

OSZTÁLYLÉLEK—OSZTÁLYTANÍTÁS.<sup>1</sup>

## Az osztálylélek kialakulása.

Minden nevelő érezte már azt a sajátos ellenállást, amelyet az osztály támaszt, ha a közösségen belül egyik vagy másik tanulóval egyénileg kívánunk foglalkozni. Ez egyképen vonatkozik a nevelő ráhatásokra és az oktatás munkájában szükségessé váló kapcsolatokra. Ha nevelő szándékkal fordulunk az egyes növendékhez, az egész osztály együttes visszahatására kell elkészülnünk, ha oktató célzatú a közeledésünk, az egész osztály igényeihez kell szabnunk mondanivalónkat. Az osztály tehát a nevelő minden megnyilvánulásával egyidejűen maga is működésbe lép és visszahatása vagy éleve közbeiktatódik a nevelő és a növendék kapcsolatába, vagy legalább színezi a növendék lelkében keletkező visszhangot. Egyetlen gyermek sem tud függetlenné lenni állásfoglalásától, a közösség magatartásától. De nem csupán a növendéket befolyásolja az osztály jelenléte, hanem módosítóan hat a nevelő megnyilatkozásaira is. Az oka ennek egyrészt az a — talán nem is mindig tudatos — tapasztalat, hogy az osztály minden nevelő megnyilvánulásunkban együtttható társként szerepel, másrészt azonban az a körülmény, hogy a nagyobb számú növendék jelenléte közvetlenül is befolyásolja a nevelő magatartását. Kiváló nevelők jellemzésekor is gyakran halljuk, hogy amikor az osztályba lépnek vagy onnan távoznak, egészen megváltozik a viselkedésük. Ebben kétségtelenül részük van a tanítási munka természetében rejlő okoknak, a megoldásra váró különleges testi-szellemi feladatoknak, az ismeretek közvetítésével járó szellemi erőfeszítésnek, világos kiejtésre való törekvésnek stb. Ezek a feladatok jórészt azonosak a növendékekkel való egyedi foglalkozás esetén is. A változás többi összetevője azonban minden bizonnyal az osztálytanítással járó sajátos helyzetnek, tehát az osztály jelenlétének az eredménye. Az osztálytanítás különleges igényeit bizonyítja az a tény is, hogy a csoportos tanításban egészen kiváló nevelők között számosan akadnak, akik az egyes gyermekkel való foglalkozásban kudarcot vallanak, vagy az ilyen természetű feladattól legalább is idegenkednek.

Az osztály azonban nem csupán így, járulékos hatással kapcsolódik a nevelő munkájához, hanem vannak sajátos, az ő részvételétől független, mégis igen jelentékeny nevelő megnyilatkozásai is. Az egyéni és közösségi nevelés egykori vitájában ez a felismerés már igen régi keletű.

Az osztályt mint nevelő tényezőt tehát feltétlenül figyelembe kell vennünk az iskolai nevelés kérdéseiről való elmélkedésben. Vizsgálunk kell közösségi szellemének (az osztályléleknek) sajátos vonásait, ezek kialakulását és módosulását az eltérő feltételek között, értelmeznünk kell jellemző életnyilvánulásait és szerepét az iskola oktató és nevelő munkájában.

<sup>1</sup> Előadás a Magyar Paedagogiai Társaságnak. 1942. május 23-án tartott felolvasó ülésén.

Azt, hogy egy-egy iskolai osztályban kik kerülnek össze osztálytársakként, általában külső, a növendékeken kívülálló tényezők döntenek el. A kiválasztásban az iskolai hatóságot elsősorban az a szempont vezeti, hogy a növendékek kora, szellemi fejlettsége és esetleges előzetes tanulmánya a további közös munkát lehetővé tegye. A szülők pedig rendszerint arra törekszenek, hogy gyermekük olyan egyidős társak környezetébe kerüljön, akiknek társadalmi eredete az ő szociális helyzetüknek megfelel vagy lehetőség szerint annál éppen valamivel magasabb. Külső tényezők befolyásának eredményeképpen ezenfelül gyakran csupa azonos nemű és vallású növendék kerül össze egy-egy iskolai osztályban. Láthatjuk tehát, hogy valójában már megalakulása előtt számos kapcsoló tényező foglalja össze a legtöbb iskolai osztály növendékseregét. Az azonos életkor — a gyermek és ifjúkorban különösen — már önmagában biztosítja az életfél és a világgal szemben való állásfoglalás azonosságát vagy legalább nagyfokú rokonságát. Magasabb iskolai osztályokban ebben az irányban hat a növendékektől megkövetelt, többé-kevésbé azonos előzetes iskolai tanulmány. Egyenlőrangú kapcsoló tényező ezekkel az azonos társadalmi eredet. Rá fogunk mutatni részletesebben is arra a különbségre, amely a különböző társadalmi rétegek gyermekeiből összetevődő iskolai osztályok között van. Most csupán azt a körülményt szeretnénk kiemelni, hogy milyen erős kapcsoló tényező az osztálytársak között a közös szociális sors. Az ilyen gyermekeknek családi és házi környezete, öltözködése, értékvilága, érintkezési formái, sokszor még testi megjelenése is azonos vagy legalább is hasonló, természetes tehát, hogy hamarosan felismerik egymásban a magukfajtajút. Magasabb osztályok megalakításakor kétségtelenül megkönnyíti a közösség kialakulását, ha a növendékek egy nemhez tartoznak és ha azonos vallást követnek. Azt tapasztaljuk azonban, hogy a sajátos közösségi lélek azokban az osztályokban is kialakul, — ha talán valamivel vontatottabban — amelyekben a felsorolt kapcsoló tényezők jelentékeny része hiányzik.

Az osztály megalakulásakor a legelső új kapcsoló elem az osztályterem élménye. Az áttekinthető közös térben összefoglalt embercsoport tagjai mindig vonatkozásviszonyban vannak egymással. Ezt tapasztalhatjuk a nyilvános élet bármely pillanatában: vonaton, villamoson, orvosi várószobában, színházban, bizonyos fokig még az utcán is. Az osztály közösséggé kapcsolódását különösen támogatja, hogy az egyes növendékek elhelyezkedése tartósan változatlan, tehát térbeli viszonyuk is állandó. Mindenki óráról-órára, napról-napra ugyanazt a társát látja maga előtt, ugyanaz tűnik szemébe, ha jobbra vagy balra tekint. Az ilyen kötött ülésrendű osztályokban a közösségi tudat és ezzel párhuzamosan az azonos lelki magatartás jóval hamarabb alakul ki, mint azokban, ahol a növendékek bármikor szabadon változtathatják helyüket. Igaz viszont, hogy ez a közösségi tudat valahogy fogyatékosabb és — szinte azt mondhatnók — regionális tagoltságú. Az egyes növendék szomszédos vagy a közelben ülő társaihoz kapcsolódik elsősorban, a távolabbiakkal csak gyengébb, mintegy közvetett vi-

szonyban van. Természetesen idők folyamán és az osztályterem kívüli érintkezésben ez a tagoltság mindjobban elmosódik. Hogy azonban teljesen el nem múlik, azt egykori osztálytársak visszaemlékezéseiből is megállapíthatjuk: kiki a saját padsorára, közelebbi szomszédaira emlékszik elsősorban, a távolabb ülők képe gyorsabban homályosodik el. Az osztályterem ilyen körzetei gyakran bizonyos önállóságra, különállásra tesznek szert, sajátos megnyilvánulásaik vannak. Majd minden osztályban megvannak az ellenzéki sarkok, az elégedetlen vagy állandóan vidám padok és sokszor szinte az az érzésünk, hogy ezek a területek akkor is megőrzik különös bélyegüket, ha gazdáik lassan kicserélődnek is.

Nyilvánvaló, hogy ennek a jelenségnek tárgyi okai is vannak. Az erősebben fejlett, idősebb növendékek, tehát a rendbontásra általában hajlamosabbak, többnyire a hátsó padokba kerülnek, már csak rendszerint nagyobb testmagasságuk miatt is. A kellemetlen viselkedésűeket, a lustákat a nevelők az idők folyamán — ha nem is tudatosan — maguk elé gyűjtik az osztály előterébe, vagy — talán még gyakrabban ez a helyzet — oldalra kiszorítják, hogy kevesebb bosszúságuk legyen velük.

Van azonban az osztályteremnek olyan közösségformáló befolyása is, amely ezeken a csoportokon felül valamelyes egységes bélyeget üt a közösség egészére. Az osztály berendezése, világos vagy sötét volta, a falak díszítése, a bútorok mind hatással vannak a közösségi lélek kialakítására. Ezeknek a hatásoknak a pontos elemzése még megoldásra vár, az osztályközösséget befogadó teremnek a jelentősége azonban kétségtelen. Különösen akkor érezzük meg ezt, ha módunkban van olyan osztállyal találkozni, amelynek valamilyen okból saját terme nincsen. Túlnépesedett iskolaépületekben találhatunk néha ilyen osztályokat. Előfordul, hogy úgyszólván óráról-órára más terembe vándorolnak a növendékek, oda, ahol épen hely van. Az ilyen osztály lelki képén azután szinte megdöbbentő élességgel meglátszik ennek a hontalanságnak és — mondhatnók — csavargó életmódnak a hatása: a növendékek helyüket szükség nélkül is állandóan változtatják, már az óra előtti elhelyezkedésükön is meglátszik, hogy aznap milyen mértékben kívánnak a közös munkában résztvenni, az osztály hangulata még a szokottnál is változékonnyabb, közösségi összetartása gyengébb, elsősorban kisebb csoportokból áll. Általában bizonyos nyugtalanság, valamelyes megbízhatatlanság a legfeltűnőbb lelki jegye. Ha azután az ilyen osztály végül is saját teremben telepszik meg, a nevelőknek külön gondot okoz, hogy a növendékeket hozzászoktassák az új és állandó környezethez.

Az osztály megalakulásának pillanatától kezdve hatni kezd a közösségi lélek kifermálására a nevelő vagy a nevelők személye. A legnagyobb jelentősége a nevelő személyének a népiskola első osztályának közösséggé alakításában van. Az ilyenkorú gyermek szociális világában ugyanis mindig a felnőtt foglalja el a középponti helyet: ő feléje irányul a gyermek érdeklődése, az ő akarata feltétlen törvény: a kisgyermek társasága csak az ő közreműködésével tud tartósan együttműködni. A népiskolába lépő kis-

gyermek hamarabb kerül kapcsolatba tanítójával, mint egyes társaival. A közösségi tudat kialakulásának útja is elsősorban a nevelőn keresztül vezet: ő minden gyermek nevelője, tehát növendékei is összetartoznak valahogyan. Az osztálytársakra is elsősorban akkor figyel fel a gyermek, amikor velük versengve akarja magára irányítani a nevelő figyelmét. A nevelő természetesen tudatosan is arra törekszik, hogy osztályában megteremtse az összetartozás tudatát és hogy értékes lelki magatartásra szoktassa növendékeit.

Nem csekélyebb jelentősége van a nevelő jelenlétének a szándékos közösségformáló hatás területén kívül is. Jellemzőes magatartása, szóhasználata, hangulatai mind visszatükröződnek az osztályban. Valamennyi gyermek lelkében egyidőben és azonos visszhang keletkezik és ezeket a közös tartalmakat egymásban is felismerik. Olyan összefüggések keletkeznek tehát köztük, amelyek egyrészt összekapcsolják az osztályt, másrészt elválasztják az osztályon kívüli világtól. Ebben az irányban hatnak a nevelők az iskolai tanulmányok során később megalakuló osztályokban is. Magatartásuk megfigyelése az egész osztály érdeke, rájuk vonatkozó megfigyeléseiket kicserélik a növendékek, valamennyien igyekeznek hozzájuk alkalmazkodni. Ez az alkalmazkodás mindannyiuknak igen fontos, mert bármelyikük vét ellene, az az egész osztály számára kellemetlen lehet.

Az egységes lelki magatartást formálja az osztályban az iskolai élet minden közös élménye: az időjárás közösen átélt változásai, a tanítási munka apróbb-nagyobb eseményei, vagy akár az iskola művelődési anyagában közvetített legmélyebb szellemi természetű élmények.

A közösségi lelket formáló hatások csak úgy érvényesülhetnek, ha a gyermeki lélekben megfelelő készség van befogadásukra. A legfontosabb ezek közül a gyermek utánzó-ösztöne. Ez támogatja a gyermeket az élete fenntartásához szükséges készségek megszerzésében, ez teszi lehetővé számára, hogy növekedésével párhuzamosan mindjobban bekapcsolódjék környezetének életébe. De ezen túl is, egész társas együttélésünk folyamán igen nagy szerepe van az utánzásnak. Az emberi érintkezési formák, a társadalmi együttélést lehetővé tevő szokások, egész kultúránk fenntartása is jelentékeny részben az emberi utánzó-készség folyománya. A gyermekkorban ez a hajlam igen erős és ennek megfelelően érvényesül az osztályközösségben is. A gyermek mindent utánoz: magatartásformákat, nyelvhasználatot, öltözködési módot, mindent, ami környezetének tagjain szemébe tűnik. Az osztályban eleinte inkább nevelőiket, majd később egymást utánozzák a gyermekek. Ennek az utánzó-tevékenységnek az eredménye elsősorban külső jelenségekben mutatkozik, de hatása érvényesül az egyedi lelkekben és a közösségi lélekben egyaránt. Erősíti ezt a hatást a gyermek nagymértékű befolyásolhatósága. A szerint, hogy ki áll a gyermek szociális világának mindenkor középpontjában, majd környezete felnőtt tagjainak, majd egykorú és idősebb társai befolyásának enged elsősorban. A nevelők az osztályban tudatosan igyekeznek növendé-

keiket a kívánatos irányban befolyásolni, de hatnak rájuk önkénytelen megnyilatkozásaikkal is. Egy-egy erősebb nevelő hatású egyéniség osztálya néha egész magatartásában, gondolkodásformáiban, a dolgokkal szemben való állásfoglalásában egységes képet nyújt. Az egységre, a különbségek kiegyenlítésére való törekvés egyébként is jellemző sajátossága a gyermekkoraknak. Az osztályban két forrásból táplálkozik: egyrészt maga a közösség igyekszik minden elütő, különleges, egyéni megnyilvánulás letörésére, minden külön utakon járó tagja — szükség esetén erőszakos — befoglalására, másrészt azonban legalább a kamaszkorig a gyermekben is megvan az a törekvés, hogy hasonuljon társaihoz. Az ilyenkorú gyermek a közösség teljesértékű tagja kíván lenni, ezért igyekszik lehetőség szerint alkalmazkodni az osztály mindenkori eszményéhez.

### **Az osztálylélek megnyilvánulási formái.**

A kiegyenlítődségre, egymáshoz hasonulásra való törekvés a gyermekkorak a serdülést közvetlenül megelőző szakaszában a legerősebb. A serdülés idején gyakran épen ellentétes irányba lendül, majd az ifjúkorban ismét valamelyest megerősödik. Amilyen mértékben csökken azonban az önkéntes beilleszkedésre való hajlam, ugyanolyan mértékben fokozódik a közösség nyomása a különcök letörésére és közösségbekapcsolására. Amíg tehát az osztály keretei megvannak, mindaddig számolnunk kell a többé-kevésbé egységes közösségi lélek megnyilvánulásaival is.

Ezek a jelenségek a külsőleges megnyilvánulástól a lelki-szellemi élet legmélyebb rétegeiig minden területen megállapíthatók.

Az osztálydivat talán a legszembeeszköbb jelensége a közösségi életnek. Egy-egy osztályban mindenkinek egyformán kell öltözködnie, — már amennyire a szülők anyagi viszonyai megengedik. Ez a divat természetesen különbözik az iskola helye és a gyermekek társadalmi eredete, meg a felnőtt társadalom divatáramlatai szerint, de ha egyszer megállapodott, szabályainak áthágása mindenütt egyformán merész cselekedet. Az első hosszú nyakkendő tulajdonosa épen úgy megszenved merészségéért, mint ahogy nem könnyű a sorsa a felsős rövidnadrágos diáknak sem. A költői hajviselet épúgy vágyálma a legtöbb hatodikosnak, mint amennyire terhesnek érzik a hetedik-nyolcadikosok a kötelező diák-sapka viselését. De a divat uralkodik az osztályélet más területein is. »Szekundák«-nak nevezni a négyest olyan osztályban, ahol »daci«, »szék« vagy »bunkó« annak a becsületes neve, nagyobb bűn, mint ha valaki a felnőtt társadalomban összetéveszti a közhasználatú idegen szavakat. Épen így nem szokás megbukni jószerint egyetlen tisztességes osztályban sem, hanem »elvágódni«, »elhasalni« vagy esetleg »elzúgni«, — a mindenkori kötelező szóhasználat szerint. Az alsóbb osztályokban divattá lehet egy-egy tolltartó-fajta, a könyvek beburkolására használt különleges papiros, vagy a rájuk ragasztott különösen szép színesszélű címke. Vannak divatos érdeklődési területek a játék, a bélyeggyűjtés, a sportok, később az irodalom és film területén, általában az iskolán kívüli élet minden ágában.

Ritkán ugyan, de az is előfordul, hogy az iskola egyik-másik tárgya lesz divatos. Az ilyen tárggyal való foglalataskodás rendkívüli mértékben egységessé teheti az osztály szellemi világát. De e nélkül is, mindennapi körülmények között is, az azonos művelődési anyaggal való foglalkozásnak olyan egyöntetű lélekformáló ereje van, amilyennel az iskolánkívüli világban alig találkozunk. Nem csupán az ismereti anyag azonos, hanem a növendékek is azonos lépésekben, ugyanabban az időben ismerkednek meg vele. Egyforma hangulatok, azonos érdekek fűződnek elsajátításához minden tanulóban. Egy-egy órán minden félbenmaradt szónak, minden számnak, sokszor minden taglejtésnek mindenki számára azonos értelme van. A sűgás jelensége is ennek az ismereti azonosulásnak más viszonyok között alig lehetséges megnyilvánulása: a növendékek lelki tartalmai annyira közel állanak egymáshoz, hogy úgyszólván bármelyik osztálytárs szavakba öntheti őket, — éspedig nem csupán a szorosan vett felelés alkalmával, hanem az osztályélet majdnem minden helyzetében. Mert sűgni nemcsak akkor szokás, ha valakinek a lecke nem jut eszébe, hanem például akkor is, ha a bajbajutott osztálytárs meentséget keres vagy valami kérést ad elő.

A közös sors, a közös érdekek, az azonos élmények azonos hangulatokat és érzelmeket keltenek fel az osztály minden növendékében, és ezeknek az érzelmeknek és hangulatoknak a változásai is párhuzamosan szoktak lefolyni valamennyiük lelkében. De nem csupán azonosak és párhuzamosak ezek a lelki mozgalmak, hanem egymást kölcsönösen erősítik is. A csoportlélektannak régen ismert jelensége ez: a közösség tagjai felismerik egymásban az azonos tartalmakat, ezek megerősödnek bennük és így felfokozva adódnak tovább. Ennek a folyamatnak tulajdonképpen nincs határa. A rémület, az öröm, a szeretet, az áldozatos odaadás, a gyűlölet egyaránt valóságos lázként foghatja el az egész osztályt, néha meg épen vakrémületté, elvakult dűhvé vagy elragadtatássá fokozódhatik. Hányszor tapasztaljuk, hogy egy tréfás megjegyzés, amely külön-külön legfeljebb mosolyra derítene a növendékeket, az osztályközösség visszhangjában fékezhetetlen jókedv okozója lesz.

Az akarati jelenségek területén hasonló azonosságot tapasztalunk. Tervezgetésekben, közös vállalkozásokban, a nevelők befolyásának való engedelmeskedésben vagy ellenszegülésben alig van lényeges különbség az egyes növendékek között. Ami eltérést mégis tapasztalunk, az is inkább az iskolánkívüli életből ered: az osztályban egységes akarat ugyanis különböző mértékben érvényesül a gyermekek otthoni életében. Ennek a következményei viszont elkísérik a gyermeket az osztályélet terére, ahol a többiekhez való alkalmazkodás már nem mindig lehetséges. Ha azonban az osztály egységes akarata létrejön, egészen különleges erőfeszítésre képes. Érvényesülhet ez az erőfeszítés pozitív irányban is, de még gyakrabban tapasztaljuk ennek az ellenkezőjét. Kezdő nevelők félelme az osztálytanítástól jórészt ennek az akarati ellenszegülésnek a lehetőségétől való — bár legtöbbször nem tudatos — félelem. Ez a félelem nem is egészen alaptalan. Az egységesen ellen-

szegülő osztállyal szemben ugyanis az osztálytanítás keretében és a hagyományos nevelő eszközökkel úgyszólván tehetetlenek lennének. Az ilyen lázadássterül ellenállás természetesen igen ritka az iskola életében, — azonban éppen a tőle való aggodás szolgáltat hat legkönnyebben alkalmat a kiváltására.

Az ismeretek, érzelmek, hangulatok hasonlósága, az akaratí megnyilvánulások rokonsága vagy azonossága az osztálylélek leírását csak legfőbb vonásaiban foglalja magában.

Az osztálylélek fennállásának természetéről folyhat vita. Te-kinthetjük az összetevő egyedi lelkeken felülálló külön létezőnek, de vallhatjuk pusztán ezek halmazának is. Az azonban kétségtelen, hogy megnyilvánulásainak sajátos természete van, amely az osztályt alkotó növendékek egyedi lelki tartalmainak elemzésével teljességgel meg nem magyarázható.

Az osztályélet összetettebb jelenségeinek jelentékeny része viszont el sem képzelhető nagyobb számú tagból álló hordozó közö-  
ség nélkül. Ilyen a külön osztályerkölcs, az a körülmény, hogy a jó és rossz fogalma az osztály keretein belül sajátos színezetű nyer. Jó általában az, ami a közösség fennmaradását és kényelmét szolgálja, rossz, ami kellemetlenségre vagy a közösség felbomlására vezethet. Az egymásért való hazudozás tehát éppen úgy fenntartás nélkül erkölcsös cselekedetnek számít, ha az osztály érdeke úgy kívánja, mint szükség esetén a vétkes őszinte kiállása. A csalás, egymás meg nem engedett módon való támogatása is elsősorban a közösség érdekére van tekintettel és nem annyira az esetleges személyi rokonszenvre. A különleges erkölcsi felfogás szorosan összefügg az osztályközösség mindenkori értékrendjével. Ez viszont a növendékek korának megfelelően alakul. A kisgyermekkorban még teljesen tekintélyi szempontok szerint igazodik, a serdülést megelőző korban többé-kevésbé békés kiegyenlítődést jelent a hivatalos iskolai értékelés és a gyermekközösség érték szempontjai között. A serdülés korában a tekintélyi szempont erősen háttérbe szorul, majd az iskoláskor végén újból jobban érvényesül, de már keveredik az iskolán kívüli társadalom érték szempontjaival is.

### **Az osztály társadalmi összetétele.**

Az osztályközösség lelkivilágára természetesen nem csupán az ifjúkorban hat a környező felnőtt társadalom, hanem kimutathatjuk ezt a hatást a fejlődés minden szakaszán, csak hogy az alkalmazkodás éppen ebben az életkorban és az ilyenkorú növendékekből álló osztályokban válik tudatossá. Az iskolábalépés pillanatától kezdve mindenkor jellegzetesen felismerhető az osztály lelki-szellemi megnyilatkozásain, de bizonyos fokig még testi megjelenésén is, az a társadalmi környezet, amelyből tagjai származnak. Említettük már, hogy az iskolai osztályok összetétele társadalmi szempontból többnyire nagymértékben egyöntetű. Közrejátszik ebben az iskola elhelyezkedése az iskolarendszer kereteiben, környékének települési jellege, de leginkább a szülői társadalom iskolaválasztásának szempontjai.

Több okra lehet tehát visszavezetni azt a tényt, hogy a felnőtt társadalom rétegződése szerint az iskolák, illetőleg az iskolai osztályok között is különböző társadalmi típusokat különböztethetünk meg. Az ilyen iskolai osztályok szelleme, a növendékeknek a művelődési anyaghoz való viszonya, lelki megközelíthetősége olyan fokban különbözik, hogy feltétlenül szükséges ezeket a különbségeket behatóbban is megvizsgáljunk és — lehetőség szerint — az alapvető okokra is rámutatnunk. Természetes, hogy az így kialakuló kép erősen leegyszerűsített vonalakból áll, és figyelembe kell vennünk azt is, hogy számos iskolai osztályban — kényszerítő külső körülmények folytán — mégis bizonyos társadalmi keveredéssel találkozunk, ami megfigyeléseink érvényét szükségképpen korlátozza.

Első tekintetre a legegységesebb valamely *falusi* népiskolai osztály összetétele: benne általában csak kisgazdák, törpebirtokosok és mezőgazdasági munkások gyermekei találkoznak, meg egy-két falusi iparosé. Csak ritkán lép közéjük — és akkor is inkább inkább rövidebb időre — egy-egy földbirtokosgyermek vagy odavaló hivatalnokcsalád gyermeke. Az ilyen osztályok lelki képének kifermálásában a leghatékonyabb tényező a tájhoz tartozás és a hagyomány ereje. A talaj minősége, a földrajzi helyzet, időjárási viszonyok, gyakran közös faji sajátságok egységes bélyeget adnak a falusi lakosság lelki képének. Közös érdekek, közös ellentétek más közösségekkel vagy társadalmi hatalmakkal egymáshoz kapcsolják őket. Az összetartozást erősíti az áttekinthető közös szociális tér, a helység, a határ ismert területe s ennek mindenki számára egyenlő összeköttetése a befoglaló társadalmi egységgel.

A tápláló földön végzett mindennapi munka is összefűzi a falu lakosságát és szorosan kapcsolja a tájhoz. Egyúttal azonban szociális oldó tényezőket is rejt magában. A földbirtok elsősorú életfontossága ugyanis élesen tagolja a birtokosokat a tulajdon nagysága szerint. Másrészt vágyat ébreszt kiterjesztésére, ami kikerülhetetlenül feszültségre vezet. Az élesen határolt szociális tér szűkíti a szellemi látókört, ez pedig újra a kis eltérések jelentőségét fokozza. A falu társadalmának elszigeteltsége miatt a földműves a falu határán túl nem részesül abban a megbecsülésben, amelyet munkája értékességének tudatában elvárna. Bizonyára jórészt ennek közvetlen visszahatása az is, hogy saját környezetében különösen hangsúlyozza a szociális különbségeket, a kis és törpebirtokosok helyzetének eltérését és valósággal lenézést érez a birtoktalanokkal szemben. Az anyagi javaknak ez az uralma csökkenti a fogékonyságot a szellemi természetű értékek iránt. Mivel pedig az iskolai műveltség anyagi jelentősége nem nyilvánvaló — elmaradott földművelési rendszer mellett teljesen hiányozhatik is — nem becsüli az iskolát sem. Hozzájárul ehhez a lenézéshez az iskolai hatóságot megjelenítő tanító személyszerinti birtoktalansága és sokszor faluja lakosságától való látszólagos függése is.

A falusi gyermek hamar beáll a közös családi tulajdonon folyó munkába. Ez a közös alkotásban való részvétel már kö-



rán felébreszti a birtoklás öntudatát és neveli a szűk családi kereteken belül a közösségi tudatot is. Másrészt azonban a családi közösséget élesen elhatárolja a nagyobb, ebben az esetben a falu közösségétől. A családon belül teljesen alárendelt, jog nélkül való helyzetben élő gyermek még fokozottabban igyekszik magának osztálytársai között tekintélyi helyzetét biztosítani. Ez alatt a döntő befolyás alatt áll a falusi iskolás ifjúság közösségi élete: a szülők vagyoni helyzet szerint igazodó merev elkülönülése a gyermektársaság életmegnyilvánulásaira is rányomja bélyegét.

A falusi osztatlan és részben osztott népiskolákban különleges alkatú osztályközösségekkel is találkozunk. Ezekben több évfolyamhoz tartozó, különböző korú és különböző szellemi fejlettségű növendékeket találunk együtt. Alapvető lelki vonásaikban az ilyen osztályok is megegyeznek az általános képpel, szociális alkatukban azonban természetesen adódó különleges tagolódást mutatnak.

A *polgár* társadalmi értékrendjét az választja el legélesebben a paraszttól, hogy emez egyetlen értékszempontnak, a valóságosan birtokolt ingatlan vagyon szempontjának uralma alatt áll, amabban pedig jóval nagyobb a változatosság. Végső elemzésben itt is rábukkanunk ugyan egy legfontosabb szempontra, a pénzvagyon nagyságára. Mindamellet a polgári társadalomban a gazdasági mellett más értéklehetőségek is vannak. Előkelő származás és rokonság, nemzedékekre terjedő helybenlakás, hivatali állás, politikai befolyás, tudományos tevékenység, de maga a külső kultúra, az ú. n. jó nevelés is alkalmas érték arra, hogy segítségükkel megkülönböztetett helyet biztosítson magának valaki a polgári társadalomban. Többé-kevésbé az anyagi értéksíkra vetítődnek azonban az utóbbiak is. Mögöttük is rendszerint ott rejlik a pénzszerzés, az anyagi előnyhöz jutás lehetősége. A paraszti társadalom alkatával szemben eltérést jelent, hogy itt már az uralkodó érték megszerzésének a lehetősége is társadalmi súlyhoz juttat.

Az értéklehetőségek nagyobb gazdagságával együtt jár a velük szemben megnyilvánuló határozatlanabb magatartás, sőt bizonyosfokú értékközömbösség, amely nem mindig mentes az értékekben való kételkedéstől.

A polgár értékekben való bizonytalanságának mértéke szociális környezetétől függ. A nagyvárosi polgár fokozott ütemű életében a benyomások állandóan, pillanatról-pillanatra váltakoznak. Rádió, újságok, mozi, divat, utca folytonosan új ingereket, új szempontokat, új értéklehetőségeket vetnek fel. A benyomások tömegével azonban természetesen csökken azok mélysége. A benyomások közvetítette értékek olyan gyorsan váltakoznak, hogy alig tűnt fel alig terjedt el az egyik, kevéssel utóbb, vagy akár egyidejűen is, megjelenik egy vagy több újabb értéklehetőség. Most azután vagy elég erősen bizonyul az új, hogy az érdeklődés középpontját el tudja foglalni, vagy egymás mellett megmaradnak a régiek és az újabb tartalmak.

Az értékszemponthoz ebben a bizonytalan összevisszaságában megkapja valahol a helyét az iskola is, csak éppen nem jut neki

fontos szerep. Bármilyen előnyös helyet foglal el valaki az iskola szociális rendjében, a társadalmi életben betöltött állására ennek úgyszólván semmi befolyása sincsen. Nemcsak az iskolás gyermeknek, hanem tanítójának, tanárának sincsen általánosan elismert társadalmi súlya. A nagyvárosi iskola életének épen egyik legjellemzőbb vonása ez a sajátosan elszigetelt iskolai értékelés. Az iskola és a társadalmi élet értéksíkjának szétválásából azonban egy előnyös körülmény is származik: amint az iskolai értékelés nem sugárzik ki annak falai közül, épen úgy belső értékvilágát is sok tekintetben a társadalmi erők befolyásától mentes önállósággal alkothatja meg. Kisvárosban a viszony másképp alakul. A nevelő, de az iskola rendjében előnyösen vagy kedvezőtlenül feltűnő diák is, ezzel a sajátos minőséggel lép fel a társadalom nyilvános életében. A társadalom nyilvánossága tehát ebből a szempontból erősíti az iskola értékelését. Másrészt viszont bizonyos befolyást is igényel magának az iskola világában. Elfogadja ugyan az iskola értékszem-pontjait, ha azok nem ütköznek a közfelfogásba, de mellettük — sőt gyakran felettük is — érvényesíteni igyekszik a saját, első-sorban osztályszempontokat képviselő értékelését. A kisvárosi iskolai osztály jó tanulójának munkája elismerésével legjobb esetben is csak a társadalmi megbecsülésnek ugyanazt a fokát tudja biztosítani, mint az előkelő származású diáknak családjá társadalmi helyzete.

Súlyosan akadályozza a polgári családokat a hagyományos értékek fenntartásában és a továbbadásában a családok — vagy legalább is tekintélyes részük — létfenntartásának bizonytalansága. A gazdasági életben tevékeny családok egy részét nem tekintve, a szülők anyagi függése már a korai gyermekkorban nyilvánvalóvá lesz. Ezenfelül a szülők még ehhez a függő életfenntartáshoz szükséges készségeket és ismereteket sem tudják utódaiknak áthagyományozni, helyükbe ezen a téren is más tényezők: egyesek vagy intézmények lépnek. Az a bizonytalanság pedig, amelyet a társadalmi életben végzett tevékenységükkel szemben éreznek, gyakran még akkor is meggátolja őket szerzett képességeik átültetésében, ha erre foglalkozásuk vagy egyéni képességeik miatt meglebbe is a lehetőségük.

A polgári származású diákokból álló iskolai osztály lelkivilága a környező társadalom magatartásának megfelelően alakul. A nagyvárosi diák ide is elhozza sokoldalú, de változó érdeklődését és magával hozza társadalmi környezetének az értékek világával szemben tanúsított felületességét is. Könnyen meg lehet nyerni az iskolai művelődési javak bármelyikének, annál nehezebb azonban érdeklődését állandóvá tenni és a növekvő nehézségek között fenntartani. Könnyű csillogó eredményeket elérni az ilyen osztállyal, de nagyobbigényű nevelőhatásokat meggyökeresíteni annál nehezebb. A tanítási idő alatt mozgékony munkaközösségként dolgoznak együtt a növendékek, aránylag könnyen alkalmazkodnak az iskola értékszem-pontjaihoz és sűrűlódástól mentesen illeszkednek bele az osztály közösségébe is. Az iskola kapuján kilépve azonban majdnem mindenki külön útra indul, érdeklődé-

sének középpontjába azonnal más jelenségek kerülnek, az iskolára is bizonyos nemtörődomséggel gondolnak egészen a következő tanítási nap kezdetéig. Keletkeznek az ilyen osztályban is barátságok, kisebb-nagyobb közösségek, de ezek úgyszólván soha nem fogják át — még törekvéseikben sem — az egész osztályt. Az iskola egésze iránt pedig a nagyvárosi diák alig érdeklődik. Ha felnőtt korának visszaemlékezéseiben szenepelnek más osztályok egykori növendékei, majd mindig kiderül, hogy velük való kapcsolata máshonnan, iskolai egyesületekből, cserkészcsapatból, sportkörből, gyakran még épen iskolán kívüli alkalmakból származik. Nagyobb az összetartás az olyan iskolai osztályokban, ahol az iskolához tartozás már önmagában bizonyos társadalmi rangot biztosít, vagy legalább az iskola után következő életre ígér kedvező társadalmi kapcsolatokat. Az ilyen iskolák növendékei természetesen iskolai végzettségük megszerzése után is fenntartják az érintkezést növendéktársaikkal és szövetkezéseikben — mivel az összetartás csak másodsorban irányul a közös iskolai emlékek ápolására — az egyes osztályok közötti választóvonal is mindjobban elhomályosul. Külsőleg igen tetszetős ugyan az ilyen iskolák egykori és jelenlegi növendékeinek közösségi élete, az iskolához-tartozással járó előnyök még az oktatás és nevelés munkájában is támogathatják a nevelők súlyát és befolyását, hogy azonban a szociális érés szempontjából egészséges-e az ilyen osztályközösség nevelő hatása, az legalább is kétséges.

A kisvárosi osztály lelki képe lényegesen eltérő. A növendékek mozgékonyasága kisebb és az egyes diák nagyobb készsége mellett is nehezebb dolga van a nevelőnek, ha a tanítás munkájában az osztályt közreműködésre akarja megnyerni. Ha azonban nem lankad, fáradozása mélyebb és tartósabb eredménnyel járhat. Az iskola és az osztály fontossága a kisvárosi diákéletben igen nagy, az ott kapott hatások gyakran az egész életre szólnak. Az osztályközösség már csak azért is igen fontos tényező a növendék világában, mert ítéletét a távolabbi környezet is átveszi és mert rajta kívül alig találhat magának szociális környezetet, mely életformájának megfelelne. Éppen ezért a nevelőnek különös gonddal kell ügyelnie az osztály lelki megnyilvánulásaira, arra, hogy az osztályközösségben lehetőleg egészséges nevelő hatású szellem uralkodjék.

Az osztály közösségi életének összetettebb formái elsősorban a középiskolákban alakulnak ki. Ezek az iskolák pedig többnyire a polgári társadalom ifjúságát foglalják magukba. A polgári társadalom említett értékbizonytalansága és a különböző életformákkal szemben tanúsított megértése a gyermeknek is biztosította — a közelmúlt évtizedekben legalább — a saját életterét. Erre indítja a szülőket a maguk életformájával szemben érzett bizonytalanságuk is: nem merik vállalni a felelősséget azért, hogy gyermekük életét határozott irányba tereljék. A serdülő gyermekek nagyobb önállóságra törekvése tehát aránylag kevés ellenállásba ütközik a környező felnőtt társadalom részéről. A megértést szolgálja még, hogy a legtöbb szülő egykor maga is

ilyen osztályközösséghez tartozott és ezért gyermekének helyzetét is helyesebben látja. A polgári származású növendékek alkofta osztályokban találjuk meg a közösségi élet legkifejlettebb formáit, — jórészt ilyen közösségekkel szerzett tapasztalatokon alapszik az osztálylélek eddigi vizsgálata is. Ezek az osztályok élnek a környező társadalomtól leginkább függetlenül szellemi életet és mégis — épen a békés együttélés következtében — ezek az osztályok normális társadalmi viszonyok között sohasem veszítik el a kapcsolatot felnőtt környezetükkel. A polgári eredetű osztályközösség nyíltan vagy lappangva mindig szerves összeköttetésben marad a felnőttek környező társadalmával és legtöbbször épen ez a kapcsolat okozza későbbi megoszlását vagy akár teljes széthullását is.

A *proletárgyermek* szociális létformájának talán legjellemzőbb vonása az önálló, befolyásolástól mentes gyermekszerű életterv hiánya. Túlságosan zsúfolt lakásokban, bérházudvarokon tölti napjait, ahol minden szabad mozgás lehetetlen. Azonban még ilyen viszonyokból is származhatnának nevelő mozzanatok, ha legalább némi állandóságuk lenne: a család állandó lakása mégis csak kiindulópontot alkothatna az átfogó nagyobb társadalmi egység keretében, proletárgyermekről lévén szó, a városban. A környék lakóinak és életkörülményeinek megismerése kifejleszthet bizonyos szociális látást, a mindennap ugyanarról a pontról a város távolabbi részeibe kiinduló és ugyanoda visszatérő út elindíthatja a nagyobb társadalmi egység felfogását. De a legtöbb proletárgyermek számára még ez a lehetőség is elvész. Szülei eleinte a munkapiac alakulása szerint, később már pusztán szokásszerűen is, állandóan változtatják lakóhelyüket. Részben ennek az otthontalanságnak, az állandó otthon hiányának következménye a nemzeti és hazafias tudat gyakori fejletlensége.

Azok a lakások pedig, amelyek a proletárcsaládnak egymást váltva otthont nyújtanak, többnyire tömegszállások, bércaszárnyák nyomorúságos zugai. Ezeknek a tömegszállásoknak szakadatlan forrongásában, a maguk munkáját hajszólo felnőttek szüntelen jövés-menésében nem akad a gyermek számára talpalatnyi hely, ahol társaival saját gyermekszerű életét élhetné. Így kerül ki az utcára — eleinte kényszerből, majd megszokásból és csak később kalandvágyból — ahol a társadalom újra csak barátságtalan arcát fordítja feléje. Egyedül vagy másodmagával még talán eltűnik a forgalomban a gyermek, de ha már társulási ösztönétől vezetve többedmagával csoportba verődik, elkerülhetetlen az összeütközés. És ha az ilyen gyermekközösség mégis megalakul, már keletkezésének is feltétele a környezettel szemben való ellenséges magatartás. Nem kell okvetlenül a közvetlen környezet káros erkölcsi példaadásának tulajdonítanunk, ha a proletárgyermek spontán közösségi alakulatai között olyan nagy számmal találkoznak társadalomellenes célzatú egyesülések.

Nem kisebb mértékben veszedelmes a gyermek lelki fejlődésének szempontjából a szülői tekintély hanyatlása és a családi élet felbomlása. Legelőször az apától fosztja meg a munka a csalá-

dot: gyakran egész napját távol tölti és amikor hazatér, fáradt, kedvetlen, törődött, családjával, gyermekével szemben türelmetlen. Sokszor azután nemcsak az apát, az édesanyját is elveszi a családtól a kenyérkereset, otthoni munkája a gyermekekre hárul. A család szolgálata nyűgös teherként nehezedik a kisgyermek vállára és hamar felébreszti benne a vágyat, hogy anyagilag függetlenítsen magát. De gyakran erre szorítja az anyagi szükség is. A korai kereset pedig lehetetlenné teszi a szakmában való kiképzést és ezért elzárja a proletárgyermek előtt a társadalmi emelkedés természetes útját. A proletár ifjú öröklés és környezet által szinte be van zárva társadalmi osztályába, akármerre mozdu, akárhogy próbál kitörni a lehetőség adta keretek között, majdnem reménytelen feladatot kísérel meg.

A proletár család állásfoglalását az iskolával szemben ez a kedvetlenség, a megértés hiánya határozza meg. Az általános iskolakötelezettség igényével fellépő iskolafajokat elsősorban a társadalmi nyomás egyik megjelenési formájának tekintik, a többiek pedig, azokat, amelyeknek látogatása a gyermek számára a társadalmi emelkedés útját nyitja meg, saját mértékeikkel nem tudják megközelíteni. Ha a gyermek belekerült ebbe a kötelékbe, abban a pillanatban családja fölé emelkedett, — legalább is bizonyos vonatkozásban.

A gyermeknek azonban az iskolalélelés nagy nyereséget jelent. Ha kezdeti bizalmatlanságát talán sosem veti is le egészen, ha az otthoni környezet kedvezőtlen befolyása időnként összeütközésekre ad is okot, az iskola nevelő behatásainak általában meglepő készséggel enged. Talán a legnagyobb jelentőségű élmény számára az osztály, mint tárgyi környezet. A tiszta, a gyermek igényeit figyelembevevő és őt szolgáló tanterem egészen szokatlan a proletárgyermeknek és nevelő hatása az osztálylélek kialakításában is szembeszökő szerepet játszik. Alsó fokon természetesen az ilyen osztályokban is a nevelő az, aki a közösségi élet tengelyében áll és aki a közösség szellemének alakulását irányítja. A házi környezetből fakadó eltérő behatásokat (nem számítva, az osztály spontán magatartása nem különbözik lényegesen a más társadalmi elhelyezkedésű tanulók közösségeinek magatartásától. A magasabb évfolyamokban viszont, amikor az osztálylélek formálásában mind nagyobb részt vállal a gyermeki közösség, egyöntetű proletárszármazású iskolai osztályokkal alig találkozunk.

Meg kell jegyezni még ebben az összefüggésben, hogy a proletárgyermekkel szemben való nevelő magatartás formái még nem tekinthetők megállapodottnak. Az egyik állásfoglalás a házi környezettől meglehetősen kemény bánásmódhoz szoktatott gyermekekkel szemben az iskolában is erélyes és kemény magatartást vall szükségesnek. Ezt a felfogást nem helyeselhetjük, de megértjük. Nagylétszámú osztályokban, a családi környezetben érdekesebb hanghoz szokott gyermekesreaggal valóban sokszor kikerülhetetlennek látszik az erélyesebb fellépés. Viszont kétségtelenül arra kell törekednünk, hogy az osztályban olyan szellem alakuljon ki, amely ezt előbb-utóbb feleslegessé teszi. A másik felfogás pedig

— mintegy a családi sors mostohaságának kiegyenlítéseként — a túlságos kényeztetés, pártfogolás útját járja. Ez a magatartás határozottan veszedelmes. Egyrészt könnyen hozzászoktatja a gyermekeket a követeléshez, ahhoz, hogy mindig a társadalom segítő közbelépését várják, másrészt azonban — és ez a fontosabb — a gyermekekben könnyen túlzott igényeket ébreszt, amelyeket családjuk nem tud kielégíteni. Ha a proletárgyermekek tartósan segíteni nem tudunk, akkor legalább is kockázatos az iskolai élet rövid időszakára ilyen igényekhez szoktatnunk, mert utána családi körülményeinek szűkös voltát csak annál nyomasztóbban érzi.

A valóságban sem a paraszti, sem pedig a polgári vagy proletár eredetű iskolai osztályok nem teljesen egységesek. Kereteiken belül is vannak nagyobb vagy kisebb, de annál érzékenyebben érzett szociális állásbeli különbségek. Ezek a különbségek hatnak az osztálylélek kialakulására, mindig többé-kevésbé korlátozzák a közösségi öntudat teljes kibontakozását, végül pedig jelentékeny szerepük van az osztálylélek széthullásában.

Gyakran összefonódik a társadalmi eredet kérdésével a koedukációs osztályok szellemének problémája. Más módon hat a fiúk és leányok együttes jelenléte a paraszti származású osztályban, más jelentősége van a polgári társadalomhoz tartozó gyermekek között és ismét más szerepet játszik a proletárgyermekek osztályaiban. Alapvető vonása azonban minden koedukációs osztálynak, hogy közösségi tudata és lelkivilága kevésbé egységes. A leányok és a fiúk állásfoglalása — hol teljesen, hol meg csak árnyalatokban — eltér egymástól. Az iskolával szemben való magatartásban, hangulatokban, érdeklődésben, értékelésben a két csoport mindig kissé külön tart. Olyan magával ragadó egyöntetű mozgalom a koedukációs osztályban sohasem lehetséges, mint az egynemű növendékekből összetevődő osztályközösségekben. Ez a körülmény általában a közösségi élet fogyatékoságára vall, sokszor azonban lényegesen megkönnyíti a nevelők munkáját. Az ilyen osztály ugyanis valamiképpen higgadtabb, magatartása, iskolai munkája állandóbb. A fiúk és leányok kölcsönösen érzékenyek egymás hibái iránt és ezeket kíméletlenül üldözik. Csak egy példát említünk: tapasztalat szerint jóformán sohasem fordul elő, hogy koedukációs VIII. osztály önmaga érvényesítésére törő, izgága szájhóst választana meg az ifjúsági önképzőkör elnökévé. Fiúk között az ilyen növendék könnyebben juthat vezető szerepre, a lányok azonban mindig egységesen állásfoglalnak ellene. Épen így támogatják a fiúk józanabb leány-osztálytársaikat túlzottan divatos vagy társasági sikerek után futó társnőik ellen folytatott küzdelmükben.

A fejlődésmeghatározta változások, a társadalmi eredet, az iskola tanulmányi rendje és még számos más körülmény, igen sokféle tényező alakítja az osztályközösség lelki képét. Az osztálylélek azonban mindenkor kétségbevonhatatlan valóság, amellyel a nevelőnek számolnia kell. A szorosabban vett nevelő tevékenység területén legtöbbször figyelembe is vesszük az osztályléleknek az egyedi lelkekre tett alakító hatását, sőt egyes pedagógusok a kö-

zösségnek lehetőség szerint teljes önkormányzatot kívánnak biztosítani, hogy értékes nevelő hatásait jobban kifejthesse. De még az iskolai nevelés hagyományos keretei között is mindenkor tekintettel vagyunk az osztály befolyására. Legtöbbször ugyan inkább akkor, amikor az egyes növendéket akarjuk kiemelni az a közösség hatása alól, de sokszor úgy is, hogy a közösség megnyerésével igyekszünk az egyes tagokban a kívánt hatást kiváltani.

#### Az osztálytanítás tényezői.

Nevelő magatartásunkban tehát mindenkor számolunk azzal, hogy a növendék az osztályközösség tagja és annak hatása alatt áll, oktató eljárásunk azonban már sokkal kevésbé van tekintettel erre a körülményre.

A közelmúlt iskolai felfogása tudatosan is a tanító és a tanuló szembenállásának tekintette az osztályban folyó oktató munkát. Ezt a tanítási formát sok — részben jogos — támadás és kifogás érte, ma már meghaladottnak is tekinthetjük. El kell azonban ismernünk, hogy ebben a felfogásban következetesen járt el. Az oktatás folyamata valamilyen formában mindig a tanító és a növendék párbeszéde volt. Vagy a tanító adott elő hosszabban és a növendéknek figyelemmel kellett követnie a hallottakat, vagy a tanuló számolt be az elsajátított ismeretekről és ekkor a tanító figyelt, hogy a hibákat kijavítsa, az elsajátítás és megértés fokát megállapítsa, elsősorban azonban azért, hogy a tanuló teljesítményét elbírálja. Természetesen ezt a kétszemélyes viszonyt mindenkor kiegészítette az a művelődési anyag, amelyen és amelyért a munka folyt. A múlt iskolájának jó tanítója azonban egyrészt olyan mértékben azonosult a közvetítésére bízott anyaggal, másrészt annyira saját belátása szerint járhatott el vele, hogy az ilyen iskolában folyó munkát jogosan egyszerűsíthetjük le két tényezőre: a *tanítóra* és a *tanulóra*.

Az eljárás következetessége abban nyilvánult meg, hogy a régi iskola a közvetlen tanító-tanuló kapcsolathoz az osztálytanítás keretében is minden eszközzel ragaszkodott. A tanítási munka területén legalább is soha el nem ismerte az osztályközösséget, hanem a tanulókat mintegy elszigetelni igyekezett társaiktól. A tanító előadása vagy más foglalkozás közben egymással érintkezni, egymás munkájába bekapcsolódni nem lehetett és nem is volt érdemes. Ha a tanító feleltetett, az osztály jelenléte csak kikerülhetetlen tehertétel volt és hogyha az osztályt figyelésre szólította is fel, az többnyire inkább a fegyelmezést szolgálta. Az osztály a felelő tanuló munkájában nem vett részt és ha a felelő az osztály segítségére szorult, ez a kudarcot jelentette. Természetes, hogy az ilyen oktató eljárás mellett sem közönyös a tanuló számára, egyedül vagy többedmagával vesz-e részt a munkában. Az ú. n. kísérleti pedagógia egyik legtöbbet tárgyalt kérdése volt az egyéni (otthoni) és a közösségben folyó (iskolai) munka mennyiségi és minőségi vizsgálata. Ha a vizsgálatok nem vezettek is egyértelmű megoldásra, kétségtelen, hogy még az ilyen oktatási eljárás eredményét is befolyásolja a tanulóval együtt (egy csoportban) dolgozó társak tömege.

Az iskolában a gyermek mindig környezetének; az osztálynak befolyása alatt tevékenykedik. Akár ő maga ad elő, akár a tanító magyarázatát követi, akár dolgozatot ír, bármit tesz, mindig hat rá környezetének tevékenysége. Ennek a hatásnak a legalapvetőbb vonása, hogy a gyermek tudja: ugyanakkor, ugyanott vele együtt még számosan mások ugyanazt a tevékenységet végzik. Tudja azt is, hogy az őt érő befolyások érintik osztálytársait is.

Ez a tudás a közösségben való tevékenységről általában fokozza az erőfeszítést. Különösen akkor, ha közrejátszik a teljesítmények összehasonlításának lehetősége, az a szempont, hogy a tanuló munkájának jó vagy rossz volta kihat a közösségben elfoglalt helyzetére. Nyilvánvaló, hogy ebben az egymásra való tekintésben, egymással való törődésben nem kapcsolódik mindenki mindenkihez, hanem csupán a szóbanforgó teljesítmény-területen tapasztalat szerint közelálló társak vannak tekintettel egymásra.

Mivel pedig az osztály teljesítmény-szempontjai természetesen elsősorban a tanítótól erednek, ez a közösségre való tekintet voltaképpen a tanító befolyását erősíti. Előfordulhat azonban az is, hogy az osztályközösségnek ilyen közbeiktatódása hatásában gyöngíti a tanító befolyását. Nem bizonyos ugyanis, hogy a közösség az őt érő hatást felerősítve adja tovább, hanem az is megtörténik, hogy ez a hatás belefullad az osztálytársak tömegébe: ha a közösség nem felel rá, akkor mintegy szétoszlik az osztályt alkotó egyedek között. A jólsikerült irányítást megsokszorozva adja tovább az osztály az egyeseknek, a bármilyen okból hatástalant megosztva juttatja el hozzájuk. Az osztályban el lehet tűnni, legalább jelképesen, de sokszor valóságban is, a többiek háta mögé lehet bújni. Mégpedig mennél nagyobb az osztály, annál könnyebben. A nevelési tevékenység szempontjából az osztály nagy létszáma nem tekinthető mindig kedvezőtlennek. Vannak hangulati, érzelmi befolyások, amelyeknek a nagyobb osztály könnyebben nyerhető meg. Hogy erre vonatkozóan is csak egy egyszerű példát említsünk: sokkal könnyebb egy nagylétszámú osztályt jókedvre deríteni, mint egy kis munkaközösségben tartósan kedélyes hangulatot teremteni. A közösséget feloldani, a tanulókat egyedi munkára szorítani viszont sokkal nehezebb nagylétszámú osztályokban, mint kisebb közösségekben.

Kétségtelen, hogy a túlságosan nagy osztályok szellemi munkája mind terjedelem, mind minőség tekintetében fogyatékosabb. Az értelmi működés a nagy tömegben alászáll, úgyszólván az érzelmi-hangulati elem nyomása alá kerül. Az anyag természete, az osztály és a tanító egyéniségének különbsége szerint ez a visszahatás különböző mértékű, de minden esetben fellép.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Saját tanítási tapasztalataimból szolgálhatok erre vonatkozóan hozzávetőleges adattal. Két párhuzamos IV. gimnáziumi osztályban tanítottam a német nyelvet. Mindkét osztályban kb. 30—30 tanuló volt. Mikor a két csoportot átmenetileg összevontan kellett vezetnem, rövid eredménytelen próbálkozás után az anyagot óráról-óra nagyjából  $\frac{1}{3}$ -ával kellett csökkentenem. Ugyanakkor azonban engednem kellett a feldolgozás mélységéből is. Mindent összevéve, a két osztály együtt mintegy félakkora teljesítményre volt képes. Ez természetesen csak az adott körülmények között, a szóban-



Kisebb osztályközösség együttműködése viszont sokszor megkönnyíti a művelődési anyag feldolgozását és elsajátítását. Ezt a felismerést igyekeznek az oktatási eljárás javára kamatoztatni az — iskoláinkban manapság általánosan elismert — munkáltató tanítási forma. Korunk nevelési törekvéseihez kapcsolódva ez az eljárás is a gyermekből indul ki, a gyermek testi-szellemi igényeihez kíván alkalmazkodni.<sup>2</sup>

A jelen összefüggésben legfontosabb vonása ennek az oktató eljárásnak, hogy az osztályban együttélő gyermekeknek szabadabb mozgást biztosítva felébreszti és a tanítási munkában is aktívvá teszi az osztályközösséget. A hagyományos tanítási formával kapcsolatban említett kettős viszony tehát kiegészül: a *tanító* és a *tanuló* közé beiktatódik az *osztály*.

A három tényező egymáshoz való viszonya többféleképpen alakulhat. Bár az elmélkedők és a hivatalos iskolai hatóságok általában ellenzik — főképen bizonyára a mult gyakorlattal való tudatos szembehelyezkedés és a visszaeséstől való félelem miatt — a mai tanítási gyakorlatban is előfordul, hogy a tanító és a tanuló az osztálynak lehetőség szerint való kikapcsolásával állanak szemben egymással. Érthető azonban, hogy az aktívabbá vált és a munkában való közreműködéshez szokott osztály már nem merül olyan passzívan a háttérbe, és érthető az is, hogy az osztállyal való együttműködéshez szokott tanuló is erősebben érzi munka közben a többiek jelenlétét, helyeslését vagy elítélését, segítő készségét vagy közönyét. De a legtöbb tanító is annyira megszokta már az osztályfoglalkoztatást, hogy ilyenkor is befolyással van rá a többi gyermek jelenléte. Nem véletlen, hogy a tilalmak ellenére is minduntalan felüti a fejét az osztályon kívül történő »referálás« szokása. Egyrészt bizonytalanság miatt, mert a munkáltató eljárással több időt igényel az anyag feldolgozása, másrészt azonban úgy látszik, hogy az ilyen oktató eljáráshoz szokott tanító az osztály jelenlétében nem is tud már a hagyományos fogalmaknak megfelelő formában feleltetni. A munkátlanul ottülő osztály zavarja.

Már jobban összefonódik a három tényező — a tanító, a tanuló és az osztályközösség — tevékenysége, ha a tanuló a számonkérés alkalmával társai között marad. Ez legtöbb tárgyban és a legtöbb tanító gyakorlatában a számonkérés mindennapi formája. A tanuló rövidebb-hosszabb kérdéseket kap, ezekre válaszol, megkezd egy-egy gondolatmenetet vagy valamelyik társa gondolatmenetét kell folytatnia. Ritka eltérő eseteket nem számítva, a beszámolást tulajdonképpen az egész közösség végzi, egy-egy tanulóra csak részfeladatok megoldása marad. De még ezeket a részmegoldásokat is javítják, módosítják, ismétlik a többiek. Önálló, összefüggő gon-

<sup>1</sup> forgó tényezőkre érvényes, másutt, más anyaggal talán más eredményre jutnánk. Feltehetően itt is kedvezőbben alakult volna az eredmény, ha hosszabb kísérletezés után a tanítási eljárás és a növendékek is jobban alkalmazkodnak a megváltozott viszonyokhoz.

<sup>2</sup> Nincs most alkalmunk részletezni, hogy ez a törekvés mennyiben jogosult és máris milyen kétségbevonhatatlan eredményekre mutathat rá. Az azonban bizonyos, hogy az egyedüli gyermek szellemi természetének törvényszerűségeit csak korlátozottan ismerhetjük el érvényesnek a gyermekek csoportjából álló osztályközösségre.

dolatmunkára alig van alkalma. Az osztály azonban ez alatt a rövid idő alatt sem marad tétlen: egész magatartásával, hirtelen megmozdulásával vagy megmerevedésével, az osztálytársak jelentkezésük módjával, tekintetükkel még akkor is állandóan irányítják a tanuló gondolatmenetét, ha a szándékos vagy önkénytelen sügásra nem is gondolunk. A tanító viszont — ha szeretné is — nem tudja az osztály ilyen kéretlen részvételét megakadályozni. A legjobban fegyelmezett osztályban is megérzi a tapasztalt megfigyelő — hát még mennyivel inkább megérik maguk a tanulók — az osztálytársak lélekzetvételén, tartásuk és arckifejezésük feszültségén, hogy a hallottakkal egyetértenek-e vagy sem. A gondolkodás tehát az osztályközösségben jelentékeny részében nem pusztán értelmi munka, hanem ezen kívül számos más tényező irányító vagy gátló hatásának összetevéséből is alakul. Ugyanilyen irányító hatás árad ki magából a tanítóból. Az oktatás párbeszéd-szerű formájában esetleg megteheti, hogy a tanulót mintegy teljesen magára hagyja, sem biztatással, sem helytelenítéssel nem befolyásolja és várja, mire jut csakis a maga erejéből. Osztálytanítás keretében ez a magatartás lehetetlen. Az osztályt — különösen fiatalabb korban — nem lehet tájékozatlanságban hagyni a felől, hogy a tanító észrevette-e az esetleg előfordult hibát, helyesli-e a hallottakat. Ha a tanító helyes és helytelen egyaránt érzékeltlenül tudomásul vesz, az osztály tudása okvetlenül bizonytalanná válik. Legalább egy kézmozdulattal, egy tekintettel jeleznie kell: ő is észrevette, hogy a felelő tévedett, ha nem is tartja szükségesnek e miatt előadásában megállítani. Ezt a jeladást a felelő természetesen épen úgy felfogja, mint osztálytársai, a belőle származó tájékoztatást pedig a továbbiak során figyelembe veszi.

Még kevesebb alkalom adódik az önálló munkára az új anyag feldolgozása közben. Ilyenkor a tanító tulajdonképpen közvetlenül az osztályközösséggel áll szemben: az egyes tanulókat csak anynyiban veszi figyelembe, amennyiben az új ismeretek feldolgozásához hozzá tudnak járulni. A dolog természeté szerint csak a pozitív adalékokat használja fel, a többiek éppen csak felbukkannak és azonnal újra elmerülnek. A tapasztalat azt mutatja, hogy gyakran még a tanulók sem érzik őket fontosnak: téves megjegyzéseiket szívesen elfelejtik és az óra után már csak arra emlékeznek, amivel sikeresen járultak hozzá a feladat megoldásához. Az eredményt a valóságos helyzetnek megfelelően kollektív erőfeszítésük gyümölcsének tekintik, és ha éreznek is miatta felelősséget, ez a felelősségérzet mindenesetre gyengébb, mintha önálló teljesítményükről lenne szó.

Teljesen kollektív jellegű a számonkérésnek és begyakorlásnak karban beszéltető formája. Csak bizonyos anyagon és csupán az alsó osztályokban találkozunk vele, jellegzetessége miatt mégis megemlíthjük. Itt ugyanis az egyes tanuló teljesen elmerül a közösségben, egyedüli tudásról már szó sem lehet, csupán kollektív tudás szerepel. Hajlandók vagyunk ugyan a kollektív tudást mindenki tudásának tekinteni, azonban az osztályban kísérletileg is könnyen igazolható, hogy meglepte még semmi biztosítékot nem nyújt az egyes tanulók ismeretéről. Lehetséges, hogy

az osztály karban gördülékenyen elmondja a feladatot, pedig külön-külön egyik tanuló sem tud róla összefüggően számot adni.<sup>1</sup>

Az a körülmény, hogy az osztály kollektív tudásától nem választható el eléggé élesen az egyes tanulók tudása, nem csupán az egyedi teljesítmények megítélésében okoz nehézséget. Pedig ez is fontos, ha nem is annyira a tanulók elbírálása, hanem inkább önismeretre, teljesítményeik értékének felismerésére való nevelésük érdekében. Súlyosabb ennél, hogy a tanulók az önálló, a támogatás nélküli szellemi erőfeszítéshez kevésbé szokhatnak hozzá. Az osztálytanítás olyan munkaformába vezeti be őket, amilyennel az iskolán kívüli világban alig találkozunk. Itt azt szokják meg, hogy mindannyian egymással párhuzamosan, egymást támogatva *ugyanazt* a munkát végzik, ott eszményi esetben is csupán vállvetve dolgoznak *úgyanazon a feladaton*.

Végül az osztálytanítás mai elterjedt formájának még egy nehézségére kívánunk rámutatni. Az oktatás hagyományos két-pólusú alakjában — amint már említettük — a tanító többnyire azonosult a közvetítésére bízott művelődési anyaggal: amikor tanított, többé-kevésbé önmagát nyujthatta. Osztályfoglalkoztatás esetén azonban a tanítónak előre gondosan megválasztott és a kollektív befogadóképességnek megfelelően pontosan kimért anyagot kell az osztállyal feldolgoztatnia. Azonkívül nem szűrheti át a saját lelkén, hanem mintegy nyersen kell a munkaközösség elé helyezni. Az anyag tehát erősen függetlenül a tanító személyétől és önálló tényezőként lép fel az oktató munka területén. A két- (esetleg három-) pólusú kapcsolat helyett tehát most már négy tényezővel kell számolnunk: a *tanítóval*, a *tanulóval*, az *osztályközösséggel* és a *tanulmányi anyaggal*. Ennek a négy tényezőnek az összehangolása azután már sokkal bonyolultabb feladat. Az egyensúly majd ide, majd oda billen, a tanítás állandósága és szilárd következetessége jóval nehezebben biztosítható.

Meggyőződésünk szerint — ha talán nem is egészen tudatosan — részben az a bizonytalanság szülte az oktató tevékenység megkötésére, állandó keretek közé szorítására irányuló törekvéseket. Ezek a törekvések az osztálytanítás tényezőinek egymáshoz való viszonyát, a munkában való részvételük egymásutánját, terjedelmét igyekeztek megszabni. Sokszor igazán értékes eligazítással szolgáltak a tanítóságnak. Az is előfordult azonban, hogy mintegy öncélúvá lettek és az egyébként is ingatag és kevésbé áttekinthető tanító-tanuló-közösség-anyag viszonyt még egy újabb — immár ötödik — követelő szemponttal terhelték meg.

Az egyéni és közösségi munka viszonyának kérdése az osztálytanítás keretében eddig még nem állapodott meg. Kétségtelen azonban, hogy iskoláink oktató és nevelő tevékenysége mindig az osztály kötelékében folyik, ezért mindenkor figyelemmel kell lennie ennek a közösségnek a sajátosságaira. *íjj. Zibolen Endre.*

<sup>1</sup> Egyetlen szélsőséges tapasztalati példát szeretnék ezzel kapcsolatban említeni. Az osztály a hivatalos reggeli és déli fohászt karban hibátlanul, értelmesen tagolva mondja el. Ha azonban egy-egy tanulót szólítunk fel az ima elmondására, az első három-négy jórészt mindig kudarcot vall. A rákövetkezők azután a hallottak alapján egyedi munkával felidéznek emlékezetükben az ima szövegét és ha a sor rájuk kerül, meg tudnak felelni a feladatnak.