

AZ AMERIKAI KÖZÉPFOKÚ OKTATÁS.

(Második közlemény.)

Az elért eredmények megállapítása és a tanulók osztályozása a High Schoolban.

Mielőtt a tanulók által a High Schoolban elért eredmények megállapításának módjára rátérnénk, meg kell emlékeznünk arról az eljárásról, amelynek segítségével lehetővé tesszük, hogy minden tanuló valóban összes képességeinek latbavetésével a tőle telhető legjobb munkát szolgáltatassa, azaz a gyermekeknek képességeik szerint való csoportosítására (ability grouping). Minden iskola, amelynek nagy népessége és tanári létszáma azt lehetővé teszi, arra törekszik, hogy minden gyermeket lehetőleg a hozzá hasonló szellemi képességű gyermekek környezetébe állítson. A nevelők nagy részének felfogása értelmében ugyanis a homogén csoportban nemcsak a tanítás könnyebb és eredményesebb, hanem a tanuló munkája is meg van könnyítve, vagyis a csoportosítás a tanárnak és a tanulóknak egyaránt hasznára van. Míg a homogén csoportban a tanár ugyanazokkal a nehézségekkel áll szemben valamennyi tanuló részéről, addig a heterogén csoportban nem tudja, kinek szentelje figyelmét és idejének nagy részét. Ha a gyengébb tanuló igényeit akarja kielégíteni, megsérti a kiváló eszű és gyors felfogású jogát a tanuláshoz. Amíg azzal bajlódik, hogy megértesse az előbbivel, amit az utóbbi már az első percben felfogott, ez utóbbi szabadjára kerül, kiközkken a munkából és unalmában esetleg rosszkedvvel tölti jobbra érdemes idejét és erejét. Ha a tanítást az átlagtanulóhoz szabja, elveszti, illetve tehetetlenként hurcolja magával az átlagnál alacsonyabb színű tanulókat és másrésztől ugyancsak magára hagyja az átlagnál jobbakat, úgyhogy ezek sohasem jutnak abba a helyzetbe, hogy a tőlük telhető legjobb munkát szolgáltatva százszázalékig kihasználják istenadta tehetségüket. A heterogén osztályban a gyengébb tehetségű tanuló állandóan a szegény-pádon van és mindig éreznie kell azt a hátrányt, amely a természet mostohaságából rája nézve származik; viszont a tehetséges, látva, hogy milyen könnyen végzi el munkáját társaival szemben, hamarosan elbizakodik és sokkal kevesebb munkát szolgáltat, mintha mindig magához hasonlókkal kellene erejét összemérnie. A homogén csoportosítás lehetővé teszi az anyagnak és a tanítás módszerének a tanulókhöz való adaptálását. A jobb csoport a gyorsabb és könnyebb tanulás következtében rendelkezésre álló időtöbbletet arra használhatja, hogy mélyebben hatol be a tárgy részleteibe, több szempontból tárgyalja

meg azokat és esetleg az előírt anyagon is túlmegy tanulmányjaiban. A gyengébb csoport ezzel szemben megelégedhetik a tárgynak főbb vonásokban való megismerésével, minthogy a jól elsajátított általános tudás mindig többet ér a meg nem emésztett részletismereteknél és egyúttal kellő időt fordíthat a nehezebb problémák megértetésére, mivel ezek egyformán neheznek az egész csoport tagjaira nézve. A jobb csoportban a tanár több módot nyújthat a tanulók öntevékenységének kifejtésére, míg a gyengébb csoportban neki kell a munka nagyobb részét magára vállalnia.

Nem volna azonban méltányos elhallgatni, hogy sokan vannak a vezető pedagógusok között a csoportosítás heves ellenzői is. Bagley egyenesen pedagógiai determinizmusnak bélyegzi az *ability groupingot*.¹ Freeman attól tart, hogy azokat a tanulókat, akik egy alacsonyabb csoportban végezték tanulmányaikat, az egyetemek nem veszik fel hallgatóik közé. Más ellenvetés, hogy a tanulóknban nem kívánatos hajlandóságok fejlődhetnek ki a csoportosítás következtében. Különösen veszélyes volna ezek között a mások lebecsülése és saját maguk túlértékelése. Vannak, akik attól félnek, hogy a kiváló tanulók egymás közötti versenye túlzásba mehet, ha nincsen meg az osztályban a kevésbé tehetségesek fékező hatása. Nem mélyedhetünk el az érvek és ellenérvek mérlegelésébe, tényként azonban meg kell állapítanunk, hogy alig van nagyobb iskola, amely ezt a csoportosítást ma már meg ne valósította volna. A csoportosítás alapja a tanuló általános intelligenciája és a tanulmányokban elért eredményei. Az általános intelligencia megállapítása az úgynevezett intelligenciavizsgálatok segítségével történik. E vizsgálatok végzésére minden iskolának külön e célra kiképzett pszichológusa van, kisebb iskolák részére kerületenkint állítanak egyet. A pszichológus szerepe az iskolában körülbelül megfelel az iskolaorvosének a testnevelés terén. Az iskolába lépő tanuló az első héten átesik az ú. n. *intelligence testeken*, *prognosis* és *ability testeken*, amelyek mind tudományos alapon megállapított és sok száz gyermekben kipróbált kérdésekből állanak. E kérdésekre adott feleletekből gyakorlati úton felállított skálák segítségével megállapítja a pszichológus a tanuló I. Q.-ját (*Intelligence quotient*), továbbá a prognózist a tanuló elvárható munkájára vonatkozólag. Mindezen adatok és az elemi iskola bizonyítványai alapján történik meg a tanuló elhelyezése az egyes csoportokba. Természetes, hogy az ilyen mérések sohasem nyújthatnak százszázalékos biztonságot arra vonatkozólag, hogy a tanuló a valóságban milyen munkát fog tanulmányai során végezni, annál kevésbé, mert mint ismeretes, sok gyermek szellemi képességei csak későbbben jutnak teljes kifejlődésre. Az iskola mindezekkel a kö-

¹ School and Society. XV. 373.

rülményekkel számot vet és az intelligenciavizsgálatokat évenként, ha bizonyos okoknál fogva egyes tanulóknál szükségesnek látszik, gyakrabban is megismétlik és a tanulónak az osztályban kifejtett munkájával, elért eredményeivel együtt latba vetve bármikor áthelyezik a tanulót a megfelelőbb csoportba. A tanulóra vonatkozó minden adat, akár testi, akár szellemi állapotára vonatkozzék, törzslapra kerül, amely minden évben ugyanaz marad, úgyhogy a tanuló fejlődésének minden mozzanata bármely percben megállapítható. Az iskola pszichológusának kötelessége ezt a fejlődést ellenőrizni és minden rendelkezésre álló, a tanulmányokban való hanyatlás vagy hirtelen emelkedés okát megkeresni, a tanároknak, az igazgatóknak és a szülőknek figyelmét felhívni és tanácsokat szolgáltatni. A pszichológusnak nagy szerepe van a pályaválasztás irányításában és a tanuló képességeinek felkutatásában is.

Az intelligenciavizsgálatok a gyermeknek korához viszonyított szellemi fejlettségéről adnak felvilágosítást, azonban semmi összefüggésben nem állanak a gyermek tanulmányi előmenetelével. Ennek a megállapítására ismét más vizsgálatok szolgálnak, amelyeket *achievement test*nek neveznek. Mint előbbi fejezetünkben kiemeltük, a tanóra első részét kitöltő társas megbeszélés alkalmat ad a tanárnak arra, hogy megismerje tanítványai szellemi képességeit, azaz, hogy tudnak-e önállóan következtetni, hogyan tudják megfigyeléseiket az ismeretszerzés szolgálatába állítani, milyen gyorsan tudnak apperceptíválni, hogyan tudnak érveket és ellenérveket csoportosítani stb., azonban egyáltalán nem nyújt mértéket arra vonatkozólag, hogy a tanulók valóban magukévá tették-e az előírt anyagot vagy sem. Ezért a tananyag minden önálló fejezetének elvégzése után a tanár egy-egy órát arra szentel, hogy erről meggyőződjék. Az amerikai iskola az *achievement test*eknek nagyobb jelentőséget tulajdonít, mint mi a kikérdezésnek. E vizsgák eredményeit ugyanis nemcsak arra használják, hogy a tanuló előmeneteléről győződjenek meg, hanem egyúttal az oktatás kvalitásának mérlegelésére is. Eppen ezért a legtöbb esetben az úgynevezett standardizált kérdéseket használják. Ezeket minden tárgy anyagából egyetemi tanárok és kiváló szaktanárok válogatják össze és sok száz tanulón kipróbálják annak megállapítása céljából, hogy a különböző korú, képességű és képzettségű tanulók általában hány kérdést és hogyan oldanak meg. Ezekből az adatokból skálákat állítanak össze, amelyek lehetővé teszik az egyes tanulók és osztályok eredményeinek összehasonlítását az átlaggal. Hogy a standardizált kérdések alkalmazásának milyen fontosságot tulajdonítanak az amerikai nevelők, annak illusztrálására bemutatjuk azokat a célokat, amelyeknek érdekében ezeket alkalmazzák,² 1. hogy a tanuló

² Symonds: *Measurement in Secondary Education*. 1927. P. 1—2.

megismerje előmenetelét, 2. hogy a tanulót tökéletesebb munkára és nagyobb szorgalomra buzdítsák, 3. hogy versenyt keltsenek egyes csoportok és egyének között, 4. hogy megállapítsák, átléphet-e a tanuló a következő egységbe, 5. hogy megismerjék a gyenge pontokat a tanuló ismereteiben, 6. hogy megállapítsák a tanítás minőségét, 7. hogy megállapítsák a tanuló helyét az iskolában, 8. hogy megállapítsák, vajjon mehet-e a tanuló a college-be vagy nem, 9. hogy a szülőknek gyermekeik haladásáról felvilágosítást adhassanak, 10. hogy a tanárokat osztályozhassák, 11. hogy a tanuló jövő munkájára következtethessenek, 12. hogy az iskola teljesítőképességét tanulmányozhassák. Mint magában a tanításban, úgy a kikérdezésben is iparkodnak az individuális különbségekhez alkalmazkodni. Súlyt helyeznek ugyanis arra, hogy mindenki megmutathassa azt, ami képességeitől telik. Ez azt jelenti, hogy a tanár nem elégszik meg azzal, hogy egyik-másik tanuló nem tudott a kérdésekre megfelelni és így elégtelent kap a dolgozatára, hanem azt is tudni akarja, melyek azok a kérdések, melyeket a legelmaradottabb tanuló is meg tud fejteni, hogy ezek alapján meglássa, milyen mélyen gyökerезnek az ismeretei. Ezt azért éri el, hogy a feladott kérdések könnyűekkel kezdődnek és mind nehezebbekké válnak. Egy bizonyos számú kérdésre valamennyi tanuló-nak meg kell felelnie, hogy a következő egység tanulmányozásába kezdhessen; ezeket a kérdéseket rendszeren a feladat elején csoportosítják. Más eljárás szerint az elvégzett anyagot három-négyszere osztják és az egyes részekre vonatkozó kérdések közül legalább kettőnek vagy háromnak megoldását követelik meg a tanulóktól. Meg kell jegyezni, hogy a feladott kérdések száma mindig legalább kétszer annyi, mint amennyit a legjobb tanuló a rendelkezésre álló idő alatt meg tud oldani, úgyhogy még a jeles tanuló-nak is bőséges alkalma van a kérdések között való válogatásra. A kérdéseket rendszeren a táblára írja a tanár, azonban sokkal gyakoribb az az eset, hogy ezeket nyomtatott vagy sokszorosított íveken osztják ki a tanulóknak. Pedagógiai kiadók minden tárgyból és minden évfolyamra adnak ki hitelesített kérdéseket tartalmazó íveket. Ki kell emelnünk, hogy az egész amerikai oktatási rendszerben az elemi iskolától kezdve az egyetemig a szóbeli kikérdezés vagy vizsgáztatás ismeretlen; minden kikérdezés, akár évközben történjék és az anyagnak egy kis részére vonatkozzék, akár az év végén legyen és az egész anyagot ölelje fel, mindig írásban történik. A kérdések a legtrikább esetben olyanok, hogy azokra a tanuló-nak hosszabb dolgozattal vagy fogalmazvánnyal kellene felelnie. Ez az eset csak akkor fordul elő, ha az angol nyelv tanára a tanuló-nak fogalmazásáról és kifejezésbeli készségéről akar meggyőződni. Egyéb esetekben a tanuló legfeljebb egy mondatban, sokszor csak egy szóval és igen gyakran legfeljebb egy tollvonással felel. A következőkben röviden jellemezni fogjuk a leggyakrabban alkalmazott kérdések fajait.

Igaz és hamis feladatok (*false-true examinations*) körülbelül egyenlő számban tartalmazzák az anyagra vonatkozó hamis és igaz következtetéseket és a tanulónak kereszttel kell megjelölnie azokat, amelyeket ismeretei alapján igazaknak vél és mínusz jellel azokat, amelyeket hamisáknak tart. Az állításoknak természetesen nem szabad szembevetően valótlannak lenniök; hanem a lehetőségnek valamely látszatával kell bírniok. Pl. az az állítás, hogy a villanyvasaló több áramot fogyaszt, mint a 40 wattos lámpa, mert sokkal nehezebb ennél, teljesen hibás volna, mert még a legostobább tanuló is tudja, hogy az áramfogyasztás és a súly között semmi összefüggés nincsen. Ha azonban az állítást úgy fogalmazzuk, hogy a villanyvasaló több áramot fogyaszt a negyven wattos lámpánál, mert kisebb az ellenállása, ez a tanulót gondolkodásra és ismereteinek alkalmazására készíti. Természetes, hogy a feladatok ezen fajtája tág teret nyújt a találgatásra. Hogy ezt a faktort kiküszöbölhessék, a kész dolgozatot úgy osztályozzák, hogy a helyesen megítélt kérdések számából levonják a helytelenül megítélteket. Pl. ha a tanuló hatvan kérdés közül negyvenhétre adott feleletet és ezek közül negyvenet eltalált és hetet nem, akkor az osztályzata 33. Ha ugyanis a tanuló minden tudás nélkül csak találgatás alapján adná meg válaszait, akkor a valószínűség, hogy helyes és helytelen válaszokat ad, éppen 50% és így a kettő különbsége zérus lenne. Minél nagyobb számot kap tehát a tanuló dolgozatára, annál inkább használta az eszét és annál kevésbé találgatott. A kiadók a hitelesített skálákat is mellékelik, amelyekből kitetszik, hogy normális viszonyok között milyen számot kell kapnia egy jó tanulónak, egy közepesnek és egy gyengébbnek.

Több lehetőség között való választásra adnak alkalmat az úgynevezett *multiple-choice examination* feladatok. Néhány példa megvilágítja ezeket. A folyékony és szilárd testeknek elpárologtatás és kondenzálás által való elválasztását (1) oldásnak, (2) diffúzióknak, (3) olvasztásnak, (4) desztillációknak, (5) redukcióknak, (6) pasteurizálásnak nevezzük. A rovarok fejlődésének az a stádiuma, amely közvetlenül követi a megtermékenyítést, (1) a kifejlődött alak, (2) a báb, (3) a lárva, (4) a gastrula, (5) a pete, (6) a blastula. *Ita* latin szó annyit tesz, hogy (1) így, (2) menj, (3) hasonlóképen, (4) út. *Caesar küldötte őt* latinra fordítva a következőképen hangzik: (1) *a Caesare missus est*, (2) *a Caesare missus est*, (3) *a Caesarem missus est*, (4) *a Caesaro missus est*. A tanulónak meg kell jelölnie azt a számot, amely felfogása szerint a helyes állítást tartalmazza. Ezek a feladatok valamennyi tárgyban alkalmazhatók, csak arra kell vigyázni, hogy a felsorolt eshetőségek ne tartalmazzanak nevetségesen együgyűeket, pl. Amerikát Columbus, Ford, Lindbergh, Wilson fedezte fel. A tanulók dolgozatait úgy osztályozzák, hogy összeadják a helyes választások számát. Ha pl. 41 állítás közül a tanuló nyolcra adott helytelen választ, dolgo-

zata 33 egységet számlál. A legjobb dolgozat természetesen 41, a legrosszabb 0 jegyet kap.

A kiegyenlítési feladatok (*matching test*) abban állnak, hogy a tanulónak egy csoportba felírt okok közül ki kell keresnie azokat, amelyek egy másik csoportba írt okozatnak megfelelnek. Pl. az alábbi történelmi feladatban a tanulónak vonalakkal kell összekötni a baloldali okokat a jobboldalon található okozatokkal.

- | | |
|-------------------------------------|---|
| a) A Maine süllyedése. | a) Oregon iránti területi igények. |
| b) Az ipari kombinációk növekedése. | b) A mexikói háború. |
| c) Texas annexiója. | c) Az <i>abolition</i> hangulatának növekedése. |
| d) A Dred Scott elhatározás. | d) A spanyol-amerikai háború. |
| e) A Lewis és Clark expedíciója. | e) A Sherman antitrusttörvény. |

A következő latinnyelvi feladatban a tanulónak a latin szó előtt levő zárjelbe azt a számot kell írnia, amely a szó értelmét fedő magyar szó előtt van: 1. könyv; 2. biztos; 3. függöny; 4. leány; 5. nap; 6. félelem; 7. Isten; 8. szabadság; 9. hét; 10. ezüst; 11. hasonló; 12. nyár; () certus; () similis; () deus; () liber; () filia; () septem.

Az úgynevezett *completion test* abban áll, hogy a tanulónak ki kell egészítenie egyes hiányos mondatokat olyan szavakkal, amelyek a mondatnak megadják az igazságnak megfelelő értelmét. A hiányzó szónak természetesen mindig olyanak kell lennie, amely szoros összefüggésben van a mondatot kifejező gondolattal, determinálja a mondatot és nem helyettesíthető más szóval. Pl.: A természet háromféle módon gondoskodik az önmegporzás megakadályozásáról; először azáltal, hogy a és a termők virágban vannak; másodsor, hogy a előbb érik meg, mintsem a alkalmas volna a befogadására és harmadszor a úgy van elhelyezve a virágban, hogy a nem történhetik meg. A következő példa Dickens *Mese a két városról* című novellájára vonatkozó beszámolást követel a tanulótól.

Dickens a novella megírásában a használta történelmi forrásul.

A novella főjelenetei Londonban és folynak le.

A történet elején volt Anglia királya.

A történet elején volt Franciaország királya.

Franciaországban a nemesség a fáradságából élt.

London közelében az utakat nyugtalanították.

A postakocsi, amelyen Mr. Lorry utazott, Londonból ment.

Az évszak, amelyben a történet megindult, volt.

Dr. Manette-ben volt bezárva.

A novellában leírt történeti események egyik legfontosabbika a

Dickens meséjének gondolatát Wilkie Collin című drámájából merítette.

Az osztályozás úgy történik, hogy összeszámolják a helyesen kitöltött üres helyek számát.

Az analógiák és viszonylatok kiegészítését használják az úgynevezett *mixed relations test*-ekben. Például szolgáljanak az alábbi geometriai feladatok, Pont: egyenes = egyenes:?. Terület: kerület = $r^2\pi$:?. Háromszög: 180° = hatszög:?. Az eredményt a jól helyettesített kérdőjelek száma szolgáltatja.

A hasonlósági feladatok (*similarity test*) abban állanak, hogy a tanuló több egymás mellé írt szóból kikeresi azt a tulajdonságot, amelynek alapján a szók mögött rejlő fogalmak egymással összehasonlíthatók és azután azáltal ad tanúságot helyes választásáról, hogy minden összefüggés nélkül egymás mellé írt szavak sorozatában megjelöli azt, amelyik ugyanazon tulajdonság alapján az előbbi csoportba sorakoztatható. Pl.:

I. a) elefántcsont, hó, tej, b) vaj, eső, hideg, gyapot, víz,

II. a) harag, félelem, öröm, b) szokás, emlékezés, gyűlölet, élet,

III. a) háromszög, kör, négyszög, b) sík, egyenes, ellipszis, gúla.

Az osztályozási feladatok (*Classification test* vagy *Cross-out test*) abban állanak, hogy a tanulóknak egymás mellé írt fogalmak csoportjában meg kell találniuk az oda nem valót és ezt ki kell törölniök. A magyar történetből egy ilyen feladat a következő volna.

I. Szt. István, Szt. László, Kálmán, Nagy Lajos, Hunyadi János, Mátyás, Ferenc József.

II. Mohács, Mohi, Várna, Pusztaszer, Isaszeg, Isonzo.

Az egyes vizsgálatok alkalmával a felsorolt feladatokat rendszeresen együttesen alkalmazzák. A matematikában, fizikában és kémiában ezeken kívül még a nálunk használatos számbeli megoldásokat is használják. A kidolgozott feladatok osztályozása általában kétféleképpen történik. A gyakoribb eljárás az, hogy a tanár megadja azokat a számokat, amelyeket az egyes vizsgálati formáknál ismertettünk. Minthogy ezek a számok csak relatív értékek és csak akkor adnak teljes felvilágosítást az illető tanuló munkájára vonatkozólag, ha összehasonlíthatók az osztályban elért átlageredménnyel, ez utóbbit is jelezni szokták. Minden vizsgálat eredményét ily módon két számmal fejezik ki; az egyik az illető tanuló, a másik pedig az osztály átlagának száma. E számok belekerülnek a tanuló törzslapjába, hogy a félév végén a végosztályzat megállapításában felhasználhatók legyenek. Az amerikai demokratikus gondolkodásnak megfelelően egy ív papíron az osztályban is kifüggesztik az eredményeket, hogy minden tanuló összehasonlíthassa munkáját társaiéval. Az osztályozásnak másik módja betűkkel törté-

nik. Általában öt betűt használnak: *A, B, C, D* és *F*. *C* az osztályban elért átlagot jelenti, *B* az ennél jobbat és *D* az ennél rosszabbat. *A* a kiváló, elsőrendű munka jutalmazására szolgál és *F* (*failure*) elégtelent jelent.

Az amerikai iskola nem elégszik meg azzal, hogy az egyes fejezetek elvégzésére az előírt és szükséges időt fordította, hanem arra törekszik, hogy az anyagot a tanulóknak legalább nagy többsége valóban el is sajátítsa. Ezért valóságos pedagógiai szállóigévé lett Morrison kijelentése: taníts, vizsgáztass és taníts újra (*teach, test and teach again*). A kérdésekre adott feleletekből a tanár meglátja, meddig haladtak egyes tanítványai az anyagnak megemésztésében és hol kell esetleges pótlásokat végeznie. Ezért a vizsgáztatás után a gyengébb tanulókkal újra átismétli azokat a részeket, amelyeket szükségességeknek talál és eközben az erőseket külön leckékkel foglalja el.

Az évközi vizsgálatokon kívül minden tantárgyból minden félév végén záróvizsgálatok is vannak. Ezeket az előbbiekhöz hasonló körülmények között és ugyanolyan formában bonyolítják le, azzal a különbséggel, hogy a feladott kérdések az egész félév anyagára vonatkoznak. Érdekes megemlíteni, hogy a vezető pedagógusok ellene vannak a vizsgákat megelőző ismétléseknek. Johnson erre vonatkozólag a következőket mondja:³ „Szerencsétlen körülmény, hogy a félévi vizsgálatokat megelőzően az iskolák nagy részében a rendes munkát egy hétre vagy még hosszabb időre félreteszik és ezen idő alatt lázas izgalom tölti be az egész iskolát“. A félévi vizsgálatot általában úgy értelmezik, mint a félévi folytonos munka zárókövet, amely csak akkor szolgáltat a végzett munkáról hű képet, ha nem előzi meg külön előkészítés még ismétlés alakjában sem. A fentebbi idézetből látszik, hogy a tanárok nagy része nem vallja ezt a felfogást és magam is láttam, hogy a vizsgák sokszor valóban felforgatják az iskola rendjét. Azt tapasztaltam azonban, hogy az anyag átismétlése, amely ilyenkor szokásos, nem jelenti annak újabb áttanulmányozását és esetleg újabb szempontok szerint való összefoglalását, hanem inkább a kérdésekkel kapcsolatban szöbakerülő anyagnak izolált felújítását. Érthető a vizsgálatokat megelőző izgalom, ha meggondoljuk, hogy egyes államokban a félévi vizsgálatok kérdéseit nem a tanárok válogatják meg, hanem az állam legmagasabb tanügyi hivatalától érkeznek lepecsételt csomagokban (pl. Newyork államban) és hogy a vizsgálatoknak eredményétől függ sok esetben az igazgató vagy az illető tanár következő évi alkalmazása, mert mint említettük, az eredmény egyúttal az iskola és a tanárok jószágának mértékéül is szolgál. A félévi vizsgálatoknak azért is fontos szerepük van, mert részben ezek eredményétől függ, hogy a tanuló áttérhet-e a következő félév anyagára. Megemlítettük már, hogy az amerikai iskolában az előhaladás féléven-

³ Administration and supervision of the High School. P. 393.

kint történik és az a tanuló, aki valamely félévben nem felelt meg az előírt kívánalmaknak, az illető tárgyat a következő félévben ismételni tartozik. Műdjában van ugyan teljesen elejteni a tárgyat, ebben az esetben azonban, ha a college-be akar menni, elveszít bizonyos pontszámot.

Következő lépésünk azon elvek megismerése lesz, amelyek alapján az iskola a tanulókat osztályozza és részükre a bizonyítványokat kiállítja. A félévi osztályzat alapjául általában a tanuló által elért eredményt választják s ezalatt nemcsak bizonyos ismeretanyag megszerzését, hanem ennek alkalmazási képességét is értik. Az osztályzat nem foglalja magában a tanuló szorgalmát és nem terjed ki veleszületett egyéni képességeire sem. Kivétel csak akkor tesznek, ha valamely kötelező tárgy utolsó évfolyamáról van szó és a tanuló szorgalmasnak bizonyult, de nem tudta az osztály átlagát elérni. Ebben az esetben a tanuló megkapja a szükséges pontszámot ebből a tárgyból is és folytathatja a többi tárgyból tanulmányait. Hogy az osztályzatot függetlenítsék az egyéni képességektől, újabban az úgynevezett *achievement quotient* (AQ) került használatba. Ez a tanuló által elért eredménynek az intelligenciájához való viszonyát fejezi ki. Ezt a viszonyt úgy nyerik, hogy a tanuló *educational quotient*-jét (EQ), azaz az illető tárgyban elért eredményt a már ismertetett számokban kifejezve elosztják az intelligenciahányaddal: $AQ = EQ/IQ$. Ha a tanulónak az illető tantárgyban elért eredménye megfelel szellemi képességeinek, akkor az osztályzata $AQ = 1$, illetőleg 100, mert ezt a számot szívesebben használják, hogy ne kelljen törtéket alkalmazni. Ha a tanuló munkája nem felel meg annak, amit tőle lehetne várni, akkor osztályzata 100-nál kisebb szám. Ez a szám normális tanulónál hetvenötig süllyedhet; ha ennél alacsonyabb, akkor a tanuló már speciális osztályba kerül és külön elbánásban részesül. Az EQ megállapításánál a következő faktorokat veszik tekintetbe: a tanulónak az osztálymegbeszélésekben tanúsított szerepe az egész félév folyamán, a házi feladatok elkészítésében felmutatott eredményei, az évközi vizsgálatok és az évvégi vizsgálat eredménye. Sok vitára adott alkalmat az is, hogy az említett faktorok milyen súllyal essenek latba a végosztályzat megállapításánál. Általános megegyezésnek látszik, hogy a félévvégi vizsga eredménye 50%-ban döntse el a tanuló végosztályzatát.

Az *achievement quotient* tekintetbe vételével az iskolától kiadott osztályzatok a következőképen alakulnak: A = 93–100; B = 85–92; C = 77–84; D = 70–75; F = 0–69. A 75-nél alacsonyabb végosztályzat a tanuló bukását jelenti. Az oktatás felügyeletével megbízott hatóságok (az igazgatót is beleszámítva) különös tekintettel vannak arra, hogy egy-egy osztályban hogyan oszlanak meg a kiosztott érdemjegyek. Sokévi megfigyelés, valamint lélektani alapon gyűjtött statisztikai adatok felhasználásával arra a megállapításra jutottak, hogy minden

osztályban és minden tantárgyban a tanulók felének átlagos eredményeket kell elérniök és sem a kiváló, sem a bukásra ítélt tanulók száma nem haladhat meg egy osztályban sem többet 25—30%-nál. Ha a bukott tanulók száma ennél nagyobb, vagy egy osztályban nem akad e számnak megfelelő jobb tanuló az átlagnál, akkor felelősségre vonják a tanárt. Ez a követelmény természetesen maga után vonja azt, hogy a végosztályzatok megállapításánál nem lehet abszolút mértékegységeket felállítani, azaz az osztályzatot mindig ahhoz a csoporthoz kell viszonyítani, amelyben a tanuló van. Ilymódon megeshetik, hogy a legnagyobb szellemi képességeket feltételező legmagasabb *ability group*ban olyan tanuló is megbukhatik, akinek ismeretei messze felülműlják a legalacsonyabb *ability group*ban levő olyan tanuló ismereteit, aki *A* osztályzatot kapott. Ezzel az eljárással kényszerítenek minden tanulót arra, hogy a legmagasabb munkát szolgáltassa, amely képességeitől telik. Starch az osztályzatoknak következő elosztását tartja megfelelőnek minden osztályban:⁴ *A*—7%; *B*—24%; *C*—38%; *D*—24%; *F*—7%. Egy másik kiváló pedagógiai író szerint az osztályzatoknak a következőképen kell eloszlaniok:⁵ *A*—3%; *B*—22%; *C*—50%; *D*—22%; *F*—3%. Az osztályzatoknak az illető osztályban elért átlaghoz való viszonyítása természetesen azzal a hátránnyal jár, hogy az iskolán kívül álló egyén a tanuló osztályzatából egyáltalán nem vonhat következtetést annak ismereteire nézve. Hogy ezt elkerüljék, meg szokták jelölni, hogy a tanuló az iskolának melyik csoportjában érdemelte ki osztályzatát. Így jöttek használatba az *A*₁, *A*₂, és *A*₃ megjelölések, amelyekben az egy-index a legmagasabb *ability group*ot jelenti. Más eljárás szerint a tanuló osztályzatán kívül megadják az osztály átlagának nívóját is, és az olvasó ehhez viszonyíthatja az egyéni osztályzatokat.

Az osztályozással kapcsolatban meg kell még említenünk, hogy a jó tanulók buzdítására sok iskola jelvényeket ad ki. E jelvények rendszeren az iskola nevét vagy kezdőbetűit feltűntető bronz-, ezüst- vagy aranygombok. Ezek a kitüntetések (*honors*) nemcsak a tanulásban elért jó eredmény elismerésére szolgálnak, hanem egyes kiváló atlétikai teljesítmények, szociális munka vagy kiváló polgári erények jutalmazására is használatosak; ez utóbbi esetekben azonban csak olyan tanuló részesülhet bennük, akinek tanulmányi előmenetele is kielégítő. A megelőző fejezetekben megismertük a High School életét, munkáját és eredményeit, az utolsó fejezet a High School hosszas megfigyelése alapján szerzett néhány egyéni észrevétel és tapasztalás közlésére szolgál.

⁴ Starch Daniel: *Educational psychology*. 1919. XXII. fejezet.

⁵ Parker: *Methods of teaching in High School*. 1915. XX. fejezet.

*Következtetések és összefoglalás.**

Ha végigtekintünk a High School történetén és latba vetjük mai fejlődésének irányát, azt a benyomást nyerjük, hogy az iskola közeledik az európai középiskola felé. Ez a megállapítás a középfokú oktatás időtartamára, a nyújtott anyag mennyiségére, a tanárok képzésére és az ideálként kitűzött eredmények elérésére vonatkozik, de semmi esetre sem áll az európai iskolákéhoz hasonló centralis felépítésre, a magasabb szellemi munkára alkalmatlan tanulók kikapcsolására és a tanításban követett módszerre. Ha a High Schoolt az európai nevelő szemszögéből nézzük, okvetlenül helyeselnünk kell a Junior High School mozgalmát. Ez az iskolatípus az elemi iskola és a középiskola közé iktatva, valóban nagy előnyöket szolgáltat a társadalomra nézve, amikor alkalmat ad egyéni tapasztalatok gyűjtése által minden serdülő gyermeknek, hogy képességeit kipróbálja és ezen az alapon próbálja helyét a társadalomban megtalálni. Ebből a szempontból mindenesetre helyesnek kell tartanunk, hogy ez az iskola a tanulókat éppen tizenkettedik életévükben veszi pártfogásába, amikor az egyéni hajlandóságok már kialakulóban vannak, de a tanulmányok, a társadalom és a család esetleges befolyásai még nem determinálták a tanuló követendő útját. Ebben a korban az iskola valóban segítségére siet a gyermeknek és családnak egyaránt, még mielőtt avatatlan kéz a döntő elhatározást megejtette volna. Ezzel szemben mindenesetre károsnak kell tartanunk azt, hogy az iskola a próbálgatásra, találgatásra és tapasztalatok gyűjtésére túlságos sok időt szentel. Az olyan tanuló, akinek három év kellett ahhoz, hogy megtalálja saját magát és azt a teret, amelyen legjobban kifejezheti képességeit, olyan önállótlan és határozatlan, hogy nagy valószínűséggel a Junior High School elvégzése után is állandóan vacillálni fog és soha sem fog nyugvópontra jutni. Viszont az olyan tanuló, aki már az első év alatt felismerte magát és el tudta dönteni, vajjon ipari, kereskedelmi, földművelési vagy szellemi pályára akar-e lépni, csak hiábavaló módon vesztegeti el további két évét a rendelkezésére álló válogatás jogával. Azt ugyanis a legjobb vezeték mellett sem lehet elkerülni, hogy a tanulónak ne kerededjék kedve olyan tárgyakra választására, amelyek nem tartoznak jövő iskolai pályájának szükségletei közé, azonban ránézve kellemes vagy esetleg szórakoztató munkát jelentenek. Sőt, minthogy az iskolának éppen az a kimondott célja, hogy a munkát a tanulóra nézve kellemessé kell tenni, nagyon valószínű, hogy az illető gyermek vezetésével megbízott tanár nem is fog ebbeli választásának útjába akadályokat gördíteni. Ilymódon világos, hogy az iskola egyenesen alkalmat szolgáltat a tanulónak kitűzött céljától való elterelésére. E meggondo-

* Ezt a fejezetet, mint az amerikai középiskola bírálatát, a szerző becs mutatta a new-yorki Teachers College Nemzetközi Intézetének értekeztetésén.

lásokból kifolyólag úgy tetszik, hogy az iskolának a jelenlegivel éppen ellentétes politikát kellene folytatnia. Ugyanis jelenleg az első évben meglehetősen kötött tanrend várja a tanulókat és amint följebb haladnak, növekszik választási szabadságuk; pedig éppen az első évben kellene lehetővé tenni a nagy szabadságot a próbálgatásban és azután lehetőleg megszükiteni azt oly mértékben, amint a tanuló végleges irányban kezd megindulni. Igaz, hogy ez az eljárás ellentétben állama a Junior High School eredeti feladatainak egyikével, hogy átmenetül szolgáljon az elemi és a középfokú oktatás között, de ezzel szemben biztosan megmentene sokakat a vacillálástól és időnyereséget is jelentene. Abban az esetben, ha a Junior High Schoolnak csak első évét szenteljük a tanulók helyének megtalálására, felmerül az a kérdés, hogy mi történjék a rendelkezésre álló többi évvel. A kérdésre önként adódik a felelet: ez az az idő, amelyet az általános intelligencia alapköveinek lefektetésével kell eltölteni. Ekkor kell nyújtani azokat az általános alapismereteket, amelyek még nem tesznek különbséget művelt ember között, akármi legyen is a foglalkozása. Éppen mivel minden foglalkozásban egy bizonyos minimális műveltség elkerülhetetlenül szükséges és ennek a műveltségnek nem lehet sem ipari, sem kereskedelmi, sem tudományos színezete vagy jellege, nincs helye annak, hogy e műveltség elemeinek nyújtásában külön válogatást tegyünk lehetségessé. Más szóval ez az érv is amellett szól, hogy a Junior High School magasabb éveiben lehetőleg szűkre kellene szabni a cserélgetés és válogatás lehetőségét. Ami ezek után a Junior High Schoolnak a magyar középiskolákhoz való viszonyát illeti, meg lehet állapítani, hogy ez utóbbiak alsó tagozata sok tekintetben hasonló szerepet tölt be. Amikor a magyar ifjúság nagy része beiratkozik a középiskolába, sem maga, sem szülője nincsen tisztában azzal, lesz-e a tanulónak annyi ereje, kitartása és képessége, hogy az iskolát végigjárja; ha időközben kiderül, hogy az említett faktorok valamelyike valóban hiányzik, akkor a szülő legálább arra törekszik, hogy a tanuló az alsó négy osztályon keresztülverekedje magát és így némi általános alapműveltséget szerezzon. Mi ez egyéb, mint a tanuló kipróbálása? A különbség csak abban rejlik, hogy a mi iskolánk a tanulót egy negatívummal bocsátja útjára, még pedig azzal, hogy a szellemi munkára alkalmatlan, az amerikai iskola pedig ezzel szemben megmutatja neki azt az utat, amelyen legtanácsosabb haladnia. A mi középiskolánk, amely határozottan annak az egy célnak szolgálatában áll, hogy szellemi munkára alkalmas egyéneket válogasson ki és képezzen ki erre a munkára, nem adhat alkalmat az említett útmutatásra. Úgy tetszik azonban, hogy a rendelkezésünkre álló másik iskolafaj, a polgári iskola hivatva volna az amerikai Junior High School szerepének betöltésére: lehetőleg minél nagyobb tömegek szellemi nívójának emelésére azáltal, hogy minden irányban kiterjesztett tan-

tervvel, az egyes egyének képességeihez való alkalmazkodással, továbbá a tanulók képességeinek felkutatásával és ezek alapján irányításukkal minél több és több gyermeket vonjon padjai közé.

Visszatérve a High Schoolhoz, ki kell emelnünk ennek egyik alaphibáját, azt, hogy egyszerre két, egymással ellentétes cél szolgáltatásban áll. Az egyik a legszélesebb néprétegek nevelése, a másik pedig az ezek vezetésére hivatott szellemi munkások előkészítése a rájuk váró feladatra. A társadalom minden rétegéből egyéni képességekre való tekintet nélkül összetereelt tömeget nem lehet egy asztalhoz ültetni a vezetésre hivatott és a kiváló képességekkel megajándékozott egyénekkel és azt kívánni, hogy a közös ételekben mindnyájan megtalálják, ami izlésüknek megfelel. Nem lehet a tömeget és a tömegeből kiemelkedőket kielégíteni egyidőben ugyanazzal a szellemi táplálékkal, mert vagy az utóbbiakhoz szabjuk ezt és akkor éhesen marad a tömeg, vagy a tömeget látjuk el a neki megfelelő táplálékkal és akkor elhanyagoljuk a kiválókat. A High School ez utóbbit választotta és miközben kínos gonddal igyekszik arra, hogy mindnyájan, még az alacsonyabb szellemi nívón levők is megtalálják kellő táplálékukat az iskolában, feláldozza az átlag érdekében a kiválók jogait. Az amerikai népre jellemző demokratikus gondolkodás, amely nem tűr az egyén érvényesülése előtt korlátokat és mindenki előtt egyformán nyitva akarja tartani a feljebb haladás lehetőségét, még akkor is, ha ez nyilvánvalóan alkalmatlan erre a haladásra, csodálatos módon korlátokat állít az erős és tehetséges elé. Amidőn éppen a demokrácia szelleme azt követelné, hogy az erősnek ugyanazon joga legyen, mint a gyengének, hogy az erős éppúgy elérhesse a tőle telhető legnagyobb eredményt, mint a gyenge, az iskola csak a gyengének ad alkalmat ezen jogának gyakorlására, az erőt azonban állandóan a gyengéhez való alkalmazkodás béklyóiba szorítja. Az amerikai iskola demokráciája, úgy tetszik, az átlagnak és a gyengének a demokráciája és mihelyt valaki az erős jogainak az iskolában való érvényesítéséről talál beszélni, azt antidemokratikusnak és arisztokratikusnak bélyegzik és elrettentő például az európai iskolákat tárják szeme elé, azzal, hogy ezek osztályiskolák, amelyek csak a sors kegyeltjeinek adnak alkalmat a nevelésre, művelődésre és képességei kifejlesztésére. Ha az európai középfokú iskolák az amerikaiakhoz hasonlóan nem szednék tandíjat a tanulóktól, akkor úgy tetszik, hogy sokkal demokratikusabbak volnának, mint ez utóbbiak, mert nemcsak a gyengének adnak tanulási alkalmat (a magyar polgári iskolában, a német Mittelschuleban és a francia collége-ben), hanem az erősnek is megadják a jogát ahhoz, hogy akadályoktól és béklyóktól mentesen fejleszthesse ki istenadta tehetségeit.

A High School másik óriási hibája és talán bűne, hogy

industrializálta a nevelést. Azáltal, hogy minden tanuló évi programja más és más, az egyes egyének nevelési programjából hiányzik a koncepció, nincs meg az egységes vezető gondolat, amely végigvonulna egész iskolai életén. Az épület, amelyet négy, illetőleg hét év alatt az iskola a gyermek lelkében felépített, minden rendszer és összefüggés nélkül egymás mellé és egymás fölé rakott szobákból áll, amelyek sem stílusban, sem kivitelben, sem nagyságban, sem tartalomban nem hasonlítanak egymáshoz. A tanár nem tudja, hogy tanítványai a sajátján kívül milyen más tárgyakat tanulnak együttesen vagy egyáltalán tanulnak-e még más tárgyakat közösen; nem tudja, melyek azok az előismeretek, amelyekre hivatkozhatik vagy amelyekre építhet, hiszen a legtöbb tárgy csak egyéves és ha többéves is, a megelőző évben más tanár tanította. Ebből kifolyólag minden tanár munkája egészen körülhatárolt kis egységet jelent a tanuló nevelésében. A tanár hasonlít a nagy gyárak munkásához, aki az automobilnak mindig csak ugyanazt az egy alkatrészét készíti el és bár ebben az egyben talán nagy tökéletességre tett szert, sohasem tudja, hogy az általa készített alkatrész miképpen illik bele a nagy egészbe, a kész automobilba. Nemcsak a tantervben, mint egészben, hanem az egyes tantárgyakban magukban sincs meg a folytonosság; a félévi vizsgával befejeződött a tanuló felelőssége az elvégzett anyaggal szemben, akár másnap elfelejtheti, mert soha senki többé az iskolába számon nem kéri tőle. De nem is kérheti, hiszen az iskola éppen azért engedett szabad választást a tanulóknak a tantárgyakban, hogy azokat, amelyek nehezére esnek, elhagyhassa. Saját fülemmel hallottam, amikor egy egyetemi tanár arra a kérdésre, hogy mi az oka a kémiaiából való nagyszámú bukásoknak az egyik iskolában, azt felelte: a tanulók rossz irányítása, mert azt, aki nem alkalmas a kémia tanulására, nem kellett volna a tárgy tanulásához hozzáereszteni. Az ismeretek, amelyeket a tanulók az egyes tárgyakban szereznek, teljesen izoláltak, sem az egyes tárgyak, sem ezeknek különböző évfolyamokba tagolt részei között nincsen meg a korreláció, nincsen meg a vezető szellem, amely ezeket egységes egésző kovácsolná és végül hiányzik a megszerzett ismereteknek elmélyítése az újonnan szerzett ismeretekkel kapcsolatban való ismétlés által.

Az ismeretanyag, amely a High School elvégzése után a tanuló birtokában van, meglehetősen csekély, még pedig sokkal kevesebb az európai iskolákban végzett tanulók átlagismereténél. Ennek oka nemcsak a tananyagnak a tanuló képességeihez való alkalmazásában keresendő, hanem részben a módszerben is. Az a törekvés, hogy minden tanuló egyéni felfedező munkát végezzen és minden ismeretének birtokába saját tapasztalásai útján jusson, maga után vonja az ezen felfedező munkával és tapasztalások gyűjtésével járó összes tévedések egyénenként való megbeszélését és kiküszöbölését. A pozitív és

maradandó ismeretek megszerzése a High Schoolban követett módszer alapján sok esetben tévutakon való elbolyongások és mellékutakon való eltévelyedések árán történik. A szocializált megbeszélés nem egyszer a körmönfont okoskodások tömegéből való kikászolódás képét mutatja, és mivel a tanárnak lehetőleg a háttérben kell maradnia, sok óra múlik el azzal, hogy a tanulók maguk erejével tisztítanak meg egy-egy kézzelfogható igazságot a hozzája tapasztott nehézségek, tévedések és helytelen egyéni felfogások terhéül. Helytelen volna azonban azt követelgetni, hogy a szocializált megbeszélés teljesen elvételendő. Ellenkezőleg, arra kell törekedni, hogy a benne rejlő óriási nevelő erőt és gondolkodásra készítő alkalmat megtisztítsák a kinövésektől és másrésztől összegyeytessék a tanításnak azon követelményével, amely a megfelelő ismeretek megszerzésében csúcsosodik ki. Amilyen helytelen számos európai iskolának az a módszere, amely pusztán a tanár közléseire és a tankönyvre alapítja a tanulók ismereteinek megszerzését és így a tanulók a saját részükről úgyszólván minden munkabefektetés és egyéni erő kifejtés nélkül, pusztán memorizálás útján jutnak készen megrágott és megemésztett szellemi táplálékai birtokába, éppoly helytelennek kell tartanunk, legalább is az elért eredmények szempontjából, az ellenkező véleletet, ahogy azt az amerikai iskolák tárják szemünk elé. Minden iskolázatásnak kettős célja van: kívánatos szokásoknak, hajlamoknak állandósítása és képességeknek kialakulása egyrésztől, valamint szükséges ismereteknek nyújtása másrésztől; a társas megbeszélés inkább az előbbit, a tanár közlései inkább az utóbbit szolgálják. Az iskolának tehát, hogy az egyensúlyt a két cél elérésében fenntartsa, az eszközök alkalmazásában is egyensúlyt kell tartania. Ebből kifolyólag minden tanárnak kötelessége tantárgyának anyagát szoros vizsgálat tárgyává tenni és kiválogatni azokat az ismereteket, amelyeknek egyéni úton, tapasztalások gyűjtésével való megszerzése nagy nehézségekkel és főleg idővesztéssel járna az osztályra nézve. Ezeket a didaktika egyéb módszereinek felhasználásával közlés útján kell tanítványainak birtokába juttatnia; ezzel szemben minden olyan részt, amely kiválóan alkalmas a tanulók erő kifejtésének gyakorlására és önállóságának fejlesztésére, át kell engednie a tanulóknak feldolgozás céljából.

A *supervised study*, amely az amerikai nevelők szemében a High School egyik pedagógiai vívmánya, bizonyos mértékben szintén felelőssé lehet tenni azért, hogy az iskola eredményeiben az európai iskolák mögött marad. E helyen ismét nem lehet az abszolút elvetés álláspontjára helyezkedni, mert amíg ez az eljárás azt a célt szolgálja, hogy a tanulókat megtanítsa arra, hogy hogyan kell tanulniok, hogyan lehet munkájukat a legjobban, leggyorsabban és legeredményesebben elvégezni, addig a *supervised study* jogosan tarthat számot az iskolának ráfordított idejére. Sőt bevezetése célszerűnek és áldásosnak látszik

a magyar iskolákban is, tekintet nélkül az iskola fajára. Mihelyt azonban a tanulók elérték a gyakorlottságnak azt a fokát, amelyen további tanulásukat önállóan és segítség nélkül is el tudják végezni, minden perc, amely az iskola a tanulók ebbeli munkájának ellenőrzésére és felügyeletére fordít, komolyabb és eredményesebb tevékenységre volna szentelhető. Igaz, hogy az amerikai nevelők szerint a *supervised study* periódusa az említett célon kívül arra is szolgál, hogy azoknak a tanulóknak, akiknek otthoni környezete bármely oknál fogva nem alkalmas a munkában való elmélyedésre, alkalmat és módot nyújtson kötelességeiknek elvégzésére. Ez ismét az iskolai demokrácia szellemét tükrözteti vissza, amennyiben áldozatot követel a jobb helyzetben levő tanulótól a szegényebb javára. Semmi sem áll útjában azonban annak, hogy az iskola mind a két fél igényeit kielégítse, anélkül, hogy valamelyiknek is áldozatot kellene hoznia. Valamennyi High School életében négy-öt évvel ezelőtt is még nagy szerepe volt az úgynevezett tanulmányi teremnek: *study hall*. Ebben gyülekeztek össze ugyanis azok a tanulók, akiknek tanrendjében egy-egy lyukas óra volt, továbbá azok, akik ebédjük elvégzése után a délutáni tanítás megkezdéséig még rendelkezésükre álló időt tanulásra akarták fordítani és végül itt tanulhatták meg másnapi leckéiket azok, akiknek otthona nem nyújtott kellő csendet erre a munkára. Ezt az intézményt, mivel a tanuló munkájában segítség és felügyelet nélkül állott, mindinkább kiszorította a *supervised study* periódusa. Ma már mint idejét mult dologról beszél a legtöbb pedagógus a *study hall*ról. Pedig éppen most kellene igazán felhasználni az általa nyújtott előnyöket azok részére, akik otthon nem tudják leckéiket elvégezni, hiszen a tanulók a *supervised study* periódusában, amelyet az év elején egy-két hónapig fenn kellene tartani, elsajátították a helyes és eredményes tanulás készségét és ezentúl bátran magukra hagyhatók, hogy a tanórának ily módon felszabaduló részét az anyagban való továbbhaladásra lehessen fordítani.

A High School tanítási módszerének bírálatával kapcsolatban meg kell azonban említenünk, hogy e módszernek szembe-tűnő előnyei is vannak. Ezek egyike az a bámulatos könnyedség, amellyel a tanulók ismereteiket alkalmazni tudják. Hozzászokva ahhoz, hogy a legnehezebb problémákkal is önállóan, maguk nézzenek szembe, semilyen kérdés nem lepi meg őket és semmitől sem ijednek meg. Bármilyen téma is kerüljön szóba, csodálatos gyorsasággal tudják erre vonatkozó ismereteiket áttekinteni, a szóban forgó kérdéssel kapcsolatba hozni és azután véleményt alkotni. Ez a vélemény sok esetben talán téves és helyreigazításra szorul, de megszületése mindenesetre állásfoglalást és gondolkozást követelt a tanulótól. Az iskola bizonyos fokig túlzott önbizalmat nevel a tanulóba, amelyet talán vállalkozó szellemnek, vagy talán könnyelműségnek is lehetne nevezni, és amely azt eredményezi, hogy az amerikai

tanuló előtt nincsenek nehézségek, amelyeknek megfontolása esetén valamely vállalkozását jó előre kivihetetlennek tartaná. Bármihhez kezdjen, nem sokat gondolkozik, hanem merészen nekilát tervének és nem hagyja magát az eléje tornyosuló akadályoktól már a vállalkozása elején elriasztani. Egészen bizonyos, hogy a felhőkarcolók keletkezése, a Panama-csatorna megépítése, a Wright-testvérek vagy Lindbergh sikerei, Edison vagy Henry Ford eredményei, amelyek kisebb mértékben az amerikai társadalomban mindennaposak, ennek a szellemnek következményei. Aki messzebblátó szemmel nézi a High School munkáját, lehetetlen, hogy észre ne vegye, az iskola nevelési módszerében meg ne lássa ezt a nagyratörő, magát minden akadályon keresztülverekedő szellemet.

Emlékezzünk meg néhány szóval a High School tanáráról is. Statisztikai adatok megállapítása szerint a tipikus amerikai tanár nagyon fiatal, általában nő, csak nagyon rövid időt, átlagban kilenc évet tölt el hivatásában, csaknem minden második évben változtatja helyét és meglehetősen alacsony képzettségű. Nem célunk e helyen kitérni az említett körülmények okaira, hanem megelégszünk azzal, hogy ezeknek a High School munkájára és eredményeire gyakorolt hatását ismertetjük. Kétségtelen, hogy a sok fiatal, gyengén képzett és tapasztalatlan tanár munkája nyomán nem fakadhatnak olyan eredmények, mint a jól képzett európai tanárok munkájából és mégis csodálatra méltó, hogy a High School ilyen tanárok ellenére is aránylag meglepő eredményeket ér el. Ez a körülmény talán annak tudható be, hogy nagyon nagy gondot fordítanak a tanárok továbbképzésére és kifejlett szakfelügyelettel iparkodnak a tanár hiányzó tapasztalatait pótolni. Úgy látszik azonban, hogy a tanításban követett módszer is némiképen megmagyarázza ezt a feltűnő jelenséget. Az a tény, hogy a tanár mindig háttérben van és csak az utat mutatja a tanulóknak, de nem vezeti őket, lehetővé teszi azt, amit egy egyetemi tanár tréfásan úgy fejezett ki, hogy az amerikai tanulók a tanár ellenére is tanulnak (*in spite of the teacher*). A tanulók ugyanis olvasmányaikból merítik ismereteiket és nem a tanártól kapják. Az a körülmény, hogy a tanárok a tanítást általában csak átmeneti foglalkozásnak tekintik és rövid idő múlva vagy férjhez mennek, vagy magasabb adminisztratív állások felé törekzenek, károsan érezteti hatását nemcsak a tanításban, hanem a nevelésben is. Az amerikai tanuló évről-évre, sőt sokszor félévről-félévre más tanár kezeibe kerül. Az a felbecsülhetetlen nevelő hatás, amelyet a mi iskoláink azáltal érnek el, hogy egy-egy osztály négy-hat, esetleg nyolc évig marad ugyanazon tanár vezetése alatt, teljesen ismeretlen fogalom a High Schoolban. A tanár és a tanuló alig hogy megismerték egymást, máris elválnak egymástól és talán soha az életben nem találkoznak többé. A tanárt és a tanulót nem kötik egymáshoz az együtt eltöltött évek tradíciói, az egyik

tanár képét a mozgófénykép gyorsaságával törli ki a tanuló lelkéből a következő tanár képe és csak természetes, hogy a képpel együtt tűnik el az a kevés impresszió, nevelési máz, amelyet ez alatt a rövid idő alatt a tanár hamarjában rá tudott kenni a tanuló lelkére és jellemére.

Az említett körülményeken kívül mások is vannak, amelyek károsan befolyásolják a tanári munka eredményességét. Az amerikai iskola átlagban napi nyolc órai munkát követel meg a tanároktól, ebből az időből mintegy öt óra esik tanításra és a többi a tanulók klubjaiban és egyéb tevékenységeiben való részvételre vagy felügyeletre és konferenciákra. Ezen időbe azonban nincsen beleszámítva a dolgozatok javítására fordítandó idő. Ilyen mértékben agyonhajszolt tanártól nem lehet azt kívánni, hogy különös lelkesedéssel töltse be tisztjét és örömmel maradjon meg pályáján. Csodálatos, hogy az amerikai adminisztrátorok nem tudtak mindeztől arra a meggyőződésre jutni, hogy a tanári munka nem hasonlítható össze a gyári vagy irodai munkával, amely abban a percben végződik, amikor a munkás leteszi a szerszámot vagy a gépirónő lezárja az írógépet. A tanár munkájának fontos része akkor kezdődik, amikor elhagyja az iskolát és hozzálát másnapi programjának kidolgozásához, kísérleteinek előkészítéséhez, az adatok gyűjtéséhez, a feladatok kiválogatásához. A nyolcórás munkától fáradtan és kimerülten hazatérő tanártól nem lehet elvárni, hogy kedve és ereje legyen az önképzéshez, hogy lépést tartson szaktárgyainak haladásával, hogy végigtekintse elért eredményeit és örömmel gondoljon másnapi munkájára. Az amerikai adminisztrátorok mindezt nem tartják fontosnak, hiszen a tanároknak számottevő nagy része nem is tanítja azokat a tárgyakat, amelyekben képesítést nyert és számos superintendens (kerületi főnök) nyíltan vallja, hogy nem látja szívesen a specialistákat a High Schoolban. A tanár az iskolában lélek nélküli gép, aki mechanikusan, jól-rosszul elvégzi a napi nyolc órában részére kifizetett munkát és azután örül, ha megszabadul az iskolától. Amíg az amerikai adminisztráció nem fog annak tudatára ébredni, hogy a tanítói munka elmélyedést, folytonos önképzést, napi hozzákészülést és egyéniséget követel, amíg nem fogja a tanítói munkát a gyári munka fölé emelni, addig nem számíthat olyan lelkes, kitartó, megbízható és önálló tanári rendre, amely az európai iskolarendszereket oly erőssé teszi.

Mindezekről eltekintve, az amerikai iskola hihetetlen sok írásbeli, adminisztratív munkát is követel az egyes tanároktól. A sok-sok jelentés, mérési eredmény elkönyvelése, statisztika készítése nemcsak az iskolán kívül, hanem sokszor az osztályban eltöltött időnek nagy részét is lefoglalja. Itt gyökeres sörpítésre volna szükség; a tanár arra való, hogy tanítson, és nem arra, hogy irodai munkát végezzen.

Végezetül nem lehet megemlítés nélkül hagyni egy kér-

dést: a koedukációt. Az amerikai iskoláknak több mint háromnegyed része koedukációs és csak elvétve, inkább a magániskolák között találunk külön fiú- és leányiskolákat. A koedukációnak határozottan vannak bizonyos előnyei, de vannak határozott hátrányai is. Szemmel látható, hogy a fiúk viselkedése a koedukációs iskolában határozottan jobb, mint a fiúiskolákban, a tanulásban azonban alig, vagy egyáltalán nem lehet különbséget találni. Ezzel szemben úgy látszik, mintha a lányok sokkal önállóbbak és bizonyos mértékig tevékenyebbek volnának a koedukációs osztályban, mint ahol csak egyedül vannak. Érdekes megfigyelésnek látszik, hogy a koedukációs osztályban többnyire a lányok ragadják magukhoz a vezetést és a fiúk sok esetben csak a tanár nógatasára vesznek részt a vitatkozásokban. Ennek oka talán abban keresendő, hogy éppen a serdülő korban a lányok fejlettsége mindig egy-két évvel előtte jár a fiúkénak. Nem szabad elhallgatni azt a megfigyelést sem, hogy a koedukáció bizonyos mértékig eltörli vagy legalább is elhalványítja a két nem közötti különbséget: a fiúk ellányosodnak, a lányok pedig elfiúsodnak, és érdekes, hogy ez a processzus nagyobb mértékben észlelhető a fiúkon, mint a lányokon. Az iskola elősegíteni látszik ezt a különös folyamatot, amikor a fiúkat belevonja olyan tevékenységekbe, amelyeket azelőtt kizárólag a lányoknak tulajdonítottunk, pl. a főzésbe, és viszont a lányokban is kifejleszti azt a heves sportérzékét és versengési vágyat, amely azelőtt inkább a fiúkat jellemezte.

Különösnek látszik, hogy az amerikai iskola, amely mindent megtesz, hogy a tanítást és nevelést az egyéni szükségletekhez alkalmazza és mindig tekintettel van az individuális különbségekre, éppen ezen a téren nem akarja észrevenni, hogy a két nem lelki életében és jellemfejlődésében különbségek vannak, és amikor ugyanazon nem két képviselőjét sokkal kisebb különbségek miatt elkülöníti egymástól, nem nyújt alkalmat a nevelésnek a női lélek speciális igényeihez való adaptálására. Az a tanterv, amely minden igényhez alkalmazkodni iparkodik, ezen legfontosabb igénnyel szemben süket és vak. Ebből a szempontból a tanítás színtelen, mert nem emeli ki a nő szükségleteit és nem tesz különbséget a két nem kötelességei között. Mindazok után, amiket ezen a téren tapasztaltam, igazán nehéz volna arra az elhatározásra jutni, hogy a koedukáció jobb az elkülönített nevelésnél.

Összefoglalásképpen hangsúlyozni kell, hogy tévedés volna a felsorolt hibákból arra következtetni, hogy a High School rossz iskolatípus és nem felel meg céljának. A megelőző fejezetekben többször volt alkalmunk rámutatni azokra a kitűnő és sok esetben követésre méltó újításokra, amelyeket a High School fejlődése hozott magával. E helyen még egyszer hangsúlyozni kell, hogy a High School kitűnő fegyelemben jó állampolgárokká neveli a rábizott gyermekeket és becsületes törek-

vésben iparkodik mindenkinek olyan nevelést nyújtani, amilyen egyéni képességeinek legjobban megfelel. A High School az amerikai nép lelkéből nőtt ki és sok tekintetben olyan, amilyennek az amerikai mentalitásnak megfelelőleg lennie kell. Mással nem helyettesíthető, de nem is ültethető át más nép életébe. Ha azonban el fog jönni az ideje annak, hogy a demokrácia jelszava nem fog védőpajzsul és egyúttal faltörőkosul szolgálni azoknak, akik e jelszó köntöse alatt akarják megvalósítani vagy állandósítani pedagógiai elveiket, és amikor az iskola felépítésében és munkájában egyedül pedagógiai elveknek lesz döntő befolyásuk, nem pedig politikai jelszavaknak, akkor számos javítás lesz lehetséges, amelyek a High School mai tökéletlenségeit jobbra fogják fordítani. LOCZKA ALAJOS.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A nemzeti zászló kultusza.¹

A nemzeti zászló mindenütt és minden körülmények közt az állam méltóságának, a nemzeti összetartozásnak és megkülönböztetésnek a szimboluma. Éppen ezért a nemzeti zászlónak a lelkek mélyén gyökeredző tisztelete minden időben és minden népnél rendkívüli módon ki volt fejlődve. Maga az államhatalom gondoskodik az állami hatalom külső jelképének tiszteletben tartásáról. Nálunk az 1879. évi XL. t.-cikk 37. §-a szerint két hónapig terjedhető elzárással és 600 koronáig terjedhető pénzbüntetéssel kell sújtani azt, aki az országnak nyilvánosan kitűzött zászlóját, a polgári vagy a katonai hatóságok által e minőségük jelvényeül nyilvánosan használt zászlót meggyalázó szándékból bemocskolja, megrongálja vagy leszakítja. A m. kir. belügyminisztériumnak 1895. évi 88.155. sz. rendelete szerint hivatalok a nemzeti zászlót nemzeti ünnepélyek alkalmával akkor is tartoznak kitűzni, ha a hivatal magánépületben van elhelyezve. Nemzeti ünnepek alkalmával a *cimeres* nemzeti zászlót magánfél is kitűzheti (B. M. 1896. évi 42.519. sz. rendelet). Ugyancsak a m. kir. belügyminisztériumnak 1908. évi 20.345. sz. rendelete szerint 15 napig terjedhető elzárással büntethető az, aki a nemzeti zászlót az állam méltóságát sértő módon használja.

Külföldi országokban ezeknél is általánosabb és értékesebb a nemzeti zászlónak a tisztelete. A legtöbb helyen minden törvényes rendelkezés nélkül az állam minden polgára szinte kötelezőnek tartja magára nézve, hogy a katonai zászlóki előtt min-

¹ Ertesülésünk szerint a vallás- és közoktatásügyi minisztérium szabályozni kívánja azt a kérdést, milyen szerepet töltsön be a nemzeti zászló a magyar ifjúság nevelésében. Ezzel kapcsolatban közöljük a fentebbi cikket. A szerk.