VINCZE LÁSZLÓ

VÁZLAT WESZELY ÖDÖNRŐL (1867–1935)

Weszely Ödön munkássága a magyar történelem két szakaszát: a századforduló előtti és utáni 2–3 évtizedet 1918-ig és a forradalmak-ellenforradalom korszakát 1935-ig – íveli át. Hatalmas életműről van szó,[1] amely minden (szükségszerű) ellentmondásosságával együtt is érdemes arra, hogy a magyar neveléstörténetírás ne engedje teljesen elmerülni a feledés tengerébe, jóllehet – *Illyés* Gyula szóhasználatával élve – „a szennyező társadalom", a Horthy-rendszer társadalma annyira befolyásolta, hogy halála évében (1935) megjelent utolsó nagy összefoglaló művében egy-két hivatkozás még Mussolinira, Hitlerre, sőt Gömbös Gyulára is történik (a korszak *nagy* „apró szentjeiről" nem is szólva), és a szennyező társadalom nyomása alatt odáig jut, hogy még a fajnemesítés hitleri kasztrációs módszerét sem ítéli el . . .

Viszont: nincs senki a nevelésügy *hivatalosan* elismert magyar elméletírói között a két világháború közötti korszakban, az ellenforradalom 25 évében is, aki az akkor *leghaladóbbnak* tartott pedagógiai-lélektani irányzatokat, eszméket, képviselőit (Charcot, Freud,[2] Alfred Adler, K. és Ch. Bühler, Claparède, Natorp, W. Stern stb. stb.) annyi elismeréssel idézné lépten-nyomon, mint Weszely Ödön. Sőt: a munkásmozgalom pedagógiai elképzeléseiről (Erfurti program), a Szovjetunióról is nemegyszer elismeréssel szól. Azt mondhatjuk, hogy az egész életmű (szükségszerű) ellentmondásossága ellenére a korabeli leghaladóbb pedagógiai-pszichológiai eszmék hírverése az akkori hazai retrográd eszmékkel és gyakorlattal szemben.

A 25 éves ellenforradalmi időszakban haladó pedagógusnak mondhatunk mindenkit, aki a hazai, bizonyos értelemben középkori állapotokkal szemben (verbalizmus, testi fenyíték, korlátlan tekintélyelv stb.-vel) a nyugati országokban kibontakozó pedagógiai-lélektani irányzatok elveit, és itt-ott megvalósuló gyakorlatát magáévá teszi; aki arra utal, hogy másképpen *kell*, másképpen is lehet nevelni, mint ahogy a középkortól örököltük . . .

[1] *Simon* Vendel: Weszely Ödön pedagógiája. Pécs 1937. Érdeme, hogy közli Weszely műveinek kronologikus felsorolását. Jelen tanulmányunk nem elemzi Weszely minden értekezését külön-külön, nem tárgyalja közéleti tevékenységét sem, hanem *pedagógiai gondolkodásának jellegét* kívánja megmutatni; azt, hogy a társadalom felemelheti, de el is torzíthatja tudósait. A Horthy-társadalom felemelte Weszelyt, egyetemi tanár lett, de eltorzította interpretáló módszerében, gondolkodásában.

[2] Freudról például ezt írja: a módszerek közül „legzseniálisabb Freud pszichoanalízise". A gyermektanulmány továbbfejlesztése . . . 1933.

Propagandamunkáját Weszely így indokolja: „Ugy véltük, szolgálatot teszünk hazánknak s a pedagógiai irodalomnak, ha mindazt az újat, ami nyugaton felmerült, ismertetjük s azokból a gondolatokból, melyek ott künn termettek, néhányat hozzánk is átplántálunk, mert talán megtermékenyítik a mi embereink gondolatvilágát is . . . Nálunk, sajnos, annyi a hiba, oly sok a fogyatkozás, hogy nem csoda, ha mindenki örömmel üdvözöl minden reformeszmét, mert ettől reméli az összes bajok gyógyulását."

*

Weszely pedagógiai gondolkozásának középpontjában egy fogalom áll: *„a kultúra"*. „A nevelés célja – írja – a műveltség, amellyel az ember a maga életfeladatait megoldja."[4] A *kultúrát* a „homo sapienst" meghatározó értékfogalomnak tekinti, de végső fokon ez a *fogalom* – a szűk látókörű sovinizmussal szemben – tettre, feladatra, programra utal: az egész világra vonatkozó kulturális-művelődési „világprogramot kell megvalósítani" – írja – amely „lehetővé teszi, hogy ennek keretében minden nemzet a maga sajátos nemzeti életét kifejthesse".[5] A *világprogram* – így véli – az új, a modern nevelési eszmék gyakorlatával valósítható meg. Ezeknek az eszméknek ő az első részletekre is kitérő hírhozója nálunk. A feladatra képessé teszi nagy nyelvtudása (német, angol, francia, olasz stb. szerzőket idéz, ismertet), és az, hogy a gyakorlatban is alkalma van külföldi iskolákban, a helyszínen megismerni az új nevelési elvek megvalósulását. Egy terjedelmes tanulmánykötete 1908-ban jelent meg először, majd 1910-ben második, és 1918-ban harmadik kiadásban. A kötet címe: *A modern pedagógia útjain.*[6] A kötet első kiadásában 16 iskoláról tesz említést, amelyek a *modern* pedagógia útját járják-keresik, a harmadik kiadásban ezzel a megjegyzéssel: „számos új iskola jött létre", arra utal, hogy kibontakozott egy *világmozgalom*, amelynek harci bázisait már felsorolni sem lehet. És, bár megjegyzi, hogy ezek az iskolák magániskolák, de hozzáteszi, hogy csak idő kérdése, hogy az állami iskolák is – látva a jó példát – új szellemű iskolává alakuljanak át, s ezzel megvalósuljon a 20. századi ún. „modern" pedagógia utópistáinak Rousseau-tól öröklött álma: *a gyerek felszabadítása.*

Ma már megállapíthatjuk, hogy íme, az utópisták ábrándjai, közel egy évszázad alatt sem valósultak meg (a második világháború magát a mozgalmat is megsemmisítette), ami konkréten bizonyítja (ha ugyan ezt egyáltalán még bizonyítani kell!), hogy *az iskolaügyet sem nálunk, sem másutt a világban nem helyes-helytelen pedagógiai elveket és gyakorlatot hirdető jószándékú pedagógusok irányítják, hanem olyan erők, amelyek az adott társadalmi rendszer érdekvonalában működnek* . . . Ez az, amit Weszely éppen úgy nem értett meg, mint azok, akiknek eszméiért, és szűk körre vonatkozó gyakorlatáért lelkesedett.

És itt ragadhatjuk meg Weszely értékelésének, munkássága megítélésének legfőbb szempontját.

[3] A reformok és az iskola. 1908.
[4] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 214.
[5] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 101.
[6] Ezzel a kötettel nyerte el az egyetemi magántanári címet 1910-ben.

A világnézetre nevelés fontosságát hirdeti. A világnézet volna az a „rendezői elv", amelynek megfelelően a tanítás anyagát kiválasztani és rendezni kellene, az az ítélkezési alap, amelynek megfelelően a fel-felmerülő pedagógiai-pszichológiai eszméket, nézeteket *egyértelműen* megítélni, értékelni lehetne. A „szennyező" társadalmi viszonyok között olyan embernek, mint Weszely, aki egy életen át lelkesedik a haladó (pedagógiai) eszmékért és ugyanakkor a legkonzervatívabb, a legreakciósabb politikai rendszer egyetemének katedráján ül Pécsett, nem lehet egyértelmű rendezői elv szerint ítélkeznie, nem lehet egyértelműen állást foglalnia a progresszió mellett. A „csapda-szituációból" (Németh László) így próbál kitörni: „Ez a könyv – írja *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései* c. rendszerező munkájának Előszavában – a pedagógia legérdekesebb és legizgalmasabb kérdéseivel foglalkozik... Arra törekszem, hogy gondolatokat ébresszek, melyek alapján mindenki önmaga alkothatja meg pedagógiai nézeteit... "

A pedagógiatörténet végtelen dialógusnak tekinthető – „ellentmondó tézisek sorozata" (Messer) – amelyben a haladó eszmék és a konzervatív eszmék képviselői vitatkoznak egymással. Aki tehát a neveléstörténet egy-egy részletét vagy összefoglaló egészét akarja ábrázolni, annak nemcsak a haladás képviselőinek eszméit és gyakorlatát kell bemutatnia, hanem azokat is, akikkel éppen folyik a párbeszéd. Az ellentétes nézetek megfelelő szembesítésével válik a neveléstörténet igazán tanulságossá, a fejlődés világossá. Weszelynél azonban nem erről van szó. Ő nem *szembesít,* nem foglal állást, ő csak egymás mellé állítja az ellentétes, ellentmondásos nézeteket, többnyire azonos hangsúllyal... Az objektivitás szándéka vezeti? Az efféle objektivitásból semmi sem jön ki. Feleljünk hát arra a kérdésre, hogy miért dolgozik Weszely ezzel a módszerrel, miért lett ilyen a *munkamódszere?* Munkamódszerének ez a jellege 1919 után alakult ki egyértelműen, hiszen *A modern pedagógia útjain* című gazdag tanulmánykötetében határozottan bírál, egyértelműen és többnyire *ma is érvényesen* foglal állást, például olyan fontos kérdésben, mint *A koedukáció kérdése* vagy *A nemi felvilágosítás* c. tanulmányában. Nem (pedagógiai) gondolkozása, csak „munkamódszere" változik meg.

A fentebbi kérdésre tehát csak ezt a választ adhatjuk: a *„szennyező társadalomban"* a társadalom „szolgálója" nem foglalhat állást *egyértelműen* – s ez az ellenforradalmi korszakban évről-évre világosabb – csak ha ennek a társadalomnak az érdekvonalába esik az állásfoglalása. Weszely *egyértelmű* állásfoglalása a modern eszmék szellemében jelenhetne csak meg. Ezeknek az eszméknek az ismertetése végigvonul az egész életművön, és soha egy elítélő szó nem esik ezekről, pedig *ellenük* veszély nélkül szólhatott volna... A haladó eszmék iránti „bűnös" állásfoglalását azonban – az objektivitás látszatát keltve – véka alá kell rejtenie. Weszely ezt úgy teszi, hogy az olvasóra hárítja az állásfoglalás bátorságát. S nem veszi észre, hogy ezzel a tárgyalási móddal, ezzel a munkamódszerrel a neveléstudomány „tudomány" jellegét tagadja meg...

Képzeljük el, hogy bármely tudományszak területén mindenki önmaga (pl. egy orvostanhallgató!) alkotná meg „nézeteit". A tanítás – s Weszely *tanít,* tanítani akar – pro és contra állásfoglalás nélkül üres szócséplés... Egyébként sem lehet eltekinteni attól, hogy a tudomány mindig tények, jelenségek *egyértelmű* tisztázására, egyértelmű meggyőződés kifejezésére törekszik. Az egyértelmű *tudományos* megállapításról az idők folyamán kiderülhet, hogy téves. Ezért szokás így mondani: „A tudomány mai állása szerint..." De nem tekinthető „tudományos rendszernek" az a mű, amelyik már *in statu nascendi* nem egyértelmű.

Ha az „abszolút objektivitás" szándéka vezetné Weszelyt, akkor történeti, problématörténeti összefüggésekben nyújtaná anyagát. De így, a történeti szempont érvényesítésével világossá válnék, hogy a *fejlődést* a modern eszmék jelentik. Weszely tehát elejti a történeti szempontot, annyira, hogy amikor a neveléstudomány területi felosztását adja, a neveléstörténet mint részdiszciplína egyáltalán nem szerepel a felosztásban. Felosztása: I. elméleti pedagógia, II. neveléstan, III. tanítástan, IV. módszertan, V. szervezettan. – Neveléstörténet nincs! Holott véleményünk szerint – éppen a neveléstörténet az a pedagógiai diszciplína, az a szilárd váz, amely köré valamennyi neveléselméleti, módszertani, tanítástani, sőt: szervezettani kérdés – a múltat mindig a jelennel is mérve, vitatva-vitatkozva – csoportosítható.

*

Minden kisebb-nagyobb jelentőségű elvi kérdésről szól Weszely, amely a korabeli elméletírókat foglalkoztatja.

Kezdjük az alapvető kérdésnél: *nevelhető-e az ember?*

Ezzel összefüggésben Weszely nagyon fontos mozzanatra utal. Ennek észrevételére rendkívüli tájékozottsága teszi képessé: „A kételkedés a nevelés lehetőségében és hatásában – írja – újabb keletű."[7] Úgy látja, hogy a 19. században kezdődik ez a *kételkedés.* Körülbelül 100 évet téved! Illetve nem veszi észre, hogy ez a kételkedés, helyesebben: *a vita* a nevelhetőség kérdése körül két fordulóban zajlik. A *vita* itt a lényeg, amely napjainkig világméretekben folyik, s első fordulója a 18. században bontakozott ki.

Éppen a 18. században! Mert mi értelme lett volna a nevelhetőség kérdéséről *vitatkozni* az ókorban vagy a középkorban, amikor csak az uralkodó osztályok gyerekei részesültek intézményes nevelésben-tanításban. A vitát a forradalmi polgárság ideológusai robbantották ki, s a 18. századtól kezdve különféle címszavakban vissza-visszatér: „pedagógiai optimizmus-pesszimizmus", „empirizmus-nativizmus", „tanítás-fejlődés", „egzogén és endogén tényezők" szerepe az egyén emberréválásának folyamatában stb. stb. A vita második fordulója a 19. század, amikor új forradalmi osztály, a munkásosztály akar betörni a hatalom sáncai közé. S ahogy a 18. században a forradalmi polgárság, a 19-ben a forradalmi munkásosztály ideológusai állnak az optimizmus álláspontján, hirdetve az egzogén hatások, a tanítás stb. döntő hatását, jelentőségét; természetesen anélkül, hogy ezzel az endogén tényezők jelenlétét tagadnák.[8] A feltörekvő, haladó osztályok ideológusai ugyanis nem azzal foglalkoznak, ami – ha mereven egyáltalán állítható ilyesmi – megváltoztathatatlan, hanem azzal, ami *megváltoztatható,* s hogyan *kell* és *lehet* megváltoztatni . . .

Weszely tehát csak a vita második fordulóját látja, s azzal magyarázza a pedagógiai pesszimizmus megjelenését, hogy „bekövetkezett a kiábrándulás a 18. század optimizmusból", az ember csalódott önmagában . . .

[7] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 102.

[8] Erről bővebben l. László *Vincze:* Zu Fragen der Begabung. A „Beiträge zum Begabungsproblem" c. kötetben. Berlin 1961. 67.

Egyébként szó sincs „kiábrándulásról": a „nagy remények száza da" a 19. század. Ez a század adta a reformkor nagyjait, e század Darwin, Pasteur, Eötvös, Petőfi, sőt Marx száza da. A csalódottság, a kiábrándulás csak a neveléstudomány területén (pedagógiai pesszimizmus!) következett be, mert itt hatalmi pozíciókat veszélyeztet (adott történelmi pillanatokban) az optimizmus . . .

Weszely jelzett munkamódszerének megfelelően úgy szól a *vitáról,* hogy felsorol mindenkit az optimista álláspont frontjáról Plátontól kezdve („Az ember nevelés által lesz igazán emberré") Arisztoteleszen át Erasmusig („A természet, midőn neked gyereket adott, csak nyers tömeget adott át . . . ha elhanyagolod, bestiát kapsz, ha gondos vagy, úgyszólván Istent"), idézi Locke-ot („Tíz ember közül kilenc azzá, ami – jó vagy rossz, hasznos vagy haszontalan, ártalmas a társadalomra nézve – a nevelés által lett"), idézi Leibnitzet („A nevelés mindent legyőz"), idézi Kantot („Az ember az, amivé a nevelés teszi"), s persze Helvetiust is idézi, aki a „tabula rasa" elmélet kidolgozásával öntött megfelelő önbizalmat a hatalomért küzdő 18. századi polgárságba . . . De idézi – ugyanolyan hangsúllyal, mint a felsoroltakat – Schopenhauert is: „Erények és bűnök velünk-születtek . . . a jellemek etikai különbsége velünkszületett és eltörülhetetlen . . .[9] Az ember jelleme állandó és változatlan, ugyanaz marad egész életén át."[10] De csak Schopenhauert tudja idézni! Erre is érdemes, a vitáról szólva felfigyelnünk. Hol vannak a „nativizmus" bajnokai? Egyetlen élő név: Schopenhauer.

Természetesen Weszely Ödön sem marad meg csupán a tekintélyek idézésénél, hozzáfűzi az idézetekhez a maga sokszor ugyancsak ellentmondásos fejtegetéseit: *A nevelés lehetőségéről és határairól* (1923.) Ezekben a fejtegetésekben aztán sok minden előkerül, amit idevonatkozóan kb. 200 év alatt összehordtak a vitában, hogy végső konzekvenciaként – Weszely munkamódszerének megfelelően – felhangozzék az *egyfelől* és a *másfelől:* „A nevelés éppen abban áll, hogy beleavatkozunk a fejlődés menetébe," másfelől: (ugyanezen az oldalon) „A nevelő nem működhetik a természet törvényei *ellen,*"[12] értsd: a neveléssel nem lehet új speciest kialakítani. Így siklatják ki a vitát! Mintha valaki is, aki a pedagógiai optimizmus nevében nyilatkozott, arra gondolt volna, hogy körtéből szilvát, emberből elefántot vagy éppen óriáskígyót neveljen . . . Van olyan szerző, aki nyíltan ilyen utalással tagadja a pedagógiai optimizmus létjogosultságát. Viszont: 200 év alatt egyetlen elméletírónak sem jutott eszébe, hogy elhatárolja azokat a vonásokat, amelyek *feltétlenül* egzogén eredetűek, azoktól, amelyek *feltétlenül* endogén meghatározottságúak. Még ennyit sem tisztázott a mai napig a pedagógia, a lélektan. „Hegyek vajúdtak, egérkék születtek" az óriási munka nyomán – írja Horváth György – a faktoranalízisről szólva, de ez a „leltár" sajnos kiterjeszthető a pszichológia egészére . . .[13]

A nevelhetőség kérdéséről szóló vitákban a 20. századra – Weszelynél is – megdöbbentő *terminológiai zűrzavar* alakult ki. Nem a valóban bonyolult fogalmak körüli zűrzavarra gondolunk. Olyan egyszerű szavak jelentése is bizonytalanná, homályossá, értelmetlenné válik a más-más szövegkör-

[9] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 104.
[10] A modern pedagógia útjain. 3. kiadás. 127.
[11] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 79.
[12] Uo.
[13] *Horváth* György: Személyiség és öntevékenység. Bp. 1978. 286. E könyvre többször lesz hivatkozás tanulmányunkban, ezért szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy az e tanulmány elkészülte után jelent meg. Bizonyos gondolatok találkozása egymástól független a két munkában.

nyezetben, mint pl. „tulajdonság". Ilyen kérdések merülnek fel a vitában: „Jó vagy rossz tulajdonságokkal születik-e a gyerek? " 200 év óta három válasz közül lehet válogatni: „jó tulajdonságokkal", „rossz tulajdonságokkal" [vö. eredendő bűn; modern változat: „universell kriminell" (Stekel)] „jó és rossz tulajdonságokkal".

Weszely a harmadikat választja. A *tulajdonságok* tehát, a „jó" is, a „rossz" is – így véli – velünk születnek! A következő lapon azonban – íme a munkamódszer – ezt olvassuk: „A nevelés nagyban hozzájárulhat ahhoz, vajon egy-egy tulajdonságból hiba vagy jó tulajdonság fejlődik-e."[14] Azaz a 227. lapon azt mondja, amit a 226. lapon tagad, azt ti., hogy a gyerek hibái is, jó tulajdonságai is a nevelés nyomán alakulnak ki, vagyis nem veleszületettek. Ilyen egyértelműen azonban ezt nem lehet kimondani. Végső fokon azért nem, mert ez – mint utaltunk erre – osztályérdekeket érint. S ezt a szempontot nemcsak Weszelynek kell szem előtt tartania . . .

A terminológiai zűrzavar, a szavak egyértelmű jelentésének tisztázatlansága vezet oda, hogy Weszely ezt írhatja: „a fejlődés korai fokán" (értsd: nem egzogén hatások nyomán!) ilyen *érzelmi* tulajdonságok konstatálhatók a gyereknél: „kegyetlen", „szeméremhiány", „tisztaságérzéshiány" stb. stb., ilyen *akarati* tulajdonságok: „válogat az ételekben", „kötekedő", „dacos" (csecsemőkori dac!) stb. stb., ilyen *értelmi* vonások: „emlékezete gyenge", „fölfogása lassú", a magántulajdont nem respektálja[14] stb. stb. Szinte megdöbbentő, hogy amikor Weszely vagy akár más szerző a gyereknek ezeket a rossz *tulajdonságait* felsorolja, nem veszi észre, hogy tulajdonképpen nevelési hibákra utal . . .

*

S ezzel eljutottunk Weszely *gyermekszemléletéhez*. Gyerekszemlélete, mint minden neveléselméleti problémára vonatkozó fejtegetése magától értetődően adódik a nevelhetőség kérdéséről összefoglalt ellentmondásos véleményéből. Erről a véleményről, és az ellentmondásosságról még valamit meg kell jegyeznünk. Ez a vélemény – így ellentmondásosan – a 20. századi modern elméletíróknál általános, szemben a konzervatív-reakciós teoretikusok egyértelműen *retrográd* (pedagógiai pesszimizmus!) eszméivel, de mindkettőben az uralkodó osztály érdekei fejeződnek ki. A polgári demokráciában az ellentmondásos *modern eszmék* fejtegetése, nálunk, a Horthy-korszakban, az egyértelműen *retrográd* álláspont – különösen a gyakorlat – tükrözi az uralkodó osztály *hivatalos* álláspontját.

„Az uralkodó eszmék – ahogy Marx írja – az uralkodó osztály eszméi," s ezekben az eszmékben csírájukban, rejtetten, ellentmondásosan olykor megjelenhetik az új. Így pl. a modern pedagógia és gyermeklélektan tanításaiban is.

Weszely elsősorban az iskoláskorú gyerekről beszél, s a pedagógus első feladatául a növendék megismerését tartja. Ez úgy történik, hogy „számba vesszük a gyerek *tulajdonságait*".[15] A jó és a rossz tulajdonságait, hogy alkalmazkodni tudjunk hozzájuk. A pedagógus tevékenységének két mozzanata van tehát: a növendék megismerése; így mondja: „az egyéniség megismerése", jellemének feltárása, és ehhez alkalmazkodva: a

[14] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 227.
[15] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 71.

tanítás-nevelés munkája. Diltheyt idézi: „A növendékkel kell kezdeni," úgy értve, ahogy Rousseau kezdeményezte, s Weszely idézi is Rousseau-t: „. . . kezdje azzal, hogy ismerje meg a növendéket". Weszely a maga részéről hozzáteszi, hogy a növendék megismeréséhez *minden módszert igénybe kell venni.*[16]

Akik ebben a vonatkozásban Rousseau-ra hivatkoznak, megfeledkeznek arról, hogy Rousseau az *egyéni nevelésről* ír, s ennek ellenére nem különíti el mereven a pedagógus tevékenységének két mozzanatát. Rousseau tanítja-neveli Emilt, s *közben* megismeri hajlamait, képességeit, a tanítás-nevelés nyomán kibontakozó egyéniségét, jellemét, ami aztán visszahat a tanítás-nevelés további munkájára, arra, hogy mit tanítson, hogyan tanítson. A két mozzanat – a gyerek megismerése és tanítása-nevelése – merev elválasztása csak akkor indokolható, ha eleve feltételezzük, hogy a gyerek „ilyen" általában és egyénileg.

Ezt teszi Weszely is, és (kétes értékű) módszereket ajánl az „ilyen", „olyan" gyerek megismerésére, anélkül, hogy azt elemezné behatóan, körültekintően, hogy *miért* „ilyen", illetve „olyan" a tanuló. A gyermeklélektan-írók statikus gyermekszemlélete alapján már a *csecsemőről* is szokás kijelenteni: „ilyen", pl. – hogy a leggyakoribb kijelentést említsük – „intelligens!", „dacos!" De hogy milyen inzultus érte a csecsemőt, a kisgyermeket vagy pláne a pubertálót, hogy *dacossá* lett, azt nemigen firtatják a teoretikusok, Weszely sem. A gyerek megismerése körüli igyekezet esetében is szükséges a terminológiai zűrzavarra felhívnunk a figyelmet. Ez a zűrzavar is egyetemes. Weszelynél is zavart kelt az, hogy hol arról beszél, hogy a gyerek „tulajdonságait", „vele született tulajdonságait", „domináló tulajdonságait", hol arról, hogy „jellemét", „egyéniségét", „személyiségét" kell feltárni, hogy a tanításban-nevelésben ehhez alkalmazkodhassunk, sőt nemegyszer ezeket a szavakat: *képesség, lehetőség, diszpozíció, ösztön, tendencia, hajlam, reflex, intelligencia,* azonos értelemben használja, miközben ebben a tekintetben másokat elmarasztalva megjegyzi, hogy ezek között a kifejezések között „árnyalatbeli különbségek vannak".[17] Ebben az esetben a terminológiai zűrzavar abból áll elő (s napjainkban egyre *fokozódik*), hogy a lélektan nem képes megoldani bizonyos problémákat, tehetetlenül áll bizonyos jelenségekkel szemben, *nevet* adnak a jelenségnek, ahány szerző annyi név (lehetőség, diszpozíció, tendencia, hajlam, ösztön, reflex stb. stb. – játék a szavakkal! –) s ezzel minden szerző azt hiszi (?), hogy a maga részéről megoldotta az adott problémát.

Nem feladatunk itt ezt a zűrzavart felszámolni, de annyi ide kívánkozik, hogy megismételjük Németh László tanácsát: „Térjünk vissza a szavak eredeti jelentéséhez" a pedagógiában-lélektanban is. Horváth György *Személyiség és öntevékenység* c. munkájában Allportnak a XVII. nemzetközi pszichológus-kongresszuson elhangzott előadására hivatkozva ezt írja: „Aligha van még egy olyan tudomány, amelynek fogalmi apparátusában olyan tarkaságot, a fogalmak értelmezésében a személyről személyre változó felfogásbeli eltéréseknek olyan sokaságát találhatnánk, mint a pszichológiában, ahol éppen ezért (alighanem szintén egyedülállóan) ha nem is a szintézis, de az eklekticizmus egy időre tudományelméleti programmá is válhatott."[18]

[16] Uo. 67.
[17] Uo. 215.
[18] *Horváth* i. m. 15.

A pszichológia gyakran vesz át szavakat a köznyelvből, és *műszavakként* kezdi használni. Eddig a szónak megvolt az egyértelmű jelentése. Azt mondtuk: „jellem", mindenki értette a szót. Mióta a pszichológia a fogalom definiálásával próbálkozik, azóta egyre kevésbé érthető. Definíciók kerültek be a tankönyvekbe a jellem fogalmának tisztázására. A definíciók sokszor ellentmondanak egymásnak. Ilyenkor kezdődik a magyarázgatás: az ellentmondás abból áll elő – jegyzi meg Weszely –, hogy az egyik szerző pszichológiai, a másik etikai szempontból magyarázza a fogalmat. De hogyan lehet pl. éppen a *jellem* esetében – és általában – elválasztani az etikai szempont a pszichológiai szemponttól? Az ember lelki és erkölcsi tartalma minden cselekedetében egyszerre tükröződik, s mindig az tükröződik. Ez a tartalom pedig történelmileg-társadalmilag leszűkített határok között értékelhető csak. Tovább bonyolult a vita azzal, hogy próbálták elhatárolni a „jellem", „az egyéniség", „a személyiség" fogalmát egymástól. Végül is Fr. Paulhan *Les caractères* c. könyvében elvágta a vitát: „A három szó kb. ugyanazt jelenti."[19] Vagyis: visszaállította a szavak eredeti köznyelvi értelmezését, azt az értelmezést, amelyet Kant is fogalmazott meg: „A jellem készség a maximák szerinti cselekvésre."[20]

Beszéljünk hát a gyerek megismeréséről szólva a *jellemről.* Tekintsünk el a sokféle szempontú definíciótól és állapodjunk meg abban, hogy a jellem-jellem, úgy ahogy azt a köznyelvi használatban mindenki érti, és ahogy Kant is értelmezi. Weszely „veleszületett jellemről" beszél, most számunkra ez a lényeg. A veleszületett jellem meghatározóit is felsorolja: a szellemi működések lefolyásának módja, ereje, a reagálás gyorsasága és ereje, érzelmi-akarati működések egymáshoz való viszonya. „Ezek adják – írja – a veleszületett jellem különbségeit."[21] Idevonatkozóan is Schopenhauert idézi, és a pesszimista szemlélettel[22] párhuzamosan – előadási módszerének megfelelően – a legoptimistább nézeteket is felvonultatja. Alfred Adlerre hivatkozva pl. ezt írja: „Az emberi csírasejtbe bizonyos alapterv van lefektetve, s belőle ennek az alaptervnek megfelelően fejlődik ki az egyén. Az alapterv általában a fajnak megfelelő általános sajátságokat mutat... Az állatnál a faj általános tulajdonságai az uralkodók, az egyéni eltérések jelentéktelenebbek, míg az embernél az egyéni eltéréseknek nagyobb a mértéke, ami az átöröklésnek korlátozottabb voltában rejlik... az ember... *működés-lehetőségeket* örököl át... Az átöröklés azt jelenti, hogy az utód, ha ugyanolyan körülmények között él, azaz ugyanazon hatások alatt áll, ugyanolyan lesz, amilyenek az elődök voltak; de ha más körülmények között él, ugyanolyan lesz, amilyenek az elődök lettek volna hasonló körülmények között."[23]

Ez a józan optimizmust tartalmazó gondolatmenet (az ember „működés-lehetőségeket" örököl) stilárisan nagyon bonyolultan, de azt fejezi ki, amit egyszerűen így lehet mondani: Az ember csak *diszpozíciókat örököl*...

A pszichológia bevezette ezt a nagyszerű műszót, amelyet még Wundt a maga eredeti értelmében használ,[24] abban az értelemben ti., hogy a *diszpozíciók* a species veleszületett meghatározói. Ezek által lesz ember az ember, ló a ló, tigris a tigris stb. stb. Vagyis: a diszpozíciók „működési lehetőségeket" határoznak meg, de nem kész *tulajdonságokat,*

[19] A modern pedagógia útjain. 3. kiadás. 130. – *Allport* 1938-ban a „személyiség" értelmezésének 50 különböző típusát és 1000-nél több definícióját gyűjtötte össze. Vö. *Horváth* i. m. 17.

[20] *Kant:* Über Pädagogik (Vogt), 107.

[21] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 247.

[22] Uo. 104.

[23] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 217.

[24] Wundt: „A diszpozíció nem jelent készségeket, csak ezek előfeltételeit."

képességeket. Weszely is használja a műszót: „diszpozíció", de ugyanolyan *önkényes* „gazdag", változatos jelentéstartalommal, mint általában mások is a gyermeklélektanban, a pedagógiában.[25]

Ha az elméletírók megmaradtak volna ennek a műszónak, ennek a *kulcsszónak* az eredeti jelentésénél, akkor a nevelhetőség kérdéséről szóló vitát már rég le lehetett volna zárni. Nem véletlen – de ennek kifejtése nem tartozik ide –, hogy ezt a műszót is kb. annyi értelemben használják, ahány elméletíró száján megfordul (vö. G. W. Allport vagy W. Stern és mások idevonatkozó fejtegetéseit). A terminológiai zűrzavar természetesen nemcsak terminológiai probléma, eszmék, gondolatmenetek eltorzulásához is vezet.

Maradjunk a „diszpozíció" szónál. Ha ez a kifejezés megmarad eredeti, tiszta, *egyértelmű* formájában, akkor Weszely – a freudizmusra utalva – nem írt volna arról, hogy a gyerekben veleszületetten él „a rombolásvágy" (vö. destrukciós ösztön), „kegyetlenség" (vö. mazochizmus-szadizmus), sőt: a tulajdon iránti vágy is „mint ösztön nyilatkozik meg benne . . ."[26] És, miközben egyfelől, nagyon helyesen, azt fejtegeti, hogy „az értelem az ember szellemi életében a legmagasabb s legfontosabb működét, „azt is elfogadja – ugyancsak a freudizmus ismeretében –, hogy a tudatalatti kegyetlenségre való hajlam önkéntelenül befolyásolja pl. a pályaválasztást.[27] Különös, hogy amikor megállapítja, hogy a gyerek *általában* „hajlik" a kegyetlenségre, nem merül fel benne, vajon miért nem választanak a gyerekek *általában* ún. szadisztikus pályákat, amelyeknek köre a sebésztől a katonáig, a hentestől a hóhérig terjed . . .

Weszely munkamódszerének ismeretében meglepő, hogy milyen egyértelműen és határozottan teszi ezt a nagyon fontos megállapítást: A nevelés kérdéseinek vitatása mögött *mindig* ott van „a világnézetek harca".[28] Aki a pedagógiában arra a kérdésre keresi az egyértelmű választ, hogy „milyen a gyerek", milyen a jelleme, egyénisége, milyenek képességei stb. stb. akarva-akaratlan világnézeti harcba keveredik. Weszely úgy tér ki a harc elől, hogy – mint említettük – nem foglal állást; az állásfoglalás bátorságát az olvasónak engedi át . . . *A növendék megismeréséhez minden módszert igénybe kell venni* – írja, – s igyekszik feltérképezni mindent, amit az elméletírók ebben a vonatkozásban összehordtak.

A gyerek megismerését – ez a felfogás általános – megkönnyíti a *karakterológia, a tipológia.* „A típus megkülönböztetésének eddig nem is sejtett nagy jelentősége van,"[29] hirdeti Binet, s Weszely betér Binet utcájába: „A pedagógusnak szüksége van arra, hogy típusokat alkosson.[30] Ismerteti a Binet által kialakított tanulótípusokat: 1. leíró, 2. megfigyelő, 3. érzelmes, 4. képzelő-költői típus.

Annyira nem bírálja a semmitmondó „rendszereket", hogy ő maga is, mint reáliskolai igazgató 14–18 éves fiúkkal kísérleteket végez, s bár úgy számol be, hogy „az eredmény nagyon kedvezőtlen volt",[31] azaz: a valóság nem igazolta a „rendszereket", mégis kidolgozza a maga típusrendszerét. A

[25] Allport háromféle, W. Stern kétféle diszpozícióról beszél.

[26] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 227.

[27] Uo. 228.

[28] Világnézet és nevelés. Magyar Paedagogia 1921. 4. sz.

[29] A modern pedagógia útjain. 3. kiadás. 180.

[30] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 88. – Bővebben *Horváth* i. m. 274.; *Vincze* László, *Vincze* Flórián: Testalkat és jellem. Bp. 1964.

[31] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 93. Bővebben *Horváth* i. m. 274.

típusokat ilyen ellentétpárokba sorakoztatja: erélyes-erélytelen, érzékeny-szentimentális-rideg, finom jóindulatú-rosszindulatú; vagy: tárgyakkal-szavakkal gondolkodó, értelmes-nehéz felfogású, rendszeres-ötletes, analitikus-szintetikus, produktív-reproduktív, gyakorlati-elméleti stb. stb. vagy ilyeneket: jó tanuló-rossz tanuló, tehetséges-gyönge, szorgalmas-magoló stb. Magatartásuk szerint 39 típusba sorolja a tanulókat,[32] miközben egyrészt a mások rendszerére utalva megállapítja, hogy annyiféle típus van, hogy „szinte áttekinthetetlen",[33] másrészt leszögezi, hogy „tiszta típus nincs". De gondoljunk még a típusokon belüli „altípusokra" is!

„Áttekinthetetlen!" „Tiszta típus nincs!" – mondja Weszely s mégsem merül fel benne a kérdés, vajon mi értelme van a típusok szerinti beosztásnak. Méginkább: mi értelme van annak, hogy a csecsemőt (!), a kisgyereket, az iskolás gyereket típusokba zárjuk, ha egyszer – így írja Weszely –: „a fejlődés folyamán bámulatos változások lehetségesek".[34]

Mi értelme van, kérdezzük mi a magunk részéről. S válaszolunk is, mégpedig Weszelyt ismételten idézve: „A pedagógiai viták mögött világnézeti, vallási és politikai viták állnak."[35] S mert ő azt is leírja, hogy a társadalmi osztályok között osztályharc folyik, rámutatunk arra, hogy pl. amikor Weszely ezt a megállapítást teszi: „Mindenkinek azt a műveltséget kell megadni, mely az ő egyéni sajátságainak legjobban megfelel,"[36] akkor a tanulók megismerése (értsd: selejtezése!), már a „világnézetek harcát" szolgálhatja... Konkrétan úgy, ahogy Binet kísérletei mutatják: a munkások „az elvont megértés szempontjából nem haladják meg a 12 éves gyerek színvonalát", aminek megfelelően aztán a polgári államok levonják az iskolarendszer felépítésére vonatkozó konzekvenciákat, anélkül persze, hogy válaszolnának arra a kérdésre: hol tartanak a munkások *gyerekei* 12 éves korukban az elvont gondolkodás szempontjából, s főleg: miért tartanak ott, ahol tartanak...

A típus aztán – gondolja az elméletíró – tovább finomítható. A tanulók „tulajdonságainak", *jellemvonásainak* mind pedánsabb összegyűjtésével eljuthatunk az egyszeri, a már oszthatatlan *individuumhoz.* „Az egyéni vonások megkülönböztetéséhez azonban már bizonyos művészi érzék kell," *intuíció,* írja Weszely Klagesra, Prinzhornra hivatkozva.[37] S mindezt arra a lélektani iskolára támaszkodva lehet kifejteni, amely a tulajdonságok, a jellemvonások, az ösztönök *ambivalenciáját* hirdeti...

Amennyire helyeseltük az orvostudomány területéről kölcsönvett műszó („diszpozíció") bevezetését a lélektanba-pedagógiába, annyira helytelenítjük a művészi megismerés területéről kölcsönvett terminus technicus; az „intuíció" alkalmazását. Ezzel nem azt mondjuk, hogy intuícióra nincs szükség, de a tudományt – az emberismeret tudományát – nem lehet intuícióra építeni.

Egyébként is: ha az ambivalencia gondolatát érvényesnek tekintjük, akkor nemhogy az egyén megismerése válik (szinte) lehetetlenné, de még a típusok kialakítása is képtelenség. Mindezt Weszelynek is fel kellett volna ismernie, hiszen páratlan tájékozottsága a lélektan és pedagógia területén ezt lehetővé tehette volna. Azonban: „a szennyező társadalom", a pedagógiai kérdések mögött mindig meghúzódó „világnézeti harc" megtöri az elméletíró logikáját, kifog ösztönös és tanult logikus gondolkodásán. Ezen az alapon kerül aztán az egyén megismeréséről, jellemről, a jellemtípusokról stb. szóló fejtegetések végére, a már-már epatirozásnak tűnő csattanó: „A lelki struktúra megváltoztatása lehetetlen... A jellem megváltoztathatatlan!"

A fenti par excellence pszichológiai problémák úgy hatolnak be a pedagógiai gyakorlatba, hogy a *modern* pedagógia nevében azt kívánják, hogy a pedagógus *egyéni- és jellemlapokat* fektessen fel *minden tanulóról* (M. Muchow). Weszely „egyéni törzslapot" és „nevelési naplót" javasol; kb. 150–150 kérdésre feleljen a pedagógus minden tanulóit jellemzendő, méghozzá: „irodalmi jellemzést"[38] fogalmazzon. A pszichológus számára (esetleg!) tanulságosak lehetnek ezek a jellemzések, de elkészítésük – eltekintve attól, hogy képtelen rá – a pedagógusnak olyan megterhelést jelent, hogy magától értetődően kevesebb ideje, ereje marad a tanítás-nevelés munkájára, amelynek végzése közben *valóban*

[32] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 104.
[33] Uo. 89.
[34] Uo. 93.
[35] Uo. 132.
[36] Uo. (más iskola kell a munkások és más az uralkodó osztály gyerekeinek)
[37] Uo. 107.
[38] 112.

megismerhetné tanítványait. Az „Egyéni- és jellemlap" a pedagógiában a tanulók megpecsételését, elmarasztalását, jellemtípusba, (kasztba!) zárását, a fejlődés lehetőségének mintegy elvi tagadását jelenti, ezért pedagógiátlan elképzelés . . .

*

A tanuló mellett az iskola második számú főszereplője *a pedagógus.* Weszely pedagógiai gondolkodásának középpontjában – mint írtuk – a kultúra fogalma áll, de kiegészíti ezzel: „s a nevelő, aki a kultúra hatását irányítja".[40] Különösen Kerschensteiner óta „a jó nevelő" problémája foglalkoztatja az elméletírókat. S mert a pedagógia, a lélektan nem tisztázta az endogén és egzogén tényezők szerepét az egyén emberré, *szakemberré* válásában, ezért itt is akörül forog a vita – mint a költő esetében, mondván, hogy a nevelés művészet –: „a pedagógus születik-e vagy lesz"? Weszely ezt írja: A pedagógiai tehetség az egyénnel veleszületik, úgy mint a költői vagy művészi tehetség[41] „. . . a nevelő rátermettsége, nevelő tehetsége az, ami veleszületik, amit a képzés, tanulás, gyakorlat meg nem adhat".[42]

Visszautalva arra, amit a terminológiai zűrzavarról mondtunk, említsük meg itt, hogy az elméletírók ilyen (mű) szavakat: „képesség", „tehetség", „zsenialitás" is teljesen önkényesen, differenciálatlanul használnak. A pedagógusról szólva általában „rátermettséget" mondanak, ami képességet is, tehetséget is, netán zsenialitást is jelent, jelenthet egyik-másik szerzőnél.

A modern pedagógiát „gyermekközpontú" pedagógiának is szokták nevezni, szemben a konzervatívval, amely „tekintélyközpontú". Amig a gyermekközpontúság csak annyit jelent, hogy a „drámának" első főszereplője a gyerek, addig ez helyes. De a másik főszereplőről: a pedagógusról sem lehet megfeledkezni, és így „gyerek- és pedagógusközpontúságot" kellene mondani. Weszely ebben az értelemben szól a *tanítvány és nevelő* viszonyáról. Ezen múlik *a tanítás és nevelés eredményessége.*

Weszely az ideális helyzetet ábrázolja: „. . . a megértés kölcsönös. A nevelő, a tanár megértő a növendékkel szemben, s a növendék megértő a tanárral szemben. A nevelő belehelyezkedik a növendék lelkébe, a növendék átérzi a nevelő szándékát, s belekapcsolódik a nevelő lelkébe. Csak így jön létre nevelő hatás, s csak így lehet a nevelő hatásnak eredménye".[43]

Az ideális helyzet azonban csak „sehol sincs iskolában" teremthető meg. A valóságban a pedagógus és növendék viszonya mindig konfliktusos. A nevelő követelményeket támaszt. „A nevelő első dolga, hogy követelményeket állít fel."[44] – írja Weszely, a növendék (esetleg) ellenáll. Ha azt mondjuk, hogy ez az ellenállás biológiailag meghatározott („dackorszak!"), akkor ebbe csak belenyugodnunk lehet, akkor a nevelő (szinte) tehetetlen.

[39] Uo. 112.
[40] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 272.
[41] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 54.
[42] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 310.
[43] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 65.
[44] Uo. 209.

Mi azonban azt mondjuk, hogy a konfliktus *mindig* pedagógiai hiba következménye. Ha a pedagógiai hibák halmozódnak, akkor a gyerek már nemcsak biológiai érésének egy-egy érzékenyebb pillanatában lesz dacos, hanem állandósul a dac, az ellenállás egészen a *negativizmus*nak nevezett kórforma mértékéig. A *jó* pedagógus nem abban különbözik a *rossz*tól, hogy konfliktusmentesen nevel, hanem abban, hogy *megoldja*, nehogy állandósuljon a konfliktusos szituáció, s a pedagógus akár egy-egy gyerekkel, akár egy egész osztállyal szemben tehetetlenné váljék.

Weszely középiskolai tapasztalataira utalva szintén úgy látja, hogy a konfliktus kérdését a tanár felől kell megközelíteni. Gurlittot idézi: „Amennyiben eddig nevelők és növendékek közötti konfliktusról hallottam, az okot mindig a nevelőkben találtam."[45] Ez azt jelenti, hogy a tanuló (általában) *ösztönösen* viselkedik, a tanárnak viszont *tudatosan* kell reagálnia erre a viselkedésre. Ezen a reagáláson múlik minden az egyéni (családi) nevelésben is, a tanteremben is.

A tanteremben azonban van még egy tényező: *az osztályközösség*. Weszely szól arról, hogy a tanteremben nem „tömeg" ül, hanem *közösség*,[46] csak éppen nem számol ennek a tényezőnek a funkciójával, mert arra sem gondol, hogy az osztály, ha nem is amorf tömeg, még nem biztos, hogy *közösség*. A közösséget ki kell alakítani, hogy funkcióját betölthesse az egyén nevelésében is. Ha a pedagógus nem támaszkodhatik az osztályközösségre, aligha képes megoldani a konfliktust szükségszerűen termő szituációban feladatát; is szólva arról a helyzetről, amikor az osztály éppen a *pedagógussal szemben* válik közösséggé . . .

Kerschensteiner nyomán felsorolja Weszely a „jó" pedagógust meghatározó emberi tulajdonságokat, a *rátermettség* kritériumait: 1. „beleérző képesség", 2. „befolyásoló képesség", 3. „türelem", 4. „önuralom", 5. „jó kedély", 6. (Goethét idézve: „Csak attól tanulunk, akit szeretünk"), „szeretetreméltóság", 7. „kellő általános és szakmai műveltség."[47]

Ezek a tulajdonságok azonban nemcsak a pedagógus jó munkájához szükségesek, kívánatosak, tehát nem sok értelme van éppen a pedagógus „rátermettségét" e tulajdonságok alapján eldönteni. S mit szóljunk ezek szerint ahhoz – amit Weszely is hirdet –, hogy a *rátermettség* s meghatározó vonásai velünkszületettek, endogén meghatározottságúak!? Képzeljük el, hova jutnánk, ha egy ország iskolaügyét, egészségügyét stb. a „született pedagógusokra", „született orvosokra" stb. akarnák építeni. Ez képtelenség, maga Weszely is belátja ezt,[48] s munkamódszerének megfelelően – s most jegyezzük meg ismét: ez a munkamódszer csaknem általánosan sajátja korunk elméletíróinak – meg is állapítja: „A rátermettség hiányát bizonyos mértékig pótolhatja a pedagógiai képzettség."[49]

„Bizonyos mértékig." Ha azonban elgondolkozunk a *rátermettséget* meghatározó kritériumokon, akkor aligha találunk közöttük egyet is, amelyet *feltétlenül* velünkszületettnek kellene nyilvánítani. Megfelelő társadalmi atmoszférában, megfelelő neveléssel,

[45] Uo. 141.
[46] Uo. 155.
[47] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 311–313.
[48] Uo. 308. „Ám kérdés, van-e annyi rátermett nevelő, mint ahányra az államnak szüksége van? "
[49] Uo. 314. Vö. László *Vincze:* Von Rousseau bis Neill. Wien–München 1978.

önneveléssel mindezek a tulajdonságok, képességek kialakíthatók. A pedagógus-növendék viszonyáról szólva emeljük ki az „általános és szakmai műveltséget", ami – tapasztalataink szerint – minden gyerek szemében a pedagógus „igaz" tekintélyének (Makarenko) alapja, és jó munkájának záloga... Ami magát a tekintélyt illeti, Weszely véleménye ez: „Aki nevel, annak okvetlenül tekintéllyel kell bírnia, különben nem nevelhet."[50] Helyesen állapítja meg azt is, hogy a tekintély nem (feltétlenül) kényszer, mint azt némelyek gondolják, „akik a szabadságot állítják vele szembe".[51] A pedagógus és növendék viszonyában pedig úgy látja, eleve ott van a pedagógus tekintélye, ha azt nem ássák alá. Így mondja: „A növendékben általában megvan a hajlandóság" a tekintély elfogadására, csak az a fontos, hogy „le ne romboltassék".[52] Sajnos nem egy esetben a pedagógus maga rombolja le eleve adott tekintélyét...

Weszely munkáinak olvasóját meglepheti az a tény, hogy a *tekintély* kérdésében milyen *egyértelműen* foglal állást: *tekintély nélkül nem lehet nevelni!* Azt fejtegeti, hogy „régen a nevelésben a kényszer uralkodott, mint a régi államformákban és kormányzatokban is... E szörnyű brutalitás ugyan lassanként enyhült, de elvileg a kényszer maradt mégis a művelés főeszköze... Az idők folyamán a politikai szabadságért folytatott küzdelmek hatása alatt mindegyre erősödött az egyéniség megbecsülése... aztán bekövetkezett az egyéniség túlbecsülése..."[53] Az *egyéniség túlbecsülése* ti. azok részéről, akiknek eszméit Weszely szívesen – mint írtuk: a hazai helyzet kívánta taktikával – ismerteti, s akik a tekintély *ellen* foglaltak állást („antiautoritásos iskola"). Weszely a tekintély *mellett* szól, szól*hat,* mert ebben a tekintetben helyes meggyőződése az adott „tekintélyállam" érdekvonalába is beleillik... A maga véleményével a 20-as évek szovjet pedagógiai álláspontját állítja szembe. Bruhns: *Der Kampf um die Kinderseelen in Russland* c. 1929-ben (Leipzig) megjelent munkájára hivatkozik: „Szovjet-Oroszország iskoláiban teljes szabadság uralkodik. A fegyelem fenntartása nem a tanárok, hanem a tanulók dolga, a tanár nem tilthat, nem büntethet, nincs bizonyítvány, „az órák látogatása nem kötelező... tanulnivaló nincs, a tanárok csak előadnak..."[54]

A szociálpedagógia fogalma c. tanulmányában (1904.) is egyértelműen nyilatkozik. Natorpot idézi: „Az ember emberré csak emberi társadalom által lesz." Olyan egyértelműen, magától értetődően vallja ezt, hogy így folytatja: „... a fő szempont a közösség, a társadalom szempontja, amelynek az egyén csak egy része... Az egyén mint olyan csak absztrakció. Természetes, hogy az egyént a közösség számára kell nevelni".[55] Ez abból következik – írja –, hogy „az ember társas lény."

Mindez helyes, s valóban magától értetődő, s mégis – napjainkban is – a pedagógiatörténeten végigvonul a vita: „egyén (és) vagy társadalom", „egyéni vagy közösségi nevelés" stb. stb. Sőt még az a kérdés is felmerül: „Kié a gyerek? " ti. a szülőké-e vagy az államé, a társadalomé. Általában vagy-vagy alapon vetődik fel a kérdés, egymást kizáró fogalomként tüntetve fel a szópárokat, nemegyszer komolykodó fejtegetésekbe bonyolódva hol az „egyén", hol a „társadalom" egzisztenciáját tagadva a

[50] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 189.
[51] Uo. 189.
[52] Uo. 189.
[53] Uo. 210.
[54] Uo. 211. – A Szovjetunió iskolapolitikájának kezdeti szakaszáról van itt szó; Bruhns: Harc a gyermek lelkéért Oroszországban.
[55] Az erkölcsi nevelés a tanítás szociális jelentősége. 1908.

másikkal szemben.[56] A pedagógiában, az idevonatkozó vitákban, kimondva-kimondatlan mindig ott bujkál az alapvető probléma is, hogy *minden velünkszületik*, „az endogén faktorok mindent eleve meghatároznak" (individualisztikus szemlélet), illetve: *olyanná leszünk, amilyenné nevelnek bennünket egy adott társadalom bonyolult viszonyai között* (szociálpedagógiai szemlélet).

Weszelyt az első világháborút megelőző években a *szociális* problémák foglalkoztatták. Ezek pedagógiai, nevelésügyi konzekvenciáit igyekszik megfogalmazni, tudatosítani. „A szociális állapotok vizsgálata lázasan foglalkoztatja az emberi elmét," írja 1904-ben.[57] A szociális probléma az általános érdeklődés középpontjába került. 1902-ben a magyar polgári progressziónak már olyan nagyszerű folyóirata indult, mint a *Huszadik Század*, a Társadalomtudományi Társaság havi folyóirata. Szabó Ervin, Jászi Oszkár, Kunfi Zsigmond, Pikler Gyula, Varga Jenő s mások tanulmányai, előadásai olyan viharokat kavarnak, többek között éppen a *modern pedagógiai eszmék körül is*, amelyek a fiatal, az új iránt fogékony Weszelyt is magukkal ragadják.

Így érthető, hogy az „Erfurti programot" (1894. II. r. 7. o.) idézi, mintegy követendő példaként: „Németország szociáldemokráciája az ellátás ingyenességét követeli úgy a nyilvános népiskolákban, valamint a magasabb tanintézetekben azok számára, akik képességeiknél fogva a további kiképzésre nézve alkalmasoknak mutatkoznak." A *Kommunista Kiáltvány* alapján *a tőke és a személyi tulajdon* különbségét fejtegeti, s feltárja a tőke „abnormis felhalmozódásának", „a munkás kizsákmányolásának" következményeit; egyfelől azt, hogy ennek következménye a munkásság részéről az *osztályharc* kibontakozása, másfelől az, hogy „a műveltség szellemi javaiból sem részesülhet a szegény oly mértékben, mint az, aki kedvező vagyoni viszonyok között él".[58]

Hogy milyen mélyen érintették Weszelyt a forradalmi eszmék körüli viták, azt mutatja, hogy bár 1919-ben Pozsonyban[59] *A kommunizmus tévedései* c. cikkében felsorolja naiv kifogásait a kommunizmus ellen, mégis még 1923-ban is Marxot „a szocializmus nagy elméletírójaként" emlegeti, és a szociáldemokrata párt megszervezését „zseniális cselekedetnek" mondja.[60] Ez az ellenforradalmi korszak atmoszférájában figyelemreméltó őszinteségre, bátorságra mutat.

Társadalomszemlélete és társadalombírálata természetesen nem hatol mélyebbre a későbbiek folyamán sem, mint a weimari Németország elméletíróié. „Szabad utat a tehetségnek!" hirdetik a haladó német pedagógusok, s Weszely utánuk mondja, s ennek megfelelően helyteleníti, hogy Németországban más iskolába járnak a gazdag gyerekek és más iskolába a szegények. De sem azt nem veszi észre, hogy ez nálunk is, és minden polgári államban *szükségszerűen* így van, sem azt, hogy mindig az uralkodó osztály határozza meg: ki „tehetséges", ki „alkalmas továbbképzésre", magasabb fokon továbbtanulásra. Így aztán magáévá teszi a „társadalmi kapillaritás" széltében-hosszában hangoztatott szólamát: „. . . a tehetséges gyerek előtt nyitva áll a haladás útja, s az egyszerű

[56] Ernest *Burgess* amerikai szociológus korunk szociológusait ugyanolyan két csoportra osztja, mint a középkorban a skolasztikusok osztották az univerzáliákról vitatkozó filozófusokat: 1. realisták, akik megengedik a társadalom létezésének realitását, 2. nominalisták, akik szerint a társadalom csak fikció. Research Methods in Sociology. „Twentieth Century Sociology" New York 1945.

[57] A szociálpedagógia fogalma. 1904.

[58] Az erkölcsi nevelés és tanítás szociális jelentősége.

[59] Magyar Újság, Pozsony 1919. május 20.

[60] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 365.

munkás fia is fölkerülhet a legmagasabb hivatali állásokba is, ha tehetsége őt oda felviszi".[61] Minthogy azonban – ahogy Dilthey mondja – „a pedagógiai igazságok politikai igazságok", sohasem merült fel a kérdés, hogy vajon az uralkodó osztályok gyerekeit *tehetségük* viszi-e „a legmagasabb hivatali állásokba". Tíz évvel korábban Imre Sándor így írt erről: „Hányszor emelkedik bizonyítványról bizonyítványra egy-egy üreslelkű ember magas polcokig."[62]

Újra és újra visszatérő problémája a pedagógiatörténetnek az *elmélet és gyakorlat* összefüggésének, viszonyának kérdése. A vitában Weszely mint a *Népművelés* c. folyóirat szerkesztője így szól bele 1907-ben: „Nem helyes szembeállítani a gyakorlatot az elmélettel, amint azt sokan teszik . . . az igazi tudomány a tapasztalatból épül fel," amiből következik, hogy a gyakorlat minden dologban megelőzi az elméletet.[63] Az elmélet viszi ugyan tovább a gyakorlatot, de az elméletnek – írja – mindig a gyakorlathoz kell visszatérnie, hogy mintegy az újabb gyakorlat igazolja az elmélet helyességét. Az iskolapolitikai praxis azonban ennek a helyes gondolatmenetnek *sokoldalú* konzekvenciáit – az iskolarendszer szerkezetétől az egyes tantárgyak módszeréig – sohasem vonta le; ezért tértek vissza újra és újra a viták.

Amikor aztán a pszichológia bűvöletébe kerül a neveléstudomány, akkor a tipológiai, karakterológiai vizsgálatok nyomán megtörténik a gyerekek és az iskolarendszer „bifurkálása": *gyakorlati pályákra* előkészítő és *elméleti pályákra* predesztináló iskolafajtákat szerveznek a gyakorlati, illetve az elméleti típusú gyerekek részére, mert hiszen kiderült – a kétes értékű vizsgálatok alapján[64] (esetleg 10–14 éves korban) –, hogy vannak „elméleti" és „gyakorlati" pályákra termett gyerekek. A vizsgálati módszerek, a tesztvizsgálatok segítik a gyerekek „megfelelő" kiválasztását.

Weszely már 1923-ban bírálja ugyan a teszteket, de a tanulók ilyenforma osztályozása ellen nem tiltakozik, nem tiltakozhat, mert a tiltakozás társadalmi, politikai érdekeket, osztályérdekeket sértene. Mintegy maga mentségére, önmaga megnyugtatására megállapítja, hogy a tesztvizsgálat „értékes eszköze *lesz* az egyéniség vizsgálatának".[65]

Sajnos, ma 50 év után is – legfeljebb – így nyilatkozhatunk a tesztvizsgálatokról, tehát jó szándékkal ma sem tudhatjuk eldönteni egy gyereknél, hogy vajon „elméleti" ember vagy „gyakorlati" munkára alkalmas felnőtt lehet-e belőle . . . 1978-ban a Wartegg tesztről szólva Horváth György, idézett munkájában, eufémisztikusan fogalmazva ugyan, de még mindig ezt írja a tesztekről: a Wartegg teszt „nem önkényesebb és nem homályosabb, mint akárhány más karakterológiai rendszer jelzőegyüttese, nomenklatúrája".

*

A neveléstudomány „örök" kérdéseiről szóltunk e tanulmányban Weszely nagy összefoglaló műveit, kisebb tanulmányait elemezve. A „nevelhetőség" kérdését (nativizmus-empirizmus), „az egyén és társadalom" (egyéni vagy közösségi nevelés), a „tekintély", az „elmélet és gyakorlat" kérdését ismertettük-bíráltuk. „Örök" problémáknak mondjuk ezeket, mert hiszen évszázadok óta tart a vita körülöttük. Ha azonban elgondolkozunk ezeken a vitákon – s Weszely *munkamódszere* tűnődésre késztet – akkor az a gyanú ébred bennünk, hogy ezek nagyrészt mondvacsinált problémái a pedagógiának, *álproblé-*

[61] Uo. 284. A sok akadályról, amely a szegény gyerekek iskoláztatásának útjában állt, itt ne szóljunk, de azt említsük meg, hogy pl. tandíjmentességet kapott a jó tanuló, de a beíratkozási díjat nem lehetett elengedni, tehát ha nem tudta megfizetni, már be sem juthatott a középiskolába, egyetemre.

[62] *Imre* Sándor: A tanulók osztályozása. Kongresszusi Napló. Bp. 1913. 110–120.

[63] Elmélet és gyakorlat. Népművelés 1907.

[64] A korszerű nevelés alapelvei. 1935. 389.

[65] Bevezetés a neveléstudományba. 1923. 235.; *Horváth* i. m. 291., bővebben *Vincze* László: Vizsgálati módszerek a lélektanban. A teszt. Bp. 19.

mák, amelyekről holtunk napjáig vitázhatunk, anélkül, hogy egy lépéssel is előbbre vinnénk akár a teóriát, akár a praxist... Mi értelme van akkor az efféle vitáknak? Évszázadok óta!? „Nevelhető-e az ember? " Mi értelme volna az orvostudomány részéről felvetni a kérdést: „Gyógyítható-e az ember? " A meddő kérdések felvetése mindig veszedelmes. Egyrészt azért, mert elterelődik a figyelem a *valódi* problémákról, másrészt a meddő kérdésekre adott válasz, a *pesszimista válasz* mindenképpen rányomja hatását a diszciplína minden egyéb kérdésére is... Hasonlóképpen kérdezhetjük, mi értelme van az „egyén" és „közösség" szembeállításának, ilyen kérdések formájában: „egyéni nevelés vagy közösségi nevelés", „egyén" vagy „közösség" stb. stb. Elképzelhető az egyén, az egyén nevelése (valamiféle!) közösségen kívül, elszigetelten? A néhány Kaspar Hauser-esettől eltekintve csak tagadó választ adhatunk a kérdésre. (Egyébként a Kaspar Hauser „modell" éppen azt szemlélteti, hogy mivé lesz a gyerek a nevelés, az egzogén hatások nélkül!) Avagy vegyük szemügyre a *tekintély* kérdéséről folyó vitákat a pedagógiában. A terminológia tisztázatlansága, a szóhasználat pongyolasága tette „indokolttá" a vitát. A *tekintélyt* ugyanis azonosították a középkor korlátlan, agresszív, diktatorikus tekintélyével, amelyet az egyház gyakorolt; azonosították – ahogy erre Weszely is utal – a *kényszerrel,* azaz mindazzal, amit Makarenko „hamis tekintély" címen csoportosít, s ami ellen a középkor alkonya óta minden haladó gondolkodású elméletíró harcol a pedagógiában. S bár Makarenko az „igaz" és „hamis" tekintély egyszerű, de éles elhatárolásával tiszta helyzetet teremtett, mégis – napjainkban – újra továbblángol a vita: „autoritásos" vagy „antiautoritásos" nevelés!? Ez a kérdés ismét alkalmas arra, hogy elterelje a figyelmet a pedagógia égető problémáiról, arról, hogyan lehetne az iskola hagyományos kereteit „megőrizve-meghaladva" az eredményes tanítás-nevelés problémáit megoldani. Azaz: megfelelő iskolarendszert felépíteni (egész napos iskola!), jó tantervet-tankönyvet szerkeszteni, jó módszereket kidolgozni stb. stb. S vég nélkül sorolhatnánk a vitatémákat, amelyek természetesen Weszely munkáiban is mind előkerülnek...

Azt írtuk e tanulmány elején, hogy aligha van olyan kérdés, vitatéma a pedagógiában, amelyhez Weszely ne szólt volna hozzá. Munkássága tehát rendkívül sokoldalú. Írt tankönyveket: *Stilisztika* (1893), *Magyar irodalomtörténet* (1907), módszertani kézikönyveket, tanulmányokat: *Módszeres magyar nyelvtan mondattani alapon* (1896), *A rajztanítás módszere* (1908) stb. stb. Idéztük már tudományos értekezéseit, elsősorban a neveléstudomány és a lélektan körébe tartozó nagy összefoglaló könyveit: *A modern pedagógia útjain (1908–10–18), Bevezetés a neveléstudományba* (1923), *A korszerű nevelés alapelvei* (1935) Foglalkozott Fénelonnal és ezzel kapcsolatban a nőnevelés kérdésével, kisebb-nagyobb arcképvázlatokat közölt *Nagy pedagógusok* címen (1917). A modern pedagógiai szemlélettel való elkötelezettségét jelzik a már idézett: *A szociálpedagógia fogalma* (1904) és a *Gyermektanulmány és pedagógia* (1913) stb. stb. c. munkája. Írt iskolapolitikai kérdésekről, pl. a tanárképzés ügyéről. De olyan részletkérdéseket is megragad, mint pl. *Az írásbeli dolgozatok pszichológiája* (1902). Neki köszönhetjük két jelentős mű fordítását: Payot *Az akarat nevelése (1905–12–21) és Claparède Gyermeklélektan és kísérleti pedagógia* (1913).

Természetesen az egyes kisebb-nagyobb tanulmányok részletes ismertetésére nem térhetünk ki, de egy-két gondolatot, amelyet (talán) ő vetett fel először a magyar pedagógiai irodalomban, érdemes kiemelnünk. A nyelvtanításról szólva, a grammatizáló módszerrel szemben a korabeli viták hevében –

J. Grimm nyomán – kijelenti: „A nyelv tanulásához grammatikára nincs szükség."[65] Hangoztatja, hogy más a *nyelv* és más a *nyelvtan*. Különösen az anyanyelv tanításában tartja értelmetlennek olyan nyelvtani kérdések elemzését, nyelvtani szabályok bifláztatását, amelyek a gyakorlatban nem segítik elő a gyerek helyes beszédét-írását. Ilyen helyes felismerést fogalmaz meg: „Az anyanyelvvel átvesszük nemcsak a környezetünknek a kifejezésmódját, hanem egyúttal egész gondolkodásmódját is."[67] Ha 1905-ben felfigyeltek volna erre a megállapításra, akkor nem terjedhetett volna el nálunk is a gyermeklélektan alapvető tévedése a „sajátságos gyermeki gondolkozásról", mely tulajdonképpen zsákutcába vitte a gyermeklélektani kutatásokat . . .[68] Nyelvtani jelenségek megvilágítására versekből vett példamondatokat javasol, azokkal szemben, akik ezt a vers elleni *merényletnek* tartják, túlzott utilitarista szempontnak, mondván, hogy ne akarjunk két legyet ütni egy csapásra: nyelvtant is, és verset is (verstöredéket) egyszerre tanítani. Spencert idézve kijelöli a grammatika helyét: „A nyelvtan a nyelvtanulás végére állítandó." A fogalmazás tanítása tekintetében is helyes álláspontot képvisel: a szóbeli és írásbeli fogalmazást – írja – együtt és egyformán fontos tanítani . . . Az előbb említett utilitarista szempont érvényesül a helyesírás tanítását szolgáló példamondatok összeválogatásában is . . . Az idegen nyelv tanításáról szólva az analógiás készség kialakításához, valamint a „nyelvi jelenségek megtanításához"[69] az analóg példák fontosak, az induktív módszert ajánlja, vagyis, hogy számos példából vonjuk le a szabályt . . .

Ma is aktuális, tehát érdemes kicsit részletesebben szólnunk *Eszmék a javítónevelés továbbfejlesztéséhez* (1922) c. tanulmányáról. Az igazságügyminiszter bízta meg a téma kidolgozásával. A feladat elvi állásfoglalást és a gyakorlati tennivalókra vonatkozó javaslatok kidolgozását kívánja. Weszely saját munkamódszerének csapdájába kerül. A javítónevelés kérdéséhez ugyanis csak az egyértelmű pedagógiai optimizmus jegyében állva lehet közeledni. Ez az, amire Weszely – egy „szennyező társadalom" szolgálatában – képtelenné vált.

Felteszi a kérdést: „Lehetséges-e nevelés segítségével valakit megjavítani? " S a kérdést – a feladat által meghatározottan – követik az optimista kijelentések: „Elvileg a javítást mindig lehetségesnek kell tartani . . . " Ezúttal a *diszpozíció* kifejezést is eredeti értelmében használja: „A velünkszületett diszpozíciók még nem döntik el végképp az ember sorsát." Ezekben a kijelentésekben is ott bujkál bizonyos fenntartás: „elvileg", „nem döntik el végképp . . . "

Az igazi visszakozz azonban akkor következik be, amikor a problematikus gyereket, a bűnöző gyereket egy kalap alá fogja az orvosi esetekkel, azaz: javítónevelésről beszélve „normális" és „abnormális" gyerekről szól egyszerre.

A problematikus gyerek *normális*, a bűnöző gyerek is normális, illetve mindkettő lehet abnormális, azaz: *orvosi eset*, de ezeket élesen el kell választani egymástól. Más a pedagógiai és más az orvosi eset. A javító nevelésről szólva normális gyerekekre gondolunk. Olyanokra, akiknél a család, az iskola, a társadalom sokféle hibájából, gyakran kibogozhatatlanul bonyolult egzogén hatások nyomán jelentkezik a *pedagógiai korrekció* szükségessége. A mélylélektani irányzatok befolyása alá került gyermeklélektan teoretikusai általában elmossák a határokat a normális és abnormális között. Kijelentik: „a normális az csak fikció".[70]

Weszelynél nem erről van szó. Ő elismeri, hogy van normális és abnormális gyerek, és optimista szemléletében ezúttal odáig jut, hogy kijelenti: „. . . még az orvosilag megváltoztathatatlannak ítélt esetben is megvan a változásnak s ezzel a javulásnak a lehetősége".

[66] A modern pedagógia útjain. 3. kiadás. 314.
[67] A grammatika szerepe a pedagógiában. 1905.
[68] *Vincze* László, *Vincze* Flóra: A gyermeki világkép kérdése. 3. kiadás. Bp. 1964.
[69] A magyar nyelvi oktatás módszere. 1908.
[70] E *Geisler*, J. *Ströder:* Das nervöse Kind. Münchener mediz. Wochenschr. 1958. 100/24.

Nem akarjuk tagadni ennek a kijelentésnek a jogosultságát sem, csak élesen elhatároljuk a pedagógiai problémát az orvositól. Más minőségű korrekció lehetőségét látjuk a *normális*, de problematikus (esetleg bűnöző) gyereknél, mint az abnormális, a beteg, a *nem normális* gyereknél. Itt javulásról, változásról, amott a normális gyerek *fejlődésének* optimális lehetőségéről van szó. A változás nem mindig jelent fejlődést! A mongolidióta gyereket megtanítják arra, hogy le tudja írni a nevét. Ez azonban nem változtat semmit abnormitása jellegén, szellemi színvonalán, hiszen fogalma sincs, hogy tulajdonképpen mit csinál, nem érti, amit csinál... Weszely maga is leírja: „Reménytelen esetek tulajdonképpen az abnormis gyerekek."

Ilyenformán elhatárolva egymástól az elhatárolandókat szólhatunk Weszely tanulmányáról.

A kiindulás ez: A javítónevelésben „eredményt csakis egyéni kezeléssel lehet elérni, s ennek az egyéni kezelésnek az egyéniség ismeretén kell alapulnia". Azt javasolja tehát, hogy „megfigyelő állomásokat" szervezzenek (a félreértések elkerülése végett franciául is ideírja: *asyl d'observation*), ahol a javító nevelésre szoruló gyerekek hat hetet töltenének megfigyelés alatt, hogy „pontos képet kapjunk a növendék egész egyéniségéről, testi, szellemi sajátságairól, a javító nevelést szükségessé tevő esetről, sőt arról is, hogy a javulás mily irányban indítandó meg... A hat heti megfigyelés pontos diagnózist adjon". Minden növendékről „törzslap készítendő".

Pestalozzi és Makarenko gyakorlatának ismeretében mindez erősen életidegennek hat. Nem merül fel Weszelyben pl., hogy milyen veszélyeket rejt magában egy „megfigyelő állomás"; hat hét alatt mi mindent tanulhatnak ott egymástól a gyerekek, amíg a pedagógusok, pszichológusok *figyelik* őket... A megfigyelő állomásról a gyerekek – Weszely javaslata szerint – a diagnózis alapján más-más jellegű intézetbe kerülnének. A diagnózis nemcsak a gyerek testi-szellemi állapotára, életkorára, nemi hovatartozására, hanem családi viszonyaira is tartalmazzon megállapításokat. „Más intézetek kellenének a nyomorgó és züllött családokból való gyerekek számára, s más intézetek az intelligens szülők gyerekei számára." Ami a gyerekek nevelését illeti kétféle módszer alkalmazását javasolja: „megfélemlítés – elriasztás és vonzó nevelés („timor et amor")".

Ugyanakkor sok helyes megjegyzéssel is találkozunk a tanulmányban. Kifejti Weszely, hogy „legelőbb vissza kell terelni a fejlődést a rendes mederbe... [71] s aztán fejleszteni a jellemet, mint normális esetben". Felismeri azt is, hogy a javító nevelés „legfőbb eszköze a munka... (ami) javít, gyógyít, nemesít".[72] Weszelynél is felmerül az „önkormányzat" eszméje, az intézeti *napirend* nevelőerejének, a jó intézeti atmoszféra kialakításának fontossága, amit azzal is lehet biztosítani, hogy nemcsak a pedagógusoknak, hanem minden alkalmazottnak is megfelelő képzettséggel kell bírnia a növendékkel való bánásmód tekintetében. Ezek a helyes megjegyzések azonban semmivel sem kapnak érezhetőbb hangsúlyt az egész javaslaton belül, mint az életidegen, naiv elképzelések, mint pl. az, hogy a javító nevelőintézetekben „mindennap legalább egy félórát kellene az erkölcsi oktatásra szentelni".

Weszely sokszorosan ellentmondásos tanulmánya a javító nevelésről egy idézettel zárul. Kant mondta: „Nem lehet senkit másként megjavítani, mint a jónak azzal a maradványával, ami még benne van." Csaknem így mondja Makarenko is. Az idézet minden olyan tanulmány mottója lehetne, amely a javító nevelésről szól, de érvényes ez általában is. S ez az optimizmus ott bujkál Weszely egyéni életművében.

[71] Ennek megoldását, módszerét Makarenko dolgozta ki: robbantásos módszer.

[72] Rousseau óta a „haladó" pedagógusok fetisizálják a munka szerepét a nevelésben. Csak Makarenko tárta fel a munka nevelő szerepét.