

AZ ELLENFORRADALMI RENDSZER KÖZOKTATÁS- ÉS NEVELÉSPOLITIKAI IRÁNYELVEINEK KIALAKÍTÁSA A HÚSZAS ÉVEK ELEJÉN

**(Adalékok a neonacionalizmus pedagógiai programjának
feldolgozásához)**

DR. MÁK MIHÁLY

(Közlésre érkezett: 1971. november 6.)

Az első világháború befejezése, az európai szocialista forradalmak leverése után a hatalmukat visszaszerzett uralkodó osztályok ideológusai lázasan kutatják a háború alatti és utáni emberi magatartás okait. Nemcsak a háborúban vesztes, hanem a győztes országokban is jelentős energiákat fordítanak e probléma vizsgálatára [1]. Megdöbbentek a néptömegek forradalmi fellépésének erejétől, kiterjedtségétől s próbáltak e tényekhez valamiféle magyarázatot keresni.

Az imperializmus ideológusai az okokat keresve szinte egyhangúan a múlt század második felében megerősödött *munkásmozgalom* következményének tekintik a háború alatt kialakult állapotokat, magatartásformákat. Ezzel a beállítással kísérletet tesznek a tényleges okok eltakarására. Annak vizsgálatakor ugyanis, hogy milyen tényezők tették lehetővé a munkásmozgalom, a marxista, szocialista elmélet elterjedését, a forradalmi nézetek és gondolat kialakulását, szinte egyhangúan azt állítják, hogy *mindez a háború előtti kultúrpolitika, illetve a nevelés terén elkövetett hibák és lazaságok következménye* [2]. Az imperializmus ideológusai az okok keresésekor nem a társadalom gazdasági és politikai életében jelentkező ellentmondásokat tették vizsgálat tárgyává, hanem olyan területet, melynek éppen elhanyagoltsága miatt egyfelől valóban lehetnek „hibái”, másfelől, szerkezetében, a jövőt illetően, jelentős változtatások hajthatók végre. Ezek a változtatások ugyanakkor nemcsak hogy érintetlenül hagyják az imperializmus gazdasági szerkezetét és politikai felépítményét, hanem jelentősen erősíthetik is azt.

Különösen szembeűnő ez a törekvés a *háborúban vesztes és a forradalmak által is erőteljesen érintett német és magyar* imperializmus ideológusainak és politikusainak tevékenységében. A háború után megjelent nagy számú könyv és tanulmány szerzői egymást túllicitálva próbálják bizonyítani, hogy *a közoktatás és neveléspolitikai*, de a közvetlen *nevelés és oktatáselmélet* is milyen súlyos hibákat követett el az elmúlt ötven évben.

Az okok keresése és a nevelés új feladatainak megjelölése Németországban

E téma felvetése és vizsgálata Németországban folyik igen nagy intenzitással. Az imperializmusnak éppen Németországra jellemző militarista lényegét megkerülve az összes idevonatkozó könyvek és tanulmányok — természetesen a polgári szerzők tollából — a nevelőmunkát teszik felelőssé az említett tényezők bekövetkezéséért.

Korántsem a németországi helyzet egészének jellemzésére, csak a magyar „okkeresőkkel” való összehasonlítás érdekében idézzük e témához néhány jelesebb német szerző megállapítását és a jövő nevelés feladataira vonatkozó javaslatait [3].

Egyik e szerzők közül *Ernst Krieck*, a fasiszta nevelés későbbi apostola, aki *Die Revolution der Wissenschaft* című munkájában kijelenti, hogy a túlságosan specializált német tudomány elszakadt az élettől és nem töltötte be a háború előtti évtizedekben nemzetnevelő hivatását. Ennek lett következménye a német nevelés élettelensége, szárazsága, amely nem volt képes olyan nemzeti eszmét kialakítani, olyan katonákat nevelni, akik a háború és az utána következő forradalmi időszak eseményei közepette a német militarizmus követelményei szerint elvárható magatartást tanúsítottak volna. A jövőt illetően a német tudománynak és a pedagógiának ezt a „gyengeségét” fel kell számolni [4].

Hasonló tartalmú megállapításokat tesz e probléma elemzésekor egy másik német kultúrpolitikus, *C. H. Becker* — a későbbi porosz kultuszminiszter —, aki a *Kulturpolitische Aufgaben des Reiches* c. könyvében részletesen bírálja Németország háború előtti liberális kultúrpolitikáját és külön kiemeli ebből a nevelőmunka elhanyagoltságát. A német kultúrpolitika — szerinte — nem tudott egységes szellemű nevelést biztosítani, túlságosan anyagias jellegű, eszmények nélküli volt. Nem volt a birodalomnak közös nemzeti eszménye és emiatt nem sikerült kialakítani az egységes nemzeti érzést, gondolkodásmódot sem. A német nevelés súlyos hibája, hogy a valóságos nemzeti akarat, az emocionális értékekkel bíró nemzeti érzés helyett csak a császárság eszményét emelte ki; csak a militarista szellemet táplálta. A német kard azonban kettétörött — hangoztatja —, a birodalomnak most arra kell törekednie, hogy egységét a nemzeti eszme új értelmezésű és valódi nemzeti értékeket tartalmazó kialakításával őrizze meg. Ennek érdekében a birodalom gondolatából kiindulva kell kibontakoztatni a nemzeti kultúrpolitikát. *Mindenekelőtt egységessé kell tenni a tanügyirányítást* (ez eddig az egyes államok belügye volt), *a tanügy minden területén egységes normákat megszabó rendelkezéseket kell életbe léptetni*. Ezek kiadása és végrehajtása felül kell, hogy emelkedjék az egyes párt- vagy egyházpolitikai érdekeken — általuk nem lehet korlátozott — és csak a birodalmi kormánynak legyen joga rendelkezéseket kiadni. *A német iskola neveljen nemzeti öntudatra az eddigi partikularizmus és kozmopolitizmus helyett*. A német iskolának a helyes nevelési koncepció kialakítása érdekében *Fichte* szellemében kell a kultúrnemzet fogalmát és a nevelés feladatát meghatároznia: legalábbis szem előtt kell tartania *Fichte* ama megállapítását, mely szerint csakis

a helyesen szervezett nevelés képes a német „önállóságot” megteremteni [5]. A túlzott értelmi nevelés helyett „a tisztult etikai” felfogást kell szorgalmazni és a nevelés központjába az *akaratnevelést* kell állítani. Ez többek között azt is jelenti, hogy az eddig uralkodó *racionalizmus helyett vissza kell térni az irracionálizmushoz, mely sokkal közelebb áll az igazi német lelkiállathoz* [6]. (Kiemelések M. M.)

A német nevelés elmélkedői általában a fent elmondottakban látják a háború előtti német neveléspolitikai hibáit, s ezekből kiindulva próbálják meghatározni a jövő feladatait. A fő hangsúly, a jövőt illetően, a *nevelés centralisztikus szervezésén, a nemzeti nevelés megerősítésén és feladatainak az új helyzet diktálta újszerű kimunkálásán és megerősítésén van*. (Kiem. M. M.) Az értelmi nevelésnek csak igen másodrendű szerepet kívánnak juttatni ebben az új „felfogásban”. Az eddig elmondottakon túl erre utal egy másik német szerző, A. H. Hollmann: *Volks-hochschule und die geistigen Grundlagen der demokratie* c. munkájának mondanivalója is. A szerző arról elmélkedik, hogy a háború után létrejött új demokratikus kor szellemi feltételei, a tömegek műveltségének alacsony volta miatt, még nem érettek meg. Véleménye szerint mindenekelőtt *népiskolákat* kellene állítani, melyek valamiféle sajátos népnevelést valósítanának meg. Ezekben az iskolákban *nem az értelem művelése, hanem az erkölcsi életet megerősítő tényezők* dominálnának. A népnek az *igazi demokrácia megvalósításához nem nagyobb tudásra, hanem jobb erkölcsi nevelésre van szüksége* [7]. (Kiem. M. M.)

Nagyon röviden, vázlatosan utaltunk a Németországban kialakított és hangoztatott főbb álláspontokra. A német és magyar álláspontok ugyanis a múlt bírálatát és a jövő feladatait illetően is nagyon hasonlítanak egymásra, s e tényező nemcsak a múltbeli koncepciók azonos forrásaira, hanem a jövő feladatok meghatározására is számtalan közös tényezőt tartalmaznak. Ez a tény eléggé egyértelműen jelentkezik a magyarországi helyzet elemzésekor.

A forradalmak okainak megjelölése nálunk

Nálunk, Magyarországon a tömegek háború és a forradalmak alatti magatartásának vizsgálatában a német állásponthoz hasonló, de annál szélsőségesebb, reakciósabb álláspontot foglalnak el, s szinte mindenért a kultúr-, illetve neveléspolitikát teszik felelőssé. Akár egyes szerzők, társadalmi egyesületek vagy a reakciós választási törvénnyel összeállított „nemzetgyűlés” e tárgyban végzett munkálkodását vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a *forradalmat kizárólag a munkásmozgalom elterjedésének, ez utóbbi megerősödését pedig a nevelőmunka terén elkövetett lazaságoknak, hiányosságoknak tulajdonítják*. Egy pillanatra sem tételezik fel, hogy az okokat saját népellenes, bűnös politikájukban kellene keresni. A fehérterror árnyékában, azzal többségében teljes egészében egyetértő polgári ideológusok a következő nevelés- és oktatáspolitikai hibákat vélik felfedezni a múlt rendszer kultúrpolitikájában.

Az alapvető vád a kiegyezés utáni kultúrpolitikával szemben az, hogy *túlságosan liberális* volt. Amíg a kiegyezés előtt az uralkodó nagyon is szemmel kísérte a neveléspolitikát, az önálló magyar kultuszminisztérium nem fordított erre elég gondot. „Nemzeti tragikumunk egyik fő forrása, hogy államférfiaiunk túlnyomó része nem vette észre a kultúrpolitikának minden fölött álló centrális jelentőségét” [8] — írja Kornis Gyula Kultúrpolitikánk irányelvei c., 1921-ben megjelent tanulmányában. Kiemeli, hogy „elhanyagolták a népiskolát”, a középfokú intézmények nemzeti eszmények nélküli határozatlan, liberális szellemet valóstítottak meg. Ennek lett a következménye, hogy „...a szolid műveltség nálunk a tömegekből hiányzik. Így az ipari munkások nemzeti létünkre oly tragikussá lett demagógiáját a parasztdemagógia fokozta” [9].

Hasonló szellemben vádolja a liberalizmust az Országos Középiskolai Tanáregyesület elnöke, Lévai Ede is, aki az egyesület 1920. szeptember 24-én tartott közgyűlésén a következőkben foglalta össze a háború előtti kultúrpolitika hibáit. „Ha visszatekintünk az utolsó félszázad eseményeire, megállapíthatjuk, hogy nagyhangú és lelkiismeretlen szociológusok és reformerek már régebben megkezdték és évtizedeken át folytatták a mértelyezés és rombolás munkáját. Sajtójukban, egyesületeikben, gyűléseiken fennn hirdették, hogy haza, vallás, nemzetlomtárba való ósdi fogalmak; a hagyományokon nyugvó bevett erkölcsi rend: akadálya a tömegek boldogulásának, előmozdítója a gyöngék kizsákmányolásának. Aki hazaszeretetről mert beszélni, azt lemosolyogták; a vallásos embert kigúnyolták; hadat üzentek még a tiszta családi életnek is. Így iparkodtak fokozatosan és tervszerűen kiölni a nemzedékekből a régi ideálokat...” [10].

Az 1920-ra összehívott „nemzetgyűlés” szintén hasonló szellemben foglal állást. Kezdve a miniszterelnöktől az egyszerű képviselőig azonos tartalmú és szellemű nyilatkozatokkal találkozunk és nem is próbálja senki a néptömegek forradalmi fellépésének okát a korábban említett tényezőkön kívül keresni. Huszár Károly miniszterelnök szerint „Évtizedeken át szisztematikusan előkészített belső rothasztás, kívülről érvényesülő propaganda, téveszméknek bontó ereje... nemzeti jelszavaknak csábító bűverejébe burkolt demagógia... okozta, hogy a nemzet csaknem a pusztulás elé került” [11].

A nemzetgyűlés messzemenően egyetért a miniszterelnökkel és egyértelműen vádolja a liberalizmust, amely lehetővé tette, hogy „a magyarság szellemét elrontsák” és a nép „lelkivilágától idegen tanítások” elterjedtek [12].

Mielőtt tovább vizsgálná a liberalizmus „bűneit”, néhány mondat erejéig vissza kell térnünk az eddigi vádak indokoltságának vizsgálatára. Ezeket „nem érdemelte meg” a magyar liberalizmus. A magyar uralkodó osztály ugyanis számtalan olyan tényezőt, kizáró intézkedést alkalmazott a jelzett korszakban, amely lehetetlenné tette egy valóban liberális kultúrpolitika kibontakozását. Ismeretesek a munkásosztály és a parasztság mozgalmával szemben alkalmazott intézkedések, az ifjúmunkás-mozgalmak kibontakozásának megakadályozására hozott egyházi és világi törvények és egyéb rendszabályok [13]. Ismeretesek azok a kultúrpolitikai jellegű oktatás- és nevelésügyi törvények és rendeletek is,

melyek Eötvös halála után, a nemzetiségek ellen irányuló tendenciájuk mellett a magyar népoktatás szintjét is igen alacsony fokon tartották [14]. A nacionalizmus, klerikalizmus, a monarchikus szemlélet hatja át a kor-szak tanterveit és tankönyveit. Amikor pl. Franciaországban törvény tiltja az iskolai vallásoktatást [15], nálunk minden tanterv ezzel kezdődik.

Igen vázlatosan így festett a sokat szidott liberalizmus és talán ez a pár tény is utal arra, hogy valójában nem az okokat, hanem olyan területet kerestek, melyre ráfoghatók, mind az említett és a továbbiakban még elemzésre kerülő hibák és hiányosságok.

„A nemzeti nevelés elhanyagolása, a nemzeti eszménybe vetett hit felszámolása, a vallásos érzés ápolásának elhanyagolása” mellett a *liberalizmus másik nagy bűne, hogy túlságosan demokratikus szellemet engedélyezett, teremtett, illetve valósított meg*. Ennek egyik kézzelfogható jeleként emlegetik számtalan helyen, hogy az értelmiségi pályára történő emelkedést lehetővé tette olyanok számára is, akik nem tartoztak a „magyar történelmi értelmiséghez”. Miután azzal nem nagyon lehetett „vádolni” a liberalizmust, hogy a munkás- és paraszttömegek értelmi színvonalát növelte, s ezek a rétegek veszélyeztették volna a „történelmi értelmiség” pozícióit, azt a vádat hangoztatják, hogy a nemzetiségi értelmiséget fejlesztette. Akadnak kultúrpolitikusok, így például Kornis Gyula, aki a hazai zsidóság, mint nemzetiség értelmiségi pályákon való előretörését a liberalizmus egyik legsúlyosabb következményének tartja. „...ez a ... bevándorolt tömeg már a következő generációban értelmiségi pályára emelkedik... kiszorította a magyar intelligenciát, sőt fölös számú zsidó értelmiségi proletáriátus támadt, melynek szellemi energiája aztán forradalmi tevékenységben vezetődött le” [16] — írja s ezzel nemcsak a liberalizmus demokratizmusát vádolja, hanem azt is bizonyítani akarja, hogy a forradalmi mozgalom lényegében nem is a magyar munkás- és paraszttömegek harca volt a burzsoá rend ellen, hanem egy maroknyi, jórészt a vezetésből kiszorult zsidó értelmiségi bomlasztó tevékenysége.

Azt aligha lehetne vitatni, hogy a nemzetiségi értelmiség kialakulása a kiegyezés után erősödő tendenciát mutatott. Ez azonban nem egyszerűen csak a liberalizmus velejárója, hanem jelentős részben annak a következménye, hogy a magyar uralkodó osztály, éppen a liberalizmus elveinek sárba tiprásával, a nemzetiségi értelmiség elmagyarosítására törekedett. Ennek érdekében a múlt század második felében jelentős beruházásokat eszközölnek nemzetiségi területeken. Tantervek, rendeletek szabályozzák az elmagyarosítási törekvést, s ez váltja ki a nemzetiségek ellenállását, akik azután kihasználva az elmagyarosítás érdekében nyújtott nagyobb arányú kulturális lehetőségeket, erőteljesen kezdik fejleszteni saját értelmiségüket.

Ami pedig Kornis megállapításait illeti, ezekben — bár igyekszik elkerülni — önmagának mond ellent, amikor a „fölös számú zsidó értelmiségit” említi. Nincs fölös számú kiszorított „történelmi értelmiségi”, ha a kiszorultak mind zsidó származásúak. Az értelmiségi pályákon dolgozók tehát nem szorítottak ki senkit, s ha hozzávesszük, hogy az általa említett értelmiségi pályán dolgozók olyan állásokat töltenek be, amelyeket a magyar értelmiség nemcsak hogy nem akar (ipari, kereskedelmi munka-

helyek) megismerni, de szégyell is, mert ezek a magyar gentry fogalomkörében alárendelt foglalkozások, ahol dolgozni is kell — aligha vitatható, hogy Kornis nem a tényekből, hanem, a magyar uralkodó osztály szócsöveként, az ebben az időben megerősödött antiszemita propagandából indult ki. Ezzel kívánta „támogatni” az útkereső hazai feudálkapitalista koncepciót.

A *liberalizmus* hibájaként hangoztatott vádak közül még egyet szeretnénk kiemelni. Jó néhány szerző azért tesz ugyanis szemrehányást, hogy a *liberalizmus az iskolai oktatásban előtérbe helyezte az értelmi nevelést és elhanyagolta az érzelmi, akaratit és jellembeli tulajdonságok*, „a magyar mentalitás” és sajátos lelki alkat megfelelő formálását és fejlesztését. Ez az egyoldalú intellektualizmus idézte elő, többek között, a nemzeti érzés csökkenését, a keresztény nemzeti tanoktól való elfordulást s elősegítette a már említett szocialisztikus tanok térhódítását. Ennek következménye az „örök értékekből” való kiábrándultság s a társadalmi rend tökéletességébe vetett hit megingása, mely azután a forradalmakhoz vezetett.

Túlzott intellektualizmussal aligha lehet vádolni a liberalizmus időszakát. Már szó volt arról, hogy mennyire nem szabadszellemű oktatás folyik nálunk. Kétségtelen, hogy az 1883. évi középiskolai törvény és az azt megelőző Kármán-féle tanterv tartalmazott ugyan liberalizmusra utaló elveket, de korántsem olyan mértékben, ahogyan ezt a korszakkal szemben felvetik. Igaz, hogy a tanítás, a nevelés szelleme, elsősorban a középiskolákban, a görög, latin eszményt képviseli, ez azonban nem jelent távolról sem túlzott intellektualizmust, még kevésbé valamiféle szabadgondolkodási alapot; legfeljebb nem hangoztatta túlzottan a nemzetit, bár éppen eléggé „keresztény és nemzeti” volt részben a nagy óraszámú kötelező vallásoktatás, részben a nemzeti tárgyaknak a reáltárgyak rovására történt igen intenzív művelése következtében [17].

Az ellenforradalmi rendszer ideológusai, amikor ennyire erőteljesen vádolják a *liberalizmust*, tulajdonképpen önmaguk ellen hadakoznak. Azok hangoztatják ugyanis a vádakot, akik az említett korban elméleti és gyakorlati tevékenységükkel nagyon is támogatták a tőkés, liberális rendszert. Az imperializmus ideológusainak sajátos logikája szerint egyértelműen helyeselni lehet a kiegyezés utáni gazdasági fellendülést, de el kell ítélni ennek természetes velejárójaként, sőt szinte éltető elemeként jelentkező liberalizmust. E helyett valamiféle új ideológiára van szükség, amely jobban megfelel az imperializmus németországi és magyarországi igényeinek is. Ennek az új ideológiának a kimunkálása veszi kezdetét a húszas évek elején.

Az új közoktatás- és neveléspolitikai kialakítására irányuló törekvések

Szervezeti javaslatok, törvények

A liberalizmus bírálata azon túl, hogy valamiféle magyarázatot próbált adni a háború után kibontakozott forradalmi mozgalmak okaira, egyúttal kiindulópontot is jelentett a jövő kultúrpolitika feladatainak meghatáro-

zásához. Az említett cikkek, tanulmányok és felszólalások ugyanis, amikor az okokra próbálnak rámutatni, rögtön javaslatokat is tesznek a jövő kultúr-, illetve a nevelés- és oktatáspolitikai szervezeti formáira is. E javaslatok, szinte kivétel nélkül, az alábbiakban próbálják a neveléspolitikai feladatokat meghatározni.

A kiindulási alapot természetesen a liberalizmus bírált hibáinak felszámolása adja. E hibákat próbálják részben szervezeti, s ekkor még igen halványan, tartalmi intézkedésekkel „kijavítani”.

E „javító” munkának egyik első eredménye a „*numerus clausus*” néven ismert törvény kibocsátása, miután egyetlen rendelkezéssel a Tanácsköztársaság összes közoktatásügyi intézkedéseit megszüntetik [18]. A „*numerus clausus*” 1920-ban történt kibocsátásával elsősorban a nemzetiségként kezelt zsidóság szegényebb rétegeit akarták elzárni az értelmiségi munkakörökhöz való eljutástól. Kornis pl. ebben a kérdésben odáig megy, hogy a már korábban említett tanulmányában kijelenti: „A *numerus clausus*t már a középiskolákban kellene kezdeni” [19]. A trianoni határon belül maradt egyéb nemzetiségeket alig érinti ez a rendelet, hisz alacsony létszámú, döntő többségükben paraszti vagy munkásrétegekről van szó, akik amúgy sem veszélyeztetik a „történelmi értelmiség” pozícióját.

A liberalizmus hibáinak felszámolását a népoktatás szervezeti [20] „fogyatékosságainak” megszüntetésével folytatják. Ennek következményeképpen a népoktatás szervezeti feltételei siralmas állapotban kerülnek ki a bírálók, illetve törvényhozók kezéből. Néhány vonatkozásban ugyan hangzottak el javaslatok a népoktatás szervezeti kereteinek korszerűbb felfogását, átalakítását illetően is [21], sőt a „keresztény nemzeti eszme” táborán belül is felvetik egyes szerzők a nyolcosztályos népiskola szükségességét [22]. Az illetékes fórum azonban ezeket az igényeket teljesen figyelmen kívül hagyva, hosszas előkészítés és több napos vita után megalkotja az 1921. évi 30. tc-et, amely lényegében változatlanul hagyja az 1868. évi 38. tc-et. Vagyis marad a *népiskola változatlanul hatosztályos*, a három kötelezőnek mondott ismétlőévvvel együtt elvileg kilenc év a kötelező iskolabajárási idő. A többi iskolafaj szervezeti kérdéseivel nem is foglalkozik ekkor még a „nemzetgyűlés”. A népiskola szervezeti megoldásainak napirendre tűzését sem a népoktatásról való korszerűbb gondoskodás motiválta — ezt mutatja az is, hogy lényegében semmi változás nem történt szervezeti vonatkozásban —, hanem inkább az a külföld felé szánt propagandisztikus fogás, hogy a „népművelés megoldásai elsőként szerepeltek a nemzetgyűlés programjában”, illetve e törvény meghozatalát az a körülmény is siettette, hogy az iskoláztatás kötelezettségének „megszigorításával”, majd később tartalmának megváltoztatásával az uralkodó osztály érdekeinek fokozottabb biztosítását szolgálják. Ügyelni kellett arra, hogy a népiskola ne kerülhessen valamiféle „idegen eszmei befolyás alá”. Ez egyébként igen egyértelműen kiderül a szervezeti kérdésekről folytatott vitában [23].

S hogy ezt az antidemokratikus szervezeti megoldást mindenki megértse, Kornis megmagyarázta, hogy miért kell ennek így lennie. Már említett Kultúrpolitikánk irányelvei c. tanulmányában a legmerevebben szem-

behelyezkedik mindenféle korszerűbb, demokratikusabb szervezeti elképzeléssel. Különösen az egységes, nyolcosztályos iskolára vonatkozó elképzeléseket támadja és a magyar pedagógia történetének egyik legreakciósabb koncepcióját állítja szembe az egységes iskola híveinek javaslataival. Fő érveiből hallatlanul antidemokratikus, arisztokratikus felfogásának szemléltetésére érdemes néhány részletet kiemelni.

Véleménye szerint „az alsóbb és felsőbb népréteg gyermekei különböző fejlettségűek és különböző előképzettségűek” [24] nem lehet tehát őket tizennégy éves korukig egységes iskolába járatni. Az alsóbb népréteg gyermekeinek „mások a lelki diszpozíciói, más lelki fejlődésének ritmusa. ... A művelt osztály gyorsabb észjárású gyerekének fejlődését mesterségesen hátráltatjuk, az alsóbb néposztály gyermekét pedig megerőltetjük” [25], ha közös iskolába járatjuk őket. Nem lehetséges az egységes iskola azért sem, mert az egységes nyolcosztályos népiskola esetén a népiskola elvesztené „... sajátos jellegét, amely abban áll, hogy az egyszerű élethivatású embernek oly viszonylag befejezett műveltséget adjon, mely az ő szellemi és társadalmi szükségleteinek és helyzetének megfelel” [26]. Szociális okok is lehetetlenné teszik a közös iskolát — hangoztatja Kornis —, hisz „A tapasztalatból leszűrhető tipikus tény az, hogy sokkal nagyobb mértékben veszik át egymás rossz tulajdonságait, semmint a jókat. Az előbbieknél — ti. az alsóbb néposztály gyermekeinek — jóval nagyobb a lelki ragályozó erejük. A művelt családból való gyermek felölti a szegény, otthon elhanyagolt gyermek durvább modorát és szokásait. Emez meg a jobbmódú gyermeknek reánézve veszedelmesebb külsőségeit kölcsönzi el, s olyan életszínvonalat követel magának, amilyen azé [27]. (Kiem. M. M.) Világos és egyértelmű álláspont ez, minden különösebb kommentálás nélkül mutatja az ellenforradalmi rendszer „kultúrdemokráciájának” valódi tartalmát.

Kornis e témához kapcsolva megmagyarázza egyébként az igazi kultúrdemokrácia lényegét is. Szerinte ugyanis egy nemzet demokratikus arculatát ... „nem a polgári jogok egyformasága ... hanem ... a hit és a kultúra, az erkölcsi és jogi értékelés, az érzelmek és az akaratirány egyformasága biztosítja ... Nem a tehetségek, a vezető elmék sokasága a fontos, amire az egységes iskola hívei elsősorban törekednek, hanem az, hogy ezek mögött a nemzet minél nagyobb és minél jobban nevelt, azaz fegyelmezett tömege álljon” [28]. Természetesen ilyen alapon szó sem lehet demokratikus iskolaszervezetről, de erre nincs is szükség: korszerű iskola és oktatás helyett az ellenforradalmi rendszer „kultúrdemokráciája” egyiséget csak a „fegyelmezett magatartásban” igényel s ezt érvényesíteni lehet bármiféle iskolai keretben. Ehhez valóban nem szükséges a nyolcosztályos népiskola.

Mindezzel még nem fejeződött be az alsóbb néposztályok ifjúságának neveléséről való szervezett gondoskodás. A nemzetgyűlés elfogadta az 1921. évi 51. tc.-et, a nevezetes „testnevelési törvényt”, amely Klebelsberg szavaival „az őseinktől örökölt testi derékség fenntartását és fejlesztését” [29] hivatott elősegíteni a 12—21 év közötti ifjúság rendszeres foglalkoztatásával. Valóságban „... a leventeintézményt az ellenforradalmi rendszer nacionalista, militarista közoktatáspolitikájának realizálása cél-

jából hívta életre” [30]. Ez a tipikusan „nevelő”, vagy inkább dresszírozó intézmény az uralmon levő rendszer ideológusai szerint a legalkalmasabb lesz az ifjúság ellenőrzésére és fékentartására; a forradalmi tanoktól való eltántorítására s egyúttal a revansra való katonai, testi és pszichikai felkészítésre is.

Az új irányelvek kidolgozása és tartalma

Szervezeti problémák megoldásával részletesebben a jelzett időszakban (1920—21) nem foglalkoznak. Annál nagyobb intenzitás tapasztalható azoknak az irányelveknek a megjelölésében, melyeknek az iskolai oktató-nevelőmunkában vezérlőszerepet szántak, függetlenül az iskola jellegétől. Egységes állásfoglalás csak a legáltalánosabb kérdésekben alakul ki. A részleteket illetően kinek-kinek vallási vagy politikai meggyőződése szerinti elképzelésekkel találkozhatunk.

Az egyik általánosságban elfogadott és nagyon sokat hangoztatott elv — a liberalizmus bírálatából kiindulva — „a keresztény, nemzeti eszme” regenerációja, illetve ennek az elvnek az érvényesítése a neveléspolitikában, s az oktató-nevelőmunka tartalmában. A konkrét tartalmát illetően ebben is többféle értelmezés található. A miniszterelnök — Huszár Károly — szerint „a kereszténység intézményes védelmét kell a közép-pontba állítani” [31], Mázy Engelbert bencés apát pedig e jelszó helyes értelmezése és tartalommal való megtöltése érdekében a bencés szellemet szeretné az iskolai nevelőmunkában megvalósítani. Véleménye szerint ugyanis, e szellemnek hazafias és keresztény voltaához nem férhet kétség, annak ellenére sem, hogy a bencések is egy nemzetközi szervezet tagjai. A bencések — hangoztatja Mázy Engelbert — mindig kiváló hazafiak is voltak, mert ezt a rend szelleme így kívánta meg [32].

A nagypolgárság is egyetért a „keresztény, nemzeti eszmény” erőteljesebb érvényesítésével. Ennek ad hangot Gratz Gusztáv, a hazai nagytőkések szószólója egy, a Cobdem Szövetségben (nagyiparosok egyesülete) elmondott beszédében, ahol kijelentette, hogy a keresztény nemzeti eszmény természetesen nincs ellentétben a nagypolgárság elképzeléseivel [33].

E követelmény egyébként kielégíti a különböző felekezeteket, pártokat is, sőt a szélsőséges nacionalisták is szívesen támogatják, mert úgy vélik — a többi szervezetekkel, pártokkal és felekezetekkel együtt —, hogy tartalmát tekintve úgyis a maguk érdekeinek megfelelően fognak eljárni.

Egy másik elfogadott irányelv a kultúrfölény megvalósítására irányuló törekvések végrehajtásában, illetve annak fokozásában jelentkezik. Nem új ez az „elmélet” és nem új a neki szánt funkció sem. Ezzel szeretnék bizonyítani, hogy Európa keleti részében a magyar az egyetlen intelligens nemzet, amely képes a nyugati kultúrát kelet felé közvetíteni. Mi védelmeztük a nyugati kultúrát évszázadokon át a keleti barbársággal és a balkáni mentalitással szemben — hangoztatja Kornis —, s a „nemzetgyűlés” tagjaival együtt nem győzi elmarasztalni a „hálátlan Nyugatot”. Abban mindenesetre megállapodás történik, hogy a kultúrfölényt meg kell tartani, sőt tovább is kell fejleszteni. A „kultúrfölény” várható tartalmát

illetően senki sem törődik azzal, hogy az előző alapelvben éppen a kultúra-ellenesség dominál és ez kap hangot a későbbiekben is. A „kultúrfölény” valójában csak egy a sokat hangoztatott jelszavak közül, melyeknek valóságos tartalmát nem képesek, de nem is akarják gyakorlatban megvalósítani.

Egy következő alapelvben — a fentivel szoros kapcsolatban — megfogalmazzák a *sovinizmus, irredentizmus követelményeinek megvalósítását* az oktatás minden fokán. Általánosságban kiemelik, hogy a felnövekvő nemzedék minden tagját abban a szellemben kell nevelni, amely elítéli Trianont és ezzel együtt gyűlöli a szomszéd népeket is.

Ebben a vonatkozásban is Kornis „mondott” a legtöbbet a neveléspolitikai tartalmát illetően. „Iskoláink tantervében minden nemzeti tárgynak csak egy tengely körül kell forognia: meg kell teremtenünk az *irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját*” [34]. Véleménye szerint az irredentizmusnak csak egyik oldala a nemzetiségek elleni harc. A másik fő területnek a marxista ideológia elleni harcot tekinti s kiemeli, hogy az irredentizmusnak új feladata van: „Ma a nemzetközi osztályuralom ellen kell legnagyobb erővel fordulni. A mai tehetelenné vált nemzetköziség helyébe a nemzetfölöttiségnek, az internacionalizmus helyébe a szupranacionalizmusnak kell lépnie” [35]. Kornis tisztában volt azzal, hogy a magyar munkásosztályt és parasztságot ha megdöbbsentette is Trianon, e megdöbbenés nem lesz tartós. Sőt, utána a közös forradalmi múlt nagyobb lehetőséget biztosít az internacionalista összefogásra a kizsákmányolás minden formája ellen. A nemzetközi összefogás lehetősége és szükségessége nagyobb, mint bármikor eddig. S ha ez megtörténik, veszve vannak a magyar uralkodó osztály színes, revansista álmái, mert kitűzött programjának végrehajtásakor nemcsak a hazai munkásosztály ellenállásával kell számolnia, hanem a nemzetközi munkásszolidaritással is. Azt akarja tehát ezzel az újszerűen értelmezett irredentizmussal megakadályozni, hogy az egyes nemzetek munkás és paraszt rétegeinek közös törekvései ne találkozassanak. Ennek érdekében kell fenntartani a nemzetiségi és faji gyűlöletet, ezzel egyúttal a munkás nemzetköziség elleni harcot is szolgálják.

A *negyedik* megfogalmazásra került irányelv szerint az oktató-nevelőmunka tengelyévé *nem az értelem fejlesztését kell helyezni, hanem az érzelmi és akarati tényezők kibontakoztatását*. Az értelem fejlesztése ugyanis azzal a veszéllyel jár, hogy az emberek az objektív tényeket értékelik az ideális értékek helyett s ez előbb-utóbb veszedelmes következményekkel járhat a magyar imperializmus számára.

E kérdésben is többféle fórum, többféle véleményt képvisel. Vannak pl. a „nemzetgyűlésben”, akik a megfogalmazott irányelv ellenére szeretnének valami alacsonyabbszintű praktikumot is biztosítani. Ilyen pl. Gaál Gaszton kérése, aki szeretné a falusi oktatást praktikusabbá tenni [36]. Váradi István is kifogásolja a népoktatás parlamenti vitájában, hogy a falusi iskola csak holt ismeretekre tanít [37]. Nem akar ő sem valamiféle tudományos képzést, de még ezek az alacsonyra szabott igények sem szerepelhetnek a kialakított irányelvekben, sem a népiskolai törvényben [38]. Valójában nem is lehetett szó korszerűségről, mert ez feltételezná az „en-

gedélyezetttnél” magasabb értelmi képzés megvalósítását s ez ellentmondana a megfogalmazott irányelveknek.

Azt, hogy milyen tartalom felel meg az általánosságban megfogalmazott irányelveknek, a húszas évek elején még eldöntetlen kérdés. Ennek nemcsak az az oka, hogy az említett fórumok nem hivatottak részletkérdésekben dönteni, hanem sokkal inkább az, hogy a meglevő sokféle ellentmondó követelményei miatt nem is tudnak. Az ellenforradalmi rendszer első éveinek zűrzavarában a pártok és felekezetek sokszor egymásnak ellentmondó sajátos érdekek megvalósítását szerették volna az „irányelvek tartalmán” érteni. Erre utal a kor egyik „élharcosa”, Quint József, a budai képző igazgatója, amikor arról beszél, hogy „... a háború utáni nyugtalan időszak eltévelyedésében és bizonytalan ide-oda kapkodásában” [40] a nevelőmunka tartalma eredményesen nem bontakozhatott ki.

Túlságosan messzire vezetne, ha most részletesen elemeznénk a kialakított irányelvek ellentmondásait. Az értelmezések különbözőségére már több ízben is utaltunk. Ezek feloldása, illetve egy sajátos koncepcióba foglalása és a gyakorlati végrehajtás megkezdése már egy későbbi időszak feladata.

A magyar imperializmus ideológusai tehát próbáltak valami kiútfélét keresni. Ebben a kiútban természetesen szó sem lehetett demokratizmusról, korszerűségről, vagy éppen tényleges „kultúrfőlenyről”. A magyar imperializmus csak egy reakciósabb, embertelenebb kultúrpolitikai koncepcióval volt képes hatalmát meghosszabbítani [41].

J E G Y Z E T E K

- [1] Az első világháború után a győztes, sőt a semleges országokban is sokat foglalkoznak a háború és forradalmak morális következményeinek vizsgálatával. Fásultság, csüggedés, az eszmékből való kiábrándultság jellemzi a háború utáni emberi magatartást szinte egész Európában. *Imre Sándor* Mindenki nevel c. tanulmányában — 1923-ban — részletesen elemzi ennek okait, s rámutat arra is, hogy miért a nevelést hívják mindenütt segítségül a helyzet megváltoztatásához. *Imre Sándor: Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés*, Bp. 1944. 180. old. A témával kapcsolatban érdemes néhány külföldi szerző munkáját is megemlíteni. Ezekben ugyanis részletesen tárgyalják az említett problémákat. *H. J. W. Hetherrington—J. H. Muirhead: Social purpose a contribution to philosophy of civie societi*, London—New York, 1921. *Gustav Le Bon: Psychologie des temps nouveaux*, Paris, 1921. *Gustav Le Bon: Múlt és jövő*. Ford.: Wildner Ödön. Bp., 1920. *Fr. W. Foerster: Politische Ethik und Politische Pädagogik*. München, 1918. Abban valamennyien közös állásponton vannak, hogy a háború utáni nehéz helyzetből elsősorban a nevelőmunka megjavításával kell kijutni.
- [2] *Lenin: Válogatott művei* I. köt. Bp. 1948. 1009. old. Lenin utal arra, hogy a burzsoá ideológusok szívesen tesznek meg okul másodlagos tényezőket.
- [3] Nagy mennyiségű könyv és tanulmány jelenik meg nálunk és Németországban is, melyekben a szerzők egyértelműen a neveléspolitikát okolják a háború elvesztéséért, a forradalmak kitöréséért. Néhány fontosabb munkát felsorolunk a német irodalomból. Ezeknek egy részét tartalmi idézetek formájában megtalálhatjuk a szövegben is. Magyar nyelven tudásunk szerint nem jelentek meg, még kivonatos fordítások sem találhatók, legfeljebb rövid ismertetések egyes folyóiratokban. *A. H. Hollmann: Volkhochschule und die geistigen grund-*

legen der demokratie. 2. Aufl. Berlin, Verlag v. Paul Parei. 1919. (S hogy a németek milyen komolyan vették ezeket a népfőiskolákat, mutatja egy 1969-ben megjelent díszes jubileumi évkönyv a hermannsburgi luteránus Népfőiskola ötven év alatt végzett munkájáról. *Bildung und Bindung*. Hermannsburg, 1969.) A. Walther: Das kulturproblem der Gegenwart. Gotha Perthes, 1921. C. H. Becker: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Verlag, von Quelle und Mayer, 1919. Erst Kriek: Die Revolution der Wissenschaft. Ein Kapitel über Volks-erziehung. Jena, 1920. 6. sz. F. Tömmies: Hochschulreform und soziologie. Jena, Verlag Fischer 1920.

- [4] Vö. Erst Kriek: a 3. jegyzetben idézett művének mondanivalójával.
- [5] Fichte igen részletesen foglalkozik a Tanácsok a német nemzethez c. művében a nevelés problémáival. Élesen és nagyon határozottan fogalmazza meg a burzsoá nacionalizmus nevelési feladatait. Vö. J. G. Fichte: Reden an die Deutsche Nation c. műve. Felix Meiner Verl. in Hamburg, 1963.
- [6] Vö. a 3. jegyzetben felsorolt művek közül C. H. Becker: Kulturpolitische Aufgaben c. műve.
- [7] Vö.: A. H. Hollmann: Volkhochschule... c. a 3. jegyzetben felsorolt mű.
- [8] Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 4. old.
- [9] Kornis i. m. 7. old.
- [10] Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, Bp. 1920. ápr. 1. sz. 18. old.
- [11] Országgyűlési Napló, Bp. 1920—22. I. köt. 3. old.
- [12] Az 1920—22-es „Nemzetgyűlés” anyaga, de a későbbi éveké is, neveléstörténeti szempontból még feldolgozatlan. Számos érdekes, sőt értékes javaslat is található a jegyzőkönyvekben. A feldolgozásra kísérletet tett Márer Erzsébet szegedi tanár, de csak néhány töredéket közöl A nevelés ügye az 1920. febr. 16-ra összehívott nemzetgyűlésen címmel. Közli a *Nevelésügyi Tanulmányok* c. egyetemi kiadvány. Szerk. Imre Sándor, Szeged, 1934.
- [13] Erre vonatkozóan nagy mennyiségű történeti forrás és irodalmi anyag áll rendelkezésre. Az ifjúmunkásokkal kapcsolatos problémákat tárgyalja Válogatott írások az ifjúmunkás mozgalom harcos múltjából c. kiadvány első kötete, a Mi már nem leszünk kizsákmányolt proletárok. Összeállította Svéd László, Bp. Szikra, 1951.
- [14] Nemzetiségi vonatkozásban az 1907. évi XXVII. tc. az elmagyarosítás érdekében megnehezítette még annak a minimális tananyagnak az elsajátítását is, melyet a népiskola tanterve előírt. E tantervek egyébként is kevés tartalmi anyagot írtak elő, mert a népiskolával szemben támasztott követelmény mindig az iskola nevelőjellegét hangoztatta és emelte ki. Tény tehát, hogy ezekben az iskolákban túlzott értelmi képzésről nem lehetett beszélni. Vö. az 1969., 1877., 1805. évi tanterveket. Ez utóbbi volt érvényben 1925-ig.
- [15] Franciaországban nemcsak kötelező vallásoktatás nincs, hanem az 1904. évi rendelet szerint nyilvános iskolában csak világi személyek taníthatnak.
- [16] Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 23. old.
- [17] A korábban felsorolt tantervek (vö. 14. jegyzet) világosan mutatják, hogy a rendszer, a sokat szidott liberalizmus, mennyi energiát fordított a „hazafias és vallásos” nevelésre.
- [18] A magyar vallás- és közoktatásügyi miniszternek 4507/1919. eln. sz. rendelete. *Hivatalos Közlöny*. 1919. év, 184—285. old.
- [19] Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 23. old.
- [20] E feladat miatt tűzte a „nemzetgyűlés” napirendre 1921-ben, szinte az elsőközt a „népoktatási törvény” megalkotását. Vö. *Országgyűlési Napló*, 1920—22. I—XI. köt.
- [21] Az egységes nyolcosztályos népiskola érdekében emel szót, Kovács János: Az iskolakötelezettség kiterjesztése c. tanulmányában. Magyar Pedagógia, 1924. 68. old.
- [22] Vö. *Országgyűlési Napló*, 1920—22. Bp. Itt nagyon sok hozzászólás hangzik el. Ezek közül szervezeti javaslatokat tartalmaz a II. köt. 150—151., a 218., az I. köt. 140. old. és a XI. 242. old.
- [23] Idézett Napló II. köt. 218. old.
- [24] Kornis Gyula: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 24. old.

- [25] Kornis i. m. 35. old.
- [26] Kornis i. m. 35. old.
- [27] Kornis i. m. 37. old.
- [28] Kornis i. m. 37. old.
- [29] *Klebelberg Kunó*: Jöjjetek harmincas évek. Bp. 1930. 36. old.
- [30] *Köte Sándor*: A leventeintézmény megszervezése és jellege. Ped. Szemle. Bp. 1960. 3. sz. 229. old.
- [31] Országgyűlési Napló, 1920—22. Bp. I. köt. 140. old.
- [32] *Vö. Máty Engelbert*: Erkölcsi nevelés. Pápa, 1922.
- [33] *Gratz Gusztáv*: Politikai és gazdasági liberalizmus. Bp. 1922. Cobdem Szövetség kiadása. 19. old.
- [34] *Kornis Gyula*: Kultúrpolitikánk irányelvei. Bp. 1921. 24. old.
- [35] Kornis: i. m. 22. old.
- [36] Országgyűlési Napló, 1920—22. Bp. I. köt. 140. old.
- [37] Ugyanott II. köt. 50. old.
- [38] Korszerű szervezeti megoldásra nincs ugyan javaslat, de az ellenforradalmi rendszer egyik képviselője javasolja a botbüntetés újra történő bevezetését, ha a szülő nem járhatja rendesen iskolába a gyereket. *Vö. Országgyűlési Napló, 1920—22. Bp. XI. köt. 238. old.*
- [39] Részletesen foglalkozik e kérdésekkel *Nemes Dezső*: A fasiszta rendszer kiépítése és a népnymor Magyarországon. (Iratok az ellenforradalom történetéhez.) II. köt. Bevezető tanulmánya. Bp. Szikra, 1956. Lásd még Magyarország története II. köt. Bp. 1965. Gondolat Kiadó. (374—384. old.)
- [40] Magyar Népoktatás. Bp. 1928. 128. old.
- [41] Arról, hogy végül is milyen konkrét tartalommal töltik ki az elfogadott irányelveket, részletesen írtam egy 1971-ben megjelent tanulmányban. E miatt e tanulmány összefoglalásában ismételtelen nem tértem ki ezekre a tartalmi kérdésekre. *Vö. Mák Mihály: Az ellenforradalmi rendszer közoktatás- és neveléspolitikai programjának néhány elméleti problémája c. tanulmány. Az egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei. IX. köt. 1971. 19—33. old.*

DIE AUSGESTALTUNG DER GRUNDSÄTZE DER UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGSPOLITIK DES GEGENREVOLUTIONSSYSTEMS IM ANFANG DER ZWANZIGER JAHRE

Dr. Mák Mihály

Nach dem ersten Weltkrieg und dem Ablaufen der nachfolgenden Revolutionen suchen die Theoretiker der im Krieg siegenden und besiegten Mächte die Ursachen des menschlichen Benehmens während des Krieges und nach dem Krieg. Sie urgieren besonders die Entdeckung der Revolutionsursachen und probieren irgendeine Erklärung über die vergangenen Ereignisse zu geben.

Mit ausserordentlicher grossen Intensität arbeiten die im Krieg besiegten bourgeois Theoretiker des Deutschlands und Ungarns, die — neben den obigen — auch die Ursachen des Kriegsverlustes nicht als Folge der eigenen sündigen, volksfeindlichen Politik, ihrer materiellen- und Organisationschwächen, sondern als Folge der in Erziehung begangenen vermeinten und wirklichen Fehler auffassen.

Die bourgeois Pädagogen beider Länder meinen die Ursachen in der Kulturpolitik der liberalen Epoche, der Jahre vor dem ersten Weltkrieg, aber besonders in der schlecht organisierten Erziehung, in der Schwäche der Erziehungsarbeit, in dem übertriebenen demokratischen Geist zu entdecken. Dadurch schaffen sie einen Ausgangsgrund zur Ausgestaltung der noch reaktionäreren, antidemokratischen Unterrichtspolitik, als sie vor dem ersten Weltkrieg war.