná például, hogy szelekció 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 százalékokat írnak elő, szülők akik közbenjárnak gyerekeik érdekében – s mindezek interakciójából születő számtalan egymáshoz hasonló történet mi nevezzük el szelekciónak. Egy szélsőséges funkcionalista viszont azt mondaná, hogy a szelekció van – ez, ahogy a középkori vitában mondta volna egy realista, egy univerzália – a történet szereplői csak hordozzák azokat a szerepeket, melyeket a szelekció 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 igazsága.

Ráadásul a gyakorlati implikációk is zavarosak: a szélsőséges funkcionalizmusból a történelem boszorkánykonyhája iránti érdektelenség, mechanikus történelemszemlélet következik, a szélsőséges konfliktusos, egyéni érdekekre koncentráló magyarázatból pedig radikális dekonstruktivizmus, az egyszerűség szélsőséges alkalmazása, a szabálykezesés teljes elvetése.

Szélsőséges funkcionalizmust szerencsére a funkcionalisták jórésze sem követel, s különösen nem neveléstörténészekről. E sorok szerzőjéről viszont – miután egy egész diszsertációt írt a társadalmi beágyazottság fájdalmas felszámolásának modernizációs értékéről, vagy a társadalmi mobilitásnak 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 tudomány szemlélet. 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 efelé hajlok, hogy egyfelől hatalmas „kihasználatlan” források, másfelől megíratlan és megértetlen elemek vannak még, akkor „kutya kötelességem” a konfliktusos paradigmán belül továbbírni a történetet, hiszen a bizonyító erő még nagyságrendileg nőhet, a történet konfliktusmezéjén jobban ki-domborodnak – ha nem is a funkciók, de – a konfliktusok és kompromisszumok törvény-

szerúségei. Van itt egy „tudományszervezési”, 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-politikatörténezszekekből, iskolatörténezszekekből, neveléstörténezszekekből áll. Ahhoz, hogy egymás munkáit ebben a közegben használni tudjuk, a konkrét cselekvőkről beszélő konfliktusos paradigma használhatóbbnak látszik, mint a funkcionista. Talán erre is gondolt Halász Gábor, mikor a neveléstörténeti szakmai szokások követésére (ha más kontextusban is) utalt...

Melyek azok az elemek, melyeket továbbfejlesztendőnek ítélek? Illetve melyek azok a források, melyeket használhatónak látok? Úgy vélem az oktatáspolitikai erőter szereplői a Halász Gábor által méltatott 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 fejlődésen, 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 munkatárkosabb módszerrel jártunk el, hogy a tényleges makroszintű változásokból – például törvényt módosításokból, új tantervekből, iskolaalapításokból – indulunk 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 változásokká nem érett törekvések relatív súlya, objektív tömege és energiapotenciálja – külön külön igényel mérlegelést abban az időszakban, amikor az oktatáspolitiká 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 klerikális 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 – például napilapok oktatáspolitikai vitái teljesen feltáratlanok. Pedig már akkor is az volt a helyzet, hogy a politizáló középrétegek 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 törekvéseinek megíratlanságára 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 funkcionista megközelíthető (s eképpen általa hiányolt) makrofolyamatok – gazdasági válság, vagy a rendszer méretének növekedése – kihívásai az egyes szereplők véleményein, tevékenységein keresztül azért megjelenítődnek. Az elemzésnek ezt a formáját erősíteni szeretném. Meggyőződésem ugyanis, hogy szélsőséges eseteket leszámítva a makrotörténesek (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 emelkedésre például a helyi politika szereplői reagálhatnak azzal, hogy ráveszik a szolgabíró, hogy csökkentse a nyomást a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatban, így a tényleges tanulósám nem nő; meg-

növelik a tényleges osztálylétszámot, növelve a tanító terheit c. párhuzamos osztályt indítanak a meglévő elemi iskolában, újabb tanítót alkalmazva, az egyik tanítót igazgató-tanítóvá kinevezve; másik elemi iskolát szerveznek, az addig többfélekezetű iskolát ketéoszttva. 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 tanfelügyelőségekhez exportálják vissza a polgári iskolák ügyeit, mondván, hogy az tömegoktatássá vált, hasonló problémákkal, mint a népiskola; az is, hogy a középiskolai főigazgatóságához kerül, mondván, hogy évtizedek óta alsóközépfokiskolaként funkcionálnak, s sok középiskolai tanár is tanít bennük; és az is, hogy a polgári iskolai korporációnak saját tankerületi főigazgatóságot hoznak létre. Konkrét oktatáspolitikai harcok döntötték el, hogy melyik alternatíva valósult meg.

Másik példánk szerint a Trianon után megjelent köztisztviselő-felesleg elhelyezhetlenségéből a képzési követelmények emelése is következhetett volna, azaz a nyolc osztályos középiskola előírása ott is ahol korábban a négy is elegendő volt; az átképzés és vállalkozásösztönzés is következett volna; a teljesítményalapú (például ügyiratszám, ügyintézési hatékonyság) szelekció is következett volna, vagy akár a politikai-világnézeti alapú szelekció is történt volna. Konkrét oktatáspolitikai harcok döntötték el, hogy melyik alternatíva érkezett el.

Harmadik példánk szerint a világgazdasági válságból következő költségvetési válságból a fizetések és intézményi költségvetések lineáris csökkenése is következhetett volna; a rendszer szelektív átalakítása is; keresletlénkítő azaz iskolai beruházásokra többlet szánó és tanári fizetéseket ennek érdekében méginkább megkurtító politika is; tandíjpolitika is; vagyondézsmá, illetve új adópolitika is. A tényleges történések ekkor is a konkrét harcok eredménye...

Az aktorokkal való még alaposabb megírás szükségessége még opponensem szövegéből is igazolható. Amikor azt mondja, hogy a statisztikai adatokkal kifejezett nemzetiségi iskolázottsági változást szervezesebben 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 magyar iskolába küldik, s ezt a liberális államrend támogatta, hanem – objektíve ez következik épp Halász Gábor bírálatából – konkrétan meg kell nézni, hogy a tanügyigazgatás illetve a helyi elíttek mely csoportjai, mely alkukon keresztül jutottak az ezt az alternatívát lehetővé tévő oktatáspolitikai megoldásokhoz. A dolgot tehát azzal tehetem következtetésebbé, hogy statisztikailag kimutatható nagy trendek mögötti lokális és országos döntésekből minél többlet bemutatok – amit szívesen meg is teszek, de ebből nem a funkcionálista logika megerősödése fog „kijönni.”

Ha lesz funkcionálista-sztrukturalista tanulmány a jövőben, az a fent jelzett elitkutatásnak matematizált eredményeiből és további statisztikai vizsgálódásokból indul ki majd. E további statisztikai vizsgálódások produktuma a Karády Viktorral 2004–2005 folyamán hét kötetben megjelentetendő iskolázottság-történeti adatbázis, mely tudomásunk szerint a nemzetközi történetstatisztika egyedülálló vállalkozása, mely a regionális, felekezeti, korcsoportos, nemi iskolázottsági egyenlőtlenségeket teljes kombinációban 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, illetve kibocsájtó hatása, valamint a történetileg kialakult és újonnan szervezett iskolakínálat, tanítói és tanári kapacitás s persze az iskolázottsági kötelezettség szigorúbb enyhébb behaj-

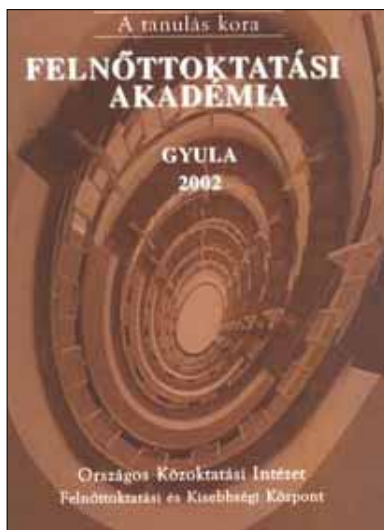


tása, az egyes térségek szerepe a felsőoktatás diákellátásában... Ha a szervezeti funkciók talán kevésbé objektíválnak is majd, mint ahogy azt opponensem szeretné, a társadalmi gazdaság követelmények objektív kihívásai hamarosan jól láthatóak lesznek.

\*

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 s a jóleső elismerésektől elsősorban ezért köszönöm opponenseim munkáját.

*Nagy Péter Tibor*



*Az OKI könyveiből*