

## AZ OSZTÁLYOZÁS.

A pedagógia az utóbbi évtizedekben mind pontosabban megállapítja saját tárgykörét, mind tökéletesebben kiépíti autonómiáját. A többi tudományoktól való elhatárolás azonban korántsem jelent elszigetelést. Sőt ellenkezőleg. A modern pedagógia sokkal több tudományzakkal van kapcsolatban, sokkal számszerűbb tudománynak eredményeit veszi figyelembe, mint a régebbi. Alig van tudomány, amely ne szolgáltatna a pedagógia számára felhasználható ismereteket.

A nevelés mint gyakorlati tevékenység sem áll elszigetelten más működésekkel szemben. Alig képzelhető el az életnek bármily olyan mozzanata, amely ne volna kapcsolatban a neveléssel. Nem tudunk elgondolni olyan tevékenységet, legyen az a tudományok művelése, művészi teremtés, politika, hadviselés, ipar, kereskedelem, amelyre nézve ne volna fontos, hogyan neveljük számára az embert. A nevelés hatása az élet minden mozzanatában megmutatkozik. Másrészt viszont nincsen az emberi életnek olyan mozzanata, amely ne lenne valamiképpen — akár jó, akár rossz irányban — nevelő tényező. Minden, ami hat ránk, ront vagy javít.

Az iskolát és az életet sok ezer szál kapcsolja össze. Számítatlan kölcsönös érintkezésben vannak egymással. Itt-ott az érintkezési felületek súrlódási felületekké válnak.

Mi most éppen egy kényesebb érintkezési felületet veszünk vizsgálat alá. Az osztályozás az iskolának az a funkciója, amelylyel sokszor nagyon érzékeny ponton érintkezik az élettel.

Sok kellemetlen konfliktusnak előidézője az iskolai osztályozás. Az értesítő- és a bizonyítványkiosztások napja erősen kritikus jellegű nap a családi életben. Néha a szülő és a gyermek meg egyeznek abban, hogy a hibát egyértelműen az iskolában keresik. Ilyenkor az iskola, a tanár kerül a vádlottak padjára és részesül a védelem meghallgatása nélkül kemény ítéletben.

Néha szomorú tragédiák vannak az osztályozással kapcsolatban. Ilyenkor a vádat átveszi az ú. n. társadalom vagy a sajtó. Az ítélethirdetés — sajnos — itt is meg szokta előzni az alapos vizsgálatot.

Mindez érthetővé teszi, hogy az osztályozás népszerűtlen művelet és sokszor hallottunk már szót emelni eltörlése mellett.

Mi ebben a hosszan húzódó perben sem vádlók, sem védők, sőt még ítélőbírák sem akarunk lenni. Ehelyett elvégezzük azt a funkciót, amelyet a fentebb említett tényezők rendesen elmulasztanak: az osztályozás kérdésének megvizsgálását — *sine ira et studio*.

Az osztályozás problémáját nagyon sok oldalról lehetne vizsgálni. Mi három fontos szempontot veszünk figyelembe: vizsgáljuk az osztályozást mint a szelekció egyik módját, azután mint pedagógiai tényezőt, végül pedig az osztályozás pszichológiáját kíséreljük meg tanulmányozni.

Az osztályozás mint szelekció, mint a különböző pályákra, állásokra alkalmasoknak és alkalmatlanoknak szétválasztása az első kérdés. Sokan emeltek már szót ez ellen, helytelenítették, hogy az iskolai bizonyítvány szerepében döntő tényező gyanánt, vajjon valaki léphet-e bizonyos pályákra, elnyerhet-e valamely állást. A bizonyítvány lehet — szerintük — az iskolai anyag tudásának fokmérője, de nem mutatja a tehetséget, az alkalmasságot. Más az iskola és más az élet.

Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy az iskola végez ugyan valamiféle szelekciót, kiselejtez valami csekély százalékot a tanulók közül, de teljes szelekciót nem végez. A kiselejtezéssel inkább csak azoktól a tanulóktól iparkodik megszabadulni, akik nem tudják tanulmányaikat tovább folytatni. De már az élet számára igazi szelekciót nem végez az iskola.

A teljes szelekció az volna, ha csak annyi tanulónak adna bizonyítványt, ahány az illető bizonyítványhoz kötött pályákon valóban el tud helyezkedni. Ha tehát valóban az iskola döntené el, ki mehet az illető pályára, ki nem.

Régebben a középiskola teljes szelekciót gyakorolt a főiskolai tanulmányokra való tekintetben. Aki érettségi bizonyítványt kapott, beiratkozhatott az egyetemre. Ma itt sem végez teljes szelekciót, mert jóval többen kapnak érettségit, mint ahányan bejuthatnak az egyetemre. A felvételnél más szempontok is szerepet játszanak, nemcsak a bizonyítvány minősége, tehát más kiválogató tényezőknek is van szerepük, nemcsak az iskolának. Megszűnt tehát az az egyetlen szerep is, ahol az iskola teljes szelekciót gyakorolt.

Egyéb elhelyezkedések tekintetében is az iskola kiválogató szerepe mind nagyobb mértékben csökkent. Mentől nagyobb lesz a túlprodukciónak iskolát végzett egyénekben és mentől kisebbek lesznek az elhelyezkedési lehetőségek, annál nagyobb szerephez jutnak egyéb kiválogató tényezők az iskolával szemben.

Látjuk tehát, hogy az iskolának való szerepe az iskolán kívüli szelekcióban a gyakorlatban mind kisebbre zsugorodik.

Mielőtt megvizsgáljuk, vajjon az iskola szelekciója mennyiben felel meg a gyakorlati élet követelményeinek, tekintsük először azokat a tényezőket, amelyek az iskolai elbírálás helyett a válogatást és a kiselejtezést elvégzik vagy elvégezhetik.

Két ilyen tényező jöhet főképen számításba. Az egyik maga az „élet“. Akik erre akarják bízni a szelekciót, azok tudva vagy tudattalanul a Darwin-féle természetes kiválasztódás elvére támaszkodnak. Azt vallják: az iskola tanítsa meg a gyermeket az okvetlenül szükséges ismeretekre, de ne akarja kezét kinyújtani utána még akkor is, mikor már kilépett az életbe. Böcsüssa

a gyermeket szárnyára, majd meglátjuk, kiben mennyi életrevalóság rejlik. Hadd vigye sokra az, aki az iskolában talán gyenge tanuló volt, de az élet iskolájában annál jobban beválik. Ünös-untalan halljuk emlegetni azt a folyton bukdácsoló tanulót, aki később hatalmas gyárigazgató lesz és azt a jelesen érett diákot, aki csak irtókságig vitte. Az élet jobban tud osztályozni, — mondják — mint az iskola.

Nézzük tehát, hogyan végzi a szelekciót az élet. Valóban igaz, hogy az iskolával nem egyetértőleg. Ez nem volna baj. A baj ott van, hogy sem az egyén, sem a köz szempontjából nem végzi jól a szelekciót.

Egy teljesen ideálisnak elképzelt szabadversenyben, ahol a különb, a hasznosabb, az életrevalóbb érvényesül, ha az egyének közül sokan áldozatul esnének is, a köz szempontjából hasznos szelekció történe. De a boldogulás feltételei egészen mások. Valaki nagyszerűen boldogulhat minden értékes, hasznos tulajdonság nélkül és tönkremehet a legkiválóbb képességekkel. Egy állás elnyerésének feltételei nem mindig esnek egybe az illető hivatás legjobb betöltésének feltételeivel. Az úgynevezett szabad pályákon sem az egyének a közre hasznos tulajdonságai döntenek. Egy kereskedő vagyont szerezhethet, nem éppen azért, mert a közre nézve hasznos munkálkodást fejt ki; egy iparos tönkremehet, pedig nagyszerűt produkál. A kereskedelmi szerződések, vámok, szubvenciók, konjunktúrák bonyodalmas szövődéseiben nem éppen az értékes boldogul és nem a kontár bukik el.

A mai viszonyok éppen nem alkalmasak arra, hogy egészséges szelekciót végezzenek. Különbösen is az élet a szelekciót egy kissé későn végzi. A kiselejtezés akkor következik be, amikor az illető már nem kezdhet más téren új életet. Olyan ez, mintha az orvos a diagnózist a halál bekövetkezése, illetőleg a felgyógyulás után adná meg.

A szelekciónak egy másik fajtája az ú. n. alkalmasság- vagy képességvizsgálat. A nyugati államokban, főképen Németországban nagyon elterjedt. Rendkívül sokféle módszert dolgoztak ki, hogy a megvizsgálandó egyén képességeinek (pl. intelligenciájának, fantáziájának) nagyságát, fokát és irányát, minőségét megállapítsák.

Ezeknek a vizsgálatoknak határozottan nagy jelentőségük van. Sokkal differenciáltabb képet nyújtanak a megvizsgáltról, mint például egy iskolai bizonyítvány. Meg lehet állapítani azokat a különböző — sokszor komplikáltabb — lelki funkciók elvégzésére való képességeket, amelyekre bizonyos pályákon különösen nagy szükség van. Éppen ezért a pályaválasztásra vonatkozó tanácsadásban, különleges pedagógiai vagy didaktikai eljárást kívánó esetekben (gyógypedagógiai intézetbe utalás) szinte nélkülözhetetlenek.

Vannak azonban ezeknek a vizsgálatoknak gyenge oldalai is. Helyes diagnózist nem mindenki tud velük alkotni. Nem elég a pszichotechnikai képzettség, hanem valóságos művészi ráter-

mettség, az ember lelki sajátságainak szinte intuitív felismerése kell hozzá.

A tesztekben, amelyeknek száma immár légió, mindig van valami önkényesség és így a vizsgálat eredményében valami határok közé nem szorítható hibaforrás: a véletlen, az esetlegeség. Különösen akkor, ha a vizsgálatot végző egyén túlságosan bízik a módszerben és nem kezeli kellő kritikával az eredményt.

A vizsgálat céljaira szerkesztett tesztek nem mind egyformán szerencsések. Soknak az a hibája, hogy valami nem természetes, a tárgyi világnak és az emberi tevékenységnek nem megfelelő feladatot végeztet el. Olyan ez, mintha az orvos a gyomor működését úgy akarná megfigyelni, hogy fűrészpont etet a páciensével. Legjobbak még azok a tesztek, amelyek a különböző foglalkozásoknak megfelelő tevékenységeket leginkább megközelítik.

A képességvizsgálatok általában nagyon hasznosak lehetnek, de a szelekció dolgában nem helyettesíthetik az iskola elbírálo munkáját, legfeljebb kiegészíthetik.

Ha mármost az iskolai osztályzást mint szelekciót vesszük vizsgálat alá, meg kell állapítanunk egy előnyét a tesztekkel szemben. Az iskola a gyermeknek bizonyos munkateljesítményét állandóan, hosszú időn keresztül figyeli és állapítja meg. Így bizonyos hibák kiegyenlítik egymást. Maga a szellemi munka, a tanulás természetesebb funkció, mint a sokszor nagyon mesterkélte tesztek.

Vannak azonban az osztályozásnak különféle fogyatkozásai is. A tanár a tanuló „előmenetelét“ bizonyos fokozatokkal jelöli meg. Mit értünk ezen az „előmenetelen“? Bizonyos tanulmányi anyagnak az emlékezetbe vésését és reprodukálni tudását? Ha az Ebbinghaus-féle emlékezetvizsgálatokkal meg akarom mérni az emlékezet nagyságát, akkor megállapítom, hogy abból az értelmetlen homogén anyagból mennyit tud reprodukálni. Nyilvánvaló, hogy a tanulmányi anyag nem ilyen nyers, alakatlan, összefüggéstelen valami, nem ilyen megszámlálható és összeadható mennyiség, hanem szerves egész, aminek részei között fontosság tekintetében igen nagy különbségek vannak.

A tanuló „tudása“ nem pusztán bizonyos anyag emlékezetbe vésése. Számba jön ítélőképessége, leleményessége stb. Mindezt ösztönszerűleg érzi és figyelembe is veszi az osztályozó tanár. Ezek azonban olyan természetűek, hogy nagyon nehéz volna pontosan definiálni őket. Lehetetlen volna valami mértékegységet megállapítani, amellyel mintegy számszerűen ki lehetne fejezni a tanuló előmenetelét. Hiszen tulajdonképpen azt sem tudjuk pontosan meghatározni, mit akarunk mérni, mit akarunk számokban kifejezni. Ebben a tekintetben a képességeknek tesztekkel való vizsgálata előnyben van az osztályozás felett, bár a „pontozások“ és bizonyos fokok megállapítása ott is önkényes.

Éppen a fentebb mondottaknál fogva az osztályzatokat nagyon nehéz volna közös mértékegységnek megfelelő mérték-

számok gyanánt tekinteni. Nemcsak abszolút mértékszámoknak nem válnak be, hanem még relatívnak sem. A tanár szubjektivitásán kívül igen sok más körülmény is szerepet játszik bennük.

Vegyünk például két tanulót, akik ugyanazon középiskolai osztályt végeztek és ugyanolyan bizonyítványt kaptak, de nem ugyanabban az intézetben. Lehet, hogy igen nagy különbség van a tudásuk között. Az egyik intézet szigorú, a másik elnéző. De a részletekben is lehetnek nagy különbségek. Mindkettőnek pl. latinból elégséges, természetrajzból jó érdemjegye van. Az egyiknél a latin- és a természetrajz-tanár körülbelül egyforma mértéket alkalmaz, úgyhogy a valóságban is a tanuló a természetrajzból többet tud, mint a latinból. A másiknál ellenben a latin-tanár nagyon szigorú, úgyhogy az elégséges jegy már meglehetősen tudásnak felel meg, míg a természetrajz tanára hihetetlenül enyhén osztályoz, még a jelesek is keveset tudnak, a jó még márnála szinte megbélyegző osztályzat, úgyhogy ez az utóbbi tanuló a valóságban latinból türhető eredményt ért el, természetrajzból meg alig tud valamit.

Micsoda nagy eltérések vannak különböző tanárok és intézetek érdemjegyei között! Mégpedig nemcsak az enyhébb vagy szigorúbb mérték alkalmazásában, hanem egyéb tekintetben is. Az egyik tanár inkább a szorgalmat és a betanult anyagot méltányolja, a másik az önálló gondolkodást és a tehetséget. Ugyanazon érdemjegy mögött lappanghat egy teljesen tehetségtelen tanuló értelmetlen, de kitartó magolása vagy pedig egy eszes, de hanyag tanuló felületes tudása.

Az osztályozás ellen tehát azt a kifogást lehet tenni, hogy sem mennyiség, sem minőség dolgában nem fejezi ki megfelelően a tanuló tudását, szellemi színvonalát.

Mennyiség szempontjából hű volna az osztályozás, ha az érdemjegyekkel valóban olyan csoportokba osztanánk be a tanulókat, hogy a jelesek különbek volnának a jó előmenetelűeknél, ezek pedig az elégségeseknél, ezek ismét a bukottaknál. Az előbbiekből már láttuk, hogy megközelítőleg sincs így. Az egyes intézetek között, továbbá az intézeteken belül a tanárok és az osztályok között igen nagy különbségek vannak. A relativitás elve itt igazán teljes mértékben érvényesül. Nyilvánvaló, hogy egy olyan osztályban, ahol véletlenül tehetségtelen, hanyag tanulók verődtek össze, egy közepes diák már kiválónak tűnik fel. Más osztályban az illető talán nagyon is közepesnek számítana.

A baj főforrása természetesen ott van, hogy nincsen abszolút mérték, amely minden ilyen esetlegességtől függetlenül, a tanár szubjektivitását lehetőleg háttérbe szorítva állapítaná meg az egyes fokozatokat. A szellemi munka, sőt általánosságban véve bármiféle szellemi képesség igazában nem mérhető. Abszolút mértéket találni ezen a téren nem is lehet. Ebben a tekintetben azonban minden oly tényező, amellyel az egyéneket szellemi képességeik szerint akarjuk kiválogatni, alkalmasságukat meg-

állapítani, ugyanevvel a nehézséggel küzd. A képességvizsgálatokban sem lehet abszolút mértéket találni.

Ez azonban nem zárja ki, hogy részletesen körvonalazzuk, milyen tudásfokot és szellemi fejlettséget jelentenek az egyes fokozatok.

Lobsien<sup>1</sup> egy kis értekezésében kifogásolja az osztályozási rendszert és a szokásos fokozatokat. Szerinte az igen jó (nálunk jeles) osztályzatot az kapja, aki az egész előírt anyagot kellőképpen elsajátította, a jó és elégséges fokozatok már olyanoknak jutnak, akiknél a tudásban hiányok vannak.

Lobsien az osztályozásban keresi a bajt, pedig tulajdonképpen a tananyagban és a tanításmódban van. A középiskolák anyaga több és nehezebb annál, hogy annak teljes, alapos elsajátítását a tanulók nagy átlagától megkívánhatnók és így megelégszünk bizonyos felületesebb és hiányosabb tudással is. A középiskolák jobb tanulóinak ismereteiben is vannak hézagok — lényegesebb dolgokban is —, vannak félig megértett, igazában nem asszimilált ismeretek. A „sokat markol, keveset fog“ elv itt is érvényesül. Innen van az, hogy a tanulók igen sok ismerettel úgy vannak, hogy csak pillanatnyilag veszik magukba, igazában nem értik az összefüggést, mozaikszerű adatokat jegyeznek meg, amelyekből nem lesz lelki, szellemi egész és így csakhamar feledésbe megy. A művelődési anyag rohamos szaporodása folytán az iskolákban is fokozatosan felgyülemlett a tanulnivaló, éppen ezért hasznos volna a tananyagnak alapos átrostálása és az „inkább kevesebbet, de jól“ elvnek szigorú keresztülvitele.

Az osztályozás, még ha mennyiségileg teljesen megfelelő is a valóságnak, minőségileg semmit sem mond. Lobsien az osztályozásnak ma is szokásos módját lokációnak nevezi, amellyel a tanulókat bizonyos sorrendbe állítjuk előmenetelük szerint, de nem adunk képet tudásának és szellemi képességeinek minőségéről. Mennyire semmitmondó volna például egy költői munka vagy egy festmény, szobor megbírálása, ha egyszerűen megjelölünk, hányadik helyen áll a műalkotások között, megállapítanók, első-, másod- vagy harmadrendű alkotás-e. A tanulók elbírálásában is felmerült már többször az a gondolat, hogy semmitmondó számok helyett az iskola a tanulónak szellemi és erkölcsi karakteréről adna rövid jellemzést. Kísérletek is történtek erre nézve, de számbavehető eredmény nélkül.

Az ilyen jellemzésnek nagy akadályai vannak. Egy olyan tanár, aki kiváló pszichológus és emberismerő, aki mintegy lelkebe lát tanítványainak, valóban tudna olyan jellemrajzot adni, amely sokkal többet mondana minden bizonyítványnál. De ez meglehetősen ritka kivétel. Nem minden tanár karakterológus és nem mindegyik rendelkezik avval az intuícióval, hogy helyesen megismerni és jellemezni tudja tanítványait. A mai tömegtanítás mellett nehéz lenne mindegyikről találó képet rajzolni. A legtöbbször a szellemi és erkölcsi karaktert jelző kifejezések a gya-

<sup>1</sup> Das Zensieren. Pädagogisches Magazin, Heft 106. 1915.

korlatban éppen olyan jelentésüket veszített sablonokká lennének, mint a mostani érdemjegyek. A gyermek és a szülők érzékenysége még több súrlódási felületet teremtene azokban az esetekben, amidőn a jellemzés kedvezőtlen volna.

Még talán az egyetlen lehetséges megoldás az volna, hogy a bizonyítványokban a megjegyzés-rovatban a tanári kar minden kötelezettség nélkül néhány szóval jellemezné azt a tanulót, akinek valami feltűnő képességét, tulajdonságát alaposan kiismerte. A többieknél egyszerűen üresen maradna ez a rovat.

Össze lehetne kapcsolni az iskolai osztályozást a képességvizsgálatokkal. A tanár is sok értékes felvilágosítást nyerne tanítványairól, ha megbízható vizsgálatok eredményei rendelkezésére állanának. A bizonyítványban is közölni lehetne a képességvizsgálat adatait a megjegyzések rovatában.

Azok a támadások, amelyek az iskola kiválogató tevékenységét: az osztályozást érik, nem elszigetelt jelenségek, nemcsak az iskola ellen irányuló mozgalmak. Úgy látszik, általános fejlődési irány az egész társadalomban a szelekció kiküszöbölése, a nivellálás, a kevésbbé értékes elemeknek az értékesebbekkel szemben való védelme.

A humanizmusnak, amely a gyengébbet nem engedi elpusztulni a kíméletlen versenyben, amely nem engedi, hogy áldozatul essék a létért való küzdelemben, tagadhatatlanul van jogsúlya. De midőn minden téren a kevésbbé értékeset támogatja *az értékesebb rovására*, akkor elveszti létjogát.

Pedig az újabb kor humanizmusának vannak ilyen hibás mellékhatásai. Elég rámutatni arra, hogy milyen nagy gondot fordítottak a bűnösökkel, gonosztevőkkel való humánus bánásmód biztosítására, míg a szerencsétlen becsületes emberek százazrei hajléktalanok voltak és esetleg éhen pusztultak. Sokkal nagyobb mértékben gondoskodtak a gyengeelműek, a fogyatékosok kiképzéséről, mint a tehetségesebb gyermekekről.

Mentől nehezebbek az életfeltételek, annál szigorúbb szelekcióra van szükség. Nem azt jelenti a szelekció, hogy a gyengébbet tegyük ki a pusztulásnak, hanem hogy az alkalmatlant vagy a kevésbbé alkalmasat ne engedjük semmi téren se az alkalmasabb helyére.

Az iskolától a szelekciós működést elvenni nem lehet már azért sem, mert az iskola nemcsak az élet számára, hanem a saját maga számára is végzi a szelekciót. Azoktól a tanulóktól iparkodik megszabadulni, akik nem tudnak vagy nem akarnak kellőképpen résztvenni az iskola munkájában. Akik nem rendelkeznek a megfelelő ismeretekkel, amelyek a továbbhaladáshoz szükségesek, azokat nem engedi tovább. Ma elég gyakran halljuk, hogy mindenkinek joga van a műveltséghez, tehát az iskola jogtalanul bánt el azokkal, akiket megfoszt a továbbtanulás lehetőségétől. Nyilvánvaló, hogy ugyanilyen joggal kifogásolni lehetne, ha a szervi szívbajban szenvedőt eltiltják a tornától, mert hiszen mindenkinek joga van testének fejlesztéséhez.

A szigorú szelekció, a továbbtanulásra alkalmatlanok kilejtése éppen nem kegyetlen eljárás, sőt az a kegyetlenség, mikor azokat a tanulókat, akiknek szellemi képességei hiányoznak, engedjük tönkremenni abban a reménytelen küzdelemben, amelyet a számukra érthetetlen ismeretanyaggal folytatnak.

Az iskola az élet számára is végez szelekciót, bár — mint láttuk — meglehetősen kis mértékben. Ezt a szelekciót főképpen az a kifogás éri, hogy az iskolai bizonyítvány éppen nem mutatja az életrevalóságot, az alkalmasságot.

Valóban több olyan esetet tudunk, amelyben az iskolai bizonyítvány és az életben való boldogulás éles ellentétben állnak egymással. De kérdés, hogy ilyenkor mindig az elért eredményeknek van-e igazuk az iskolával szemben. Említettük már, hogy nem mindig értékes és a közre, társadalomra hasznos tulajdonságok kellene ahhoz, hogy valaki boldoguljon, sokra vigye. Az iskola szelekciója sok esetben talán éppen a társadalom, a közérdek, a kulturális fejlődés szempontjából igazságosabb, mint az életé.

Egyébként az ellentét nem is olyan éles, mint ahogyan hangoztatni szokták. Mégsem az az általános, hogy a kiváló tanulók elkallódnak és a rossz diákok kapnak jeles osztályzatot az életből. Ha így volna, akkor nem az osztályozásban, hanem az egész iskolai rendszerben volna a hiba. Ez azt mutatná, hogy az iskola csupa hasznavehetetlen dolgot tanít, még arra sem alkalmas, hogy a tanuló szellemi képességeit fejlessze. Szerencsére ezt nem lehet állítani, bár azt el kell ismernünk, hogy az iskola tananyaga és módszere állandó reformokra szorul, hogy az élettel való kapcsolatát megtartsa.

Vannak kivételes esetek, amikor valaki alaposan rácsafol tanárainak értékelésére és az iskolai bizonyítványra. Elég Petőfi példájára hivatkoznunk, aki a rossz tanulók megnyugtatóására megbukott annakidején a középiskolában. Emiatt azonban még nem lehet az iskolát és az osztályozást elítélni. Az elbírálás a jelenre vonatkozik és nem tartalmaz jóslatot a jövőre. A kiváló tehetségek esetleg csak később fejlődnek ki. Az iskola nem a kivételes lángész, hanem az átlagos ember méreteihez van szabva.

Lehetséges, hogy egyesek az iskolában nem mutatnak fel kellő eredményt, nem tudnak beleilleszkedni az iskolai keretek közé és később kiváló emberekké lesznek. A fejlődés a tanulóévek befejezésével ninosen lezárva. Helytelen volna, ha az iskolai bizonyítvány egy egész életre döntene valakinek a sorsáról és nem engedné később sem érvényesülni, mert gyermekkorában rossz tanuló volt. Ennek az érvényesülésnek azonban nem az iskola, hanem az életnek túlságos bürokratizálása állja az útját. Az iskola felfelé vezető lépcső a gyalogjárók számára. Akik repülni tudnak, azokat kár volna a lépcsőjárásra kényszeríteni, de viszont a lépcsőt nem kell lerombolni, mivel vannak szárnyas lények is a világon.

Az iskola és az élet iskolája tehát nem mindig adnak egy-



forma bizonyítványt, de az ellentét sem olyan nagy, mint amekkorának egyesek feltüntetik. A nagy ellentétek inkább kivétel-számba mennek.

Hasonlóképen nagyjában megegyező eredményeket ad az iskola elbírálása és az intelligenciavizsgálat. Erre vonatkozólag megemlítek egy kísérletet, amelyet néhány évvel ezelőtt végeztem a budapesti egyetem bölcsészeti karán. Éppen az intelligenciavizsgálatokra vonatkozó módszereket adtam elő abban a félévben. A hallgatók előtt végeztem is ilyen vizsgálatokat középiskolába járó fiúkon és leányokon. A vizsgálat adataiból megállapítottuk az illetők intelligenciájának fokát, szellemi képességeiknek minőségét. Az intézetek tanárai zárt borítékban mindegyik növendékre vonatkozó adatokat küldtek be, fel volt tüntetve, hogy milyen tanuló és hogy milyen irányú képességei vannak. A mi vizsgálatunk eredménye és az iskolában felmutatott eredmény meglehetősen megegyezett.

Az osztályozással pedagógiai szempontból foglalkoztak leginkább. Ezen a téren vívta meg csatáit a két szélső irány: az egyik az osztályozást a nevelés és oktatás szempontjából feltétlenül károsnak és elvetendőnek tartja, a másik irány pedig védelmébe veszi kritika nélkül. Valóban igaza van Lobsiennek, hogy a középuton csak a teljesen közömbösek maradnak.

A kérdés a körül forog: szükséges és helyes-e az osztályozás mint buzdító eszköz, mint büntetés és jutalmazás? Az osztályozás védői szerint, ha a tanulótól nem kérjük számon a végzett munkát, ha nincsen a hanyagság és tudatlanság valamivel sújtva és viszont ha nem állítunk a szorgalom, a kötelességteljesítés elé valami, a közel jövőben elérhető és mintegy kézzelfogható jutalmat, akkor hiába nógatjuk a tanulókat, nem fejtenek ki olyan munkát, amely az iskolai anyag kellő elsajátításához szükséges.

Az osztályozás ellenségei viszont éppen arra mutatnak rá, mennyire hibás ilyen eszközökkel kényszeríteni a gyermeket a tanulásra. Micsoda léleknélküli munka az, amelyet nem a tárgy iránti érdeklődésből végez a tanuló, hanem a jó érdemjegyért vagy a szekundától való félelemből. Az osztályozás didaktikai szempontból hibás, mert az ismeretek utáni vágy felkeltése helyett ilyen külső esalogató és nógató eszközt alkalmaz, pedagógiai szempontból helytelen és káros, mert a kötelességteljesítés kifejlesztése helyett jutalmaz és büntet, felkelti a gyermekben az önzést, haszonlesést, a vetélkedést, irigységet.

Emellett felsorolják azt a sok bajt, amit mind az osztályozás idéz elő. A folytonos rettegés a gyermek idegeit megviseli, a tanulást, az anyagban való nyugodt elmélyedést lehetetlenné teszi, mert a gyermek esze nem azon jár, amit az iskolában tárgyalnak, hanem azon, hogyan menekülhetne meg a szekundától. Lelke érzékeny, a rossz bizonyítvány néha kétségbeesett tettekre ragadtatja, mint a diáköngyilkosságok tanusítják. Ezek mellett sokkal nagyobb számban vannak néma tragédiák, amikor a

tanuló a rossz bizonyítvány miatt elveszti önbizalmát és beáll a lelki összeroppanás.

Az elvi kérdés a körül forog: helyeselhető-e pedagógiai szempontból a tanulóknak bizonyos jutalmazásokkal, büntetésekkel, a kitüntetés utáni vágy felkeltésével, versenyzéssel a tanulásra való serkentése?

A kérdéssel a pedagógia már régóta foglalkozik. Az ókorban és a középkorban szigorú büntetések, testi fenyítések szerepeltek a gyakorlatban. Mentől jobban kiküszöbölődött ez az eljárás, annál nagyobb szerep jutott — mintegy ennek pótlásaképpen — bizonyos jutalmazásoknak, kitüntetéseknek, versengéseknek. Az elméleti pedagógiában is elismerték ennek jogosultságát. Comenius megengedhetőnek tartja apróbb jutalmak osztogatását, még olyanokét is, amelyek az emberi vagy mondjuk: gyermeki gyengeségre vannak alapítva, mint például valami édességnek, cukorkának esalétkül való felhasználását. Locke már az ilyet elveti, de a dicsőségvágy felkeltését, alkalmas eszköznek tartja. Hasonlóképpen Basedow és a filantropisták, akik leleményesek voltak a megfelelő eszközök kitalálásában. Ismeretes a versengésnek nagy szerepe a jezsuita iskolákban. Mindez annak következménye volt, hogy a testi büntetést lehetőleg száműzték, tehát valami más motívumról gondoskodtak, ami az esetleg nem túlságosan gyötrő tudományyszomj és a talán nem mindig elég fejlett kötelességteljesítés mellett a gyermeket ösztökélje a tanulásra.

A legújabb korban mindjobban ellene fordultak a pedagógusok az ilyen — az emberi gyarlóságon alapuló — motívumok alkalmazásának. Az osztályozás pedagógiai szempontból nézve szintén abba a kategóriába tartozik, amelyben kívülről ható ösztökéléssel akarunk a tanulásban eredményt elérni. A legújabb kor iskolai gyakorlatában, ahonnan már kiküszöbölődött a testi büntetés, a versenyek rendezése, a lokáció stb., most már majdnem kizárólagosan az osztályozás képviseli a fentebbi kategóriát, éppen ezért a vita tulajdonképpen e körül folyt és folyik.

Az ilyen vitatkozás azonban itt is, mint rendszeren, két alapvető hibában szenved. Az érvek özöne nem engedte meg a probléma világos felállítását, továbbá a két szélső álláspont képviselői a nézetüknek meg nem felelő tényeket egyszerűen nem vették tudomásul.

Az elvi kérdés tisztázásában az érdeklődésnek arról a két fajtájáról van szó, amelyet a németek az *ichhaft* és a *sachlich* szóval szeretnek jelölni. Ha azért foglalkozik valaki tudományos kutatással, mert maga a probléma érdekli, akkor érdeklődése a tárgynak szóló (*sachlich*), ha ellenben azért, mert egy kitűzött pályadíjat el akar nyerni, akkor érdeklődése önmagából kiinduló (*ichhaft*). Ugyanez az eset az iskolában is. A diák szeretheti a számtant vagy a természetrajzot, érdeklődhetik irántuk, de tanulhatja azért is, hogy jó bizonyítványt szerezzen.

Tagadhatatlan, hogy a tárgynak szóló érdeklődés sokkal értékesebb az önmagából kiindulónál. A tudományos és művészi produkálás nagy része amannak köszönhető. A tárgy iránt való érdeklődés nélkül már azért sem remélhetünk igazi eredményt, mert az érdeklődés hiánya rendszeren a megfelelő tehetség hiányának a jele.

Az oktatásnak tehát elsőrendű feladata, hogy a tárgy iránti érdeklődést felkeltse. A didaktikai módszerek közvetlenül vagy közvetve majdnem mind ezt a célt szolgálják.

Teljesen elhibázott dolog volna a tanulókat tisztán a megfélemlítés és a kecsegtetés eszközeivel venni rá a tanulásra. Az ilyen szolgálai munkával érhetünk ugyan el valami eredményt, de ez inkább csak bizonyos anyagmennyiségnek lélek nélküli el-sajátítása lesz, amelyet mint valami idegen anyagot hordoz magában az ember, hogy a külső kényszer megszűntével azonnal kiküszöbölje elméjéből.

Más kérdés azonban, hogy nem szorul-e támogatásra a tárgyszeretéből fakadó tevékenység. A mindennapi tapasztalás azt mutatja, hogy igen, mégpedig nemcsak az iskolában, hanem az életben is, nemcsak a fejletlen gyermeknél, hanem a felnőttknél is. Elhet valaki testtel-lélekkel hivatásának, érdekelheti munkaköre, mégis szükség van ellenőrzésre, bizonyos külső kényszerre, mert különben könnyen megtörténik, hogy nem minden munkáját és nem minden alkalommal végzi el pontosan. Bár-milyen munkakörben vannak olyan feladatok, amelyek kevésbé érdekelnek bennünket. A lelkes tanár esetleg örömmel megy iskolába, de már a dolgozatok kijavítására nem tisztán az ügybuzgalom és az érdeklődés hajtja. Az iskolai munka is ilyen a tanulóra nézve. A legszerencsésebb esetben a közlendő ismeretek nagyobb része érdeklő, de vannak olyan részletek is, amelyeket már csak azért tanul meg, mert ellenőrzés alatt áll, mert elhagyásának kellemetlen következményei lennének. Rendszeres munkát tisztán az érdeklődésre alapítani bajos volna. Ha nem kérjük számon a tanulótól a megtanulandó anyagot és ha ennek a számonkérésnek nincsen valami szankciója, hol ezért, hol azért hagyja el a munkát még az olyan is, akit érdekel a tárgy és általában szívesen tanulja.

Ezt a tényt a mindennapi tapasztalatból eléggé ismeri minden tanítással foglalkozó egyén. Egy alkalommal némi kis kezdetleges kísérletet végeztem ezen a téren. Az első félévi osztályozó tanácskozás után néhány tanár kijelentette az osztályai-ban, hogy a most következő héten nem osztályozzák a feleleteket. Megjegyezték, hogy természetesen azért lelkiismeretesen el kell készülni. Azon a héten a tanárok a kísérlet számára feljegyezték az eredményt. Meg kell jegyezni, hogy a kísérletre olyan tantárgyat és anyagot választottunk ki, amelyben a tudásra a napi készülés a döntő. Nem lett volna alkalmas a latin vagy a mennyiségtan, ahol a felelet minőségére sokkal nagyobb befolyással van az előző időkben végzett tanulás és a tehetség,

mint a közvetlenül megelőző napi készülés. A történelemből újonnan tanult elbeszélő rész volt az anyag.

Az eredmény az volt, hogy az osztály készülése átlag egy fokkal alatta állott a rendszernek. A legtöbben egy osztályzati foknak megfelelő gyengébb készülést mutattak, voltak, akiknél nem volt visszaesés, viszont mások — éppen néhány jó tanuló — fel-tűnően kevéssé készültek.

Nem lehet ugyan azt állítani, hogy osztályozás nélkül a tanulók nem tanulnának semmit, de az bizonyos, hogy erősen észrevehető volna a visszaesés.

Az osztályozás megszüntetése esetén gondoskodni kellene más eszközökről, amelyeknek éppen úgy volnának bizonyos hátrányai.

A tárgy iránti érdeklődés felkeltésével és a tanulás érdekében való felhasználásával különben sem áll ellentétben az osztályozás formájában gyakorolt ellenőrzés.

Feltétlenül arra kell törekednünk, hogy az osztályozás — mint pedagógiai eszköz — ne játsszék nagy szerepet a tanításban. Ehelyett az érdeklődés felkeltése, a szellemi munka megkedveltetése legyen a tanító egyik fontos célja. Fel kell használni a gyermekben természetesen meglevő tudásvágyat és tevékenységi ösztönt is. Mindez azonban nem szól az osztályozás ellen és eltörlése mellett. Az ember természetében van, hogy ugyanaz a törekvés többféle gyökérből táplálkozik. A nevelés és oktatás terén nagyon sokszor találkozunk avval az eljárással, hogy először külső eszközökkel, kényszerítéssel, jutalommal, büntetéssel oktrojálunk valamit a gyermekre és később, a fejlődés magasabb fokán a kikényszerített cselekedetet szublimáljuk önkényes, tudatos és magasabbrendű célok szolgálatába állított cselekedetté.

Természetesen mindazt ki kell küszöbölni az osztályozásból, ami pedagógiailag helytelen. Elsősorban mindazt, ami a tanulók igazságérzetét sértené, továbbá a túlságos megfélemlítést. Ha a tanár mint rettegett ítélőbíró jelenik meg nap-nap után az osztályban, aki előtt még a legjobbak sem állhatnak meg, akkor nem az osztályozás ténye, hanem a tanár a hibás.

Térjünk át a harmadik kérdésre, az osztályozás pszichológiájának vizsgálatára.

1795-ben a greenwichi csillagvizsgáló intézet vezetője, Maskelyne, elbocsátotta asszisztensét, Kinnebrookot, mert minden csillagot egy  $\frac{1}{2}$ —1 másodperccel később észlelt, mint főnöke. Egy emberöltővel később Bessel asztronómus Königsbergben megállapította, hogy mindenki másképp, más időpontot észlel. Ezt az egyéni idődifferenciát egyéni egyenletnek nevezte el. Látjuk íme, hogy még a legegyszerűbb fizikai észlelésbe is belejátszik az észlelő szubjektivitása. Besselnek sikerült kimutatni, hogy ez a hibaforrás könnyen kiküszöbölhető, mert az eltérés ugyanannál az egyénnél állandó. Ha tehát valakinél megállapítjuk az „egyéni egyenletet“, akkor ez az adat észleléseinek állandó korrekciója lesz.

Egészen más azonban a helyzet olyan bonyolult észleléssel szemben, midőn a tanár tanítványainak tudását akarja megállapítani. Itt is van eltérés a valóságtól, amely a tanár szubjektivitásának rovására irandó, de nem állapítható meg az az egyéni egyenlet, amellyel az eltérést egyszersmindenkorra korrigálni lehetne. Nem állapítható meg azért, mert ennek az eltérésnek nemcsak állandó — matematikai kifejezéssel élve — invariáns tényezője van, hanem időnkint, esetenként változó tényezője is, amelynek változásaira nem lehet szabályszerűséget találni.

A múlt évben Sárközy Pál matematikus tartott előadást az osztályozásról a Katholikus Tanáregyesületben. Kiindult a Gauss-féle görbe ismertetéséből. A nagy számok törvényei azt mutatják, hogy ha megállapítjuk, hogy valamely csoport tagjaiban bizonyos tulajdonság milyen fokban fordul elő, azt találjuk, hogy a kiszámított középérték szerepel a legnagyobb számban. Mentől nagyobb az eltérés ettől a középértéktől, annál kevesebb tag képviseli ezt az eltérő értéket. Ha egy embercsoport testi magasságának középértéke 170 cm, akkor a valószínűség amellett szól, hogy sokkal több tagja van ennek a csoportnak, aki 170 cm magas vagy ehhez közel áll, mint aki a szélsőséges értéket képviseli. Ezt ábrázolja a szimmetrikus Gauss-féle görbe. Ez a törvény érvényes a tanulók szellemi képességeire, tanulmányi előmenetelére is. Ha valamely nagyobb csoport tanuló előmenetelét grafikusán ábrázoljuk, megközelítőleg a Gauss-féle görbét kapjuk.

Sárközy több tanárnak több évi osztályozási eredményéből megszerkesztette a megfelelő görbét és azt találta, hogy kisebb-nagyobb eltérések vannak a Gauss-féle görbétől. Az így megszerkesztett görbe mintegy az illető tanárnak egyéni görbéje. Az osztályozásban megnyilvánuló egyéniségét, szubjektivitását jellemzi.

Ez a statisztikai alapon való jellemzés nagyon tanulságos adatokat szolgáltat, csak az a baj, hogy nem lehet vele szétválasztani a két összetevőt: az osztályozó tanár szubjektivitását és a tanulótól valóban felmutatott eredményt. Továbbá nem lehet az első tényezőt: a tanár szubjektivitását felbontani minőségi szempontból. Ugyanazt a görbét kaphatjuk egy olyan tanárnál, aki nagyszerű éleslátással és elfogulatlan igazságossággal bírálja el tanítványait és annál is, akinél körülbelül ugyanolyan érdemjegyek szerepelnek, de nem tudja helyesen megítélni tanítványait. Ezért megkíséreljük ennek a kérdésnek pszichológiai szempontból való megvilágítását.

A tanár szubjektivitása nagyon sokféleképpen éreztetheti hatását, de itt csak néhány esetet sorolunk fel. Néhány típust említünk meg, amelyek eléggé ismeretesek.

Vannak bizonyos állandó tulajdonságok a tanárban, amelyeket a fentebbi kifejezéssel a szubjektivitas invariáns tényezőinek nevezhetünk. Ilyen például az a két legáltalánosabb kategória, amelyet a szigorú és az enyhe tanár képvisel.

Vannak olyan tanárok, akiknél, ha végigvizsgáljuk egy osztály tanulóinak jegyeit, mégpedig több éven keresztül, azt találjuk, hogy az egyes tanulók majdnem állandóan ugyanazt az érdemjegyet kapják. Aki egyszer jeles volt, az ezt megtartja állandóan, éveken keresztül, viszont az elégséges tanuló ezt a minősítést cipeli magával, mint valami eltörölhetetlen jelleget. Hogy az érdemjegyek emez állandóságában a tanár egyéniségének is része van, az is mutatja, hogy tanárváltozás esetén meglehetősen nagy változások állanak be az egyes tanulók jegyeiben, bizonyos „Umwertung aller Werte“ következik be az osztályban.

A tanárnak ez a konzervativizmusa egy általános emberi tulajdonság megnyilvánulása. Az ember a már egyszer megalkotott ítélethez ragaszkodik, az újabb adatokat, amelyek az ítélet megváltoztatását kívánják, nem mindig tudja kellőleg értékelni. A mindennapi életben is tapasztaljuk ezt. Igen sok ember van, aki a másokról, valakinek költői, művészi képességeiről megalkotott véleményét akkor sem tudja megváltoztatni, ha a változás valóban szembevetőd.

Erre a konzervativizmusra az idősebb emberek általában hajlandóbbak, mint a fiatalabbak. A gyengébb ítélőképességűek, a rosszabb megfigyelők, a munkájukat kevesebb érdeklődéssel végzők között inkább találunk ilyeneket.

Ehhez hasonló tulajdonság az, midőn a tanárt ítéletének meghozatalában erősen befolyásolja, hogy a tanuló más tárgyakból milyen eredményt ért el. Az ilyen tanár akkor állapítja meg az érdemjegyeket, mikor már a többi tárgyak jegyeit látja és nála az eredmény majdnem mindig összeesik az általános osztályzattal. Itt a megítélésben való bizonytalanság rendszeresen az önmagával való bizalmatlansággal párosul.

Viszont ezekkel szemben vannak azok a tanárok, akiknél a tanuló a jegyek legváltozatosabb skáláján megy keresztül. Van nagyon éles ítélőképességű tanár, aki a legkisebb hanyatlást vagy emelkedést észreveszi, továbbá olyan, akit egyáltalában nem befolyásol a többi tárgyakból való eredmény.

A tanárban, midőn a tanulót elbírálja, nemcsak a tudatos gondolkodás szerepel, hanem tudattalan, mondhatnók ösztönszerű tényezők is. Magának annak a képességnek, amelyet judiciumnak nevezünk, gyökerei ebbe a tudattalanba nyúlnak le. Akinek kiváló ítélőképessége van, az minden fontolgatás nélkül mintegy megérzi, milyen színvonalon áll a tanuló. Bizonyára mindnyájan ismertünk és ismerünk olyan tanárt, aki a tanulónak egy rövid feleletéből nemcsak mennyiségre, hanem minőségre is nagyszerűen meg tudja állapítani a tanuló tudását és szellemi képességeit. Azonnal felismeri a szorgalmas, de önállóan gondolkodású tanulót, a gyors felfogású, de kissé felületes készségű, az otthon gondosan előkészített, de a maga lábán járni nem tudó tanulót, a jósvádajút, aki nagyszerű folyékony-sággal szavalja a leckét, de a lényegből alig mond és tud valamit.

Vannak lelki tényezők, amelyek a tanár ítélőképességét, objektivitását kedvezőtlenül befolyásolják. Az idegesség, fáradtság nemcsak a tanulónál szerepelnek. A tanárnál ezenkívül még anyagi, családi gondok is felmerülhetnek. Általában minden érzelem, a kedélyhangulatnak akár kellemes, akár kellemetlen hullámválzásai növelik a szubjektív összetevőnek szerepét és az objektivitás rovására esnek.

A tanulmányi eredmény elbírálásában sokkal nagyobb szerepe van az értelmi mozzanatoknak, mint például a fentebb tárgyalt képességvizsgálatokban, a különböző tesztek alkalmazásában. Ez utóbbiakban sokkal könnyebb a hideg objektivitást megőrizni. A tanár ugyanis a tanuló kérdése alkalmával nemcsak megfigyelő, nemcsak megállapító, hanem intenzív törekvések képviselője is. A tanuló elbírálása alkalmával saját munkájának eredményét vagy eredménytelenségét is szemléli. Ezért van, hogy éppen a buzgó, lelkes tanár jön könnyen indulatba a tudatlanságot eláruló feleletek miatt, ami persze az objektivitás rovására esik. Továbbá mentől összefüggőbb, értelmesebb, mentől szervezettebb és nagyobb egészeket alkot az anyag, annál inkább kelt érzelmeket annak helyes vagy helytelen reprodukálása. A tesztekkel való vizsgálatok, akármilyen alacsony szellemi képességek nyilvánuljanak is meg, rendszeren nem keltenek a vizsgálóban élénkebb érzelmeket.

Az objektív ítéletre nem kedvező az a körülmény, hogy a tanár az iskolában egyszersmind fegyelmező is. Így nemcsak a felelőnek tudatlansága, hanyagsága hat rá érzelmileg, hanem az osztály viselkedése is. Egy túlságosan népes, nehezen fegyelmezhető osztályban éppen nincsen meg az a kedvező atmoszféra, amelyben a tanár az egyes tanulók előmeneteléről, szellemi képességeiről nyugodt, objektív ítéletet tudjon alkotni.

Azokat a lelki tényezőket, amelyek a tanárt ítéletében befolyásolják, eddig kevésbé méltatták figyelemre, nem tették alapos vizsgálódás tárgyává. Annál többet foglalkoztak a tanuló lelki állapotával, de — sajnos — nem annyira objektív és tudományos kutatás formájában, mint inkább bizonyos polemikus éllel. Nagyon sokszor támadták az iskolát azért, hogy a felelettel állandóan rettegésben tartja a diákokat, éppen ebben a rettegésben látták a mentséget a tanulók számára, ha nem tudtak megfelelni az iskola követelményeinek. Az osztályozás megbízhatósága ellen számtalan esetben felhozták, hogy a tanuló, mikor a katedrán ülő félelmes bírója elé kell állania, nincsen abban a lelkiállapotban, hogy kellőképpen számot tudna adni ismereteiről. A szegény diák akármennyit tud is, mégis elbukhatik, mert a félelem valósággal megbénítja.

Tagadhatatlan, hogy nagyon sok diákban megvan ez a félelem, a druk, amely erős gátló hatásokat fejt ki a szellemi funkciókra. Vannak értelmes, szorgalmas tanulók, akikről meg lehet állapítani, hogy a tanár legszelidebb bánásmódja mellett is nagyfokú izgalomban vannak minden egyes feleléskor. Némelyiknél

ez nem nyilatkozik mindjárt, elég nyugodtan tud felelni, de ha valami hibát követ el, olyan nagy mértékben lép fel a félelem-érzés, hogy a gátlás valóságos lelki görcs alakjában jelentkezik. Többé már a legegyszerűbb kérdésre sem tud megfelelni, nem tud gondolkodni, mindent összezavar.

Ez a félelem igen különböző módon nyilvánul meg. Vannak diákok, akik csak egyik tanáruktól félnek, talán éppen attól, aki soha egy keményebb szóval nem illette őket. Néha nem is annyira a tanár személye, mint inkább a tantárgy maga ébreszti fel ezt a félelemérzést. Olyan tanulók is vannak, akik a szóbeli feleletek alkalmával egészen nyugodtan viselkednek, ellenben az írásbeli dolgozatoktól nagyon félnek és ez a félelem akadályozza meg őket, hogy a feladatot helyesen meg tudják oldani. Ismerek olyan tanulókat, akik például a mennyiségtanból kifogástalanul felelnek, a táblánál a példákat helyesen, önállóan meg tudják oldani, ellenben dolgozataik szánalmasan gyengék, mert a dolgozatírás előtt páni félelem szállja meg őket.

Világos tehát, hogy a félelem a teljesítményt valóban nagy fokban befolyásolhatja. Különösen egyes szellemi funkciókat akadályoz meg működésükben. A megtanult anyag reprodukálásában kevésbé mutatkoznak a gátlások, mint inkább az önálló gondolkodásban, a kombinálóképességben, a judiciumban. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy a különben értelmes diák a vizsgálaton jól elmondja a megtanult anyagot, de ha olyan kérdést teszünk fel, amelynek megoldása egy kis önálló okoskodást kíván, „megáll az esze”.

Ez a pszichológiai magyarázata az érettségi vizsgálatokon tapasztalt jelenségnek. Az Utasítások állandóan hangsúlyozzák, hogy az érettségien nem annyira a megtanult anyag elmondatása a cél, hanem annak megállapítása, hogy a tanuló tud-e önállóan gondolkodni, megvan-e a kellő értelmi fejlettsége. A gyakorlatban mégsem látjuk ezt megvalósítva. A tanárok iparkodnak — ha nem is a könyv nyomán, hanem tételekbe foglalva — előkészíteni a tanulókat és csak olyat kérdezni, amit már megtanulhattak. Ösztönszerűleg érzik és a tapasztalás is azt mutatja, hogy ha olyan kérdést adnak fel, amely ott a helyszínen kíván önálló okoskodást a tanulótól, esetleg a legeszesebbnek is „megáll az esze”, cserbenhagyja a tanárt és nem nyújt feleletével önmagáról hű képet. Az érettségi vizsgálatnak drukktól átizzított levegője, a szigorú időhatárok közé szorított gyorsmenetű kérdésés nem alkalmas arra, hogy a felelőtől önálló gondolkodást várhassunk.

A múlt század végén jelentkező új és túlzott filantropizmus, amely az akkor kezdődő és kissé dilettáns gyermektanulmányozásra támaszkodott, a megoldást abban látta, hogy a gyermek útjából minden kellemetlenséget, nehézséget el kell hárítani. Természetesen ez az irány az osztályozást mindenestül el akarta törölni. Emberszeretete azonban nem terjedt az iskola padjain túl és nem keresett megoldást arra a problémára, hogyan bir-



köznek majd meg az életben felmerülő akadályokkal azok, akik az iskolában nem kísérelték meg bizonyos nehézségekkel összemérni az erejüket.

El kell ismernünk, hogy az a félelem, amelyről fentebb beszéltünk, káros. Az osztályozás megszüntetésével azonban bajos volna segíteni a dolgon, mert valamiféle számonkérés, szelekcio nem nélkülözhető, ez pedig megint felkelthetné a félelmet.

A félelmet teljesen kiküszöbölni lehetetlen. De nagy fokban lehet csökkenteni kellő neveléssel. A pedagógia akkor jár a helyes úton, ha megedzi a gyermek lelkét bizonyos akadályok leküzdésére. Az az iskolatípus, ahol a tanár rettegett bíró és egy személyben hóhér volt, hála Istennek, úgyszólván kiveszett. Mentől jobban csökken a tanár és a tanuló egymáshoz való viszonyában a merevség, annál inkább csökken a félelem is.

A félelmet igen gyakran a gyermek nagyfokú idegessége és ezzel kapcsolatban az önbizalom hiánya, az Adler-féle Minderwertigkeitsgefühl (a kisebbségtudat érzése) az oka. Néha egyetlen balsiker előidézheti. A tanuló egyszer feltűnően rossz dolgot készít és attól kezdve állandóan retteg, hogy nem tudja jól elkészíteni. Ilyen esetekben a tanár néhány okos szóval, egy kis támogatással helyreállíthatja a megrendült önbizalmat. Kellő bánásmóddal nagyon könnyen meglepően jó eredményt tudunk elérni.

Igen sokszor a drukk oka nem az iskolában, hanem a szülői házban keresendő. A szülők többet várnak a gyermektől, mint amennyit képességei megbírnak. Gyenge közepes tehetségűt jeles bizonyítványt akarnak és mindenféle fenyegetésekkel ütik-hajtják a kimerülésig. Szomorú tapasztalatokról tudnék beszámolni, mert az a gyermek, akit nehezebb feladatok elé állítanak, mint ami erejének megfelel, természetesen állandó remegésben él. A nagyfokú félelem mögött a legtöbb esetben vagy a tanuló, vagy a szülők túlságosan felfokozott ambícióját találjuk meg ok gyanánt.

Látjuk, hogy az osztályozásnál valóban vannak olyan körülmények, amelyek az objektív megítélést kártékonyan befolyásolják, vannak hibaforrások, amelyeket nem tekinthetünk elhanyagolható mennyiségeknek. A tapasztalás mindennek dacára azt mutatja, hogy ezek a hibák — a kellő óvatosság és ellenőrzés mellett — nem olyan nagyok, mint a fentebbi megfontolásokból gondolni lehetne.

Ennek a magyarázata nagyon egyszerű. A hibák sok esetben egymást kiegyenlítik, különösen a középiskolákban szokásos eljárás mellett. A tanuló megítélésének alapja nem egyszerű felelet, hanem az egész éven át többször van alkalmunk beszámolni tudásáról. A véletlennek, az esetlegességnek annál kevesebb szerepe van, mentől több esetből alkotjuk meg ítéletünket. Egyszerű feleletnél megeshetnék, hogy a tanuló éppen a kérdéselt anyagot nem tudja, kedvezőtlen a testi, szellemi diszpozíciója, vagy esetleg a tanár van rossz hangulatban. De az már éppen nem való-

színű, hogy ugyanánál a tanulónál egész éven át mindig a kedvezőtlen vagy kedvező körülmények érvényesüljenek. A gyakori felelésnél a megszokottság következtében a félelem is lefokozódik.

Sokkal inkább érvényesülhetnek a hibák a vizsgálatokon, akár a középiskolai magántanulók esetében, akár a főiskolai vizsgálatokon, ahol egyszeri felelés dönti el a tanuló sorsát. A tapasztalás azt mutatja, hogy a vizsgálatokon a félelem sokkal nagyobb szerepet játszik, mint az előadások alatti felelésekben. A tanár lelki diszpozíciója is kedvezőtlenebb. Az iskolai felelések bele vannak ágyazva egy rendes, folytatólagos munkába, ellenben a vizsgálatokon a folytonos kérdés, — amely legtöbbször önkénytelenül is sztereotíp lesz —, unalmával megviseli a tanár idegeit. Itt nincsen meg a lehetősége annak, hogy a több, különböző időben és más körülmények között adott feleletek egymást kiegyenlítsék és a hibát kiküszöböljék, tehát sokkal nagyobb szerepe van a véletlenségnek.

Van azonban a vizsgálatoknak egy más hátránya is. A nagy átlag nem végez rendszeres, egyenletes munkát, hanem a vizsgálatokat megelőző hetekben fekszik neki a tanulásnak. Az ilyen munkának lehet igen fényes sikere magán a vizsgálaton, de maradandó eredménye majdnem semmi, mert az így tanult anyag a vizsgálat után hamarosan feledésbe megy.

Vizsgálatainkból a következő eredményeket vonhatjuk le:

Az osztályozással összefüggő problémák eléggé tágas kört alkotnak, amelynek vizsgálatával még nem foglalkoztak a kellő alapossgal. Ezeknek a problémáknak tanulmányozása, az adatoknak rendszeres és szigorú tudományos kritikával való feldolgozása nagyon sok tanulságot nyújtana.

Az osztályozás, akár mint szelekció, akár mint pedagógiai eszköz, nem könnyen nélkülözhető és bajosan volna mással pótolható. Viszont helytelen mindkét szempontból egyedüli, kizárólagos eszköz gyanánt alkalmazni. Szelekció tekintetében az intelligencia- és képességvizsgálatok, a tanulásra való ösztökélés szempontjából pedig a kötelességtudásra való nevelés, a tárgy iránt való érdeklődés felkeltése stb. nagyon fontos szerepet töltenek be.

Az osztályozásnak vannak hibái, fogyatkozásai. Ezek részben olyan természetűek, hogy velejárnak minden olyan tevékenységgel, amit emberek végeznek. Bizonyos szubjektív hangulat, lelki diszpozíció másutt is szerepel és az osztályozás megszüntetése, illetőleg mással való pótlása mellett is megmaradna.

Vannak azonban olyan hibák is, amelyekben lehet és kell is segíteni. Az osztályozás is rászorul bizonyos reformra. A tananyag megfelelő csökkentésével elérhetnénk azt, hogy nemcsak felületes, zavaros tudást, hanem biztos, jól megalapozott ismereteket követelhetnénk meg tanítványainktól.

Pontosan meg kellene állapítani, mennyi és milyen tudást kell megkívánnunk az egyes érdemjegyek fejében. Az egyes

intézetek és a különböző tanárok jegyeit közös mértékre kellene hozni azért, hogy az iskolai hatóságok (igazgató, főigazgató, szakfelügyelő) nemcsak a tanítási módot és az általános eredményt, hanem az osztályozás helyességét is ellenőriznék és a nagyobb különbségeket nivellálnák.

A tanárnak bizonyos fokig felelősséget kellene vállalnia az osztályzatokért. A minimális követelményekből semmi körülmények között sem volna szabad engednie. Ez a felelősség megkönnyítené helyzetét a gyermeküket mindenáron átkönyörögni akaró szülőkkel szemben.

Nagy mértékben csökkenthetnénk a hibákat azért is, ha a tanárképzésben gondot fordítanánk arra, hogy megtanítsuk a leendő tanárokat helyesen osztályozni. Ha világosan megértetjük velük és gyakorlatilag is bemutatják nekik, hogyan kell valakinek a tudását — ezt a bonyodalmas szellemi struktúrát — helyesen értékelni, osztályozásuk sokkal kevésbé lenne szubjektív és érzelemszerű.

Továbbá nagyon fontos volna, hogy a leendő tanárok alapos gyermekpszichológiai kiképzésben részesüljenek. Ez esetben jobban számitásba tudnák venni a gyermek lelki állapotát, kellő bánásmóddal ki tudnák küszöbölni a zavaró körülményeket, különösen a félelmet, és bátor, nyugodt fellépésre tudnák nevelni a tanulókat.

Meg kellene tanítani őket a különböző intelligenciavizsgálatokra, amelyekkel nagyon jól kiegészíthetnék a tanulóról a feleléskor nyert ismereteiket. Mentől jobban ránevelnénk őket arra, hogy az osztályozás nagyon finom, érdekes kutatómunka, amellyel a tanuló szellemi világába akarunk behatolni, annál nagyobb szerep jutna később ennek a funkciónak gyakorlásában az objektív, fontolgató értelemnek és annál kevesebb a szubjektív hangulatoknak, indulatoknak.

BOGNÁR CECIL.

## PLOTINOS ÉS A CAMPANIAI „PEDAGÓGIAI PROVINCIÁ” (PLATONOPOLIS) FELÁLLÍTÁSÁNAK TERVE.

A Plotinos tanítványától, Porphyriostól ránkmaradt Plotinos-életrajz 12. fejezetében azt olvashatjuk, hogy Gallienus császár és felesége, Salonina császárné barátságukkal tüntették ki a filozófust, akinek előadásain személyesen is többször megjelentek. E barátságot Plotinos arra akarta felhasználni, hogy egy Campaniában romokban heverő (valószínűleg pythagoreus eredetű) filozófus-várost a császárral újjáépíttessen és azt Platon Törvényei szerint kormányozza. Ez esetben természetesen bölcselelünk egész baráti és tanítványi körével Rómából ideköltözött volna. A filozófus kívánsága már-már teljesülés előtt