

OSZTÁLYFŐNÖKI NEVELŐ MUNKA A KÖZÉPISKOLÁBAN

A közlemény egyszerű beszámoló. Azt foglalom össze, amit órakedvezményes iskolában működő pedagógusként egy teljes gimnáziumi tanítási szakaszban (az I-től a IV. osztályig) megtettem. A valóságnak a pedagógustól látott oldalát kívánom csak megvilágítani, az ilyen szemlélet kikerülhetetlen szubjektivitásával. Lehet, hogy sok esetben választottam időigényes utat egy-egy probléma tisztánlátása érdekében: ez a tény azonban nem változtat azon, hogy a problémák megvannak, sokszor igen bonyolultak, és feladatokként fogalmazódnak meg *minden osztályfőnök* számára.

Ahhoz, hogy egy osztályfőnök hozzákezdhesen a vezetése alatt álló tanulók közösséggé formálásához, meg kell őket ismernie. Én egy első fiú osztályfőnöke lettem az 1960/61-es tanévben.

Érdeklődéssel vegyes izgalommal láttam a helyzetből adódó első feladatokat megoldásához. Az *általános iskolák* elküldték a tanulók indexeit és az egyes gyerekekről írott jellemzéseket. Megkezdtem tehát ezek áttanulmányozását. Közben, a vizsgálódás során összevettem az indexben talált eredményeket a jellemzésnek azzal a részével, amely a képességekről és a szorgalomról tájékoztatott. Így nagy vonásokban elem rajzolódott a tanulók tehetsége és munkaerkölcsé. A jellemzések az úttörőmozgalomban vállalt szerepről is beszámoltak. A KISZ-mozgalom szempontjából ez az adat is értékes volt. Az összegyűjtött tapasztalatokat lejegyeztem. Máris birtokában voltam ismeretlen tanulóim néhány jellemző vonásának. Ezután következett a beiratkozás. Egymás után jöttek a 14 éves kamaszok, ünnepélyes arccal, kissé sután, kissé megilletődötten és kíváncsian, többnyire édesapjuk vagy édesanyjuk társaságában. Az ekkor szerzett tapasztalatokat ismét feljegyeztem. A gyermekekről kapott első benyomásokat vettem papírra. Két nap alatt tehát együtt volt néhány feljegyzés mind a 46 tanulórról. Nem sok, de az induláshoz nem is kevés.

A gyerekek 12 iskolából sereglettek össze. Úgy gondoltam, ha jó munkatervet akarok készíteni, nem elégedhetem meg az eddig összegyűjtött benyomásokkal, adatokkal. Ezért elhatároztam, hogy *felkeresem azokat az általános iskolákat*, ahonnan a tanulók jöttek, hogy elbeszélgessek korábbi nevelőikkel, igazgatóikkal, osztályfőnökeikkel. Az elhatározást tettek követték. S most így visszapillantva elmondhatom, hogy ezek a beszélgetések rendkívül hasznosak voltak. A korábbi nevelők számos momentumra irányították rá a figyelmemet egy-egy tanulóval kapcsolatban. Elmondták, mire kell ügyelnem, hol vannak a gyerekek sebezhető pontjai, melyek az érények, milyen a felfogásuk, szorgalmuk, sőt a szülők egy-egy jellemző tulajdonságával is megismertettek. Elmondták, milyen volt az általános iskolai évek alatt az egyes szülők kapcsolata az iskolával, milyen nevelési elveket vall a szülői ház, hol lehet nagyobb erejű segítőszándékkal találkozni, kik azok, akik szívesen kapcsolódtak be az iskola munkájába.

Az iskolák meglátogatása után a tapasztalati alap kiszélesítése céljából elhatároztam, hogy a szülőket is meglátogatom. A *családlátogatás*nál elsősorban az a gondolat vezetett, hogy a szülőknek döntő szerepük lehet a gyermekközösség kialakításában. Közben nevelési tervemet is felvázoltam azzal, hogy a szerzett tapasztalatoktól függően, ha a körülmények kívánják, majd módosítom a tartalmát. Elkészítettem a családlátogatás ütemtervét. Feltérképeztem tanulóim otthonát, mert fővárosi viszonylatban nem közbömbös az idő jó kihasználása szempontjából a távolságok felmérése sem. (A tanuló esetleges késésének igazolása szempontjából is célszerű volt az otthon és az iskola közötti távolság felmérése.)

A megvalósításhoz már az év elején hozzákezdtem. Igyekeznem kellett, nagy feladat várt rám, 46 tanulót kellett családja körében felkeresnem. Mielőtt elkezdtem a látogatást, két dolgot kellett eldöntenem; bejelentsem-e látogatási szándékomat, vagy ne, és melyek legyenek azok a szempontok, amelyek alapján a család együtttest szemlélem. A pedagógiai irodalom a realisabb képalkotás céljából mindkét megoldást ajánlja. Én mégis a „bejelentéses” látogatást választottam. A fővárosban nagy távolságok vannak, és a szülői ház is nagyon elfoglalt. Tanítványaim szülei közül csupán néhány édesanya, egy-két nyugdíjas édesapa tartózkodott állandóan otthon. Ezért úgy gondoltam, kisebb hibaforrás lesz az, amely a realitás szempontjából a bejelentésekből származik, mintha többször nem találom otthon a szülőket, vagy nem kíváncsi időpontra esik látogatásom (pl. vendégei vannak a családnak stb.). Egy délután (5—8-ig) általában két-két család meglátogatását terveztem. Az első látogatásokon a következő általános vizsgálódási szempontokat tűztem magam elé: a család szociális helyzete, világnézete, szerkezete (hány tagból áll, gyermekek száma, nagyszülők stb.), felfogása a gyermeknevelésről (különös tekintettel a kamaszkor nehézségeire), az iskoláról és a pedagógusokról. Egyéb találkozásokra — fogadóórák, második látogatások — ezeket a szempontokat kiegészítettem (a gyermek és a közösség, a gyermek szabadideje, a gyermek munkájának támogatása, a gyermek kapcsolata a család ismerőseivel).

Külön szeretném kiemelni, hogy milyen nagy gondot fordítottam annak tisztázására, hogy a gyermek iskolai és otthoni magatartása (magánélete) mennyiben mutat hasonlóságot. A gyermek őszinteségének tisztánlátása fontos szempont az osztályfőnök számára a közösséggé nevelés munkájában. Ebben a munkában a szülők — néhánytól eltekintve — komoly segítséget adtak azzal, hogy leplezetlenül feltárták a problémákat. A szülői fogadóórák s a megismételt látogatások jó alkalmul szolgáltak arra is, hogy a szülők is, az iskola is rajta tartva tekintetét ezen a fontos kérdésen, tapasztalatait a gyermek érdekében időnként kicserélhesse. A családlátogatásokon néhány esetben aztán kiderült, hogy a szülők nem elég tájékozottak a kamaszkor fizikai és pszichikai kérdéseiben. Ilyenkor szakirodalom megjelölésével, illetve adásával s a gyermekekre vonatkozó rész vagy részek megbeszélésével igyekeztem — nem eredménytelenül — segítséget nyújtani. Gyakran okoztak zavart az olyan esetek, amikor a szülők elváltak, vagy válófélben voltak. Az ilyen helyzetből adódó problémák megoldása, tapasztalatom szerint, sok szakismeretet, állandó kapcsolatot, igen sok megértést és szeretetet igényel.

Amint az elmondottakból kiderül, a látogatások konkrét céllal történtek s nem afféle udvariassági látogatások voltak. Időtartamuk — attól függően, hogy a jelzett vonatkozásokban milyen problémákat kellett megbeszélni — különböző volt. Nem tartozott a ritkaságok közé, hogy a tervezett két látogatás

helyett csak egyet sikerült teljesítenem, mert az előkerült problémák érdemi megvitatása 3—3,5 órát is igénybevetett. A vitatott kérdések nem mindig szorosan a gyermek, a kamasz életével függtek össze, nem is az iskolai és a családi nevelés módszerei, eszközei közötti különbséget boncolgatták. Többször esett szó művészeti, gazdaságpolitikai, egészségügyi problémákról is, és ilyenkor a szülők állásfoglalása — egy-egy film vagy színdarab problémáiban, egy-egy kiállítás tapasztalatainak értékelése, a munkahelyen adódó kérdések megvitatása és a szülők hozzáállása ezekhez a kérdésekhez — sok eligazítást adott az osztályfőnöknek a gyermeknevelés kérdésében is.

A következőkben, mint a gyermek megismerésének közvetett lehetőségeiről, azokról a mozzanatokról szeretnék írni, amikor a szülők az iskolán belüli munkában adtak segítséget, ezzel is dokumentálva gyermekeik előtt, hogy ők és az iskola egyetértenek, egy célért küzdenek. Ez a bizonyosságtétel a gyermek előtt a közösség kialakulása szempontjából igen fontos volt (szülői értekezletek, fogadóórák, a szülők szerepe a gyakorlati oktatásban és az ún. apró munkákban).

Nem felejttem el azt az izgalmat, amely az első *szülői értekezlet* előtt töltött el. Bár a családlátogatások, a fogadóórák és egyéb alkalmak során a szülők egy részével már megkezdődött a kapcsolatok kiépítése, mégis úgy éreztem, hogy így lenni együtt az összes szülővel más, mint egyenként felkeresni őket és kettesben-hármasban meghittén elbeszélgetni velük. Éreztem, hogy az első közös találkozón kell megteremtenem azt a légkört, amely nélkülözhetetlen a további munka során. Úgy gondoltam, ez az első találkozás döntően befolyásolja majd a későbbi értekezleteket, a fogadóórák látogatottságát és általában az iskola és a szülő kapcsolatát. S most évek tapasztalatai alapján megállapítható, hogy az első együttlét valóban döntő volt, mert megteremtette a bizalom alapjait. Ezen az első értekezleten mutattam be a szaktanárokat, az iskola vezetését, mondtam el, hogy milyen elgondolások vezetnek. Ismertettem továbbá az iskola rendjét, hagyományait, követelményeit, eredményeit, s kértem a szülőket, hogy támogassák az iskolát oktató-nevelő tevékenységében. Az általános iskolai látogatások tapasztalatait is figyelembe véve itt, ezen az első találkozón hoztuk létre az ideiglenes osztály SZMK-t. Választásunk helyességét az igazolja talán leginkább, hogy most is ez a munkaközösség vezet, és ennek az osztály-szülői munkaközösségnek jó néhány tagja az iskolai-szülői választmányban is eredményesen tevékenykedik. A szülői értekezletek később is igen népesek és gyümölcsözőek voltak. Mindig törekedtem arra, hogy ne csupán a tanulmányi eredmények elemzése történjék meg ezeken, hanem nevelési kérdésekről is — szó essék, különös tekintettel a kamaszkor sajátosságaira és az üzemi gyakorlatokra. Így beszéltük meg egyebek között a kamaszkor lelki problémáit, a szülői ház által leggyakrabban elkövetett nevelési hibákat, a legújabb pedagógiai irodalomnak a kamaszkorral foglalkozó részét, az olvasmányok kérdését, a politechnika jelentőségét az oktató-nevelő munkában és a gyermek későbbi életében, a kamaszkori idegességet stb. A felsorolt témákkal kapcsolatos előadásokat az osztályban tanító tanárok, a politechnikai tanárok, az osztályfőnök és a vállalkozó szülők tartották meg. Az előadásokat mindig vita követte és ebből a szülők is derekasán kivették a részüket. Ezek a viták azt igazolták, hogy a két fő nevelési fórum között — néhány szülőtől eltekintve — az alapvető nagy kérdésekben (pedagógiai, világnézeti) egyetértés van, s így a gyermekközösség kialakításában az iskola jó partnert talál a szülőkben.

A családlátogatást, a szülői értekezleteket a tanulók nevelése szempontjából szerencsésen egészítették ki a *fogadóórák*. A szülők általában bejelentették érke-

zésüket, és így a látogatásokat beütemezhettem. Ezeken a találkozásokon a családlátogatás és a menetközben szerzett tapasztalatok legfontosabbjait, valamint azokat a dolgokat beszéltük meg, amelyek az év folyamán az eredeti állapotokhoz képest akár a szülő, akár a gyermek esetében változást jelentettek. (Lakás-, munkahelyváltozás, súlyos megbetegedés, válás stb, illetve a gyermek egészségi állapota, fizikai vagy lelki problémái, amelyekben a szülők tanácsot kérnek.) Osztályom real osztály. Talán ezért is az átlagosnál nagyobb a technika iránt az érdeklődés a tanulóknban. Nagyszerű, hogy üzemi gyakorlatokra az első és második esztendőben a KANDÓ-Technikumba kerültek. A gyerekek itt kitűnő alapot kaptak ahhoz, hogy a harmadik és negyedik évben a Magyar Optikai Művekben tegyék fel a koronát politechnikai képzettségükre, s ami még ennél is fontosabb, közel jussanak a fizikai munkához és annak hordozójához, a munkásosztályhoz.

Az első évben kísérő tanár vezette a gyerekeket a tanműhelybe. A második évben ez a rendelkezések értelmében elmaradt. Ez a tény, valamint a tanulók pubertálásának tetőződése és az ezekből adódó pedagógiai kérdések előtérbe helyezték a szülőket és az iskola állandóbb jellegű kapcsolatát a munkára nevelésnél. Az első évben osztályfőnöki munkatervemben havonta egy látogatást irányoztam elő és a szülők is csak szórványosan látogatták a foglalkozásokat. A második munkatervben havi két látogatás szerepelt, a másik két héten pedig a szülői ház képviseltette magát állandó jelleggel. Ezenkívül az alkalmi látogatások száma is megszáporodott. Lényeges változást jelentett még az első évhez képest az is, hogy az ellenőrző és osztályozó értekezleteken, valamint a szülői értekezleteken is megjelent a KANDÓ egy-egy tanára. Az első évben néhány szülő, főleg azok, akiknek gyermekei nehezebben bírkóztak meg a feladatokkal, és ez az osztályzatokban is kifejezésre jutott, néhányszor nemtetszésének adott kifejezést a politechnikával kapcsolatban. A második évben, amikor a problémák megszűntek, a szülők már nem csupán megértői voltak a politechnikai oktatásban rejlő gondolatoknak, hanem istápolói is. Újabb lépést tettünk hát előre a megismerésben, mert világossá vált, hogy a szülők, ha arról meggyőződnek, képesek korábbi előítéleteiket a helyes szemlélettel kicserélni.

A politechnikai órák látogatása bőven adott tapasztalati lehetőséget a rendszeret (a kikapott szerszámok visszarakása, a használt gépek karbantartása, a rajzfüzetek vezetése stb.) állapotáról, a manuális ügyesség fokáról (érdekes, hogy néhány, az elméletben és az iskolai tanulásban gyenge vagy közepes tanuló kiugró sikert ért el a politechnika gyakorlati részében), a kollektivitás (a gyerekek brigádokba osztva dolgoztak), a vezetőképeség (a brigádoknak voltak felelős vezetői a gyerekek közül, akiket cseréltek, s ha kellett le is váltottak), a vezetésre való alkalmasság fokát illetően.

Az *apró munkák* sokszor jelentéktelennek tűnnek. Talán el is felejtjük őket, pedig fontos szerepük van a nagy feladatok zökkenésmentes megoldásában. Olyanok, mint a hajszálrugó az órában. Valljuk be őszintén, amikor óránk pontosan jár, ritkán gondolunk a vékonyka, szinte alig látható rugócskára, pedig az óra mechanizmusában nagy szerepet tölt be. Így vagyunk valahogy az apró munkával is, amelynek nagy szerep jut egyrészt a szülői ház és az iskola együttműködése zavartalanságának biztosításában, másrészt a közösség formálásában. Ez ugyanis például szolgál a gyerekek számára, és így ösztönzően hat az önzetlen munkavállalásban.

Sok szülőt vontunk be a hiányzások ellenőrzésébe (ha arra alapos ok mutatkozott), a télapó ünnepek megrendezésébe, a gyerekek egymás-meg-

ajándékozásának megszervezésébe és lebonyolításába. Az osztálynapló és osztályozó napló bekötését, az osztály-dekoráció elkészítését az osztály- és iskolarendezvényeken felügyelet vállalását, a szülői értekezleteken meg nem jelenő, de magukat kimenteni elmulasztó szülők meglátogatását mind-mind a szülők segítségével oldottuk meg. Itt említem meg az apró munkák között az ellenőrző könyv szerepét. A mi iskolánkban ez nem csupán a megszokott dolgok (dicséret, figyelmeztető, intő, rová, óra-igazolások, rendezvényekről szóló értesítések stb.) bejegyzésére szolgált. Minden ellenőrző, illetve osztályozó konferenciára az osztályfőnökök rövid tájékoztatást írtak minden tanulóról — az osztályban tanító tanárokkal folytatott megbeszélés alapján — az ellenőrzőbe. Ezek a tájékoztatók a tanuló pillanatnyi magatartási és tanulmányi helyzetét rögzítették és útmutatást is tartalmaztak. Először a nevelési naplómban fogalmaztam meg az egyes jellemzéseket, s az osztály konferencia jóváhagyása vagy helyesbitése után írtam bele az ellenőrzőbe. E jellemzéseken keresztül egyrészt a szülők nyertek tájékoztatást gyermekük helyzetéről, másrészt ez a jellemzés a tanulók számára önismeretük egyik forrásává vált.

A tanulókról alkotott kép teljesebbé tételét szolgálta az egyes *tanórák programszerű látogatása*. Az óralátogatás különösen az első évben volt gyakori. Ebben az évben 43 órát néztem meg, illetve 43 tanórán figyeltem osztályomat, annak egy-egy tagját. A második évben 34, a harmadikban 28 órát láttam. A negyedik osztályban-félévig valamennyi szakórán megjelentem, néhány tárgynál többször is. Az óra tapasztalatait mindig megbeszéltem az órát tartó tanárral. Bizonyos mennyiségű tapasztalat összegyűjtése után osztályfőnöki órán is megtárgyaltam a tanulókkal a rájuk vonatkozó részeket. Az óralátogatások nem csupán abból a szempontból nyújtottak segítséget, hogy közelebb vittek a tanulók megismeréséhez, hanem olyan szempontból is, hogy segítették munkámat az egyes tanárok oktató-nevelő munkájának a nevelés eredményessége szempontjából multhatatlanul szükséges összehangolásában (pl.: a közösség olyan megnyilvánulásairól szerzett tapasztalataimról értesítettem a tanártársaimat, amelyeken ők nem voltak jelen de én mint osztályfőnök megjelentem).

A tanórák látogatását, ill. ennek eredményeit tette teljessé a *tanulók* különféle *dolgozatainak időnkénti átnézése* és aláírással való ellátása. A tanulók és a szülők ezáltal is érezhették az iskola törekvő gondoskodását, de nekem, osztályfőnöknek is igen sok hasznos tapasztalatot adtak ezek, pl. egy-egy tanuló rendszereténé, alakiság (formák) iránti tiszteletének fokát illetően s így bizonyos mértékben ez is segítségül szolgált a javasolt magatartási jegy megállapításában.

A *szakkörök* látogatása a tanulók egy-egy töredékének órán kívüli munkájába adott betekintést, s közben azt is lehetővé tette, hogy párhuzamot vonjak egy-egy gyermek otthoni és iskolai magatartása között a hozzáállás, a munkatempó, ügyesség stb. tekintetében. Sajnos, a szakköri élet még — úgy érzem — nincs eléggé az érdeklődés homlokterében, pedig ez az érdekes oktató-nevelő forma csak akkor igazán gyümölcsöző, ha hatása a szakkörök keretein túl is érezhető.

A *tanulók iskolán kívüli egyéni szereplése*in való részvétel (pl. szavaló-verseny), az iskolán kívüli sportfoglalkozásokon (pl. vívóterem) való megjelenés, az ott működő oktatókkal történő beszélgetés, a kórházi beteg meglátogatása — bár mindezek nagyon igénybe vettek — mind-mind olyan mozzanatok voltak, amelyek döntően estek latba a tanulók megismerése, illetve közösséggé formálása szempontjából.

Végül a tanulók megismerése kapcsán szeretnék szólni a *kirándulásokról*, a *társadalmi munkáról* mint olyan lehetőségekről, amelyek a reám bízott tanulók belső habitusának, munkabírásiának, kollektív szellemének megismerésében komoly segítséget nyújtottak.

Régi pedagógiai tapasztalat, hogy egy-egy kirándulás megmozgatja az egész osztályközösséget. A jó előkészítés és a gondos lebonyolítás igen értékes tapasztalathoz juttatja a nyitott szemmel járó s a tanulók megismerésére ezt a lehetőséget is felhasználni akaró osztályfőnököket.

A *kirándulások* nevelői célú hasznosítását általában ismerik. Ezért röviden csak arról a vállalkozásról számolok be, mely a tanulók önálló tevékenység közbeni megfigyelését tette lehetővé.

Az „Ifjúság a szocializmusért” próba 20 óra *társadalmi munka* elvégzését is előírja. Probléma volt a munkaalkalom biztosítása, olyan munkaalkalomé, ahol 43 tanuló eredményesen dolgozhat úgy, hogy közben szem előtt is van, és mind az osztályfőnök, mind a látogatóba jövő szülők megsejmelhetik a végzett munka eredményeit. A munkahely — hosszas keresgélés és eredménytelen tárgyalások után — egy állami gazdaság gyümölcsöse lett, ahol nyúl-kár elleni megóvás céljából gyümölcsfákat kellett viaszospapírral becsavarni.

Nyúlós, őszi napra virradtunk. Az esőnek szinte lógott a lába. A barnás szürke határban 43 kamasz arca azonban tavaszt sugárzott. Sergett-pergett a munka a kezük alatt. Közben eső is esett, olyan őszi szitálás, amely tartós és makacs, s amely elmosza a nyulak lábának nyomát. Néha-néha a pillanatokra felszakadó felhő foszlányok mögül kikandikált a nap és biztosan elcsodálkozott, amikor végigtekintett a gyümölcsösön, ahol végül is 3000 mandulafa állt „felöltöztetve” s megvédve a nyúlfiak éles fogaitól. Munka közben derült ki, hogy kevés papírt kaptunk. Az állami gazdaság vezetősége sem számított arra, hogy kevés lesz a fél mázsa viaszos tekercs, annyira kevés, hogy újabb 45 kg-ról kellett gondoskodnia. Pedig közben munkaszünet is volt, amikor a gazdaság forró teát szervírozott a diákok zacskókból előkerült ebédjéhez. Szülőknek, osztályfőnöknek egyaránt élményt jelentett a reggel $\frac{1}{4}$ 8-tól délután $\frac{1}{4}$ 5-ig tartó munka. Azon túl, hogy a tanulók is szerezhettek egymásról újabb tapasztalatokat, a szülők is és az iskola is a nevelés szempontjából jól hasznosítható élményekkel lett gazdagabb.

Alkonyodott már, amikor a gazdaság egyik gyümölcsfa-gondozója számbavette a teljesítményt és megdicsérte érte a gyerekeket. A szokatlan mozgástól fáradtan, az őszi permettől sárosan és nedvesen, de a jól végzett munka örömeivel baktatott hazafelé a 43 gyerek. A tájra már halvány ködök települtek. Másnap nem volt exkuzálás, mindenki elkészült. A helyesen értelmezett munkamórából vizsgáztak jelesre a fiúk.

Az elmondottak mind a megismerést szolgálták. Természetesen közben már folyt a közösséggé formálódás is. A két folyamat — a megismerés és a formálás — egymástól nem választható el és egymással állandó kölcsönhatásban van.

A tanulók életkörülményeinek és személyisége pillanatnyi (de állandóan fejlődő, változó, néha visszaeső) állapotának megismerése az első félévben befejeződött. Amint azonban az elmondottak is tanúsítják, a további együttmunkálkodás során a kamaszból nehéz küzdelem után ifjúvá serdülő tanuló változó, kiegészülő, mind differenciáltabbá váló személyisége továbbra is állandóan az osztályfőnök és a tanárok vizsgálódásának tárgyát képezte. Ezeknek a mozzanatoknak a lehető legerősebb figyelembevételével, ezekkel párhuzamosan

— ugyanakkor nem tévesztve szem elől a kiindulási állapotot sem — kezdődött meg az *osztály pedagógiai klímájának kialakítása* is.

Mielőtt a dolgok érdemi fejtegetésébe kezdenék, hadd mondjam meg, mit értek pedagógiai klímán. A pedagógiai légkör — úgy gondolom — úgy jellemez egy-egy iskolát, mint egy-egy embert a tulajdonságai, erényei és hibái. Mégis, amikor pedagógiai légkört említek, csak pozitív, legalábbis döntően pozitív vonásokra gondolok. Olyan atmoszférára, amelynek nevelő hatása alól nem tudja magát kivonni a tanuló, amellyel ha szembekerül, nem tud nyugodt maradni, hanem törekszik a hiba kijavítására, amelyre majd idős korában is jó érzésekkel, megathótódsággal és lelkesedéssel tud visszagondolni.

Úgy gondolom, minden iskolának kell rendelkeznie ezzel, mert a közösséggé nevelés ezt nem nélkülözheti. Úgy is meg lehetne fogalmazni, hogy az az iskola, amely híjával van az ilyen pedagógiai klímának, az nem, vagy csak nehezen tudja közösséggé szervezni a gondjaira bízott gyermekseereget. Minél inkább van „egyénsége” az iskolának, annál jobban szeretnek oda járni, ott tanulni, munkálkodni a gyerekek. Az ilyen iskolák gyakran valóságos „dinasztiákat” hoznak létre, mert a család szívesen adja oda valamennyi gyermekét. Az osztálynak is lehet, sőt kell, hogy legyen pedagógiai klímája, azonban ez szükségképpen illeszkedik az iskolához. Elképzelhető azonban olyan eset is, amikor egy jól szervezett osztályközösségből indul el olyan áramlat, amely kihat az iskola egészének habitusára, amely esetleg több vonatkozásban is (magaviselet, munkamorál, kollektív szellem) meghatározza, de legalábbis jótékonyan befolyásolja a többi osztályközösség formálódását. Talán nem tűnik szerénytelenységnek, ha a továbbiakban ilyen értelemben szólók arról a közösségről, amelynek 4 éven át én lehettem az osztályfőnöke.

A pedagógiai légkör, a közösségi élet kialakításában tapasztalatom szerint a következő szempontoknak van döntő szerepük: 1. A gyermek nem csupán tárgya, hanem alanya is a nevelésnek. 2. Nem közömbös, hogy az iskola mekkora területet biztosít a gyermek önérvényesítésének kibontakozásához. 3. A gyermek személyisége kibontakoztatásának biztosítása. 4. A gyermek és a pedagógus érintkezésének hangja. 5. Az osztály KISZ- alapszerv szerepe a gyermekközösség kialakításában.

Mi, nevelők gyakran úgy tekintünk a gyermekekre, mintha az csupán a nevelés tárgya lenne. Megfeledkezünk arról, hogy *a gyermek a nevelés alanya is*. Ez azt jelenti, hogy a gyermeknek nem csupán elszenvednie kell a pedagógiai ráhatást, hanem neki magának is a nevelő munka aktív részesévé kell válnia. Ez annál inkább sikerül, minél inkább „gazdája” lesz a gyermek az iskola életének. Ez viszont — tudniillik, hogy a gyermek valóban az iskola „gazdájának” érezze magát — csak úgy lehetséges, ha a tanulónak megvannak a kötelességei mellett a jogai is. Ez vezet a következő szemponthoz, hogy tudniillik a tanuló annyira válik a nevelés alanyává, amennyire az osztály (az iskola) lehetőséget ad az *önérvényesítés*hez, önrealizáláshoz. A személyiség kibontakozásával kapcsolatban, úgy gondolom, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy a gyermek idegrendszere sem nem *tabula rasa*, ahogy azt LOCKE vagy HELVÉTIUS feltételezte, s nem is hoz kész tulajdonságokat magával. A nevelésnek kell a lehetőségekként meglevő adottságokat megvalósítania.

Ebből az elvi megfontolásból kiindulva törekedtem arra, hogy a gondjaimra bízott 46 tanuló fokozatosan mindig nagyobb részt vállaljon a saját maga kormányzásában. Az volt az elképzelésem, hogy az osztályközösség — miután lényegében kialakult —, mint jól működő mechanizmus végzi a maga munkáját,

s az osztályfőnök a „pulzuson” tartva a kezét, csak ellenőriz. Ha valami akadozik, akkor jön az „injekció”, amely biztosítja a ritmus folyamatosságát. Ezért kezdetben figyelmemet azokra a tanulókra fordítottam, akikről az általános iskoláktól kapott jellemzések és a menetközben szerzett tapasztalatok alapján (kezdetben jó néhány hónapon keresztül minden reggel, akár volt órák, akár nem, bementem az osztályba, és a szünetekben is igen sokat forogtam a tanulók között) olyan kép alakult ki bennem, hogy bizonyos önálló tevékenységekre már alkalmasak. Ezek kezdetben általában azok a tanulók voltak, akik a jellemzések és az első benyomások szerint is jó tanulók. Tudtam azonban, hogy itt nem szabad megállni. Sok példa mutatta már korábban, hogy a vezető egyéniségek nem mindig a kitűnők és a jelesek közül kerülnek ki. Ezért elvettem az úgynevezett „kulcsfiú” elmélet kizárólagosságát, amelynek segítségével talán kevesebb fáradtsággal lehet bizonyos problémákat megoldani, de bizonyos, hogy csak ezáltal nem juthatunk a közösség kialakításában megfelelő gyorsasággal a kívánt fokra. Arra törekedtem tehát, hogy a „szürkék” is gyorsan megismerjem, legalábbis olyan tekintetben, hogy milyen közvélemény formáló erő rejlik bennük. Ebben a tevékenységemben a beszélgetések, a gyakori óralátogatások és az osztályórán kívüli tevékenységének vizsgálata voltak a legfontosabb segítőeszközök. Ezek segítségével hamarosan rájöttem arra, hogy egyik tanítványom, aki jól lehet az előzetes tájékoztatás és kezdetben elért tanulmányi eredményei alapján is csak a gyenge jók között szerepelt, az osztály egy csoportja számára iránymutató. Igyekeztem hozzá közelebb kerülni, s míg az osztály tanulója volt, vele és általa eredményesen vettem fel a harcot a csoportban levő cigarettázók ellen. Ugyancsak ő segített néhány fiúnál a testápolás problémáinak megoldásában is.

Kezdetől fogva arra is törekedtem, hogy lehetőleg minden fiú minél előbb szerezzon vezetői élményeket. Ezt szolgálták a hetenként váltogatott hetesi és az átmenetileg kiadott osztályvezetőségi megbízások. Az év elején megindult politechnizálás is lehetőséget adott egy-egy tanulónak, hogy vezetői élményeket szerezzon. A tanulókat ugyanis csoportokba osztották és ezek élére egy-egy tanuló állítottak. Bőséges élményt jelentett az első őszy folyamán a főváros környékére vezetett kirándulás, amelynek megszervezését még az osztály SZMK vállalta, de a reszortfelelősök: játékfelelős, a kivitt iránytűk és stopperok őrzésével megbízottak, egy, az erdőben eltévedt csoport felkutatására alakult brigádok vezetői, már a tanulók közül kerültek ki.

Két hónap telt el, amikor érkezett a KISZ osztályvezetőség megválasztásának ideje. Az első osztályvezetőség összetétele világosan mutatta, hogy a korábban szerzett tapasztalatokból helyesen vontam le azt a következtetést, miszerint a vezetőkészség és képesség nem minden esetben a jelesek vagy a kitűnők erénye. A vezetőségbe ugyanis olyan tanulók is bekerültek, akik, ha általában nem is, de egy-egy dologban (pl. testi erő, választékos érintkezési stílus stb.) kiemelkedtek, s a többiek számára iránymutatóak voltak. Évek során az osztályvezetőséget mindig újra választottuk. Ezek a választások azt mutatták, hogy a tanulók mind világosabban látják a vezetőség fontosságát, mind jobban megértik, hogy a saját javukat szolgálják akkor, ha azokat állítják élre, akik arra a legméltóbbak.

A második évtől a szülői munkaközösséggel egyetértésben *osztálykönyvtár*at létesítettünk. Ennek a nem megszokott dolognak is részben az volt a feladata, hogy a gyerekeket az osztályhoz, az iskolához kösse, hogy elmélyítse bennük az osztály és az iskola iránti felelősségérzetet. A könyvszekrény és a benne levő

könyvek karbantartása könyvtárosok kijelölését is szükségessé tette. Nem volt hiány az önkéntes jelentkezőkben, s így a jelölés, váltásos alapon sem okozott gondot. Az osztálykönyvtár megalapításával, ha egyelőre csak elméletben is, megindult a kapcsolat kiépítése az osztály és a nagyobb közösség, az iskola között. Az elmélet, ezen a vonalon, az idén válik gyakorlattá, amikor majd a gyerekek búcsút vesznek az iskolától és ünnepélyes külsőségek között átadják az osztálykönyvtárat az egyik idei első osztálynak. Ha ezt a vonalat végigtekintjük, egy tartós közösség gondolatához érkezünk el.

A második és harmadik évben az osztálykirándulások, amelyek az „Ismerd meg hazádat!” mozgalom keretében szerveződtek, már szinte a teljes öntevékenységgel jegyében zajlottak le. Az útvonal megállapításában, a program kidolgozásában, a pénzügyi kérdések megoldásában még segítséget nyújtott a tanári testület és a szülői munkaközösség, de a lebonyolításban már csak a gyerekek vettek részt. (az egész osztály), s a kísérő felnőttek csak szemlélői voltak a gyerekek aktivitásának.

A legtágabban értelmezett kollektivitás jegyében szerveződött meg az a vállalkozás, mely a *nádudvari táborban* és a következő évben a *lébényi táborban* hozta össze az osztály és az iskola sok tanulóját. Bizonyította, hogy a tanulók immár megértik, mit jelent a dolgozó nép érdekében munkálkodni.

A kirándulásokon és a munkatáborokban résztvevő tanulók fegyelme kielégítő, sőt dicséretes volt. Ez pedig nagy szó. Köztudott dolog ugyanis, hogy még a kritikus felnőttek is, akik gyermekeikkel szemben nem mindig gyakorolják a legnagyobb türelmet, gyakran túl könnyedekké válnak, ha elhagyják szűkebb pátriájukat. (Ki ne látott volna ilyeneket?) Az osztály tanulói ezeken az országjárásokon és ifjúsági táborokban megőrizték nyugalmaikat, s bár sok száz kilométernyire távolodtak el a fővárostól, az osztály légkör, amely a tanulóiban általában kialakította a tartalommal telített formák tiszteletét, itt is, ilyen körülmények között is, éreztette hatását.

A közösséggé fejlődés útján jelentős állomások voltak az önkéntes munkavállalások, a KISZ szervezésében. Két alkalommal egy állami gazdaságban kapott az osztály munkát. Egyszer, amint erről más szempontból már szóltam, fiatal gyümölcsfákat kellett nyúlragás ellen papírral becsavarni, máskor pedig egy nagy kiterjedésű őszibarackosban kellett a termés minőségének fokozása céljából gyümölcsöt ritkítani. Az osztály ekkor is a tágabb értelemben vett közösség érdekében dolgozott. Az ilyen munkák sok-sok erőfeszítést kívánnak, de ugyanakkor számtalan élményt is nyújtanak. Ezeknek az élményeknek egybeforrasztó erejük nagyon erős. Bár iskolánknak nincsenek a messze múltba visszanyúló hagyományai, az előzőkben elmondott dolgok tartós kapcsolatok kialakulását eredményezték az iskola és a volt diákok között. Ez a legkülönbözőbb formákban jutott eddig s minden bizonnyal jut majd a jövőben is kifejezésre. A végzett tanulók nem jelentéktelen része jön el például az évzáróra és az évnyitóra. A végzettek közül, főleg akik tovább tanulnak, többen serénykednek az ifjúsági mozgalomban, látogatják az iskola fotószakkörét, vagy működnek közre a jövő évre a matematikai osztályba felvételre pályázók előkészítésében. Sokan eljönnek a még csupán néhány évre visszatekintő, de lassan-lassan hagyománnyá váló, az iskola névadójáról elnevezett ünnepekre, illetve az ezzel egybekötött bálra. S most, hogy gimnáziumunkat egybeforrasztották az általános iskolával, az egyre bővülő közösség és az ebből eredő társadalmi-erkölcsi haszon növekedésének lehetőségei ugyancsak gyarapodtak. A közösségi egybeforrottság igen szép, követendő példáját szolgáltatták osztályom szülői, amikor felajánlották segít-

ségüket a végző, de tovább tanulni nem akaró vagy az egyetemre bejutni nem tudó tanulók elhelyezésében, munkához juttatásában.

Végül — a példákat vég nélkül sorolhatnánk — hogy az osztály tanulói mennyire váltak a nevelés alanyává, miközben személyiségük is differenciálódott, azaz mennyire vették ki részüket ők maguk is a nevelésből (egymás neveléséből), azt az iskola névadója tiszteletére rendezett ünnepségek és az idei évben megalakított Rendező Gárda példája mutatja a legvilágosabban. Az iskola névadójának ünnepén emelkedett hangulatban, ünnepélyes keretek között osztják ki a díjakat, amelyeket pályamunkáikkal érdemelnek ki a győztesek és a helyezettek. Ezeknek az ünnepségeknek előkészítésében és lebonyolításában fontos szerepet játszott az osztály. Ugyancsak ez a közösség rendezte meg a bált is. S ha ehhez hozzátesszük, hogy a csapatverseny győztese is a harmadik „d” (jelenleg IV. a.) lett, akkor talán nem túlzás az a megállapítás, hogy helyes úton járunk, olyan úton, amely az igazi, tartós közösséggé formálódás irányába vezet. A Rendező Gárda idei megalapítása és ebben az osztály buzgalma csak öregbíti a közösséggé formálódás eddigi sikereit, s mutatja, hogy az osztály, illetve az iskolai légkör biztosította, hogy a gyermek ne csupán tárgya, hanem alanya is legyen a nevelésnek.

Hogy a teljes igazság talajáról le ne térjek, el kell mondanom, hogy az *I. osztály 46-os létszáma a négy év folyamán 33-ra csökkent*. Felvetődhet tehát a kérdés: e csökkenés vajon nem a nevelés, a közösséggé formálás helytelen gyakorlatával függ-e össze? A válaszadás rövid áttekintést igényel. Természetesen úgy, ahogy a kérdést magam ítélem meg. Az első évet 46-os létszámmal kezdtük. Év végén ebből a magas létszámú osztályból mindössze egy tanuló bukott ismétlésre. Két tanuló sikertelen javító vizsgát tett, három pedig „másodikra érvényes” bizonyítvánnyal családi okok miatt kényszerült iskolát változtatni. Az eredeti létszámból tehát 40 maradt. Ehhez három ismétlőt kaptunk és így a másodikat 43 fővel kezdtük. A második év végén ismét egy tanuló bukott ismétlésre. A harmadikba mind a 42 beiratkozott. Év végén újra csak egy tanuló vált meg tőlünk tanulmányi eredményének elégtelensége miatt. Maradt tehát 41 fiú, akiket az iskola visszavárt. Ezek közül 1 függőben levő fegyelmi ügye miatt nem iratkozhatott be, 1 súlyos betegség miatt orvosi javaslatra távozott el érvényes bizonyítvánnyal, 1 pedig szülei akaratából lett más iskola növendéke. A szülő ezt azzal próbálta magyarázni, hogy az osztályban van egy tanuló, aki fiára rossz hatást gyakorol, és ezért jobbnak látja fia elvitelét. A valódi ok azonban, az eltávozott gyerek jelzéseiből ítélve, az lehetett, hogy az egyetemi felvételi miatt nem akarták kockára tenni a jeles bizonyítványt, s mivel nálunk csak az erős jót érte el a fiú, „könnyebb” iskolába vitték. Ilyen is van. Végül 1 tanuló, a másodikba ismétlőként hozzánk jöttek közül, családi okok miatt a termelő munkába távozott és tanulmányait a Fővárosi Tanács engedélyével az estieknél folytatja. Így 37-es létszámmal kezdtük a negyedik évet. Néhány hét leforgása után — s ez kissé járványszerűen ütötte fel a fejét — a „könnyebb iskola” keresése jegyében három gyenge, hetek alatt több elégtelent összeszedő és egy jobb tanuló hagyta el az osztályközösséget. Az osztályközösség — s ez igen fontos volt — e jelenségekkel szemben nyugodt, de nem érdektelen magatartást tanúsított, s higgadtan magyarázta az elmenetel okát: azt a törekvést, hogy kevesebb munkával jobb eredményt érjenek el az eltávozók. Néhány héten át a kiváltak közül kettő állandó tájékoztatást adott az osztálybelieknek a különböző tárgyakban elért könnyű sikerekről. Ezekben a tájékoztatásokban az a tendencia volt felfedezhető; hogy újabb tanulókat bírjanak rá az osztály elhagyására. Ez a kísérlet meghíúsult. Meg kell vallanom, néhány hétig rejtett lázban éltem. Aggódva, de bizakodva is vártam

a fejleményeket. S a végén örömmel állapíthattam meg, hogy a győztes a pedagógiai klíma lett. Mindez ugyanis akkor játszódott le, amikor a Rendező Gárda, amelynek vezetője és első tagjai az osztályból kerültek ki, megnyerte a fegyelem megszilárdításáért vívott csatát, a későnjövők száma iskolai viszonylatban minimális lett, az osztály pedig az első közé került a legkevesebbet mulasztók között, és az iskolai és országos tanulmányi versenyre a 33 tanulóból 20 jelentette be indulását. Az iskolai pályamunkákat már valamennyien beadták, az országos pályázatok pedig készülöben vannak.

Az elmondottak azt is bizonyítják, hogy az osztály, mint a nevelés tárgya, bőséges lehetőséget kapott az önrealizáláshoz. Ezt azért mondhatom, mert tanulóim iskolán kívüli életét vizsgálva azt tapasztaltam, hogy a gyerekek otthon is aktívak. Cselekvési vágyaik kiéléséhez az osztályélet, az iskolai élet egyaránt adott lehetőséget. Az események alakulása és a nevelői aktivitásban mutatkozó következetesség azt eredményezte, hogy az osztály kollektív megmozdulásai sikerrel jártak, a tanulók tehát sokrétű sikerélményen keresztül kapcsolódtak egymáshoz. Azok a tanulók pedig, akiket otthoni (iskolán kívüli) életükben nem az aktivitás jellemezett, kénytelenek voltak idők folyamán alkalmazkodni. Ha túl erős volt bennük az ellenállás, a közösségből való kiválás is bekövetkezett (lásd az előzőkben a négy eltávozó tanulóval kapcsolatban írtakat). Az történt ugyanis, hogy az otthoni élet iskolai folytatására nem kaptak alkalmat (az iskolai klíma ezt nem tette lehetővé) s ezért, mivel passzivitásuk honoráriumaként csak kudarc vagy félsiker-élmény jutott nekik osztályrésztül, inkább más iskolába távoztak.

Az önrealizálás kérdésén belül még egy kérdést szeretnék röviden említeni: a *rivalizálás* kérdését. Az osztályon belül csak néhány tanulóval és csak az együttműködés kezdetén (az első két évben) láttam az életörzés vágyát az egyéni érvényesülés kizárólagos jellegével. Annál többnél a vándorzászló megszerzésére, illetve megtartására való törekvést. Az iskolai versenyek során az osztályból indulók szinte névszerint ismerték a más osztályokból versenyző társaikat, és őszinte szorongással készültek pályaműveik megvédésére (a helyre esélyes pályázókkal a dolgozat témájáról szaktanárokból alakult bizottság beszélgetett), és nagy volt az örömük, amikor sikerült elnyerniük az első díjat, vagy a díjazottak közé kerültek. Az eddig lezajlott iskolai ünnepségeken az volt a benyomásom, hogy a győzteseket és a helyetteseket, egyéniben és csapatban egyaránt őszinte örömmel üdvözölte az iskola minden osztálya. Ebben az évben is erősen készülődnek a gyerekek a vándorzászló megvédésére, pedig az idén negyedikeseik lévén mégis inkább az érettségi látszik a legnagyobb feladatnak.

Miközben a nevelés alanyává tételt és az önérvényesítés kibontakoztatásának lehetőségét, valamint a személyiség jegyeinek gazdagodását vizsgáljuk, figyelniünk kell arra is, hogy nevelésünk ne csupán a gyermeki személyiség *szocialista dekorációját* eredményezze.

A szocialista iskola elengedhetetlen sajátossága, hogy a tanulók szeressék, magukénak tartsák, szívesen éljenek és dolgozzanak benne, amint erről már a korábbiakban írtam. Ehhez pedig nem nélkülözhető, hogy a tanulókkal való bánásmód, a nevelők és növendékek, valamint a tanulók egymás közötti viszonya is azt a szellemet sugározza, amelyre társadalmi méretekben is törekszünk.

Önvalomással tartozom ebben a kérdésben. Végigtekintve saját pedagógiai pályámat — mint leszerelt katona kerültem először katedrára — lelki szemem előtt egy, a HORTHY hadseregben két évig „nevelődő” 25 éves fiatalember jelenik

meg, aki úgy lép fel a dobogóra, úgy áll az osztály elé, mintha egy szakaszt vezélnelne. Több mint két évtized telt el azóta, s ma ez a pedagógus nem restelli bevallani, hogy mennyi mindent tanult az elmúlt huszonegynéhány év alatt kollegáitól, sőt — s talán ez a fontosabb — a gondjaira bízott gyerekektől, még a legutóbbi években is. Tanulóink, akik nem ismerik az osztályelnyomás-érzését, nem fogadják el az elnyomottság érzését sem. Ezért ma sokkal erősebben érvényesül a kritikai szellem is, mint mondjuk az én időmben. Fojtsuk el ezt a kritikai szellemet azon az alapon, hogy nem egészséges, ha a diák kritizálja a tanárt? Úgy gondolom, akkor is folyik a kritika, csak nem nyíltan. Tapasztalataim szerint e kérdés megoldására egyik legjobb eljárás, ha a pedagógus emberi közelségbe kerül tanítványaival, mert a kritikai hangra ez, legalábbis formai tekintetben, fékezőleg hat. A dolgozat korábbi részében érintett eljárások közül a családlátogatásra szeretnék visszatérni, amelyen a gyermek is ott volt a látogatás egy része alatt, ő maga is részese volt az osztályfő és a szülők között lefolyt, sokszor elvi jelentőségű beszélgetésnek, s ebből azt láthatta, hogy az osztályfőnökkel éppen úgy meg lehet tárgyalni a kérdéseket, mint az édesapával, édesanyával. Az egyéni beszélgetések, amelyek a megismerés céljait is szolgálták, azt is eredményezték, hogy közelebb került egymáshoz a diák és a tanár. Tanítványaim közül jónéhány szüleit is megelőzve hozzám jött első szerelmi problémáival, s ma is tudják a gyerekek, hogy bármilyen nehéznek látszó kérdéssel „zaklathatnak”. Hogy a kemény tantárgyi követelmények mennyire nem jelentenek akadályt a meghitt viszony kialakításában, azt talán az mutatja a legvilágosabban, hogy leány osztályokban, ahol nem vagyok osztályfőnök, az egész kollektíva mert és tudott érdeklődni a legkényesebb, a serdülő számára sok-sok buktatót rejtő problémák iránt is.

Tapasztalatból tudom azt is — sokszor a saját káromon tapasztaltam, hogy a gyerek problémáit mindig komolyan kell venni, és mindig időt kell szakítani annak megbeszélésére. A felnőtt túl van már sok mindenén, ami a gyerek számára rejtély, s ha ennek megfejtéséhez nem kap érezhetően önzetlen, baráti segítséget, becsukódik mint a virág a durva kéz érintésére. A tanári őszinteségnek, a nevelő élete egy-egy mozzanata feltárásának a tanár — tanulói kapcsolatok kialakításában döntő jelentősége van. Gondolom, egy ilyen dolgozatban megengedhető a teljes szubjektivitás, és azért elmondom, hogy egyik legnagyobb pedagógiai eredményemet akkor értem el, amikor egy leány osztályban elmondtam, hogy mit jelent nekem nagyanyám, az a drága öreg, akinek élete előttem mindig talány volt, mert nem tudtam megérteni, hogy eltörődött, megrokkant testtel hogy tud valaki mindig jókedvűen unokája javára munkálkodni.

Az osztályfőnök szaktanár is. A helyes kapcsolat kialakításában, tapasztalatom szerint, nagy szerepet játszik a fokozatosság elvének érvényesítése a követelményekben. Nem szabad túlságosan magasra rakott mércével elriasztani a gyerekeket, s főleg nem szabad kigúnyolni őket egy-egy esetleges gyengébb produkciójuk alkalmával. A megfelelő alapok lerakása után lehet s kell csak nagyon körültekintően fokozni a követelményeket. Én magam történelmet tanítok. A tanuló finom idegrendszere mindig megérzi, hogy mikor mond olyat a tanár, amiről ő maga sincs teljesen meggyőződve, ilyen vagy olyan okok (adatok hiánya, többféle álláspont létezése stb.) miatt. Soha nem szabad nagyképű, s főleg érthetetlen magyarázkodásokba burkolózni, mert ez adott esetben bizonyosságtévő kiállításunk hatását is csökkenti. Emlékszem, 1956 nehéz napjaiban, amikor velem együtt nagyon sokan nem látták az események alakulásának irányát, azok összefüggését, nem tudtam állást foglalni az események jellegét illetően.

Ezt őszintén megmondtam annak a néhány tanulóknak, akikkel az akkori tanításmentes napokban találkoztam. 1957 tavaszán és nyarán kutattam, adatokat gyűjtöttem és össze az adatok alapján ki tudtam elégíteni tanulóim érdeklődését, és konkrétumok segítségével tudtam igazolni a lezajlott események tendenciáját és jellegét.

Tanítványaimat 14 éves korukban ismertem meg. Ma már valamennyien a 18-ik évüket tapossák, vagy be is töltötték azt. Azt hiszem, nem tévedek, amikor azt állítom, hogy ez a 4 év a legnehezebb, problémákkal leginkább telített szakasza az emberi életnek. Hogy ma ott tartunk, ahol tartunk (kiegészítésképpen talán annyit, hogy a félévi átlag 4; ez a dolgozat befejezése előtt vált nyilvánvalóvá), azt az elmondottakon kívül azzal is magyarázhatjuk, hogy ebben a nehéz négy évben különösen törekedtem arra, hogy *értékeléseim* ne legyenek sematikusak, hanem a leírt vélemények valóban mind a szülők, mind a tanulók számára a jobb megismerés, illetve az önismeret igazi forrásává váljanak. Törekedtem értékelésemben, hogy azok a tulajdonságok kerüljenek megvilágításra pozitív vagy negatív előjellel (aszerint, hogy a tanulóban milyen fokban voltak meg, vagy hiányoztak), amelyeket a társadalom is értékesnek tart. Széles érdeklődés, a közügyek iránti fogékonyság, aktivitás, az összefüggések keresése, kezdeményezőképeség voltak azok a tulajdonságok, amelyek fejlesztésére mind a szülők, mind a tanulók figyelmét ráirányítottam, és amelyekre pedagógiai gyakorlatomban is törekedtem. Mindig gondot fordítottam arra, hogy az értékelés ösztönző legyen, és ne törje le a tanulókat. Boldogan ragadtam és ragadom meg az alkalmat, hogy egy-egy komolyabb problémát megfejtő tanuló teljesítményét honoráljam. Büntetni nem szeretek, adminisztratív eszközöket csak végső esetben használok fel, mert úgy gondolom, hogy a tanulókat a szívükön és az eszükön keresztül kell és lehet is meggyőzni.

Végezetül szeretnék szólni a KISZ tevékenységéről a közösséggé nevelés munkájában.

Az ifjúsági szervezet két oldalról is támogatja az iskolát: az osztály alapszerv az osztályban tanító tanárokat; egyik oldalon, amikor közvetlenül segíti az oktató nevelő munkát (a tanórákra való felkészülés, aktív részvétel az egyes órákon, a házirend megtartása stb.), a másik oldalon, amikor közvetve nyújt segítséget (pl. kulturális, sporttevékenység megszervezése, a szabadidőben program szervezése stb.).

Dolgozatom előbbi részében szóltam arról, hogy amikor meglátogattam tanulóim volt általános iskoláit, arra vonatkozóan is kaptam tájékoztatást, hogy egy-egy gyerek milyen szerepet játszott az úttörőmozgalomban. Utaltak erre az általános iskolai jellemzések is. Így a mozgalom megszervezése szempontjából hasznos adatok birtokába jutottam. Hogy a gyerekekben milyen erősen kifejlődött már az általános iskolákban az ifjúsági szervezeti élet szeretete, azt az mutatta, hogy különösebb ösztönzés nélkül, néhány tanuló kivételével, két szakaszban, már az első évben valamennyi fiú tagja lett a KISZ-nek. Gyakran jelentem meg a taggyűléseken, a KISZ próbákon, a kirándulásokon, a próbacsoportok foglalkozásain. A taggyűléseken a tagság kezdetben feszélyezve érezte magát, mert ott is az osztályfőnököt látta bennem. Lassan azonban megszokták, hogy ha valamihez hozzá akarok szólni, éppen úgy feltartom a kezem, mint bármelyik KISZ tag. Volt olyan eset is, amikor nem, vagy csak módosítva fogadták el javaslatomat. A próbacsoport foglalkozásokon mint szemlélő jelentem meg s ennek különösen a foglalkozási vezetők látták hasznát, amikor a munka befejezése után megbeszéltem velük a vezetés tapasztalatait. Mindezek természetesen közelebb hoz-

tak mind a KISZ-hez, mind az osztályközösséghez. Különösen jelentős állomást jelentett az ifjúsággal való kapcsolat elmélyülésében a marxista körök megindítása, illetve az ezen vállalt vezető szerep. Itt módom volt más szempontokból is megismerni a gyerekek problémáit. Különösen a társadalom fejlődésével és egy-egy konkrét történeti ténnyel kapcsolatos problémáik megvitatása közben szereztem hasznos tapasztalatokat. A legfesztelenebb együttlétet a kirándulások biztosították, amelyeken együtt énekelve, vagy nekik énekelve, együtt játszva a legeldugottabb kérdéseket is meg lehetett beszélni a játék szüneteiben. Különösen a több napos kirándulások voltak erre alkalmasak. Menet közben tehát az osztályfőnök a KISZ tanácsadó szerepében is „megmelegedett”. Dolgozatom korábbi részében írtam a kirándulásokról, az osztálykönyvtár megszervezéséről és működtetéséről, a társadalmi munka lebonyolításáról, az osztály és iskolai munkákban vállalt szerepekről. Nos, ezeket lényegükben mindig a KISZ alapszerv bonyolította le. Az osztály KISZ azonban nem csupán az osztályfőnöknek, hanem a többi tanárnak is nyújtott segítséget. A gyenge tanulók patronálása, az egyes órákon való aktivitás, a házirend megtartása, az ellene vétők felelősségrevonása társadalmi bírósági úton, a sportrendezvények, klubdelutánok lebonyolítása, a szabad idő programmal megtöltése, a társadalmi munka megszervezése és lebonyolítása, a betegek meglátogatása és még más, a dolgozatban említett kisebb-nagyobb munkák elvégzése az ifjúsági szervezet legteljesebb aktivitásának jegyében történt. Külön szeretném megemlíteni, hogy osztályom alapszerve az egész iskola mozgalmi életében döntő szerepet játszik. Nincs olyan iskolai program, amelyben élen ne járnának a IV. a. tanulói. Igazi élesztő szerepet játszanak az iskolai közösség életében. Ennek a magas fejlettségi foknak elérésében döntő szerepe az osztály, illetve az iskola pedagógiai klímájának volt, ennek kialakításában viszont, amint a dolgozat során elmodottak is igazolják, a szülői munkaközösségnek, az iskola nevelő testületének és a KISZ jó munkájának volt döntő szerepe.

A dolgozatban nem törekedhettem teljességre. De talán sikerült valamit megértetni abból az elgondolásból, amely osztályfőnöki tevékenységemben vezetett. Az elért eredményeket pontosabban megállapítani nem tudom. Nincs „jelző izotóp, amely megmutatja, mi lesz az emberben, s azon túl az egész társadalomban egy kitűnően sikerült órából. . .”, írja NÉMETH LÁSZLÓ. Bizonyosan úgy van azonban, ahogy ugyanő valamivel később megállapítja: „. . . az anyag széthull, más ismeretekbe megy át, a szív azonban őrzi a jó, a szép emléket”. (Sajkódi esték.)

Ференц Коттай :

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Автор руководил тем-же классом мальчиков-гимназистов в течение 4-х лет, значит с момента их поступления в гимназию до самого выпуска. В своей статье рассказывает об усилиях осуществляемых в целях познания учащихся, создания классного коллектива, и выработки соответствующего педагогического климата. Описывает как развивались его ученики и сам педагог в процессе и под влиянием педагогической работы.

Ferenc Kottay :

EDUCATIONAL WORK IN SECONDARY SCHOOL

The author has been managing a boy class of a secondary school for four years i.e. from the entrance to the final examination. Hereby he gives an account of his efforts made in order to get the students known, work up a class collective, create an incentive pedagogical climate, and of their results. He describes as how his pupils, and the pedagogue himself, were formed in the course of pedagogical work and upon its effect.