

Dévényi Anna



# Nemzetnevelés- parafrázisok

A nemzetépítéstől a hatalomkoncentrációig

KRONOSZ KIADÓ

Dévényi Anna

## Nemzetnevelés-parafrázisok



DÉVÉNYI ANNA

# Nemzetnevelés- parafrázisok

A nemzetépítéstől  
a hatalomkoncentrációig



Kronosz Kiadó

Pécs, 2020



Jelen elektronikus kiadvány a Kronosz Kiadó gondozásában  
2020-ban megjelent nyomtatott kötet változatlan kiadása

pdf ISBN 978-615-6048-60-8

Lektorálta  
VONYÓ JÓZSEF

Olvasószerkesztő:  
BELLUS IBOLYA

Névmutató:  
ERŐSS ZSOLT

Borítóterv:  
MÜLLER PÉTER

© Dévényi Anna  
© Kronosz Könyvkiadó Kft.

# TARTALOM

Bevezetés .....	7
I. ELŐZMÉNYEK ÉS KONTEXTUS: NEMZETNEVELÉS A NÉMET TERÜLETEKEN ....	17
Johann Gottlieb Fichte nemzetnevelés-koncepciója .....	23
A restauráció kora .....	28
A századforduló .....	31
A weimari köztársaság .....	34
Nevelés a nemzetiszocialista Németországban .....	35
Ernst Krieck és a nemzetpolitikai nevelés .....	38
A német nemzetnevelési koncepciók vizsgálatának tanulságai .....	43
II. A NEMZETNEVELÉS-KONCEPCIÓK ORIGÓJA: A KRÍZIS .....	47
III. IMRE SÁNDOR NEMZETNEVELÉS-KONCEPCIÓJA .....	51
Válsághelyzet és reformigények .....	55
A nemzetnevelés fogalma Imre Sándor koncepciójában .....	57
A nemzetnevelés jellemzői és feltételei .....	62
A nemzetnevelés céljai .....	65
<i>Konkrét célok</i> .....	65
<i>Konkrét célok és meghatározásuk módja</i> .....	66
Imre Sándor művelődéspolitikai javaslatai .....	68
<i>Szervezeti reformjavaslatok</i> .....	69
<i>Tantervi reformjavaslatok</i> .....	73
Reformkísérletek .....	75
Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciójának korabeli recepciója .....	78
Imre Sándor nemzetnevelés-koncepciója – összegzés .....	83

IV. A NEMZETNEVELÉS GÖMBÖS GYULA POLITIKÁJÁBAN .....	87
Gömbös Gyula nézetei a válság gyökereiről	
és természetéről .....	87
A nemzetnevelés Gömbös fogalmi hálójában .....	91
Az új típusú állam és az „új típusú magyar ember” .....	94
Nemzetirányítás – propaganda – nevelés – nemzetnevelés .....	99
Kísérletek a nemzet nevelésére .....	110
<i>A sajtó</i> .....	110
<i>A Nemzeti Egység Mozgalma</i> .....	114
A tervek a megvalósulás mérlegén .....	130
A nemzetnevelés Gömbös Gyula politikájában – összegzés .....	133
V. A NEMZETNEVELÉS HÓMAN BÁLINT OKTATÁSPOLITIKÁJÁBAN .....	137
Hóman Bálint a válságról és a nemzetnevelés mibenlétéről .....	137
A nemzetnevelés szempontjai az iskolarendszer	
új szervezeti felépítésében .....	142
A szelekció kérdése .....	152
Az oktatásigazgatási reform .....	163
A nemzetnevelés a középiskolák szellemiségében	
és nevelési céljaiban .....	169
<i>A hazafias nevelés</i> .....	175
<i>Az állampolgári nevelés</i> .....	179
<i>A társadalmi nevelés</i> .....	182
A nemzetnevelési elvek érvényesítése a népiskolában .....	187
Az iskolán kívüli nemzetnevelés Hóman Bálint	
kulturpolitikájában .....	191
A nemzetnevelés Hóman Bálint	
oktatáspolitikájában – összegzés .....	196
VI. NEMZETNEVELÉS-PARAFRÁZISOK – ÖSSZEZÉS .....	199
VII. HISTORIOGRÁFIA ÉS FORRÁSADOTTSÁGOK .....	215
Felhasznált források és irodalom .....	235
Névmutató .....	261
Summary .....	265

## BEVEZETÉS

Várakozásaink bár a jövőre irányulnak, a jelenünkről tanúskodnak. Visszatekintve nem csak megvalósulásukat vagy be nem teljesedésüket regisztrálhatjuk: felidézésükkel az „elmúlt jövő”<sup>1</sup> különös prizmáján keresztül szemlélhetjük a múltat. A szokatlan perspektíva máshonnan nem észlelhető összefüggéseket is láthatóvá tesz, s némiképp távol tart a teleologikus múltértelmezés kísértésétől is. Ha ugyanis vizsgálódásunk az egykor voltra irányul, nincs különösebb jelentősége a jövőre vonatkozó víziók, elképzelések, tervek és programok hatékonyságának, megvalósulásának. Sokkal inkább a szavak és a dolgok egykori kapcsolatának. A (nyelvi) jelölők, még ha a jövőre mutatnak is, keletkezésük korának viszonyai által telítődnek jelentéssel. Az *akkor* és az *ott* viszonyait sűrítik.

E kötet három magyar nemzetnevelés-parafrázissal foglalkozik – egy pedagógus: Imre Sándor, egy oktatáspolitikus: Hóman Bálint és egy (párt)politikus: Gömbös Gyula terveivel –, melyek értelmezését és megértését a német területeken született hasonló elképzelések áttekintése segíti. A „nemzetnevelés” mint az 1930-as évek magyar oktatáspolitikájának hívószava – ellentétben az 1920-as éveket meghatározó „kultúrfölény”, illetve „neonacionalizmus” fogalmakkal – mára szinte teljesen feledésbe merült. Bár a *Pedagógiai Lexikon*ban találunk ilyen szócikket, és a rendszerváltás után itt-ott felbukkant a neveléstörténeti szakirodalomban is, a fogalom lényegében a második világháború vége óta süllyesztőbe került. Ha a szóalak nem is, jelentéstartalma(i) – változó intenzitással és hangsúlyokkal – napjainkig tovább élnek a pedagógiai és a politikai diskurzusokban. A „nemzeti” jelzővel ellátott szerkezeteknek pedig kétségkívül reneszánsza van. Ez az aktualitás akár önmagában is elegendő ok lehetne az alaposabb történeti vizsgálatra, a kötet megírására azonban nem ez sarkallt.

A téma iránti érdeklődésemet az keltette fel, hogy úgy tűnt, a kifejezés értelmezése említett hazai „fénykorában”, az 1930-as években egyáltalán

.....  
<sup>1</sup> KOSSELCK 2003.



nem volt egységes. Egyfelől megjelent Gömbös Gyula diktatórikus célokat nem nélkülöző *párt*politikájában, elsősorban Béldi Béla, a Nemzeti Egység Pártja propagandaosztályának vezetője és Marton Béla, a párt főtitkára szövegeiben. Ezekben egy nacionalista diktatúra társadalmi bázisának megteremtéséről van szó, ahol fontos hívószóként jelent meg a nemzetnevelés fogalma. Másfelől gyakran használta, sőt *kultúr*politikája kulcsfogalmává tette azt Gömbös kultuszminisztere, a tudós Hóman Bálint is. Mit jelent hát ez a fogalom? Diktatórikus törekvések fedőneve vagy okosan átgondolt, modern, nemzeti értékekre fókuszáló művelődéspolitikai koncepció? Pusztán egy hangzatos, a kor uralkodó gondolkodásmódját tükröző jelszó vagy komoly tartalommal bíró program?

Eredeti tervem tehát az volt, hogy bemutassam és összevegyem, vajon mit ért nemzetnevelésen Gömbös Gyula és az őt támogató szűkebb hatalmi-politikai vezető csoport e két markánsan elkülöníthető köre. Mennyiben volt koherens a szó használata e csoporton belül? Találhatók-e eltérő szemantikai mezők a pártpolitika és a művelődéspolitikai fogalomhasználata között, vagy közös, egységes és tudatos társadalompolitikai programnak tekinthetjük ezeket?

Ezzel a vizsgálattal akár kerek is lehetett volna a történet, de nyugtalanítónak találtam, hogy úgy tűnhet, a nemzetnevelés mint fogalom és mint politikai tartalommal bíró nevelési koncepció egyedül Gömbös politikájának sajátossága. Már csak azért is, mert a történeti szakirodalomból kirajzolódó Gömbös-kép azt mutatja, hogy a politikus nem saját innovációról lehet méltán híres, hanem ügyes adaptációról. Fontosnak tartottam hát megvizsgálni, hogy Gömbös és munkatársai előtt kik, mikor, milyen értelemben és milyen történelmi szituációban, mi célból használták a nemzetnevelés fogalmát. Hiszen ahogy a történelmi jelenségek vizsgálata általában, a nemzetnevelés-értelmezések vizsgálata sem képzelhető el kontextusuk feltárása, illetve használható viszonyítási vagy referenciapontok nélkül. Fontosnak tartottam továbbá annak érzékeltetését, hogy a nemzetnevelés koncepciója (koncepciói) mennyire szervesen fakad(nak) a magyar és a közép-európai pedagógiai és politikai gondolkodás hagyományából.

Ez az igény, a szinkrón és a diakrón viszonyítási pontok keresése, a fogalom szemantikai határainak feltérképezése, a vizsgált probléma releváns kontextusainak megtalálása, s e komplex vizsgálat eredményeinek szakszerű, de érthető bemutatása komoly kihívást jelentett. Meg kellett találnom, illetve ki kellett jelölnöm a megfelelő módszertani elveket, amelyek alapján az egyre tágabbnak mutakozó vizsgálatban a szerzők és a

források körét le lehet határolni, a szelekció szempontjait ki lehet jelölni elfogadható szakmai érvek alapján, vagyis úgy, hogy ne legyen önkényes és ne torzítsa el a kutatás eredményeit.

A korábbi nemzetnevelés-koncepciók és nemzetnevelés-értelmezések megismerésének és megértésének szándéka vezetett el a Reinhart Koselleck nevéhez köthető fogalomtörténeti iskolához. Egyrészt nagy segítséget jelentett a Koselleck, valamint Otto Brunner és Werner Conze által szerkesztett fogalomtörténeti lexikon (*Történelmi alapfogalmak: a német társadalmi-politikai nyelv történeti lexikona* – a továbbiakban: fogalomtörténeti lexikon)<sup>2</sup> néhány szócikkének tanulmányozása. Másrészt kutatásaimhoz segítségül hívhattam a fogalomtörténet-írás módszertanát és problémamegközelítési módjait is.<sup>3</sup>

Koselleck *Fogalomtörténet és társadalomtörténet* című tanulmányában rámutat arra, hogy a fogalomtörténet mindenképpen termékenyen hat a társadalomtörténet-írásra, hiszen „közös fogalmak híján nincs társadalom, főleg nincs egységes politikai cselekvés. Fordítva pedig, fogalmaink politikai-társadalmi rendszerekben gyökereznek...”<sup>4</sup> A történeti alapfogalmak<sup>5</sup> időbeli szemantikai változásainak, pontosabban az egyes korokban megfigyelhető „állapotainak” értelmezését és leírását a társadalomtörténeti kontextus feltárása teszi lehetővé. Ezek az állapotok azon-

<sup>2</sup> BRUNNER–CONZE–KOSELLECK 1972–1997.

<sup>3</sup> Ezt Koselleck részletesen is kifejtette a *Történeti alapfogalmak* lexikon bevezetőjében. Harminc évvel később összefoglalta a lexikonban lefektetett módszertani alapelvekkel kapcsolatos addigi tapasztalatait, kifejtette, miben változtak meg és miben maradtak azonosak módszertani nézetei. KOSELLECK 2002. A kérdéssel több más írásában is foglalkozott, köztük különösen jól használható a magyarul is megjelent *Fogalomtörténet és társadalomtörténet*, valamint az eme írást közlő kötet (*Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*) további írásai (KOSELLECK 2003.), és a külön kötetben is megjelent *Aszimmetrikus ellenfogalmak történeti-politikai szemantikája* (KOSELLECK 1997.). A fogalomtörténeti lexikon szócikkei közül magyarul teljes terjedelmében csak a *demokrácia* szócikk (BRUNNER–CONZE–KOSELLECK 1999.) olvasható, rövid részlet (a bevezető) jelent meg a *Nép, nemzet, nacionalizmus, tömeg* szócikkből (KOSELLECK 2009.). A fogalomtörténet-írásról és annak módszertanáról kiváló összefoglalókat publikált Szabó Márton: SZABÓ 1997; SZABÓ–SZÜCS 2011; SZABÓ 2003a; SZABÓ 2003b. A diszciplína historiográfiájáról átfogó képet ad: NAGY Á.–PAP 2016. A fogalomtörténet perspektíváiról a politikai nyelv kutatásában lásd legújabban MOLNÁR–NAGY Á.–PAP 2016.

<sup>4</sup> KOSELLECK 2003. 122. E hermeneutikai szemlélet érvényesítésének hazai példája: SZABÓ 2007 és PAP 2013.

<sup>5</sup> Ez alatt olyan kifejezéseket kell értenünk, „amelyek szemantikai hordereje nagyobb a politikai-társadalmi térben általában használt »puszta« szavakénál”. (KOSELLECK 2003. 123.)

ban mindig az időben egymásra rakódott jelentésrétegek együttesében értelmezhetők. Koselleck a történeti alapfogalmak vizsgálata során arra jutott, hogy azok egyszerre több idősíkot képesek megjeleníteni, vagyis egyszerre hordozzák a múlt tapasztalatait (ezt nevezi ő tapasztalati térnek – *Erfahrungsraum*), a jelen aktualitását és a jövőre vonatkozó elvárásokat (elváráshorizont – *Erwartungshorizont*).<sup>6</sup> Az egyes fogalmak eltérő mértékben hordozhatják e három idősíkot.

A fogalomtörténeti kutatások eredeti kérdésfeltevése az volt, hogy miként ragadható meg az újkor, a modernitás kialakulása a társadalmi-politikai struktúrákban, a fogalmak jelentésváltozásain keresztül. Ezt a gyökeres átalakulási folyamatot Koselleck nagyjából 1750 és 1850 közé teszi. A korabeli fogalmak jelentéstartalmaiban bizonyos általános jellemzőket lát, melyek egyben a modernitás strukturális jellemzőire utalnak. A fogalomtörténeti lexikon szócikkei (összesen 122 készült el a tervezett csaknem 150-ből) tulajdonképpen esettanulmányok ehhez a nagy ívű korszakváltás-vizsgálathoz.<sup>7</sup> Az egyes fogalmak jelentésváltozásainak bemutatása során a fő hangsúly erre a kritikus átmeneti időszakra helyeződik, valamint az újkori fogalomhasználat általános jellemzőinek megragadására. Ezek – a fogalomtörténeti kutatások eredményei alapján – a következők:

1. Az elitre vonatkozó fogalmak általánossá, mindenkire vonatkozathatóvá válnak, vagyis *demokratizálódnak* (*Demokratisierung*). (Például „méltóság, méltóságos”)
2. A fogalmak jövőorientálttá válnak (vagyis az elváráshorizont hangsúlyosabban van jelen bennük, mint a tapasztalati tér komponensei). Koselleck ezt *temporalizációnak* (*Verzeitlichung*) nevezi.<sup>8</sup>
3. A fogalmak *ideologizálódnak*, vagyis alkalmassá válnak az ideológiaképzésre (*Ideologisierbarkeit*), mivel egyre absztraktabbá válnak. Például a rendi szabadságjogok helyett immár értelmezhetővé válik „a szabadság” általában.
4. A negyedik jellemző az *átpolitizálódás* (*Politisierung*), vagyis hogy a társadalmi-politikai alapfogalmak már nem csak indikátorai a társadalmi-politikai változásoknak, de egyben katalizátorai is. A fogalmak, illetve azok használata a politikai küzdelmek eszközüvé válik.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> SZABÓ 1997. 89–90.

<sup>7</sup> KOSELLECK 1972. Einleitung XIII–XV.

<sup>8</sup> A „temporalizáció” fordítást Szabó Mártontól és Szűcs Zoltán Gábortól kölcsönöztem. SZABÓ–SZŰCS 2011. 6.

<sup>9</sup> KOSELLECK 1972. Einleitung XVI–XVIII.

Kérdés, hogy a nemzetnevelés fogalma történelmi alapfogalomnak tekinthető-e? Igaz-e rá, hogy „szemantikai hordereje nagyobb a politikai-társadalmi térben általában használt »puszta« szavakénál”?<sup>10</sup> Tekintve, hogy két (igazán „nehézsúlyú”) történelmi alapfogalomból alkotott „műszóról” beszélünk, mely hordozza a „nemzet” és a „nevelés” fogalmak igen gazdag jelentésrétegeit, e konstruáltság eleve szándékot feltételez a jelentés horderejének kiemelésére.

A nemzetnevelés fogalma érdemes és alkalmas arra, hogy az újkorral, helyesebben a modern nemzetfogalommal együtt történt megszületése óta bekövetkezett jelentésbeli változásait nyomon kövessük, s elhelyezzük a társadalmi-politikai változások kontextusában, miáltal gazdagodhat a társadalmi-politikai struktúrák és változásaik történeti elbeszélése is.

A kosellecki fogalomtörténet-írásnak a fogalomtörténeti lexikon előszavában lefektetett alapelveitől, módszereitől és kérdésfeltevéseitől azonban több ponton eltér a kötet. Mindenekelőtt a koselleckitől eltérő kérdésfeltevés miatt. A fogalomtörténeti lexikonszócikkek minden esetben törekszenek az antik hagyományoktól napjainkig kontinuus ívet rajzolni a fogalmak „élettörténetéről,” de az újkori és legújabbkori jelentéseket már „csak” a német nyelvterületen vizsgálják, amint arra a sorozat címe is utal. A vizsgálódások az egyes időmetszeteket, konkrét példákat tekintve nem annyira részletesek és mélyek, de forrásbázisuk rendkívül szerteágazó. Koselleck három csoportra osztja ezeket: (1) „klasszikus” szerzők munkái (tudósok, költők, teológusok, államférfiak, tankönyvszerzők stb.); (2) a hétköznapi diskurzusok színterei: sajtó, levelezések, naplók, kormányzati szervek iratai, jogszabályok, parlamenti beszédek és egyéb politikai dokumentumok, stb.; (3) szótárak, lexikonok, enciklopédiák.<sup>11</sup>

A fogalomtörténeti lexikon szerzői egyaránt törekedtek az úgynevezett onomasziológiai és szemasziológiai vizsgálatra. Előbbi annyit jelent, hogy az ugyanarra a fogalomra utaló szavak összességét kívánták megragadni, vagyis a szinonimákat és a hasonló értelmű kifejezéseket is vizsgálták, utóbbi pedig annyit tesz, hogy egy szó összes lehetséges jelentését igyekez-

<sup>10</sup> KOSELLECK 2003. 123.

<sup>11</sup> KOSELLECK 1972. XXIV–XXV. Utóbb kiegészítette ezt azzal az észrevételével, hogy e forrástípusok maguk is hordoznak egyfajta időbeliséget, ritmust. A második csoportba tartozók az aktuális jelennek szólnak, egyszeri „felhasználásra” szántak. A harmadik csoport forrásai lassú változásokat dokumentálnak. Az első csoportba tartozó források időtlenek, igényt tartanak arra, hogy üzenetük egy későbbi korban megismételhető és valamilyen módon megérthető maradjon. (KOSELLECK 2002. 46–47.)

tek feltárni.<sup>12</sup> A kutatások kordában tartása érdekében csak a szemaszio-  
lógiai megközelítést alkalmaztam, ám ezt sem a teljesség igényével. Min-  
denképpen szelektálnom kellett ugyanis valamilyen formában a vizsgálat  
körébe bevonható, a végtelenhez közelítő számú forrás között. A szelek-  
ció során a kiindulópontot jelentő kérdéshez igazodtam, amely két egye-  
di nemzetnevelés-értelmezés összehasonlítása volt. Ezek két személyhez,  
Hómanhoz és Gömböshöz kötődnek.

A kérdés hazai kontextusának és előzményeinek időben kontinuus be-  
mutatására csak megfelelő szakirodalmi háttérre alapozva vállalkozhat-  
tam volna, ez azonban nem állt rendelkezésemre. Adott viszont a német  
területek vonatkozásában, mely az információ- és tudástranszfer tekin-  
tetében Magyarország vonatkozásában a legszerencsésebb összehasonlí-  
tási, illetve viszonyítási alap. A neveléstörténet tekintetében a Habsburg  
Birodalomban 1849-ben bevezetett, porosz mintára megalkotott *Organi-  
sationsentwurf*, illetve az általa közvetített strukturális és szemléletbeli  
modell legalább 1945-ig, de sok tekintetben egészen napjainkig „német  
pályára” állította a hazai oktatáspolitikát. S bár nem szabad megfele-  
dezni a brit, amerikai vagy épp francia hatásokról sem, a magyar peda-  
gógiai gondolkodáson kétségkívül a német tudományosság és gyakorlat  
hagyta a legmélyebb nyomokat.<sup>13</sup>

A kötet első fejezete ezért a német területeket vizsgálja a 18. század  
végétől a náci diktatúra időszakáig. Elsősorban azoknak a trendeknek,  
társadalmi és politikai folyamatoknak, változásoknak, kitüntetett szituá-  
cióknak a vizsgálatával és azonosításával, melyek a nemzetnevelési ter-  
veket életre hívták. Mindössze két, kezdő- és végpontként is értelmezhető  
szerző egy-egy munkáját mutatom be konkrétan, ám ezeket sem járom  
körül részleteiben: Johann Gottlieb Fichtét a napóleoni háborúk korából  
és Ernst Kriecket a nemzetiszocialista időkből. Fichte mellett szól, hogy a  
*Beszédek a német nemzethez*<sup>14</sup> című munkáját a vonatkozó német nyelvű  
szakirodalom egyértelműen a német nemzetnevelés egyik első és egyben  
legjellemzőbb kifejtésének tekinti, amely a későbbi munkák fontos hivat-

<sup>12</sup> KOSELLECK 1972. Einleitung XXI–XXII.; SZABÓ–SZÜCS 2011. 12.

<sup>13</sup> Vö. NÉMETH–PUKÁNSZKY 2004. 157–158. Bár a jelen dolgozat esetében nem erről van szó, jelzem, hogy újabb kutatásaiban Koselleck fontosnak tartotta a különböző nyel-  
vek közötti összehasonlító fogalomtörténet-írást. Egy kutatási projektben például azt  
vizsgálták, milyen eltéréseket mutat a „polgár” szó fogalomtörténete francia, angol és  
német nyelvterületen. (KOSELLECK 2002. 40–41.)

<sup>14</sup> FICHTE 1808.

kozási alapjává is vált.<sup>15</sup> A német területek nemzetnevelési diskurzusának áttekintését a nemzetiszocialista tudományosság területén nagy karriert befutó Ernst Krieck, illetve *Nemzetpolitikai nevelés* című munkája bemutatásával zárom.<sup>16</sup>

E két szerző közötti intervallum politika- és társadalomtörténeti hullámzásait nyomon követve vizsgálom, milyen történeti konstellációk kedveztek leginkább a nemzetnevelés fogalom előtérbe kerülésének, illetve ezek milyen jelentésárnyalatait hozták felszínre, vagy melyekkel gazdagították azt. Mindezek támpontot nyújtanak a kiemelten vizsgált magyarországi nemzetnevelés-koncepciók értelmezéséhez.

Magyarországon a 20. század első felében a nemzetnevelés fogalmát, helyesebben a szót magát több neveléstudós, pedagógus és politikus, valamint publicista használta, de csak kevesen fejtették ki, miként értelmezik annak tartalmát, akár direkt, akár indirekt formában. E tekintetben érdemes megemlíteni Teleki Pál,<sup>17</sup> Makkai Sándor,<sup>18</sup> Márai Sándor<sup>19</sup> és Imre Sándor nevét. A nemzetnevelés szóalakot nemigen, de rokonértelmű fogalmakat és főleg tartalmakat Széchenyi István, Eötvös József, Kornis Gyula, Klebelsberg Kuno is használt, de tulajdonképpen onomasziológiai megközelítésből II. József nyelvrendelete óta szinte minden hazai neveléssel, oktatáspolitikával foglalkozó tudós és szakember munkássága a vizsgálat tárgyát képezhetné.<sup>20</sup> Közülük egy referenciaszemély kiválasztásához kerestem megfelelő szempontot. Döntésem azért esett Imre Sándorra, mert a magyar neveléstudományi szakirodalomban ő foglalkozott elsőként és legtudatosabban, legnagyobb terjedelemben és tudományos módszeres-

<sup>15</sup> Vö. RITTNER 2012.

<sup>16</sup> KRIECK 1932. Krieck jóformán autodidaktaként került a heidelbergi egyetem filozófia és pedagógia tanszékének élére, majd a rektori pozícióba. Lásd bővebben: ECKART–SELLIN–WOLGAST 2006. 20–23, 340–345.

<sup>17</sup> Nemzetnevelési koncepciójáról lásd MÉSZÁROS 1993.

<sup>18</sup> A református püspök, író és teológus 1939-ben megjelent *Tudománnyal és fegyverrel. A nemzetnevelés terve* című tanulmányában fejtette ki részletesebben a nemzetnevelésre vonatkozó elképzeléseit, melyek szélsőjobboldali és militarista nézeteket is tartalmaztak. (MAKKAI 1939.) A szerzőt ezért az írásáért a háború után perbe fogták.

<sup>19</sup> *A Röpirat a nemzetnevelés ügyében* (MÁRAI 2004) című, a második világháború alatt keletkezett írás jelentősen eltér a többi nemzetnevelés-értelmezéstől. Leginkább azt boncolgatja, hogyan lehet majd a háború után elkerülni az értelmetlen és igazságtalan felelősségre vonásokat, a bűnbakkeresést és elősegíteni az értelmes és reális önvizsgálatot. A röpirat kultúrafelfogását elemzi: AGÁRDI 2015. 100–105.

<sup>20</sup> Megemlíthető például Kármán Mór, Felméri Lajos, Schneller István, Finácsy Ernő, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Prohászka Lajos, Weszely Ödön és mások neve.

séggel kifejezetten (tehát nem egy általános nevelésemélet részeként) a nemzetnevelés kérdésével.

A kutatás fókuszát tehát három magyarországi nemzetnevelés-értelmezés mélységi vizsgálatában jelöltem ki, melyekhez a viszonyítási rendszert, keretet a német területek sok esetben hazánkra is értelmezhető trendjei biztosítják. Gömbös és Hóman, avagy a (párt)politikus és a kultúrpolitikus nézeteinek pontosabb megértését, eredetiségének, illetve hagyományokba ágyazódásának felismerését szolgálja Imre Sándor, a neveléstudós, valamint a német kontextus párhuzamos bemutatása.

Természetesen felmerülhet az a kérdés, hogy a kutatás ilyen lehatárolása mellett lehet-e még a fogalomtörténet-íráshoz kötni e munkát? A választ maga Reinhart Koselleck szolgáltatja, aki egy 2002-ben elhangzott előadásában, éppen harminc évvel a *Történeti alapfogalmak* lexikona első kötetének megjelenése után beszámolt az abban rögzített kutatási alapelvekkel kapcsolatos szemléletváltozásairól. Saját megfogalmazása szerint az ott meghatározott módszertan egy idő után „elméleti kényszerzubbonnyá vált” a szerkesztők és szerzők számára, melyhez mégis ragaszkodniuk kellett a vállalkozás koherenciája érdekében.<sup>21</sup> A fogalomtörténet-írással szemben megfogalmazott kritikákra is válaszolva Koselleck éppen arra mutatott rá, hogy mennyire nehéz a források körét és az elemzés mélységét lehatárolni. A kritikusok azt kifogásolták ugyanis, hogy a vizsgált forrásokat nem helyezi elég tág kontextusba, valamint nem vizsgál teljes szövegeket, csak részleteket. Az ilyen igények kielégítése csakhamar oda vezet – fogalmazta meg ellenvetését a neves történész –, hogy egy adott kor minden forrását teljes egészében fel kellene tárnunk, s a társadalmi-politikai vita egészét kellene szemlélnünk, hiszen minden fogalom számos más fogalomhoz kapcsolódik. „Mivel mindezeket egyszerre megvalósítani nyilvánvalóan lehetetlenség, végső soron a kutató személyétől, egyéni érdeklődésétől, ismereteitől, kérdésfeltevéseitől függ, hogy mit választ. A kutatás bizonyos értelemben olyan, mint egy pillanatfelvétel egy kamera lencséjén keresztül. A kutató fókuszálhat egyetlen fogalomra, egy teljes szövegre, szövegek sorozatára, vagy az egész nyelvre. Minden döntés egyenrangúan legitim és bizonyos mértékig egymást kölcsönösen ki is zárják. Sok minden függ tehát a kutató egyéni preferenciáitól és gyakorlati megfontolásaitól.”<sup>22</sup>

<sup>21</sup> KOSELLECK 2002. 31.

<sup>22</sup> Uo. 32–33.

A gyakorlati megfontolások mellett tehát a kutatói érdeklődés, illetve kérdésfeltevés az, ami elsősorban legitimálja a szelekciót. Engem pedig alapvetően az érdekelt, hogy mire utal és hogyan értelmezhető a Gömbös-, valamint a Hóman-féle fogalomhasználat? Mennyiben ragadhatók meg az egyes nemzetnevelés-értelmezések speciális tartalmai, mennyire állandóak és miben változnak ezek? Melyek azok a kontextusok, ahol előtérbe kerül e fogalom, azaz milyen politikai-társadalmi rendszerekben gyökerezik a „nemzetnevelés”? Milyen történelmi szituációk, viszonyulási mintázatok sűrűsödnek össze a fogalom használatában?

A kötet egy 2015-ben, a Pécsi Tudományegyetemen megvédett doktori disszertáció továbbérlelt és jelentősen átdolgozott változata, a köszönetnyilvánítást ezért témavezetőmmel, jelen munka lektorával, Vonyó Józseffel kezdem. A gondolatok és a szöveg formálásában és csiszolásában számos kolléga és barát volt segítségemre inspiráló beszélgetések, hasznos tanácsok és a kéziratához nyújtott kritikai észrevételek formájában is. Köszönet Bánkuti Gábornak, akinek kitartó unszolása nélkül e kötet valószínűleg sohasem készült volna el, Gyarmati Györgynek, Slachta Krisztinának, Gózszy Zoltánnak, Csibi Norbertnek, Vitári Zsoltnak, Kindl Lindának, Forgó Andrásnak. Nagyban segítették a kötet megírását a disszertáció átdolgozásához adott tanácsok és észrevételek, melyeket †Ormos Máriától, †Harsányi Ivántól, Pók Attilától, Németh Andrástól, Ujváry Gábortól, Agárdi Pétertől, Fischerné Dárdai Ággestől, Püski Leventétől, Kerepeszki Róberttől és Pihurik Judittól kaptam, köszönet érte! A közgyűjtemények munkatársai közül elsősorban Szabó Károlynak, a Pedagógiai Könyvtár és Múzeum különgyűjteménye kezelőjének, valamint a PTE EK Társadalomtudományi Szakkönyvtára munkatársainak, Horváth Klárának és Csorba-Simon Eszternek tartozom köszönettel. A kutatás és a kötet megírása nem lett volna elképzelhető főnökeim, Fischer Ferenc és Farkas Gabriella támogató hozzáállása nélkül. A könyv a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, illetve az ÚNKP Bolyai+ Ösztöndíj támogatásával készült. Köszönet a Debreceni Egyetem Történelmi Intézetének utóbbi pályázat befogadásáért. Köszönöm a Kronosz Kiadó és Erőss Zsolt hihetetlenül gyors, alapos és gördülékeny munkáját. Végül köszönet a debreceni *Missio ad gentes* tagjainak – elsősorban Kacsoh Emesének –, hogy elviseltek az alkotómunka *minden* fázisában, és családomnak: szüleimnek, Borbála, Márton és Sándor testvéremnek, valamint Ildikónak az örökös támogatásért.





A berlini Staatsbibliothek aulája, a falon Arthur Kampf *Fichte beszéde a német nemzethez 1807–1808 telén* című festménye (a második világháborúban megsemmisült).

A felvétel 12 nappal Hitler hatalomra jutása előtt, 1933. január 18-án készült a Humboldt Egyetem megemlékezésén, a Német Birodalom 1871-es kikiáltásának ünnepén (Reichsgründungsfeier).

Forrás: Bundesarchiv, Bild 102-14231 (Georg Pahl) CC-BY-SA 3.0

# NÉVMUTATÓ

*Imre Sándor, Gömbös Gyula és Hóman Bálint nevének előfordulásait a róluk szóló fejezetek esetében nem tüntettük fel.*

- Angyal Dávid 228  
Antal István 110–115, 117, 140, 223  
Antall József 149, 233
- Balassa Brúnó 163  
Bánkuti Gábor 15, 211  
Baross Gábor 140  
Bassola Zoltán 81  
Béldi Béla 8, 81, 96, 97, 99, 109, 118, 126, 132, 133, 137, 191, 196, 208–211, 222, 223  
Berg, Christina 218  
Bergemann, Paul 59  
Berzeviczy Albert 72  
Bethlen István 80, 89, 92, 94, 95, 96, 111, 112, 130, 135, 139  
Brunner, Otto 9
- Campe, Joachim Heinrich 20  
Conring 18  
Conze, Werner 9
- Csáky Albin 72  
Csibi Norbert 15, 233
- Darwin, Charles 32  
Deák Ferenc 54  
Debreczeni-Droppán Béla 227  
Dewey, John 59  
Diesterweg, Adolph 59  
Dohnányi Ernő 114  
Döring, August 59
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm 59  
Draskóczy István 227  
Durkheim, Émile 33
- Eckhardt Tibor 131  
Eötvös József 13, 51, 54, 219  
Erőss Zsolt 113, 132, 222, 223
- Farkas Gabriella 15  
Felkai László 55  
Felméri Lajos 13, 219  
Fichte, Johann Gottlieb 12, 22–28, 31, 59, 64, 65, 200, 201, 203, 204, 208, 217  
Fináczy Ernő 13, 26, 164, 215  
Fischer Ferenc 15  
Fischerné Dárdai Ágnes 15  
Forgó András 15  
Frigyes, II. (Nagy) 20  
Fröbel, Ernst 217
- Gedai István 227  
Gergely Jenő 96, 110, 223  
Gobineau, Arthur de 32  
Goebbels, Joseph 114  
Gömbös Gyula 7, 8, 12, 14, 15, 81, 137, 139, 140, 181, 197, 198, 200, 201, 204, 205, 207–213, 221–223, 225, 229  
Gózszy Zoltán 15, 49  
Griffin, Roger 207, 208  
Grundling 18

- Gyarmati György 15  
 Gyurgyák János 222
- Haller István 72  
 Hamvas Béla 87–88  
 Harkai Schiller Pál 161  
 Harnisch, Wilhelm 23, 217  
 Harsányi Iván 15  
 Hegener, Theodor 217  
 Heidegger, Martin 34  
 Heinsius, Theodor 217  
 Heksch Ágnes 75, 76, 218, 219  
 Herbart, Johann Friedrich 23, 78  
 Herder, Johann Gottfried 52  
 Hetényi János 51  
 Hindy Zoltán 72  
 Hitler, Adolf 16, 36, 38, 39, 97, 98  
 Hóman Bálint 7, 8, 12, 14, 15, 51, 81,  
 103, 107, 114, 200, 201, 204, 205,  
 207, 209–212, 215, 219, 221, 224–  
 230, 233  
 Horthy Miklós 131, 233  
 Hubay Kálmán 111  
 Huizinga, Johan 48  
 Huszár Károly 72
- Imre Sándor 7, 13, 14, 134, 142, 146,  
 149, 151, 169, 180, 200, 201, 204,  
 208, 218–221  
 István, I. (Szent) 101, 228
- Jachmann, R. D. 23  
 Jahn, Friedrich Ludwig 217  
 Jankovich Béla 68  
 Joó Tibor 228  
 József, II. 52  
 Jünger, Ernst 34
- Kacsóh Emese 15  
 Kant, Immanuel 22, 23, 25, 26, 45  
 Karácsony Sándor 13  
 Karafiáth Jenő 187, 188  
 Kardos József 168, 225  
 Kármán Mór 13
- Károlyi Gyula 70, 89, 95  
 Kassner, Berthold 217  
 Kemény Gábor 81  
 Kerepeszki Róbert 15  
 Kerschenschteiner, Georg 64  
 Kéthly Anna 157  
 Key, Ellen 33  
 Kindl Linda 15  
 Kiss Árpád 81  
 Kiss Menyhért 72  
 Klebelsberg Kuno 13, 51, 73, 80, 139,  
 143, 144, 151, 152, 171, 172, 187,  
 191, 218, 224, 225, 228, 229  
 Klopstock, Friedrich Gottlieb 27  
 Klönne, Arno 36  
 Kolosváry-Borcsa Mihály 113  
 Kornis Gyula 13, 77, 78, 105, 140,  
 228, 229  
 Koselleck, Reinhart 9–12, 14, 199,  
 201–207  
 Kovács Dávid 228  
 Kozma Miklós 113, 114, 135, 132, 223  
 Kölcsey Ferenc 53  
 König, Helmut 216  
 Köte Sándor 219  
 Kriek, Ernst 12, 13, 38–42, 200,  
 201, 203–205, 207, 213, 217  
 Kunfi Zsigmond 51, 69, 72
- La Chalotais, Louis-René Caradec  
 de 18, 19  
 Lackó Miklós 88  
 Lagarde, Paul de 31  
 Langbehn, Julius 217  
 Lietz, Hermann 64, 217  
 Locke, John 19  
 Lovászy Márton 51, 69, 72
- Macartney, Carlile Aylmer 140  
 Magyary Zoltán 168  
 Makkai Sándor 13, 81  
 Makkay János 111  
 Mályusz Elemér 228  
 Márai Sándor 13, 219

- Marton Béla 8, 96, 99, 100, 109, 110,  
 112–115, 117, 119, 120, 122, 126,  
 131–133, 194, 208–211, 222, 223  
 Mészáros István 219, 220  
 Milotay István 111  
 Mitrovics Gyula 13  
 Mussolini, Benito 97, 98, 117  
  
 Nagy Péter Tibor 143, 164, 168, 225,  
 226  
 Napóleon, I. Bonaparte 29  
 Némedi Dénes 33  
 Németh András 15, 215  
 Németh László 114  
 Nietzsche, Friedrich 33, 87, 88  
  
 Ormos Mária 15, 223  
 Ortega y Gasset, José 48, 87  
  
 Péch Aladár 162  
 Pihurik Judit 15  
 Platón 26  
 Pók Attila 15  
 Pritz Pál 227  
 Prohászka Lajos 13  
 Pukánszky Béla 215  
 Pulszky Ágost 83  
 Püski Levente 15  
  
 Rákosi Jenő 78  
 Rein, Wilhelm 78  
 Resewitz, Friedrich Gabriel 20, 21  
 Rittner, Matthias 22, 43, 217  
 Romsics Ignác 227  
 Ronkoviczné Faragó Eszter 219  
 Rousseau, Jean-Jacques 19, 26, 205,  
 207  
  
 Schmidt, Karl 217  
 Schneller István 13, 57, 82, 219  
 Schnoor, Antje 211  
 Sipos Péter 229  
 Slachta Krisztina 15  
 Spengler, Oswald 34, 48, 87, 88  
  
 Stapel, Wilhelm 34, 217  
 Stübiger, Heinz 217  
  
 Szabados György 227  
 Szabó Károly 15  
 Szabó Márton 9, 10  
 Széchenyi István 13, 51, 53, 55, 57,  
 65, 66, 76, 82, 215, 219, 220  
 Szekfű Gyula 228  
 Szende László 227  
 Szögi László 227  
 Sztranyavszky Sándor 96, 117, 223  
 Szűcs Zoltán Gábor 10  
 Szűts-Novák Rita 220  
  
 Tacitus, Publius Cornelius 27, 32  
 Takáts József 83  
 Teleki Pál 13, 81, 215, 219, 220  
 Tettamanti Béla 81  
 Thaulow, Gustav 217  
 Tőkéczi László 217  
 Trapp, Ernst Christian 20  
 Trefort Ágoston 142  
  
 Ujváry Gábor 15, 226, 228, 229  
 Unger Mátyás 187  
 Unold, Johannes 59  
  
 Valéry, Paul 48  
 Vass József 72, 73, 85  
 Vázsonyi János 157  
 Villaume, Peter 19, 20  
 Vitári Zsolt 15  
 Vonyó József 15, 94, 96, 100, 113,  
 114, 132, 140, 221–223  
  
 Weis István 154  
 Weszely Ödön 13, 51  
 Willmann, Otto 59  
 Winkler, Heinrich August 22  
  
 Zedlitz, Karl Abraham von 20  
 Zichy János 112  
 Ziller, Tuiskon 78



# SUMMARY

## Paraphrases for “nation-education” *From Nation-Building to Concentration of Power*

The concept of “nation-education” was particularly popular in Hungary in the 1930s; it was widely used by minister of culture Bálint Hóman<sup>1</sup> with regard to his cultural and educational policy, and it played a distinguished role in prime minister and party leader Gyula Gömbös<sup>2</sup> vocabulary as well. The intention to understand the above has led to research into the history and “experiential space” of the concept. Besides the nation-education concepts of the 1930s, I have examined Sándor Imre’s<sup>3</sup> programme, who was the first in the history of Hungarian science of education to approach this issue methodically at the turn of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. In order to explore international contexts, I have examined German areas. I have reviewed the trends, social and political processes and distinguished situations from the end of the 18<sup>th</sup> century to the era of Nazi dictatorship that brought nation-educational plans into life in this area. I also have singled out a respective concept at the starting and ending points of this

- 
- <sup>1</sup> Bálint Hóman (1885–1951): historiographer, university professor, cultural politician. A still acknowledged and significant researcher of the history of medieval Hungary. He was appointed the minister of religion and education in Gömbös’ and Darányi’s cabinet between 1932 and 1938, and in Teleki’s, Bárdossy’s and Kállay’s cabinets from 1939 to 1942. His perception is still controversial due to his antisemitism and German-friendly views expressed during the ‘30s and ‘40s. He was sentenced to life imprisonment as a war criminal by the People’s Tribunal in 1946.
  - <sup>2</sup> Gyula Gömbös (1886–1936): after retiring from his position as a military officer, he got involved into politics after World War I. He was the leader of several extreme right-wing organizations at that time. In 1924, he founded his own political party based on a nationalist and anti-Semitic agenda (Fajvédő Párt [Party of Racial Protection]). He returned to the governing party in 1927; first as a defence minister, then as a prime minister from 1 October 1932 to his untimely death on 6 October 1936.
  - <sup>3</sup> Sándor Imre (1877–1945): academic expert in education and in politics of education. 1916 – 1924: official, later deputy state secretary, then secretary of the state of the Ministry of Religion and Education. He worked as a professor of the Department of Education at the University of Szeged from 1925. He returned to Budapest on Bálint Hóman’s call as the head of the of the Institute of Pedagogy at the newly established University of Technology; then became the rector of said university from 1941 on.

timeline; namely Johann Gottlieb Fichte's<sup>4</sup> from the time of the Napoleonic wars, and Ernst Krieck's<sup>5</sup> from the National Socialist era.

Besides revealing the changing semantic fields of the concept of 'nation-education' exploring its paraphrases and various interpretations is relevant from the point of view of social history as well. The presentation of the various concepts not only reveals but partially explains the circumstances of their inception; the realities of society, politics and power surrounding them; while examining them side by side creates a kind of discursive space allowing for diachronous analysis – respectively, from the viewpoint of the second decade of the 21st century. The societal structures manifest in these concepts, as well as their changes, are revealed during these examinations.

Philosopher Johann Gottlieb Fichte promoted his agenda of the education of the nation (*Nationalerziehung*) in the Prussian capital occupied by Napoleon's armies, as a means to fight against the French rule. *Addresses to the German Nation (Reden an die deutsche Nation)*, published in 1808, is regarded as one of the first and most representative exposition on the education of the nation in the German literature, which became an important reference point for later works as well. By attaching 'national' to education, Fichte envisioned a new generation that shall be, in contrast with the recent one, virtuous, selfless, able to fight (both morally and physically) against oppressors and stand up for their nation – even sacrificing themselves if need be, and prioritize the good of the community over their own interests.

According to Ernst Krieck's scheme "*National political education*" the ideological education would create a "total state" manifested in the network of family, school, youth associations and the trade associations of adults (*Berufsverband*); establishing a racially homogenous, "solidary" and "organic" society which is not "contaminated" with foreign ideas. The

4 Johann Gottlieb Fichte (1762–1814): German philosopher and professor at the universities of Jena, Erlangen and Berlin. The first elected rector of the University of Berlin. He was Kant's student and improved his philosophies further.

5 Ernst Krieck (1882–1947). He worked as a public-school teacher until 1928, while became known for his work in the field of the theory of education. He was invited to the Academy of Pedagogy in 1928. From 1932 on he was a member of NSDAP and the *Nationalsozialistischen Lehrerbund* [Association of National Socialist Teachers]. He published his study entitled *Nationalpolitische Erziehung* [National-political education]. In 1933, he became the rector of Goethe Universität in Frankfurt am Main, and from 1934 he headed the Department of Philosophy and Education in Heidelberg until the end of World War II.

aim of national political education is to produce “standardized” (*normiert*) members of the society, with uniform thinking (*gleichgeschaltet*), who are willing and able to submit themselves to the people as a whole.

In the first decade of the 20<sup>th</sup> century – in an era of the Austro-Hungarian Empire burdened by conflicts – Sándor Imre trusted education to bring along stability and development of nation and state. Accordingly, the purpose of the education of the nation is to develop a sense of national unity, and the personalized, systematic development of individuals. He believed that the state and “character” of a nation can be measured and observed by scientific methods, and the necessary directions of development can be appointed on this basis. Although the concept of nation is the focus of Imre’s whole ideology, he did not promote the superiority of Hungarians among the nations, not even within the Monarchy or the country; he did not advocate for rivalry but for co-operation, not for assimilation but for inclusion. However, he did believe that the nation’s interests are above the individual’s, and the individual is both obligated to and interested in advancing the development of the nation.

In Gyula Gömbös’ party policy the education of the nation is propaganda targeted at the whole population in order to put across the prime minister’s political agenda and nationalistic value system (not really a full-fledged ideology), which he already had formulated by the beginning of the 1920s, and ultimately to establish the social base for a personal dictatorship. The education of the nation was the key phrase of Gömbös’ minister of culture and education, scholar Bálint Hóman’s cultural policy as well. He primarily interpreted it as forming the ideological views and character of people, within and outside the school system alike; in social organizations, institutions of public education and culture (such as museums, theatres, libraries, universities). He was aiming for a complex concept of social and educational politics, a concerted and systematic direction of activities and institutions. His school policy served the aim of bringing up a generation whose members know and love their motherland, are willing to make sacrifices for it, and for whom working for the sake of their country gives indisputable meaning to their lives. They are loyal and obedient to the state representing the interests of the nation, as well as to its leaders. Patriotism, religion and Christian values would provide a generation brought up this way with the moral foundations and strength required to advance the lot of the nation. In juxtaposition with Gömbös’ texts, the texts connected to Bálint Hóman’s work as a cultural minister, from the



viewpoint of Gömbös' publicly unuttered (but nevertheless formulated by his close colleagues) political intentions, the substantial concord between the political agendas of the prime minister and the cultural minister. Hóman's educational policy did not appear to be autonomous in this respect; it was characterized by the same 'nation-saving' sense of mission as Gömbös' national politics.

Besides tracing temporal changes, scrutinizing the selected German and Hungarian examples also reveals a progression from theory toward practice. Theory based on idealistic philosophy (Fichte), professional cultural political conception (Bálint Hóman) and politically-ideologically based propaganda all can be found among them. The various usages of the concept of 'nation education' show such common features – actually a pattern – that can be explained by similar social and political circumstances, challenges, processes of thought, and partially shared ideological roots.

Looking into the concepts of 'nation education' it is salient that almost every one of them is a response to a perceived or actual (political, cultural, educational or identity) crisis. Education of the nation was regarded as a panacea remedying the mistakes of past present and immunizing future generations. The advocates of nation-education concepts usually referred to some recent crisis as a proof of the necessity of such educational programmes. In the first one of his 14 speeches, which were published in 1808 (*Reden an die deutsche Nation*), Fichte warns of the severe situation of the German states, people and the whole humankind, then in the last one he returns to emphasize the severity of the crisis and the urgency of action. Although he aspires to "better" and improve the morality of all of humanity, on the pretext of morality he expresses actual political intentions; namely that all those whose liberties and personal moral convictions are offended by the French occupation are morally obligated to act against it.

Ernst Krieck also began his definitive book "National political education", published in 1932, by criticizing the actual circumstances and marking the causes of the perceived crisis. The latter was approached from the grounds of racial theory; he saw these causes in miscegenation, the adoption of foreign (Western-European) cultural, political, ideological, etc. influences, and the consequent individualization of society. However, Krieck did not expect the improvement of morality, but the "(re)-purification of blood", i.e. of race, to establish an organic national socialist society,

seen as ideal. His programme was overtly against the actual (Weimarean) political and social structures.

The fact of a crisis appears in Sándor Imre's texts conceived at the turn of the century as well. In his general experience the transformation of the world causes a social insecurity. Since he puts educational aspects in the focus of his observations, he is evidently preoccupied with the educational aspects of this crisis, without extending them to the broader structures of society. He finds a reason for the crisis of education in the fact that certain political (socialism, primarily) and religious (first of all, Catholicism) forces appropriate it for the sake of their own interests, thus education cannot be independent. According to his conception, it is the education of the nation that can liberate the school from political, religious and other influences, thus allowing for appointing new goals for the actual advancement of the whole nation.

Hóman – like Fichte – differentiated between several layers of the crisis. In his view, political and economic crisis, together with the Trianon treaty closing World War I and its consequences, and the global depression constituted a primary level. However, there was a deeper and more important layer, the root of the problem, which was one of morality, or more exactly ideological in nature. Hóman was seeking for a way out of the ideological crisis, which would bring along the resolution of the political crisis. Gömbös also differentiated between the religious/moral and political/economic aspects of the actual crisis. The “solution” offered by the concept of nation-education, unfolding along party politics lines, was to establish an organized (within the framework of professional and social organizations) and organic society, similarly to Krieck's conception.

Besides all their fundamental structural similitudes, some salient differences can be found in various interpretations of nation-education, likely induced mainly by different goals. Short-term and long-term educational goals can be distinguished in these interpretations. In each concept, the main focus of long-term goals and ideas is the advancement, progress or perhaps the survival of the nation. In Fichte's and Sándor Imre's case, a perspective beyond the nation is present; the ultimate goal is the advancement of humankind. Krieck, Gömbös and Hóman are less generous in this respect. While the former two expected the implementation of the education of individual nations to result in co-operation and harmony between all the nations, the latter rather focussed on competition between

nations. They treated national education as an instrument, or shall we say tactics, in “the fight between nations”.

In each of these concepts, the creation of unity appears as a markedly important goal. It is a particularly accented requirement, however, there is great divergence in the interpretation of its reference. Fichte wanted to achieve the political unity of German people, that is, a united Germany; Sándor Imre viewed the amalgamation of the people of various ethnicities, languages and cultures living in the Hungarian areas of the Austro-Hungarian Empire into a single nation, and the realization of the sense of such a national unity as the immediate goals of national education, upon which further aims could be built subsequently. Kriek envisioned a pure race and an organic society sealed by the national socialist idea. Hóman and Gömbös spoke for the ideological unity of the whole of the Hungarian society, which – according to their beliefs – would enable the nation to adopt and realize their common long-term goals.

Speaking of goals, there are telling differences as of *who* and on what grounds shall be destined or qualified to appoint the direction of national advancement. Fichte argues that the individuals having become ethical and able to strive for good as a result of nation-education – with the help of their intellect that has developed the ability of autonomous thinking – create an image of ideal society on their own, which is the developmental goal itself. Sándor Imre would have committed the appointment of the direction of national advancement – and at the same time, the goals of national education – to science and academics. He thought the directions worth for the nation to move towards would be “calculable” and “plannable” on the basis and as a consequence of the thorough and conceptual researches made in social and educational sciences. While Hóman delegated this issue to the scope of the cultural department without any specific explanation, in Gömbös’ concept the direction was set in another way. The leader of the people, who is destined to this task, knows intuitively in what direction he must lead his people. It is important to note that the leader does not set a direction arbitrarily, but obeying the call of the times. That is, he connects his people to the prevailing spirit and worldview of the era. The duty of the people – and this is an important role – is to follow their leader, i.e. Gömbös. The education of the nation prepares them to this task. In Kriek’s concept – since its realization was set within the national socialist framework from the beginning – the goals are already given; to achieve them he thought a

racially “pure”, ideologically and physically perfectly prepared elite needs to be produced.

The differences in setting the goals also account for the fact that the different concepts aimed to affect different personality components. Improving morality was in Fichte’s focus, and it requires developing willpower. Sándor Imre expected the development of intelligence in order to be able to accept the achievements of science and to recognize the shared interests of the heterogenic parts of the nation, which requires a versatile personality improvement instead of subject-centred education. Kriek mostly wished to appeal to emotions. According to Gömbös and Hóman, the sense of belonging to a nation and the willingness to sacrifice for it is granted by the love and affection felt for one’s nation, that is, emotions provide the ammunition to strengthen will.

Two approaches are combined in the argumentations concerning the education of the nation, depending on whether the educational or the political aspects play a more dominant role in them. There exists no purely educational science approach in nation education, and neither an entirely political one, however, a clear line seems to emerge between the two. In the first one, the aim is to raise a generation of people that are able to bring about the development and progress of the nation – its recovery from the crisis. The conditions of their appropriate education and nurture (infrastructure, human resources, legislative environment, etc.) must be provided by public policy. In the other case, the politics itself (or politician) wishes to promote the progress of the nation, and it is in its interest to raise a generation, by means of national education, that is willing and able to realize these ideas.

This difference usually markedly appears in another dimension as well, namely in the interpretation of the relationship between the individual and the community. The concepts basically set out from the interdependence of individual and nation, emphasizing that the interests of the two are by and large the same. While the two entities mutually contribute to the other’s prosperity, both are required to restrict themselves to a certain degree for the sake of a successful co-operation. From the point of the individual’s self-restriction, co-operation benefits them more than the lack thereof, they cannot exist without the support of the community. The dominantly pedagogical approach thoroughly observes this relationship from the other side as well, that is, from the aspect of self-restriction of the community. Thus it reaches the conclusion

that it is not in the interest of the community to deprive the individuals of their autonomy or to externally impose some kind of collective truth or system of values on them, since it would reduce the cohesion of the group (the nation) and weaken the members that make it up. Therefore, no direct ideological indoctrination can appear in the pedagogical approaches. This is the point where politically based approaches differ most saliently, since ideological indoctrination is an explicit goal in them. This approach does not consider the relationship of individual and community from the point of the community's self-restriction, only from that of the individual.

Implementation of the education of the nation requires political action in every case; it is one of the reasons why the two cannot be sharply distinct. Even the pedagogically based approaches have the inherent potential of the original goals and values becoming warped and the instruments of politics. Among other things, it derives from the fact that – regardless of which aspect is dominant in the actual concepts – it can be said about all of them that they demand absoluteness for themselves in the education of the society in question. Their success only can be granted by a systematically, centrally implemented, state-supervised education.

All the nation-education concepts unanimously believe that the utopia of creating a uniform society is possible to achieve as a result of education, in which the sense of community, altruistic co-operation and nationalistic values are dominant. In their methods they may be able to accept diversity, a natural feature of communities, however, they hold that their goals, standards, values and the programme of the education of the nation itself cannot have any alternatives.

The temporal changes of the concept of the education of the nation can be grasped by the results and aspect of conceptual historiography. The emergence of the notion of 'nation-education' is linked to the development of the modern idea of nation. The changing ethos of the turn of the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century, the manifold impacts of enlightenment and the French revolution, the American war of independence, romanticism gaining grounds, political ideologies and society undergoing industrialization refilled the concept of nation with "modern" contents. From the middle of the 18<sup>th</sup> century on, the whole population became involved in the scope of "nation" instead of only the privileged classes, with the prospective condition that this, as a unified whole, still needs to come into being.

Simultaneously, influenced by enlightenment, the concept of "education" broke away from its fundamental interpretation based on Christian

anthropology till then. Its goal had been to guide individuals, predisposed to vices from their birth because of the original sin, back to their condition created in God's own image at the Genesis. In contrast, enlightenment viewed humans as born good and innocent, tainted and made selfish only by corrupted society. Consequently, the scope of education was expanded significantly. On the hand, a new demand emerged, namely that the child must be protected against this "corruption", while on the other hand the requirement of the radical treatment of the problem led to the necessity of the betterment of the whole society. What previously had been a fact, a state of affairs (man is sinful) became a problem to solve (a programme) in the era of enlightenment. Romanticism and idealism also left their marks on the notion of education; these amplified the connotations of national-communal dimension and teleological nature of education, that is, the idea of progress and improvement. Neohumanism extended the scope of education to the future of the whole humankind. As a result, the concept of education was impregnated with more and more "power", thus becoming increasingly important for politics.

If the evolution of the semantic content of nation-education (schematized for the sake of narrativity, thus simplified and abstracted) is to be described as a linear process, it can be said that the idea having its roots in the enlightenment was complemented by several romantic elements during time, which resulted not only in a semantic extension but an essential shift of emphasis from civil rights towards the construction of a national existence. In this interpretation, public good arises not out of the cultivation of the intellect – extended to all citizens – but of a unity and solidarity built on a stable national identity. However, the semantic contents from the enlightenment were not left behind by the notion, they were preserved in the depths of the structure all along. Over time, one or the other component (enlightened or romantic) emerged as dominant as influenced by the political and intellectual atmosphere, but both of them became fixed even if they seemingly contradicted each other. This is the reason why despite explicitly (and often belligerently) denouncing enlightenment and all its later "reincarnations", such as liberalism, as a scapegoat – the originator of the experienced crisis – verbally, Krieck, Gömbös and Hóman's programmes definitely bear the marks of the views (and structural features) of enlightenment. This "latent enlightenment" is revealed, for instance, in their belief that children are born innocent and corrupted by the surrounding society, or their optimistic trust in making

both the individual and society better, fairer, or even perfect. They rely on human intellect, science and reason the same way when they conceive all of the above as a plannable and controllable process.

The similarities revealed by the comparative study of the various concepts (since ultimately this is what it is) show that ‘nation-education’ belongs to the group of phrases deemed as neologisms by the master of conceptual history, Reinhart Koselleck; typically the products of modernism. It is interpretable and semantically valid according to all four of Koselleck’s aspects used for the structural typology of modern concepts. An important element is ‘democratization’, since it is a fundamental denotative layer that education must be made accessible to each member of society, that is, the education of the nation includes everyone, not only some privileged classes. It is ‘future-oriented’, since each nation-education concept is a programme for education reform as well. It is not used to describe an already existing system but is explicitly aimed at a goal yet to be achieved. The interpretations observed here can be “ideologized” to various degrees, that is, abstract, but generally have a theoretical or ideological focus instead of factual and definitive substance; they rather deploy objectives and structural considerations. “Politicization” partly arises out of temporalization and future-orientedness itself. The usage of the phrase ‘nation-education’ is typically linked to political purposes, and its users intend it to have a politically mobilizing function as well. This is in accord with Koselleck’s observation that the “future-content” (horizon of expectations) of typically modernist phrases is larger than the past they carry (that is, their experiential space). These expressions are saturated not only with a meaning summing up the experiences, but with the demand of shaping the future as well. Nation-education concepts are aimed at establishing new, ethical, fair, happy, etc. societies, that is to say, ultimately they are utopias.<sup>6</sup>

One of the modern functions of utopia is a collective mobilisation and setting objectives for the purpose of transforming a system.<sup>7</sup> According

---

<sup>6</sup> The notion of utopia itself underwent a significant semantic change. Its denotation in early modern times was simply to describe a perfect, ideal state and society, which was later “temporalized”, that is, became projected into the future as a goal to be achieved (or even unachievable). Huszár 2004. 103–112. – esp. Mannheim’s interpretation.

<sup>7</sup> Another such function may be displacing rivals. Branding opponents’ goals as utopistic, the semantics is directed at highlighting their unfeasibility and irrationality.

to Kollseck, however, utopia became “a overdrawn bill in the hands of modern man”, that has led to revolutions, civil wars, and eventually to dictatorships.<sup>8</sup> In other words, to all those things we call – since the age of enlightenment – crises...

---

<sup>8</sup> „It was the French revolution to step up first with the demand of settling the bill”, goes on the citation. Koselleck 2016. 194.



A Kronosz Kiadó az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók  
és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja

A Kronosz Kiadó a Szakkiadók Társulásának tagja,  
könyveink elektronikusan elérhetők, olvashatók és kereshetők  
az Arcanum Adatbázis Kiadó által létrehozott

**[www.szaktars.hu](http://www.szaktars.hu)**

adatbázisban