

ACTA UNIVERSITATIS SZEGEDIENSIS
DE ATTILA JÓZSEF NOMINATAE
SECTIO PAEDAGOGICA ET PSYCHOLOGICA

13.

DR. NAGY JÁNOS:

A TANÁCSKÖZTÁRSASÁG KÖZOKTATÁSÜGYI TAPASZTALATAINAK
FELHASZNÁLÁSA SZOCIALISTA KÖZOKTATÁSÜGYÜNK FEJLESZTÉSÉBEN
A FELSZABADULÁS UTÁN

DR. ÁGOSTON GYÖRGY-DR. KUNSÁGI ELEMÉR:
A GYERMEKEK ESMÉNYKÉPEINEK VIZSGÁLATA

DR. DURÓ LAJOS:

A SZEMÉLYISÉG SZOCIOMETRIAI VIZSGÁLATÁNAK MÓDSZERTANI PROBLÉMÁI

DR. VEIDNER JÁNOS:

A FAJSÜLY-FOGALOM, A SÜLY- ÉS FAJSÜLYSZÁMÍTÁS ELÁGAZÁSOS PROGRAMJA
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 6. OSZTÁLYÁBAN

Szerkeszti:

Dr. Ágoston György

és

Dr. Duró Lajos

**A TANÁCSKÖZTÁRSASÁG KÖZOKTATÁSI TAPASZTALATAINAK
FELHASZNÁLÁSA SZOCIALISTA-KÖZOKTATÁSÜGYÜNK FEJLESZTÉSÉBEN
A FELSZABADULÁS UTÁN**

DR. NAGY JÁNOS



Ez a szemelvény fejezet „A Tanácsköztársaság közoktatásügyi intézkedéseinek tanulmányai” c. tanulmányból. E tanulmány három nagyobb részből áll: az első részben azt dolgozta ki a szerző, hogy a Tanácsköztársaságnak melyek voltak a jövőbe mutató intézkedései, kezdeményezései közoktatásügyi téren. A második rész arra mutat rá, hogy a Tanácsköztársaság előremutató közoktatásügyi intézkedései miként érvényesültek a felszabadulás után. A tanulmány befejező része a Tanácsköztársaság közoktatásügyi intézkedéseinek mai nevelőmunkánkra gyakorolt hatását elemzi. Olvasóink részére a tanulmány második fejezetét közöljük.

* * *

Hogy jól megfigyelhessük a felszabadulás utáni szocialista közoktatásügyünk fejlődésében a Tanácsköztársaság közoktatási intézkedéseinek hatását, illetőleg tapasztalatainak érvényesülését, előbb szükségszerűen be kell mutatnunk a felszabadulás előtti közoktatást és annak a mindennapi életben jelentkező következményeit.

Az ellenforradalmi rendszer uralomra jutása után mindjárt eltörölte a Tanácsköztársaság minden közoktatásügyi intézkedését, és a magyar nevelésügyet teljesen az imperialista szellem, majd a jobboldali, fasiszta nézeteket kiszolgáló reakciós uralkodó osztályok hatalmának megszilárdítására használta fel. A nevelés célja – az államrend megszilárdítása érdekében – ismét a tömegek engedelmességre szoktatása, a nehézségek beletörődésben jelentkező tűrése (vallásrkölcsi-nevelés) lett, majd közoktatásunk irányításában a tudománytalan, idealista világnézet kritikátlan elfogadása és a militarista szellemű nevelés jelentkezik mint tipikus vonás.

A népiskola újra biztosította a tömegek alacsony szellemi szinten tartását, ily módon akadályozva meg kritikai megnyilatkozása jelentkezését, a középiskola pedig egy az élettől elforduló, a rendszert hűségesen kiszolgáló tisztviselőréteg nevelését vállalta; az alsó- és középfokú szakoktatás rendje pedig szinte a kiegyezés-korabeli primitív képzési színvonal visszaállítását célozta.

A Horthy-rendszer nevelésügyérc rányomta bélyegét a népoktatás teljes elhanyagolása, az iskolaszervezet merevsége, zsákutás jellege, a nagymérvű lemorzsolódás és a szelektálásnak ismét tíz éves korra történő leszorítása. A „kereszténymzeti” jelszónak megfelelően az állam az iskolák túlnyomó többségét az egyházakra bízta, szabad kezét engedve a klerikalizmusnak, nacionalizmusnak, majd a fasiszta szellemű militarizmusnak.

1944-ben az ország területén zajló háborúban, majd a német pusztítás következtében az iskolák nagy része megsérült, felszerelése elpusztult, sokszor maga az épület is romokban hevert. A nevelés háttérbe szorulása és hiánya, a háborús bizonytalanság miatt beállott lazaság káros hatást gyakorolt az ifjúságra.

Ezeket a jelenségeket figyelembe véve könnyen megállapítható, hogy a felszabadulás nemcsak az országot, de benne a magyar közoktatásügyet is romokban találta. Ami megmaradt, amiből el kellett indulni, az egészében színvonalatlan, korszerűtlen

volt. Nemcsak az iskolák, hanem az ideológia, a pedagógiai eszmék, a nevelési-oktatási gyakorlat mind-mind a porban hevert.

Ebben a tragikus helyzetben, amikor sokan pesszimista módon már lemondtak a nemzet jövőjéről, a dolgozó osztályok hatalmas életereje, a Tanácsköztársaság biztató cmléke, a szovjet népek testvéri segítsége mégis lehetővé tették az elindulást, a talpraállást.

Népünk jobbik része remélni merete, hogy ami lehetséges volt 1919-ben, az nem lesz lehetetlen 1945-ben sem. A Tanácsköztársaság nagyszerű példája talán soha sem ragyogott olyan fényesen a szomorú, fáradt, szenvedő magyarság előtt, mint akkor. Példát sugárzott, hitet és erőt adott a talpraálláshoz, az országépítéshez, és azon belül a nevelésügy újra rendezéséhez is.

A felszabadulás után azonban egészen más volt a történelmi, társadalmi helyzet is, mint 1919-ben. Az uralkodó osztályok nem álltak félre letargikusan, nem adták át a hatalmat a dolgozó osztályoknak, hanem görcsösen ragaszkodtak ahhoz. Más osztály-erőviszonyok mellett kezdődött el az országépítés, mint 1919-ben. A hatalom koalíciós körben volt, a burzsoázia, a munkásság és a parasztság tömegeire támaszkodott. Ez a körülmény sokkal komplikáltabbá tette a helyzetet, egyben késleltette is azt a Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak megvalósítására. De csak késleltetni tudta, megakadályozni nem volt képes. Nem tudta megakadályozni már csak azért sem, mert egyrészt a koalíció vezető ereje, a munkásosztály volt a biztosíték a demokratikus átalakulásban, 1919 haladó hagyományainak fokozatos megvalósításában, másrészt pedig magában a fejlődésben is egyre erősödtek, szaporodtak a szocialista forradalom vonásai.

Ebben a helyzetben a Tanácsköztársaság közoktatásügyi intézkedéseivel kapcsolatos tapasztalatoknak az alkalmazására csak lépésről lépésre, a munkásosztály pártjai koalícióban belüli hatalmának fokozatos megerősödésével kerülhetett sor. A kettős hatalom idején (1945–1948) csak olyan reformokat lehetett célul kitűzni és azok megoldásán munkálkodni, amelyeknek politikai, társadalmi, hatalmi feltételei biztosítva voltak. A Tanácsköztársaságban a hatalmat a proletáriátus gyakorolta, a felszabadulás után a munkásosztály azonban csak részese volt a hatalomnak.

Ilyen feltételek között a Magyar Kommunista Párt első feladatként – éppúgy mint a Tanácsköztársaság – a közoktatásügy demokratikus átalakításáért, a haladó polgári demokratikus törekvések megvalósításáért indult harcba. Nem tűzhette ki közvetlen célul a szocialista közoktatásügy megvalósítását. A hatalom koalíciós birtoklásának feltételei között két fő közoktatásügyi feladat megoldására tudta az MKP a demokratikus erőket mozgósítani: 1. a fasiszta, népellenes szellem kiküszöbölésének követelésére és 2. a nyolcosztályos általános iskola létrehozására.

Az adott történelmi helyzetben nagy eredménynek tekinthető, hogy létrejött egy olyan egység a koalíció pártjai között, amely elfogadta és magáévá tette a demokratikus iskolarendszer megeremtésének programját. Ez a program természetesen magában foglalta a Horthy-korszak iskoláira olyannyira jellemző népelnyomó szellemnek, a sovíniszta, militarista uszításnak, a nemzetiségekkel szembeni károsan megkülönböztető reakciós szemléletmódnak és az elharapózott fasiszta gondolkodásnak a felszámolását is. A Tanácsköztársaság ezzel a célkitűzéssel tudta maga mellé állítani a haladó gondolkodású, józan ítélőképességű széles rétegeket, erős bázist hozva létre további intézkedései számára. A felszabadulás után a Magyar Kommunista Párt kezdeményezése szintén hasonló megértéssel és támogatással találkozott az egész ország közvéleményében.

A Tanácsköztársaság hatalomra jutás után nem késlekedett a köznevelés megreformálásával, bár annak anyagi és szellemi feltételei távolról sem álltak még egészében rendelkezésére. Világosan látta, hogy a kultúrforradalom szerves része a szocialista for-

radalomnak. A felszabadulás után a nemzeti kormány is azonnal hozzáfogott az ellenforradalmi korszak köznevelésügyének átalakításához, a demokratikus iskolarendszer felépítéséhez.

Az emberi és demokratikus jogok kiszélesítését a felszabadulás után is erősen akadályozta az a körülmény, hogy a felnőtt lakosságnak több mint 10⁰/₀-a analfabéta és legalább 20⁰/₀-a 1–2 elemi osztályt végzett félanalfabéta volt. A Tanácsköztársaság intézkedéseivel hasonlóan társadalmunk az analfabéta tanfolyamok százainak megszervezésével kívánta biztosítani minden magyar ember számára a kultúra, az írás és olvasás elsajátításának lehetőségét.

Már 1945 augusztusában megjelent a nemzeti kormány 6650/1945. M. E. sz. rendelete az általános iskola létrehozásáról.

Az általános iskola megteremtése a leghaladóbb magyar gondolkodók eszméinek és a Tanácsköztársaság már rendeletileg is megalkotott hagyományainak megvalósításaként a felszabadulás utáni időszak egyik legjelentősebb intézkedése, „közoktatásunk földreformja” lett. A nyolcosztályos általános iskola minden magyar fiatal számára biztosítja az egységes alpműveltség megszerzését, és a tankötelezettséget, egyben a szelektálási korhatárt is 10 évről 14 évre emeli fel. Oktatásunk a polgári iskolának és a gimnázium négy alsó osztályának az általános iskolába történt beolvasztásával felszámolja a hagyományos, népellenes, zsákutcás iskolaszervezetet, és biztosítja a kettős iskolarendszer megszüntetését. Az általános iskola a művelődési monopólium felszámolásának, valamint a kulturális forradalom megindulásának szilárd alapja. Megnyitja az utat a népzéles rétegei számára a kultúra birtokba vételéhez, a műveltség megszerzéséhez.

Az általános iskola lett az újraépülő iskolaszervezet fundamentuma a felszabadulás után is épp úgy, mint a Tanácsköztársaságban. A társadalom egésze érdekeinek megfelelő iskolaszervezet ugyanis nem épülhetett másra, mint csakis az ifjúság egészét magába foglaló és annak egységes műveltséget adó iskolatípusra. Amint a Tanácsköztársaság a nyolcosztályos népiskolát tette hézagatlan, egységes és összefüggő iskolarendszerének alapjává, akként az általános iskola lett a későbbiek során kiépülő középiskolai és szakoktatási rendszerünk alapja. A Tanácsköztársaság legjelentősebb közoktatásügyi intézkedésének, a nyolcosztályos iskolának kialakítása és az ezzel kapcsolatos törekvések tapasztalatai sok vonatkozásban most is a leghatékonyabban jelentkeztek, és gazdag szervezeti és tartalmi problémaanyagot adtak az új iskola számára is.

Most is, miként 1919-ben, a legtöbb gondot, fáradságot, anyagi erőt az általános iskola fejlesztésére, korszerűsítésére, nevelési-oktatási színvonalának fokozására fordítja Népköztársaságunk. Az MKP a koalíciós időszakban minden támadás és elmarasztalás ellenére is hűségesen ápolta és lépésről lépésre realizálta 1919-nek az egységes nyolcosztályos iskolára vonatkozó progresszív hagyományait, és abból egy jöttányit sem engedett.

Az új általános iskola korszerű tartalmi munkájának kialakítása, az új tantervek kidolgozása, a tankönyvek elkészítése és kiadása természetesen sok időt igényelt, és megjelenésüket a legnagyobb erőfeszítés ellenére sem lehetett egyik hónapról a másikra biztosítani. A fasiszta, antidemokratikus és klerikális szellemet sugárzó tankönyveket azonban éppen úgy, mint 1919-ben, azonnal kiküszöbölték. Elvként jelentkezett az a tény, hogy inkább tanuljanak az iskolában egyenlőre tankönyv nélkül, mintsem tovább folyják a régi tankönyvekkel való lélekmergezés. A Tanácsköztársasághoz hasonlóan egyelőre most is átmeneti utasításokkal irányították az oktatást, de azonnal hozzáfogtak a korszerű új tantervek, tartalmában megújuló tankönyvek előkészítésének munkálataihoz.

Az iskolák demokratikus szellemének megteremtése, valamint az általános iskola megerősítése csak súlyos politikai harcok közepette, lépésről lépésre haladt előre. A koalíció pártjai a maguk szemszögéből értékelték, támogatták vagy akadályozták a fenti kér-

déseket. Az egyház és az állam szétválasztására, a vallásoktatás kiküszöbölésére a társadalom széles rétegeinek elmaradt szemléletmódja, de a koalíció egyes pártjainak határozott ellenállása miatt is egyelőre nem kerülhetett sor. A Magyar Kommunista Párt vezetői világosan felmérték az osztály-erőviszonyokat, és csak addig léptek előre, ameddig a körülmények megengedték, de egy pillanatra se mondtak le ezeknek a céloknak a megoldásáról. Elemezve az 1919-es eseményeket, tisztában voltak azzal, hogy az egyes osztályérdekeket védő koalíciós pártok nem vállalják még a polgári demokratikus vívmányok megvalósítását sem. A Tanácsköztársaság a demokratikus reformokat a két munkáspárt egyesülése után kialakult proletárdiktatúra bázisán oldotta meg. A Magyar Kommunista Párt, ha kényszerűen is, de nagyon bölcsen, türelmesen küzdött éveken keresztül a pedagógusok és a széles közvélemény felvilágosításáért, elvei megvalósításáért, további művelődés-politikai intézkedései feltételeinek megteremtéséért.

A koalíciós pártok egy része, valamint a klérus is szívósan küzdött a korszerű eszmék és az iskolák demokratikus rendezésének terve ellen. Mozgósították a befolyásuk alatt álló széles rétegeket. A katolikus egyház reakciós vezetői különösen kiélezték a helyzetet. Az MKP higgadt, következetes álláspontja azonban egyre inkább maga mellé állította a közvéleményt, és ezzel biztosította győzelmét.

A néptömegek felismerték a múlt uralkodó osztályai művelődési kiváltságának indokolatlanságát, majd további tarthatatlanságát; felismerték a gyökerét vesztett politikai rendszer anakronisztikus maradványai kiküszöbölésének szükségességét. A nép többsége most már a párt mögé állt, és tömegeivel biztosította a proletárdiktatúra társadalmi bázisát is. Ebben az eredményben feltétlenül része van annak a hagyománynak, mely közvetítette a Tanácsköztársaság szívós, türelmes népfelvilágosító munkáját, minden értékes oktatási hagyományát. A két munkáspárt együttes ereje már biztosította a szocialista építés megindulását. Lehetővé vált a kizsákmányoló osztályok felszámolása, – a műveltségi monopólium megszüntetése, az államosítás, az egységes, korszerű és demokratikus szellemű iskolarendszer felépítése. Pártunk az államosítás taktikájában különös mértékben támaszkodott a Tanácsköztársaság tapasztalataira. Nem élt a most már rendelkezésére álló hatalmi erővel, és a felekezetek, különösen a katolikus egyház egyes ellenálló képviselőinek uszítására sem lépett a kulturális harc síkjára, hanem 1919 tapasztalatainak útján járt. Ezért az államosítást is alapos felvilágosító munkával készítette elő. Hangsúlyozta a lelkiismereti szabadság biztosítását, a vallásos felfogású állampolgárok nézeteinek tiszteletben tartását, gondoskodott a lakosság kellő meggyőzéséről. Erőteljesen támaszkodott a haladó gondolkodású pedagógusokra, a felekezeti tanítószervezetek támogatására, a Pedagógus Szakszervezet segítségére. Az erőszak helyébe a meggyőzés, a beláttatás szilárdabb álláspontját állítva nagyobb zökkenők nélkül oldotta meg ezt a nehéz és kényes politikai feladatot. Hamarosan sor került az állam és az egyház kapcsolatainak demokratikus elvek alapján történő rendezésére, a fakultatív, majd az iskolán kívüli hitoktatás bevezetésére is, – azonban mindig a lelkiismereti szabadság tiszteletben tartásával.

Az államosítás küzdelmeiben a pedagógus-társadalom egésze bebizonyította a forradalom ügyéhez való odaállását és a nép érdekeit szolgáló nevelésügy kialakításához fűződő pozitív felfogását, éppen úgy, mint a Tanácsköztársaság idején tette. Az államosítás a pedagógusok nyílt állásfoglalásának és politikai fejlődésének olyan biztató ténye volt, amelyre megbízhatóan lehetett alapozni egyrészt a további politikai és világnézeti fejlődésünket, másrészt oktatásügyünk folytatólagos tartalmi átépítését és fejlesztését is.

Az államosítás során a Tanácsköztársasághoz hasonlóan a Magyar Népköztársaság is átvette azokat a felekezeti iskolákban működő nevelőket, akik az átvétel természetes és emberséges feltételeit vállalták. Annak ellenére, hogy bizonyos átmeneti nehézségeket okozott a meg nem értés és a szerzetestanárok egy részének az iskolákból történt kivonása, az oktatás folyamatosságát mégis sikerült biztosítani.

Ugyancsak az államosítás alkalmával került sor az egy községben levő felekezeti és kislétszámú, többségükben osztatlan népiskolák összevonására. Az osztatlan iskolákat – „a régi rendnek ezt a szégyenletes és szomorú intézményét”, ahol a települési viszonyok azt lehetővé teszik, azóta is folyamatosan megszüntetik.

Az Egyesülési Kongresszus után kerülhetett sor a vallás és közoktatásügyek igazgatási apparátusának szétválasztására (1951), a Közoktatásügyi Minisztérium (lásd: Közoktatásügyi Népbizottság) megalakítására. A Tanácsköztársaság intézkedéseire hasonlóan ekkor cserélték ki a minisztérium dolgozóit, távolították el azokat az elemeket, akik a visszahúzás erőit támogatták, lassították a fejlődést, akadályozták az átalakulást. A vezető állásokba 1919-hez hasonlóan a párt és a munkásosztály megbízható képviselőit állították, akik biztosították a fejlődés kielégítő ütemét, pártosságát.

Az államosítás alapján most már lehetővé vált az egységes, korszerű, demokratikus iskolarendszer megszervezése, az oktatás tartalmának szocialista szellemű átalakítása, a demokratikus reformokról a szocialista célkitűzésekre történő továbblépés. A Tanácsköztársaság ilyen tárgyú intézkedéseinek egyik jelentős tapasztalata az, hogy a demokratikus és a szocialista fejlődést össze kell kapcsolni, ezzel is biztosítva a zökkenőmentes előrehaladást. Az államosítást a Magyar Népköztársaság is a továbbhaladás nélkülözhetetlen feltételének, a szocialista átalakulás első fázisának tekintette.

Az államosítás által létrejött szervezeti keretnek új tartalommal való megtöltése érdekében előtérbe került az új tantervek alapján megszerkesztendő tankönyvek elkészítése. Ennek a nagy feladatnak a megvalósítása érdekében hívták létre az Állami Tankönyvügyi Bizottságot, épp úgy, mint a Tanácsköztársaságban. Így most már egységes irányítással, tervszerű előkészítéssel megkezdődött az iskolák korszerű tankönyvekkel való ellátása:

A tanügyigazgatás átmeneti egységesítése után került sor a Tanácsköztársaság egyik legjelentősebb intézkedése tapasztalatainak felhasználására: a tanügyigazgatásnak a tanácsapparátus kezébe adására. A tanácsok mint a népforradalom erőinek és demokratikus öngazgatásának 1919-ben is jól bevált eszközei, maradéktalanul igyekeztek gondoskodni a megfelelő intézkedések határozott és lendületes megvalósításáról.

Hasonlóan a Tanácsköztársaság Alkotmánya 10. és 11. §-ához, a Magyar Népköztársaság Alkotmánya is biztosítja a dolgozó nép művelődéshez való jogát, egyben megteremti a megvalósítás feltételeit is.

Az Alkotmány biztosítja – mint 1919-ben is – a nemzetiségek emberi és kulturális jogait, oktatásuk során pedig gondoskodik anyanyelvük szabad használatáról, nemzeti kultúrájuk ápolásának lehetőségéről. A felszabadulás után a nemzeti kormány azonnal rendezte a nemzetiségi oktatást. Régi adósságát törlesztette a magyar közoktatásügy, amikor 1919 szellemében, a marxizmus-leninizmus elvei alapján is példaadóan, és mindenkor humánusan oldotta meg ezt a régóta vajdó problémát. Az erre vonatkozó egyik legkiemelkedőbb rendelet a nemzeti iskolák létesítését teljesen elkülönítette a népesedési adaktól.

Az 50-es években jelentősen emelkedett a nemzetiségi nyelvű és a kétnyelvű iskolák száma. Fokozatosan szaporodtak a gimnáziumok, és megnyugtatóan megoldódott a nemzetiségi pedagógusképzés is. Hazánkban ma mindenki szabadon használhatja anyanyelvét, ápolhatja nemzeti kultúráját, ebben őt senki még nem akadályozhatja, sőt államunk és népünk minden tekintetben támogatja és segíti nemzetiségeinknek ezt a humánus jogát.

Az államosítást követő nagymérvű iskola- és kollégiumi építkezések, ösztöndíjak, szociális juttatások létesítése, az ország lakossága társadalmi megosztásának arányában történő igazságos beiskolázás, valamint a lemorzsolódás elleni következetes harc biztosította a műveltségi monopólium felszámolását, a művelődés javainak az ország egész lakossá-

gára nézve arányos kiterjesztését. A műveltségi kiváltság megszüntetése a Tanácsköztársaság leghaladóbb örökségeként valósult meg, mint a szocialista kulturális forradalom egyik legnagyobb vívmánya és büszkesége. A Tanácsköztársaság ilyen terveinek realizálása tette lehetővé, hogy népünk elindulhatott a szocialista tudat kialakításának, a szocialista köznevelés megteremtésének útján.

A művelődéshez való jog egyoldalú és szükkeblű értelmezésére vallott volna az az álláspont, amely ennek érvényét csak az ifjúságra korlátozta volna, és kirekesztette volna belőle a felnőtt lakosságot. A felszabadulás után tehát szükségessé vált a felnőtt-oktatásnak, az ifjúság oktatásához hasonló, iskolarendszerű megszervezése. A szervezés munkálataiban jól felhasználhatóak voltak a Tanácsköztársaságnak a felnőttek rendszeres oktatását előkészítő „munkás-szabadiskolák”-ra vonatkozó elgondolásai és tapasztalatai. A felnőttoktatást megalapozó rendelet intézkedett arról a lehetőségről, hogy azok a dolgozó férfiak és nők, akik saját hibájukon kívül addig nem tanulhattak, munkájuk folyamatos, végzése közben iskolai (általános-, közép- és főiskolai) végzettséget szerezhesse- nek. Ennek az országos méretű, hatalmas szervezetnek a fenntartásáról a rendelet szerint az állam gondoskodik. A Közoktatásügyi Minisztérium több időközi módosítással megszervezte – a fiatakorúak iskolái mellett – az adott tényekhez igazodó speciális tanter- vel, csökkentett szorgalmi idővel működő dolgozók iskoláit, majd ezt is kibővítette az 1950-es évek elején, a főfoglalkozás állandó munkáját még kevésbé hátráltató levelező oktatás bevezetésével. A dolgozók iskolái jelentősen hozzájárulnak a kulturális forradalom előre viteléhez, a felnőttek műveltségének és világnézetének korszerűsítéséhez. Mére- teit és ebből adódó jelentőségét jól mutatják a statisztikai adatok is: „Az 1963–64. isko- lai évben a dolgozók általános iskoláját 116 670 (ebből 12 533 levelező), a középiskolák esti tagozatát 52 661, a levelező tagozatát 122 075 tanuló látogatja.” Így szökken számba a Tanácsköztársaság kezdeményezése az iskolaköteles koron túli dolgozók neveléséről, képzéséről.

Az iskolaszervezet reformja a felszabadulás után

A Magyar Népköztársaság iskolarendszere – hasonlóan a Tanácsköztársaságéhoz – a nem kötelező jellegű óvodahálózatra épült. A Tanácsköztársaság is elítélte az óvodák- ban folyó nacionalista, militarista, klerikális nevelést, és azt elvetve a szocialista ember- formálás céljait állította előtérbe. Az óvodai hálózat nagymérvű kiszélesítésével egyide- jűleg ezt az intézményt a dolgozók gyermekcine nevelése, később iskolai oktatásának és egyben a tevékeny, munkáséletre való előkészítésének szolgálatába állította, ezzel is se- gítve a dolgozó emberek részbeni tehermentesítését.

A felszabadulás után a fröbéli és montessoroi elvek helyett a 19. századi haladó ma- gyar hagyományok, majd a Tanácsköztársaság „játékiskolai” elgondolásai alapján alakí- tották ki azokat a korszerű óvodai nevelési eljárásokat, amelyek egyre nagyobb szerepet töltenek be a sokoldalú szocialista embereszmény formálásában. Az óvónők szakmai, po- litikai nevelése színvonalának fokozatos emelkedése, erkölcsi, társadalmi és gazdasági megbecsülésük növekedése, képzésüknek felsőfokra történt felemelése és végül az óvodai hálózat nagymérvű kiszélesítésének terve biztosítja a Tanácsköztársaság hasonló elgondo- lásainak korunkban történt tényleges megvalósítását.

Népköztársaságunk iskolarendszerének alapját – mint a Tanácsköztársaság terveit- ben is – a kötelező, ingyenes, nyolcosztályos általános iskola alkotja. Népünk műveltsége felemelésének, a kulturális forradalom megindulásának feltétele, népi demokráciánk egyik legnagyobb büszkesége: az általános iskola, mely egyben a Tanácsköztársaság leg- rangosabb kulturális örökségének megtestesítője is. Ez az iskola lett a kettős iskolarend-

szer és a művelődési monopólium megszüntetésének, az egységes, új, összefüggő, korszerű magyar iskolarendszer felépítésének a szilárd alapja. Fejlesztése közoktatásügyünknek ma is egyik központi kérdése, és magasabb szintre emelése jelenleg is pedagógiai, anyagi erőfeszítéseinek tárgya.

A régi nép- és polgári iskolából, valamint a gimnázium alsó osztályából szervezett általános iskola anyagi, szervezeti, tantervi, személyi feltételeinek biztosítása, oktatási-nevelési problémáinak megoldása, tökéletesítése, pedagógiai közgondolkodásunk közép-pontjában áll ma is. A tantervek, rendeletek és intézkedések egész sora szolgálja azt a célkitűzést, hogy az általános iskola „a szocialista tudat és világnézet kialakításának”, a „lelkek forradalmasításának” 1919-es koncepcióját szolgáló, jó eszköz lehessen.

A nyolcosztályos általános iskola kialakulása szükségszerűen módosította a középiskolák szervezeti rendjét. Ilyen tekintetben példaképpen szolgált és hatott a Tanácsköztársaságnak a középiskolákkal kapcsolatos elgondolása.

Melyek azok az alapvető tanulságok, tapasztalatok, amelyeket Népköztársaságunk középiskolai rendszerének szervezése és kialakítása során figyelembe lehetett venni?

Első tanulságnak a négyéves középiskolai szervezet létrejöttét tekinthetjük, amely szinte természetes következménye lett az egységes és általános jellegű alapfokú iskola megszerzésének. Ezzel összefüggésben megemlítendő a középiskoláknak az általános iskolákra történő szerves ráépülése, a pályaválasztás szabadsága, a középiskolák és a szakmunkásképző iskolák társadalmi megbecsülésének azonossága. Főleg a Horthy-korszak szakközépiskolai rendszerével és ezen iskolák eltérő társadalmi megbecsülésével történő összehasonlítás mutat rá ennek a szervezési elvnek humanitására, magasabbrendűségére.

A Tanácsköztársaság középiskolai elgondolásának nagyon jelentős tanulsága a szakmunkásképzés középiskolai, a gimnáziumokéval azonos szinten történő megoldására irányuló kezdeményezése.

Az általánosan képző ötosztályos munkaiskola és a gyakorlati irányú szakmunkásképző iskolák elvének fenntartása – minden egyeztetésre irányuló törekvés ellenére is – mutatja a Tanácsköztársaság pedagógiai gondolkodásának ebben a kérdésben még fennálló konzervativizmusát, valamint a polgári reformpedagógiai törekvések nem eléggé kritikus átvételének tényét. Ezt a körülményt azért szükséges feltárni, mert ebben a kérdésben a felszabadulás után is hasonló helyzet alakult ki, amelynek egyik forrása többek között ebből a történelmi hagyományból is táplálkozott.

Nagyon értékes szervezési elve a Tanácsköztársaság középiskolai rendszerének, hogy az egyes középiskolákat nem zárta el egymástól mereven, és a hivatástudat esetleges változásainak megfelelően lehetőséget biztosított az átlépésre. Ezt a szervezési elvet különösen legújabb iskolatípusunk, a szakközépiskola létrehozásánál alkalmazták erőteljesebben középiskolai oktatásunk ideológusai.

A szakmunkásképzésnek az iskolaszervezet középiskolás, a technikusképzésnek pedig a felsőfokú gráduszába történő beillesztése olyan haladó rendező elv, amelynek megvalósítására a felszabadulás óta egyre eredményesebb kísérletek történnék. Államunk a rohamosan fejlődő gépesítés megvalósítása és jobb felhasználása érdekében a munkásosztály utánpótlását biztosító szakmunkásképző iskolák középiskolai szintre történő felemelésével egyre inkább törleszti társadalmunk régi adósságát, és ebben az elhatározásban még nagyobb erőfeszítésektől sem riad vissza. Természetesen ennek a törekvésnek erős sarkalója az a technikai fejlődés, mely mind fokozatosabban szorítja háttérbe a szakmunkás manuális tevékenységét, s állítja helyébe a technikai és szellemi felkészültséget. Ezt követeli az üzemek termelékenységi fejlődése is.

A fenti elvek és elgondolások a gimnáziumok és a középfokú szakoktatás megszerzésében a felszabadulás után csak fokozatosan, lépésről lépésre, sok-sok hibával és visz-

szakanyarodással valósultak meg. A tervezetések után valamennyi középiskola gimnáziummá lépett elő, hangsúlyozva a középfokú szakoktatás és a gimnáziumi elméleti képzés egyenrangúságát, társadalmi értékelésének azonosságát. A természettudományos tárgyak megbecsülésének növekedését mutatja a tagozatos gimnáziumok kialakulása. Azonban csak 1958-ban kerülhetett sor az 1919-es tervezetben olyannyira hangoztatott gyakorlati foglalkozások megvalósítására.

1950-ben az ipari, mezőgazdasági és közgazdasági technikumok létesítésével, magas általános és szakmai műveltség nyújtásával, valamint a gimnáziumokéval azonos társadalmi megbecsülés igényével megoldódott a középfokú szakoktatásnak a Tanácsköztársaság elgondolásaihoz közelálló formája.

A szakmunkásképzés történetében nem jelentéktelen feladatokat oldottak meg a Tanácsköztársaság szakközépiskoláinak mintájára szervezett középfokú technikumaink.

Itt kell megemlíteni az ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi szakmunkásképző iskolák szerepét és hatalmas fejlődését. A Tanácsköztársaság társadalmi és közoktatási politikájának szívégye volt a munkásosztály természetes utánpótlásának, a jövő szakmunkásainak, az „inasok” emberséges életének, társadalmi megbecsülésének, alapos szakképzettségének biztosítása. Sorsuk és képzésük rendezése, az inasok és ifjúmunkások védelme, nevelése érdekében Népköztársaságunk a rendeletek és intézkedések egész sorát hozta létre, hatalmas erőfeszítéseket téve a kérdés humánus, valamint szakmailag korszerű megoldása érdekében.

A felszabadulás után ezen a területen volt a legtöbb tennivaló. Az ellenforradalmi korszak munkás- és népellenes közoktatáspolitikája még a nagyon elhanyagolt alsófokú oktatás területén belül is talán itt vétett legnagyobbat nemzetünkkel és jövőnkkel szemben. Az iparos tanoncokat teljesen kiszolgáltatta a kizsákmányoló kisiparos munkaadóknak, nem gondoskodott emberi jogaik védelméről, képzésüket szánalmasan és szégyenletesen alacsony szinten tartotta. Felesleges a korabeli iparos-tanonc képzés szomorú helyzetének bemutatására vállalkozni. A felszabadulás után társadalmunk átalakításával párhuzamosan egyre inkább működésbe léptek azok a gazdasági, erkölcsi tényezők és igények, amelyek szinte elementáris erővel hatottak a jövő szakmunkások sorsának emberséges rendezésére, – szakképzettségük korszerű biztosítására. 1919-nek jövőbe mutató intézkedéseit, terveit talán ezen a területen használta fel legmaradéktalanabban munkásosztályunk a felszabadulás után. Sőt nemcsak felhasználta és megvalósította, hanem kötelességét világosan látva – azt tovább is fejlesztette. A szakmunkástanuló-intézmények, kollégiumok országos hálózata, az ott folyó nevelés és képzés színvonala a legjobb úton halad abba az irányba, ahol a legújabb elgondolások megvalósításával majd európai viszonylatban is kiemelkedő helyet foglalhat el.

Nem tartozik szervesen a téma körébe fiataljaink szakmai képzésének szerteágazó és sokrétű problémája. Így a kérdés további elemzésétől el kell tekinteni. Hiányos maradt volna azonban a Tanácsköztársaság közoktatásügyéből sokat merítő, annak nyomdokain haladó szocialista közoktatásügyünk bemutatása, ha a fenti, nagyon is jelentős intézkedések tapasztalatainak felhasználásáról legalább vázlatosan nem tettünk volna említést.

A középiskolai rendszer legkritikusabb intézménye a felszabadulás után is még hosszú ideig a gimnázium maradt. A gimnázium képviselte legtovább és legmarkánsabban a régi, kizárólag elméleti irányú képzést. Az ellenforradalmi korban ez az iskolatípus volt legerősebb bástyája az uralkodó osztályok művelődési kiváltságának és felsőoktatási privilégiumának. A korszerű nevelés hívei és a régi, egyoldalú, kizárólag humánus jellegű műveltségészemény képviselői ezzel az iskolával kapcsolatosan vívták legélesebb harcukat. A felszabadulás után a gimnázium reformja mind az intézmény célját, mind tartalmi munkáját illetően az érdeklődés középpontjába került. A haladó és visszahúzó erők, a re-

formpedagógia és a szocialista elgondolások, az ellenforradalom hagyományai és a Tanácsköztársaság koncepciója ütköztek össze ebben a kérdésben, de egyelőre nem sok eredménnyel.

A középfokú szakoktatás, a gyakorlati és a kizárólag elméleti – humánus – képzés társadalmi értékelésének egyenrangúságát 1949-ben már jelzi az összes középiskolák gimnáziummá történő átalakítása, illetve elnevezése.

Azonban az általános gimnázium első komoly reformját és szocialista jellegű tantervét csak 1950-ben adták ki. Ez a tanterv a Tanácsköztársaság ötosztályos, általánosan képző munkaiskolájának sok előre mutató intézkedését vette figyelembe és próbálta felhasználni. Ahogy az ötosztályos munkaiskola, akként az 1950-es tanterv is igyekszik figyelembe venni a gimnáziumot végzett tanulók pályaválasztásának kettősségét (egyetem, termelőmunka). Ezért hangsúlyozza az elméleti oktatás mellett a gyakorlati képzés bevezetését is, és követeli, hogy a gimnázium fordítson különös gondot a természettudományos ismeretek tanítására, azok gyakorlati alkalmazására, és az oktatást szervesen kapcsolja össze a munkára neveléssel. „... az ötosztályos munkaiskola utat mutatott a gimnáziumokban bevezetendő gyakorlati életre nevelésnek, de ugyanakkor érezhetően mégis megmaradt az önálló kutatómunkára, az alkotó gondolkodásra, az egyetemi továbbtanulásra történő előkészítés eszméje mellett.” Az 1950-es tantervvel megszervezett általános gimnázium ezt a jelentős, de még kialakulatlan örökséget kapta. Nehéz és sok küzdelmet tartalmazó további útján ennek a kettős feladatának (egyetemi előkészítés és gyakorlati életre, termelőmunkára nevelés) olykor reménytelennek tűnő ellentmondások közepette próbált eleget tenni.

Amit a gyakorlat és elegendő idő hiánya miatt nem tapasztalhatott ki az 1919-es gimnáziumi szervezés, azt elérhette a felszabadulás után az átmentett szellemi örökséget realizáló szocialista fejlődés. A Tanácsköztársaság hagyományait kibontakoztató gimnázium, közel tízévi ingadozás után, mégis csak vállalta az élethez való közelítést, a gyakorlatias irányú képzést. Ezt a feladatát a politechnikai oktatás bevezetésével vélte megvalósítani. De olyan törekvések is feltűntek, sőt egy ideig fokozatosan erősödtek is, amelyek szerint a gimnáziumok a magasszintű elméleti és politechnikai képzés mellett egy-egy, a tanulók által önként választott szakmára történő előkészítésre is lehetőséget biztosítanak. Ennek az elgondolásnak a megerősödése azonban már elhajlást jelentett a munkaiskola hagyományos eszméjétől, de a gimnáziumok valódi céljaitól is, és egy meglehetősen kritikus, sok vitára okot adó oktatási szakasz elindítója lett. Még mindig nem érkezett el az idő a gimnázium problémáinak eredményes megoldására.

Közben azonban az uralkodó osztályok művelődési kiváltsága megszüntetésének mégis kiváló eszközei lettek a dolgozók gyermekei által is elérhető és igénybe vehető középiskolák, közöttük a gimnáziumok is. Középiskoláink ugyanis a kulturális forradalom előrevitelének legjobb erői közé emelkedtek azáltal, hogy tanulóikat a lakosság társadalmi megoszlásának arányában iskolázták be. A középiskolák tanulóifjúsága szinte kicserélődött. Az uralkodó osztályok gyermekeinek helyét a dolgozó nép fiai foglalták el. Pl. az 1959–60-as tanévben a középiskolai tanulók 33,5%-a munkás, 15,3%-a paraszt, 14,6%-a értelmiségi, 23,2%-a alkalmazott, 11,1%-a egyéb és csak 0,8%-a osztályidegennek minősített kizsákmányolók leszármazottai.

Ezek az eredmények a legszebb gyümölcsei a Tanácsköztársaság által 1919-ben megindított kulturális forradalomnak. Konkréten bizonyítják, helyesen hirdette meg a Tanácsköztársaság Alkotmánya, hogy „megnyitja a dolgozók előtt a műveltség tényleges megszerzésének lehetőségét”, a „munkások és földművesek számára ingyenes és a műveltség magas fokát nyújtó tanítást biztosít”.

Népköztársaságunk helyesen alkalmazta a Tanácsköztársaságnak azt a lenini elve-

ken nyugvó álláspontját, hogy a művelődés jogának demokratizmusát a széles néprétegek kulturális felemelésének szolgálatába kell állítani, annak alá kell rendelni, nem szabad azt gazdasági lehetőségekre vagy a pusztá véletlenre bízni. Ennek az álláspontnak az igazságát igazolta egyrészt a Horthy-korszak beiskolázási politikája, másrészt az 1956-os ellenforradalom támadása, éppen ezen a területen. A kulturális forradalmon belül, a művelődési monopólium pártos kezelése kérdésében 1919 intézkedéseinek tapasztalatait a felszabadulás után (főleg 1948 után) Népköztársaságunk eredményesen felhasználta, és ezzel jelentősen elősegítette közoktatásügyünk szocialista fejlődését.

A fenti probléma még élesebb, sürgetőbb formában jelentkezett az egyetemek és főiskolák újjászervezésével kapcsolatosan. A volt uralkodó osztályok műveltségi kiváltsága megszüntetésének, a kulturális forradalom megindításának kérdései az adott történelmi helyzetben közoktatásügyünknek ezen a területén merültek fel a legélesebben.

A Tanácsköztársaság az egyetem irányítását a proletárdiktatúra képviselőinek kézbe adva legfőbb tennivalójának azt tekintette, hogy biztosítsa a dolgozók gyermekeinek felvételét, támogassa őket tanulmányaik során, és állítsa az egyetemet a korszerűen képzett, marxista szellemű szakemberképzés, valamint a tudományos utánpótlás nevelésének szolgálatába. Intézkedéseinek tapasztalatait a felszabadulás utáni években a Népköztársaság kormánya az adott politikai helyzetnek megfelelően igyekezett felhasználni.

A koalíciós időszakban – hasonlóan a közoktatásügy más kérdéseinek rendezéséhez – a legfőbb feladat az egyetemek demokratizálódásának elősegítése volt. 1919 intézkedéseinek tapasztalatai alapján ezt a fasiszta felfogású professzorok eltávolításával és haladó szellemű egyetemi tanárok kinevezésével próbálták biztosítani. A koalíció korában a klérus, a kiscgazda párt és a szociáldemokrata párt jobboldali képviselői, valamint a reakció erői a demokratizálódásnak ezzel a módjával szembehelyezkedtek, megakadályozták azt. Az egyetemi ifjúság jelentős hányada politikailag rendkívül tájékozatlan volt még két évvel a felszabadulás után is, és ezért gyakran esett áldozatául a jobboldali és klerikális izgatásnak.

Az egyetem demokratikus ifjúsági mozgalma is nagyon lassan erősödött. Ennek a helyzetnek megfelelően az egyetemen ebben az időben alig emelkedett a munkás- és parasztszármazású fiatalok aránya. A demokratikus fejlődésnek nagy vívmánya volt a nők egyetemi felvételére vonatkozó törvény megjelenése. A Tanácsköztársaságnak az egyetemi oktatás tartalmára, a szakember és tudósképzésre vonatkozó, előremutató intézkedései tapasztalatainak megvalósítására az adott politikai helyzetben nem kerülhetett sor, bár a demokratikus átalakulás igénye az 1947. év közepétől kezdve jelentősen megerősödött. Mégis megállapítható, hogy az egyetemek és főiskolák demokratizálása lényegesen elmaradt a társadalom politikai fejlődésétől, és éppen ezért az ezzel kapcsolatos ellentmondások rendkívül kiéleződtek.

A felsőoktatás demokratikus, sőt szocialista szellemű átszervezésének társadalmi feltételeit a felszabadulás után is a két munkáspárt egyesülése, a szocialista forradalom győzelme tette lehetővé. A szervezési munkákat meggyorsultak, az ellenállás csökkent, és megnyílt a lehetőség a közel 100 éves progresszív hagyományok és a Tanácsköztársaság korszerű intézkedéseinek megvalósítása előtt. A bölcsészeti és természettudományi karokat külön választották, kötött tanulmányi rendet vezettek be, és előkészületek történtek a marxizmus-leninizmus oktatására, majd az egyetemi oktatók további kicserélésére. 1955-ben, a felszabadulás utáni tizedik esztendőben sikerült csak az egyetemen a volt uralkodó osztályok művelődési kiváltságát végleg megszüntetni és a dolgozó nép tehetséges fiainak arányszámát 50% fölé emelni. Ennek az eredménynek az elérésében és biztosításában is sikerrel használta fel Népköztársaságunk a Tanácsköztársaság erre vonatkozó intézkedéseit. Lassanként kialakult a kulturális forradalom már 1919-ben is nagyon

fontosnak tartott célkitűzése: az új szocialista értelmiség kialakítása. Ennek a folyamatnak a meggyorsítása érdekében tették többek között lehetővé a tehetséges munkás- és parasztszármazású fiatalok számára a középiskolai végzettséget jelentő érettségi vizsga rövidebb idő alatti megszerzését. A szakérettségis tanfolyamok egyetemekre és főiskolákra felvett hallgatóinak azután jelentős szerepük lett az uralkodó osztályok felsőoktatási beiskolázási kiváltságainak megtörésében és az új, szocialista értelmiség létszámának gyors növelésében. Ennek a népből eredt és ahhoz hű értelmiségnek a szocializmus végleges győzelmébe vetett hitére, tudására támaszkodva már magabiztosabban haladhatott népünk a magaválasztotta, nem könnyű, de perspektívájában rendkívül vonzó útján.

A Tanácsköztársaság jövőbe mutató tervezetesei és tapasztalatai közül az ötvenes években mind inkább előtérbe kerültek a felsőfokú oktató-nevelő tevékenység, a szakember és tudósképzés színvonalának rendkívül komplex, sok erőfeszítést és időt kívánó problémái. A még jelenleg is folyó egyetemi reformmunkálatok feladata a fenti kérdések elmélyült vizsgálatával keresni a kibontakozás és a szocialista igényeket teljesen kielégítő megoldások útját.

A Tanácsköztársaság előremutató, korszerű közoktatásügyi intézkedéseinek tapasztalatai a negyedszázados ellenforradalmi időszakban sem szüntek meg hatni, sőt a párt illegális tevékenységében nagy szerepet töltve be, még tovább is fejlődtek. Őrizték e hagyományokat a mozgalomhoz hű párttagok, és ezek a gondolatok az ellenforradalom idején egy-egy tüntetés vagy sztrájk során mindenkor felszínre is kerültek. Tovább éltek ezek a tapasztalatok a munkások legális pártjának, a Szociáldemokrata Pártnak a sajtójában, a Népszava hasábjain is. Ezeknek a közoktatásügyi hagyományoknak talán leglelkesebb őrzője az ifjúmunkás mozgalom és szervezete, a Kommunista Ifjúmunkások Magyarországi Szövetsége volt.

A munkásosztály közoktatásügyi követeléseinek társadalmi nyomása elől nem térhetett ki maradéktalanul az elnyomó osztály sem. Engedni kényszerült, és e haladó program jó néhány elemét átvette (pl. a nyolcosztályos népiskola), bár végrehajtásáról nem gondoskodott, sőt szándékosan elszabotálta azt.

Alapvetően megváltozott a helyzet a felszabadulás után. A munkáshatalom fokozatos megerősödésének arányában használta fel 1919 közoktatásügyének előremutató jellegű tapasztalatait s ez az átvétel távolról sem volt már formális, mechanikus, hanem a mindenkori társadalmi fejlődés, politikai helyzet és erőviszonyok függvénye lett. Ha szocialista közoktatásügyünk fejlődését, előrehaladását szolgáló bármelyik lényeges intézkedést vizsgáljuk is meg, azonnal felfedezhető és könnyen megtalálható rajta a Tanácsköztársaság rendelkezéseinek, elgondolásainak hatása. Egyébként a régi tapasztalatok átvételéről, alkotó felhasználásáról tanúskodnak közoktatásügyünk szervezetére, az oktatás-nevelés tartalmára, módjára nézve hozott intézkedések is.

Szocialista közoktatásügyünk fejlesztése során alkalmazott eljárások metodikája is érzékelhetően tanúskodik 1919 tapasztalatainak felhasználásáról (pl. az államosítás során alkalmazott tapintat, a világnézetileg még érzékeny dolgozókkal szembeni magatartás, vagy a kulturális harc előli kitérés Mindszenty provokációival szemben is).

A Tanácsköztársaság közoktatásügyi intézkedéseinek a felszabadulás utáni reneszánsza annak a jogos következtetésnek megtételére és elfogadására kötelez, hogy hiányos az a megállapítás, amely szerint 1919 csupán pótolta volna évszázados közoktatásügyi elmaradásunkat. Ezen túlmenően programot is adott a szocialista ember formálására, nevelésére nézve. Jelenleg ennek a célkitűzésnek megoldása a történelmi feladat.

- Nemes Dezső: Magyarország felszabadulása. Kossuth Kiadó, 1960. Szabad Nép, 1945. április 13.
- Az államosítási törvény 1948 XXXII. Magyar Közlöny, 1948. június 16.
- Az 1960. évi I. törvénycikk a tanácsigazgatásról. (27. §)
- A Magyar Népköztársaság Alkotmánya 1949. XX. törvény 48. §.
- A V. K. M. 2100/1948. sz. rendelete a nemzetiségek iskolába járásáról.
- Rendelet a felnőttek szabadoktatásáról. Hiv. Közl. 1919. június 27. és 7. sz.
- A felnőttoktatás megszervezése 11 130/1945. M. E. sz. rendelete. Magyar Közlöny, 1945. 196. sz.
- Tanterv az általános gimnázium számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1950.
- Statisztikai tájékoztató. 1959–60. évi középfokú oktatás.
- Tanácsköztársaság Alkotmánya. 1919. június T. T. v. k. 9. lap.
- Földes Ferenc: A munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon. Válogatott Művei. Tankönyvkiadó, 1957. 131. old.
1946. évi XXII. t. c. rendelet utasítása a nők egyetemi felvételére vonatkozó korábbi korlátok eltörlésére nézve.
- Ladányi Andor: A középiskolai tanárképzés. Nevelésügyünk húsz éve. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.
- A bölcsészeti és természettudományi karok reformja. Budapest, 1949.
- Fukász György–Esti Béla–Vukovics Arnold: „A marxizmus-leninizmus egyetemi oktatásának továbbfejlesztése az oktatási reform keretében.” Társadalmi Szemle, 1961. december 62–79. old.
- A magyarországi munkásmozgalom c. id. sorozat alábbi kötetei: 1919–1929., Budapest, 1958. 261. old; 1929–1938. Budapest, 1958. 383. old; 1939–1945. Budapest, 1959. 383. old. (Párttörténeti Intézet)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПЫТОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВЕНГЕРСКОЙ СОВЕТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ 1919-ОГО ГОДА
В РАЗВИТИИ НАШЕГО СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО
НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОСЛЕ ОСВОБОЖДЕНИЯ**

Йанош Надь

Данная статья является частью большой работы „Опыты мероприятий по просвещению Первой Венгерской Республики”. Для наших читателей теперь опубликована вторая глава монографии.

В этом отрывке говорится об использовании опытов народного просвещения Советской Республики после освобождения Венгрии в 1945 г. Описывается осуществление пропущенных при режиме Хорти демократических реформ, на основе опытов Советской Республики, создание организации социалистического по содержанию народного образования.

**ANWENDUNG DER ERFAHRUNGEN DES BILDUNGSWESENS DER UNGARISCHEN
RÄTEREBUBLIK IM UNGARISCHEN SOZIALISTISCHEN BILDUNGSWESEN**

DR. JÁNOS NAGY

Diese Mitteilung vertritt das zweite Kapitel einer grösseren Studie über die Erfahrungen der Massnahmen des Bildungswesens in der Ungarischen Räterepublik.

In diesem Teil wird darauf hingewiesen, wie die Erfahrungen des Bildungswesens der Räterepublik nach der Befreiung verwendet worden sind.

Es wird die Verwirklichung – auf Grund der Erfahrungen der Räterepublik – der demokratischen Reforme des Bildungswesens – die vom Horthy – Regime vermieden worden sind – bekannt gemacht: die Gestaltung des sozialistischen Bildungswesens.

**L'UTILISATION DES EXPERIENCES D'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA RÉPUBLIQUE
HONGROISE DES CONSEILS (1919) DANS LE DÉVELOPPEMENT DE NOTRE
INSTRUCTION PUBLIQUE SOCIALISTE APRES LA LIBÉRATION**

JÁNOS NAGY

Ce travail est le deuxième chapitre d'une étude plus importante.

Dans ce chapitre l'auteur fait connaître comment la réforme démocratique de l'instruction – négligée par le régime Horthy – est réalisée par l'instruction publique socialiste sur la base des expériences de la République des Conseils.

A GYERMEKEK ESZMÉNYKÉPEINEK VIZSGÁLATA

DR. ÁGOSTON GYÖRGY-DR. KUNSÁGI ELEMÉR

A gyermek eszményképei nagyon sok tényező hatására alakulnak. Szerepet játszik a gyermek családi környezete, a család kulturális, műveltségbeli színvonala, az iskola, az ifjúsági szervezet tevékenysége, azok az üzemek, vállalatok, más intézmények, amelyekkel a gyermek kapcsolatba kerül, a tömegkommunikációs eszközök (a mozi, a rádió, televízió, újságok, képeslapok), olvasmányai és számos véletlen környezeti hatás.

Mindeme tényezők közül mégis talán a legnagyobb hatást az iskola gyakorolja a tanítási anyaggal, amely hosszú évek során a példamutató és eszményképül választható életpályák sokaságát tárja a gyermek elé, és amely sajátos módon befolyásolja, irányítja, orientálja a gyermekeket azok felé az iskolán kívüli források felé, amelyekből az eszményképek származhatnak. Nyilvánvaló, hogy az iskolának ez az orientáló hatása nagymértékben megnyilatkozik abban, hogy a gyermekek mit olvasnak, milyen filmet néznek meg, hogy a rádió és a televízió műsorából mi ragadja meg a figyelmüket, tehát a rájuk zúduló sok élményből mi ragadja meg őket, mi kelti fel tartósan az érdeklődésüket, és az általuk megismert emberek közül kik válnak eszményképükké.

A fentiek miatt indokolt egy olyan vizsgálat, hogy a különböző iskolai környezetben élő gyermekek eszményképei hogyan alakulnak. Az ilyen vizsgálatnak elsősorban abban az életkorban van indokoltsága, amikor ezek az iskolai környezetek valóban eltérőek egymástól, tehát amikor a gyermekek már különböző típusú iskolába járnak: nálunk az általános iskolára épülő különböző iskolatípusokban és ezekben is a tanulmányok befejező szakaszában, amikor az iskolatípus formáló hatásának eredménye már valóban feltételezhető.

Ezekben a kutatásokban tehát elhanyagoljuk azokat a társadalmi és foglalkozásbeli kategóriákat, amelyekbe a tanulók családi helyzetük alapján tartoznak. Ismételten hangsúlyozzuk, kutatásainkban azt vettük tekintetbe, – anélkül, hogy más tényezők (származás, családi légkör stb.) jelentőségét tagadnánk –, hogy minden iskolai intézménynek megvan a sajátos szellemi, kulturális légköre, kulturális értékeinek sajátos rendszere, amelyet elsősorban a tanulmányok jellege határoz meg. Ezért a kutatásokban az iskolát, az iskolai osztályokat tekintettük társadalmi-kulturális egységeknek, és az iskolatípusokat hasonlítottuk össze egymással.

I.

A munkánkhöz az iniciatívát egy francia kutatás* adta, s így kutatásaink tulajdonképpen annak a mi körülményeinkhez alkalmazkodó megismétlése.

A francia kutatás három intézménytípusban vizsgálta a tanulók eszményképeinek alakulását, és ezeket hasonlította össze. A vizsgálat 15–17 éves tanulókra terjedt ki, 443 fiúra és 456 leányra, tehát összesen 899 gyermekre. A három különböző intézménytípus

* I. Dumazedier–I. Hassenforder: Heros de la jeunesse d'aujourd'hui. Le Courrier de la Recherche Pédagogique. N° 23 janvier 1965.

a következő volt: a liceum, tehát a mi gimnáziumunknak megfelelő iskolatípus, szakiskolák, tehát a mi szakközépskoláinknak és ipari tanuló intézetünknek megfelelő iskolatípus, és a bűnöző gyermekek megfigyelő állomása. A francia kutatások bizonyos tekintetben lényegesen más következtetésekhez vezettek, mint a mi vizsgálataink. A különböző francia iskolatípusok hűen tükrözik a francia társadalom osztály- és rétegtagozódását. A liceumban többségben vannak az értelmiségi és a polgári származású gyermekek, míg a szakiskolákban a kispolgárság és a dolgozó rétegek gyermekei. Éppen ezért a francia kutatások eredményei sokkal inkább tükrözik a szociális származásból, a családi helyzetből eredő hatásokat. Bár a mi iskoláinkban szintén nem kis mértékben mutathatók ki eltérések a különböző iskolatípusba járó gyermekek szociális származása között, ennek a tényezőnek azonban a gyermekek eszményképeinek alakulásában mégis sokkal kevesebb szerep jut, és az iskola hatása kutatásainkban pregnansabban tükröződik.

A vizsgálat módszere rendkívül egyszerű, mégis alkalmas a gyermekek eszményképeinek mélyreható vizsgálatára.

A vizsgált csoportoknak a következő megfogalmazásban tették fel a megválaszolandó kérdést:

„Sorold fel azoknak a személyiségeknek a neveit, akik iránt a leginkább érzel megbecsülést és rokonszenvet, tehát akik a leginkább hatottak rád.

A fenti neveket bármelyik tevékenységi körből, bármelyik foglalkozási ágból választhatod.

A választott személyek lehetnek élők és meghaltak. Mindegy, hogy melyik korban, melyik évszázadban éltek.

Végül az általad választott személyiségek lehetnek hazaiak vagy külföldiek.

Az iskolában tanultál híres személyiségekről: írókról, költőkről, tudósokról, felfedezőkről, történelmi hősekről, politikusokról, művészekről. Olvastál is neves személyiségekről, de az újságokból, hetilapokból, a folyóiratokból, a képeslapokból, a moziban, a rádióból és televízióból is megismerkedhetsz a legkülönbözőbb területeken dolgozó, működő személyiségekkel.

Tehát feltétlenül vannak olyan általad megismert személyiségek, akik iránt megbecsülést és rokonszenvet érzel, akik hatottak és hatnak rád. Ezeket a neveket kell felsorolni, de csakis ezeket. Tehát nem mindenkit, akiről tudsz, azokat csak, akik hatottak rád, akiket megbecsülsz, akik rokonszenvesek.

Több nevet is írhatasz, de csak azokat, akik valóban hatnak rád, akik iránt valóban tiszteletet érzel, akiket szeretsz.”

Mint látható, itt nemcsak egyszerű kérdéstről, hanem már bizonyos orientálásról is szó van.

Fontos a vizsgálat időpontja, mert – mint a vizsgálatokból később kiderül – különösen az iskolán kívüli források tekintetében a tanulók választott eszményképeit nem kis mértékben aktualitások befolyásolják. Ha a tanulók érdeklődésének alapvető irányultságai nem is változnak olyan gyorsan, mindenesetre az említett forrásokból származó, választott eszményképek egy része gyorsan cserélődik. A vizsgálat 1964-ben történt.

A vizsgált tanulók szabadon és minden befolyásolástól mentesen választhatták meg azokat a személyeket, akik bármely ok miatt számukra egyszerre voltak rokonszenvesek és tiszteletreméltóak. A kutatókat különösképpen a következő kérdések érdekelték: mi a megoszlása az iskolai tanulmányokból ismert személyeknek és azoknak, akik a tanulók iskolán kívüli érdeklődéséhez, a szabad időben végzett tevékenységéhez, a szabad időben elsajátított értékekhez, a mozihoz, a tömegkommunikációs eszközökhöz, a képesújságokhoz, olvasmányokhoz, stb. kapcsolódnak. Külön érdekelté őket, mi a szerepe az ifjúság körében a tömegművészetek csillagainak, a táncdalénekeseknek, szonénekeseknek, mo-

ziszinészeknek, stb. Mi ezeknek a helye az ifjúság panteonjában a hagyományos, komoly művészetek képviselőihez, az irodalom, a komoly zene alkotóihoz viszonyítva? Továbbá mi a helye általában a művészi alkotóknak a tudósokhoz, a szellemi és politikai élet személységeihez viszonyítva? Tudjuk, hogy az iskolai műveltségben túlsúlyban vannak a múlt személységei: a történelmi, irodalmi hősök. Az iskolán kívüli műveltség főként a jelen kiemelkedő személységeit közvetíti számukra. Hogyan oszlanak meg ebből a szempontból az ifjak spontán választásai? Végül még egy kérdés, amelyre a kutatók választ kívántak kapni: az egyre inkább nemzetközivé váló világban mi marad a nemzeti hősökhöz való ragaszkodásból?

Ezek a kérdések határozták meg az összegyűjtött anyag feldolgozásának szempontjait is.

Mindenek előtt a további feldolgozások számára alkalmas anyagot kellett összeállítaniok.

Az alapanyag összeállítása nagyon egyszerűen történt.

Iskolánként összeszámlálták, hogy melyik személy hány szavazatot kapott a tanulóktól.

Csak azokat a neveket vették tekintetbe, amelyeket a vizsgált sokaságnak legalább 50%-a választott.

Nincs módunkban természetesen bemutatni az egész alapanyagot, de szemléltetésül mégis álljon itt az első tíz név a La Fontaine liceumból (154 tanuló), amelynek tanulói értelmiségi és vagyonosabb polgári családokból származnak, egy kereskedelmi szakközépiskolából (181 tanuló), amelynek tanulói egyszerűbb környezetből származnak és a bűnöző gyermekek megfigyelő állomásának adatai (133 tanuló). (L.: I. sz. Táblázat).

Már az alapanyagból nagyon érdekes kép tárul fel. Milyen óriási a kontraszt a La Fontaine liceum növendékei és a fiatal bűnözők által választott eszményképek között! Míg az előbbiben a tíz név közül egy a moziszinész, addig az utóbbiban a tíz névből nyolc a filmszínész, illetve sanzónékes, táncdalékes. Meg kell egyébként jegyezni, hogy Gerard Philippe minden listán az első tíz név között szerepel, kivéve éppen a bűnöző gyermekek listáját. Gerard Philippe egyáltalán nem tekinthető valamiféle alacsonyrendű választásnak, hiszen nemcsak korának legkiválóbb filmszínésze volt, hanem erkölcsileg, politikailag is magasrendű értéket képviselt. Érdekes tanulsággal szolgál, hogy minden listán – a bűnöző gyermekeket kivéve – három név közös: Victor Hugoé, Napoleoné és Pasteuré. Ezek a személyek a francia nemzeti történelem és kultúra valóban nagy alakjai, és választásuk nyilván összefügg az iskolai tanulmányok közös művelődésbeli törzsanyagával. A listákon (nem az első tíz között) a legtöbbször előforduló közös nevek a fentieken kívül: Curieé, a nagy francia tudósé, Saint-Exupéryé, a francia ifjúság által nagyrabecsült francia költőé, Sidney Becheté, a jazz kiváló képviselőjéé és De Gaulle tábornok neve.

Az alapanyag első feldolgozási szempontja az eszményképek megoszlása tevékenységi körök szerint. Eme megoszlásnak legfőbb tanulságai a következők: a filmszínészek nevei a La Fontaine liceumban a választott nevek 7,70%-a, a többi intézményben 10–20%, a fiatal bűnözőknél 38%. A táncdalékesek aránya – a zeneszerzők nem szerepelnek köztük – a La Fontaine liceumban 2,1%, a többi intézményben 8–15%, a fiatal bűnözőknél 25%. Együttvéve táncdalékesek, filmszínészek, képeslapok csillagainak stb. nevei a La Fontaine liceumban 11%, az ifjú bűnözőknél 68,8%. A francia vizsgálatok szerint tehát az ilyen jellegű eszménykép-választások fordítottan arányosak a tanulók társadalmi-kulturális környezetének nivójával. Ami a sportot illeti, némileg más a helyzet. Itt kevesebb szerepet játszik a szociális és kulturális környezet, jelentősebb faktor a gyermekek neme. A fiúk nagyobb érdeklődést mutatnak a sportolók iránt, mint a leá-

nyok. A líceumi leányoknak kb. 30%-a, a fiúknak 19%-a választott sporthóst, a bűnöző gyermekeknek pedig 11%-a.

Ha a hagyományos szellemi és művészi kultúra képviselőit vizsgáljuk, az összefüggések a fentiekkel ellenkező irányúak. Az írók százalékaránya a legnagyobb a La Fontaine líceumban: 34,1%, a szakiskolákban 15% körül van, míg a fiatal bűnözőknél 4,5%. A muzikusok megfelelő aránya: 14%, kb. 5% és 1,5%. Az irodalom szerepe az iskolai tanulmányok hatására kiemelkedő. A líceumokban ez a kategória minden más kategória fölött áll. A muzikusok is több szavazatot kaptak, mint a festők, szobrászok és építészek. A muzikusok választásában is a líceumi tanulók vezetnek, és pl. – mint láthatjuk – a La Fontaine líceumban az első tíz név között van Beethoven, Chopin, Mozart neve, a 11. helyen Liszt Ferenc neve. A könnyű zene képviselői (nem az énekeskről van szó, hanem a zeneszerzőkről) a francia tanulók minden rétegében nagy népszerűségnek örvendenek, és e téren mutatkozik meg inkább a modern tömegkommunikációs eszközök hatása.

Érdekes, hogy a tudomány képviselői viszonylag kisebb arányban szerepelnek a választott eszményképek között. Egyetlen listán sem múlják fölül a 10%-ot, és ehhez még hozzá kell tenni azt is, hogy a választások nagyon kis körre terjednek ki. Pasteurt sokkal többen említik, mint korunk valamelyik nagy tudósát, a mai kor nagy tudósai közül alig szerepel valaki a listákon.

A történelmi és politikai hősök iránti érdeklődés szintén nagy különbségeket mutat a szociális és kulturális környezet szerint. A La Fontaine líceumban a személyiségeknek ez a köre 20% körül van, a szakiskolákban 9% körül és a bűnöző gyermekek körében is kb. 9%. Ebben a kategóriában szerepelnek az élő politikai személyiségek. Ezek iránt, – a vizsgálatok alapján – a francia ifjúság igen kis érdeklődést mutat, nagyon kis százalékban szerepelnek a választott eszményképek között, kivéve De Gaulle tábornokot. Az utóbbi esetben sem arról van azonban szó, hogy De Gaulle valamiféle időtálló ideálként állna a francia tanulók előtt, hanem inkább arról, hogy a francia iskolákban is természetes az államfők iránti tiszteletről nevelés. Mire a középiskolásokból egyetemi hallgatók lesznek, sokukban szertefoszlik az illúzió De Gaulle személyével kapcsolatban, mint azt a közelmúlt diákmegmozdulásai bizonyítják.

Sajnálatos, – de így van, – a munkásmozgalom vagy a parasztmozgalmak hősei szinte egyáltalán nem szerepelnek a választott hősök között. De nem szerepelnek a munka hősei sem. Ebből nyilvánvalóan következtetni lehet a francia iskolai tananyag burzsoá osztályjellegére, amelyet a haladó szellemű pedagógusok hatása sem tud ellensúlyozni.

Az alapanyag feldolgozásának második szempontja az volt, hogy a választott személyiségek milyen időkben éltek. A XX. sz. hatása minden vizsgált intézményben túlnyomó, de a múlt és jelen szerepe mégis nagymértékben függ az iskolai kulturális-milőtől. A La Fontaine líceumban választott személyek 42%-a, a többi líceumban 66–69%-a, a szakiskolákban 73–75%-a, a bűnöző gyermekek megfigyelő állomásán 88%-a a XX. században élt, illetve él. Mindezekből a modern tömegkommunikációs eszközök roppant nagy hatására lehet következtetni. A XIX. század is viszonylag nagy hatású, különösen a XIX. századi irodalom. Azután egyre csökken az emlékezés. Rendkívül jellemző, hogy a nagy francia forradalom hősei, a XVIII. századi nagy francia filozófusok szinte teljesen hiányoznak a választott eszményképek közül. Ez is jól rámutat a francia iskolai tananyag irányultságára. A még régebbi korokat a nemzeti történelem és irodalom néhány nagy neve idézi csak: Molière, Corneille, La Fontaine, Jeanne d'Arc, Saint-Louis, Nagy Károly, de neveik rendkívül ritkán fordulnak elő.

A feldolgozásnak végül még egy szempontja volt: a nemzetek szerinti megoszlás. A legtöbb választott hős francia volt. Egyetlen listán sem szerepelnek 60%-nál keve-

sebben. A franciakon kívüli hősök elsősorban az irodalom, a zene, a film, a tánczene területéről valók. Maguk a kutatók felteszik a kérdést, vajon elég tág kitekintés-e ez az egyetemes emberiség kultúrértékeire. A kérdésben már benne van a negatív válasz is.

Tulajdonképpen a vizsgálat részleteredményeinek ismertetése során le is vontuk a legfőbb következtetéseket. Meg kell mondani, legtöbbször a francia kutatók véleményével egyetértésben, de természetesen bizonyos tényezőkre, az osztályszempontok érvényesülésére élesebben mutattunk rá, mint ők.

Célszerű mégis rövid összefoglaló értékelést adnunk. A vizsgálat azt mutatja, hogy a különböző típusú francia oktatási-nevelési intézmények tanulóinak eszménykép-választása jelentékeny eltéréseket mutat. Nagy a különbség a líceumi tanulók és a szakiskolába járó tanulók eszményképei között. A szociálisan elhanyagolt gyermekek és az iskolába járó gyermekek eszménykép-választása között pedig egész szakadék van, még ha bizonyos közös érdeklődési területek valamennyi tanulói kategória között ki is mutathatók. A francia kutatók ezt úgy fogalmazzák meg, hogy nem lehet beszélni ifjúságról, hanem francia ifjúságokról. Mi az oka ezeknek a különböző kulturális színvonalat feltáró eltéréseknek? Kétségkívül elsősorban az egymástól jelentékenyen eltérő iskolai nevelési környezet az ok. A francia iskolák különböző típusai egymástól nagymértékben különböző művelődési javakat közvetítenek az ifjúságnak. A líceum a hagyományosan előkelő iskola, amely széles körű általános műveltséget ad; a szakiskolák lebecsültek, mivel bennük az általános művelő anyag viszonylag csekély. Körülbelül az a helyzet, ami nálunk a Horthy-korszakban a gimnázium és a szakiskola közti viszonyt jellemezte. Ami pedig a vizsgált bűnöző gyermekeket illeti, az ő esetükben szervezett iskolai nevelő környezetről nem is beszélhetünk. (Ez természetesen nem általánosan jellemző Franciaországban, és korántsem azt akarjuk állítani, hogy a szociálisan elhanyagolt gyermekekről Franciaországban nem történik szervezett gondoskodás.) A francia iskolák és nevelőintézmények különböző típusai közti nagy eltérés a közvetített művelődési javak értékét illetően tükrözi egy tőkés társadalom osztályai és rétegei közötti nagy különbségnek, az uralkodó osztályok és rétegek kulturális monopóliumának. Már említettük, hogy a francia iskolarendszer tagozódásának alapja a társadalmi osztályok szerinti tagozódás. A líceumok a vezető polgári rétegek és értelmiségiek iskolája, míg a szakiskolákba a kispolgárság és a munkásság gyermekei járnak. A különböző iskolák nem kiegyenlítenek igyeksenek az osztálykülönbségeket, a gyermekek különböző színvonalú szociális-kulturális környezetét, hanem – minden demokratizálási jelszó ellenére – fenntartani:

Vannak természetesen valamennyi intézmény nevelőhatásának bizonyos közös vonásai, amelyek szintén nem nevezhetők pozitívoknak. Ezekre már rámutattunk: politikai érdektelenség, a francia történelmi fejlődés progresszív vonalának szinte teljes elszikkadása (lásd a francia forradalom hősei, a nagy francia munkásmozgalom hősei iránti teljes érdektelenséget). Egyáltalán nem lehet ezt véletlennek tekinteni; arról van szó, hogy a burzsoá vezetőrétegek haladásellenes ideológiája nyomja rá ma bélyegét a francia iskolai oktatásra-nevelésre. Mikor mindezt megállapítjuk, korántsem akarjuk azt mondani, hogy pl. a francia líceum nem közvetít komoly kulturális értékeket, hogy pl. a La Fontaine líceum tanulóinak eszménykép-választása az osztálykorlátozottság ellenére nem magas értékű.

Amikor bíráljuk a különböző francia iskolatípusok tanulóinak eszménykép-választása közötti nagy eltérést, nem azt akarjuk ideálisnak feltüntetni, hogy a különböző típusú intézmények tanulóinak eszménykép-választása azonos érdeklődéseket mutasson. Természetesnek, sőt kívánatosnak tartjuk, hogy pl. az általánosan művelő iskola és a szakiskola tanulóinak eszménykép-választásában eltérő irányok is jelentkezzenek; hogy pl. a szakiskolák tanulói nagyobb mértékben válasszák eszményképül szakmájuk tudósait, hőseit;

hogy nagyobb érdeklődés mutatkozzék eszménykép-választásukban is, pl. a technika iránt. De ezeknek az eltéréseknek nem érték-hierarchiát kell kifejezniük, nem abban kell megmutatkoznuk, hogy az ifjúság egy rétege komoly kulturális értékeket választ, a másik pedig selejtet. A francia szakiskolás tanulók nem abban különböznek a líceumi tanulóktól, hogy pl. ők inkább választják szakmájuk hőseit, mint – mondjuk – irodalmi hősöket vagy történeti hősöket, hanem abban, hogy jóval értékelenebb kultúrát képviselnek az ő panteonjukban szereplő személyek.

I. sz. Táblázat

La Fontaine liceum

Napolcon
Gerard Philippe
Becthoven
Pasteur
Curie
A. Schweitzer
Saint-Exupery
Chopin
Mozart
Victor Hugo

Kereskedelmi szakközépiskola

Gerard Philippe
Pasteur
Curie
Aznavour

Victor Hugo
Sidney Bechet
A. Delon
J. Gabin
G. Perillat
Napolcon

Bűnöző gyermekek megfigyelő állomása

E. Presley
B. Bardot
E. Piaf
E. Constantine
Fernandel
Dalida
De Gaulle
Napoleon
J. Gabin
G. Cooper

II.

Az elmondottakban utaltunk már arra, hogy a mi kutatásunk a francia vizsgálat reprodukciója, természetesen figyelemmel a hazai körülményekre. A rendelkezésünkre álló francia anyag és az abból levonható tanulságok alapján kezdtük meg a hazai kutatást.

A magyar iskolarendszer felépítésének megfelelően vizsgálatunkat négy intézménytípusban végeztük 16–17 éves tanulók körében. A kutatásba 1186 fiút, 1172 leányt, tehát összesen 2358 gyermeket vontunk be. A felmérést gimnáziumokban, szakközépiskolákban (technikumokban, iparitanuló intézetekben) és állami nevelőotthonban végeztük el. Ez utóbbi nem azonos a francia kutatóknál szereplő bűnöző gyermekek megfigyelő állomásával, de mert az állami gondozásba vett gyermekek többsége már pszichés sérüléssel kerül nevelőotthonba, úgy gondoljuk, összehasonlításra ez a legalkalmasabb gyermekréteg.

A különböző intézmények kiválasztásakor figyelemmel voltunk arra is, hogy a nagyvárosi iskolák mellett szerepeljenek vidékiek is. Ezzel törekedtünk egy általánosabb, a valóságot jobban megközelítő alpanyagot összegyűjteni.

A vizsgálatba bevont tanulócsoporthoz szöveg szerint a francia kutatásban alkalmazott kérdést tettük fel. Mi sem kértünk a gyermekektől indoklást, csupán az általuk válasz-

tott, számukra tiszteletre méltó, vonzó személyiségek neveit kellett felsorolniuk. Az alapanyag kiválasztását is azonos módon végeztük, nálunk is csak azok a nevek szerepelnek, amelyeket a vizsgált sokaság 50%-a választott.

A felméréseket 1966–1967-ben végeztük, és ez bizonyos mértékben már érthetővé is teszi az iskolán kívüli forrásokból eredő eszményképválasztások egy részét.

Az összehasonlító elemzés érdekében mi is elsősorban – de nem kizárólagosan – azokra a kérdésekre kerestünk választ, mint a francia kutatók: milyen az iskolai tanulmányokból és az iskolán kívüli forrásokból megismert személyek aránya. Ezzel összefüggésben arra is kíváncsiak voltunk, vajon az egyes iskolatípusokban nyújtott, megközelítően azonos általános műveltséget adó tantervi törzsanyag hatása hogyan jelentkezik az egyes gyermekcsoportoknál, különös figyelemmel kerestük a választ arra, hogy a hagyományos művészetek képviselői és a tömegművészetek kiemelkedő alakjai, a szóra-koztató műsoroknak napjainkban a fiatalok körében annyira divatos sztárjai milyen arányban találhatók eszményképeik között? Kutattuk azt is, hogy a művészi alkotók és a tudósok, a feltalálók és a politikai élet személyiségei mennyiben vonzóak fiataljainkra? Feleletet vártunk arra is, milyen hatást gyakorolnak a fiatalokra nemzeti hőseink, a nemzetközi munkásmozgalom kiemelkedő alakjai? Mint látható, az összehasonlításra alkalmas francia szempontok megtartása mellett sajátos, a hazai oktató-nevelő-munkánk hatásfokának, az iskolán kívüli forrásokból táplálkozó indítékok szerepének feltárására is alkalmasnak látszó kérdések alapján elemeztük anyagunkat.

A következőkben bemutatjuk a kutatásunk alapanyag részét. Iskolatípusonként az első tíz név szerepel a II. számú Táblázaton. Különválasztottuk a fiúk és lányok által választott eszményképeket.

Szembetűnő különbségek figyelhetők meg. A gimnáziumi tanulóknál, a szakközépiskolásoknál és a nevelőotthoni növendékeknél csupán egy-két személy képviseli a tánczenét (a Beatles-együttes mindháromnál szerepel), viszont az iparitanuló leányoknál tíz névből nyolc filmszínész, táncdalénekes, illetőleg sanzonénekes; az iparitanuló fiúk választásában viszont a sportolók viszik el a pálmát. Itt látszik indokoltnak rámutatni arra, hogy az iparitanulók választásában a legmagasabb a sportolók aránya (15,30%), az ugyancsak szakmunkások képzésével foglalkozó szakközépiskolákban 5,70%, a gimnáziumokban pedig csak 2,30%. Feltehetően a nyers testi erő, az ügyesség és nem utolsósorban a gyors karrier lehetősége az, ami iparitanulóink előtt vonzóvá teszi a sportsztárokat.

Feltűnő, hogy a klasszikus irodalom köréből (ide soroltuk az írókat, de itt szerepelnek a regényhősök is) választott eszményképek aránya a nevelőotthoni növendékeknél a legmagasabb: 46,20%, holott az lenne indokoltabb, hogy az intenzív irodalomtörténeti oktatásban részesülő gimnáziumi tanulók eszményképei között találnánk több író, regényhőst. A számunkra is meglepő eredmény okát keresve kiderült, hogy a nevelőotthonok aránylag zárt világában igen intenzív olvasómozgalom van, és könyvtárunk kizárólag komoly kultrális értékeket képviselő alkotásokból áll. A külső forrásokból kezükbe kerülő bűnügyi- és ponyvairodalom elenyésző, hatásuk is csekély. Nagya kell értékelnünk a nevelőotthonokban kialakult környezet, légkör pozitív hatását. Közismert, hogy ezek között a fiatalok között számos olyan van, akiket az erkölcsi züllés útjáról emelt ki a nevelőotthon. Nagy eredmény, hogy vonzóvá tudták tenni számukra Petőfi Sándor, Jókai Móron kívül Ady Endrét, József Attilát. Sokan választják a magyar történelem haladó személyiségeit, hadvezéreit, a nemzetközi munkásmozgalom kiemelkedő alakjait V. I. Leninnel az élen, de megtaláljuk eszményképeik között a magyar munkásmozgalom mártírjait is. Többen vallják eszményképüknek A. Sz. Makarencót is.

Ugyanez a gyermekkategória – főképpen ugyancsak olvasmányélmények alapján – 250%-ban választ történelmi és politikai hőseket, és 7,50%-ban tudósokat, feltalálókat.

II. sz. Táblázat

GIMNÁZIUM

Fiúk:

Petőfi Sándor
J. F. Kennedy
Beatles együttes
M. Curie
József Attila
Jókai Mór
Arany János
Ságvári Endre
J. Gagarin
V. I. Lenin

Leányok:

J. F. Kennedy
M. Curie
Petőfi Sándor
Jókai Mór
Beatles együttes
József Attila
Csokonai V. Mihály
J. P. Belmondo
Arany János
V. Tyercskova

SZAKKÖZÉPISKOLA

J. F. Kennedy
Petőfi Sándor
Jókai Mór
Beatles együttes
Sinkovits Imre
J. Gagarin
Bodrogi Gyula
Páger Antal
Rejtő Jenő
Kossuth Lajos

Petőfi Sándor
M. Curie
Jókai Mór
Bodrogi Gyula
Töröcsik Mari
József Attila
Berkesi András
W. Shakespeare
Zrínyi Ilona
Picasso

IPARITANULÓ INTÉZET

Petőfi Sándor
Albert Flórián
Bene Ferenc
Sinkovits Imre
József Attila
Papp László
Tichy Lajos
Darvas Iván
Arany János
Bodrogi Gyula

Roger Moore
Bodrogi Gyula
Ambrus Kyri
Koncz Zsuzsa
Zorán Sztevanovity
Töröcsik Mari
Petőfi Sándor
Jókai Mór
Béres Ilona
Alain Delon

ÁLLAMI NEVELŐOTTHON

Petőfi Sándor
József Attila
II. Rákóczi Ferenc
Rózsa Sándor
Jókai Mór
Hunyadi János
Beatles együttes
V. I. Lenin
Hunyadi Mátyás
Arany János

Petőfi Sándor
V. I. Lenin
József Attila
Engels
Ady Endre
Marx
Kállai Éva
Oleg Kosevoj
Jókai Mór
Töröcsik Mari

Az anyag elemzésének egyik szempontja az iskolai tanulmányok hatásának feltárása volt. (III. sz. Táblázat).

A listákon szereplő eszményképek közül az iskolai tanulmányok körébe utaltuk az alábbi foglalkozási kategóriákba tartozókat: a klasszikus irodalom képviselőit (írók, költők, irodalmi hősök), a tudósokat és feltalálókat, történelmi- és politikai hőöket, katonákat, hadvezéreket. Igen érdekes, az egyes oktatási-nevelési intézmények kulturális légkörét jellemző képet kaptunk. A gimnáziumba járó tanulóknál az iskolai tanulmányok köréből ered a választott eszményképek 71,1⁰/₀-a, a szakközépiskolákban 46,7⁰/₀-a, az iparitanulóknál 26,5⁰/₀-a és az állami gondozottaknál 79,9⁰/₀-a. Csupán az iparitanulók esetében negatív a kép. Okát feltételezhetően abban kell látnunk, hogy a nyolcosztályos általános iskola, amely alapműveltség nyújtására hivatott, érhetően még nem irányíthatta a tanulók érdeklődését tartósan komoly kulturális értékek felé, és úgy tűnik, ezt a funkciót ma még az iparitanuló intézetek sem tudják megoldani. Nincs szándékunkban valamiféle mércét felállítani, de elképzelhetőnek – talán kívánatosnak is – tartjuk, hogy magasabb szintű kulturális környezet, légkör megteremtésével legalább 50–50⁰/₀-os megoszlás jellemezze eme intézmények tanulóinak eszménykép-választását is a jelenlegi 26,5 74,5⁰/₀-ot kitevő, iskolán kívüli forrásokból eredő (film, színház, TV, rádió) eszményképek helyett, bár ezek egy része is magas értékű.

Arra a kérdésünkre, vajon a megközelítően azonos általános műveltséget nyújtó törzsanyag hatása hogyan jelentkezik, pozitív választ kaptunk. Ha ui. a választott eszményképek listájára tekintünk, kiderül, hogy minden oktatási intézmény tanulóinál elsők között szerepel Petőfi Sándor, és ugyancsak minden listán megtaláljuk Arany János, Jókai Mór, József Attila és Radnóti Miklós nevét is. Az eltérés annyi, hogy a gimnáziumi tanulók által választott eszményképek között megtalálhatjuk Arthur Miller, Victor Hugo, J. P. Sartre, Solohov nevét is.

A történelmi személyek eszményképül választásában is hasonló kép mutatkozik: Zrínyi Miklós, Zrínyi Ilona, II. Rákóczi Ferenc, Kossuth Lajos mint a magyar történelem kimagasló alakjai, Kun Béla, Hámán Kató, Ságvári Endre pedig a magyar munkásmozgalom hőseiként minden iskolatípus listáján szerepelnek. Igaz, a magyar parasztmozgalmak egyetlen képviselőjét sem látjuk a listákon. Viszont igen jelentős a hatásuk az ifjúságra a marxizmus-leninizmus klasszikusainak: Marxnak, Engelsnek valamint V. I. Leninek. Lenin a gimnázista fiúknál a tizedik, a nevelőotthoni fiúknál a nyolcadik, a nevelőotthoni leányoknál viszont a második helyen szerepel, de megtalálható a szakközépiskolások és iparitanulók eszményképei között is.

Itt kell megemlítenünk, hogy J. F. Kennedy szinte valamennyi tanuló listáján igen előkelő helyen szerepel, az iparitanulók kivételével. Nyilván tragikus halála tette vonzóvá a fiatalok előtt. A ma élő politikai személyiségek – hasonlóan a francia tanulókhöz – a mi gyermekünkre sem gyakoroltak nagy hatást. A teljesség kedvéért rá kell mutatnunk, hogy szerepeltek ma élő politikusok is a listákon, de sehol sem érték el az 5⁰/₀-ot.

Ez a vázlatos kép is mutatja, hogy az irodalom, történelem tananyagához fűződő személyek szinte azonosak, az egységes, általános, műveltségi törzsanyag hatása jól látszik.

A klasszikus zene hatása viszont igen szegényes. Ennek egyetlen képviselője a listákon Beethoven. A festők közül is csak Munkácsy Mihály, Van Gogh, Picasso nevével találkozunk. Szabad legyen itt arra utalnunk, hogy a TV, amely ifjúságunknak igen széles rétegét köti le műsoraival, gyakran sugároz képzőművészeti alkotásokat ismertető sorozatokat. Még sincs számottevő érdeklődés irántuk, nyilván azért, mert ennek lényeges előfeltétele, az iskola orientáló hatása – még a gimnáziumokban is hiányzik. Szobrászok, építészek a tanulók választásaiban egyáltalán nem szerepelnek.

A mi fiataljaink körében is nagy népszerűségnek örvendenek a könnyűzene képviselői. E téren az iparitanulók 29⁰/₀-os arányukkal az élen járnak. A gimnáziumi növendékek 9,5⁰/₀-os aránya (amely ennél az iskolatípusnál a százalékok sorrendjében a 4. helyet je-

III. sz. Táblázat

Az eszményképek megoszlása foglalkozási ágak szerint

	gimnázium %	szakközép- iskola %	iparitanuló intézet %	nevelőotthon %
Sport	2,3	5,7	15,3	3,1
Film	5,6	14,2	19,7	5,1
Színház	0,8	1,6	3,3	–
Sanzon, jazz	9,5	8,0	29,0	3,7
Más világsztárok (TV, rádió, cirkusz)	1,6	–	1,7	–
Klasszikus irodalom	34,2	28,6	20,9	46,2
Ponyvairodalom, bűnügyi irodalom	2,8	3,5	3,0	1,2
Klasszikus zene	1,2	3,1	–	1,3
Képzőművészet	1,2	2,3	–	1,3
Tudósok, feltalálók	15,2	6,5	2,3	7,5
Utazók, felfedezők	4,9	13,8	1,5	–
Történelmi és politikai hősök	18,3	10,3	3,3	25,0
Népi hősök	0,7	1,1	–	4,4
Katonák, hadvezérek	3,4	1,3	–	1,2
A vallás személyei	0,2	–	–	–

lenti!), a szakközépiskolások 8⁰/₀-os választása (5. hely) csupán a nevelőotthonokban csökken 3⁰/₀-ra. Az eddig bemutatott kép mellett ezek a számok is igazolhatják, hogy ifjúságunkat nem elsősorban és nem kizárólagosan vonzzák a sanzon, a tánczene sztárjai.

A tudomány képviselői a mi ifjúságunkra sokkal vonzóbbak, mint a francia tanulóokra. Mint említettük, ott a 10⁰/₀-ot sem érték el, nálunk a gimnáziumi tanulóknál a választott eszményképek 15,2⁰/₀-a jut a tudósokra, feltalálókra, s még az állami gondozott növendékeknel is eléri a 7,5⁰/₀-ot. A hazai tudósok mellett M. Curie, Einstein, Edison, Semmelweis, Pasteur, Linné, Darwin szerepelnek a listákon, de hasonlóan a francia fiatalokhoz, korunk nagy tudósait a mi fiataljaink sem ismerik. A szakiskolás növendékek eszményképei sorában is találkozunk választott életpályájuk, tanult szakmájuk kiválóságai-val, tudásaival. Az iskolai környezet jelentős hatásának tartjuk, hogy ezek között a fiatalok között többen találtak követésre méltó vonásokat, a technikai fejlődés kiválóságai-ban. A jövő szakmunkásai ideált látnak August Ottoban, Rudolf Dieselben, Robert Boschban, a magyar Irinyi Jánosban, Csonka Mihályban.

Az alapanyagot abból a szempontból is feldolgoztuk, hogy a választott személyiségek mikor éltek. (IV. sz. Táblázat.) Az iskolai tananyag és a tömegkommunikációs eszközök közelmúltban bekövetkezett gyors hazai elterjedésének tudhatjuk be, hogy a XX. század hatása a legnagyobb.

A gimnáziumokban a választott eszményképeknek 60,5⁰/₀-a, a szakközépiskolásoknál 61,9⁰/₀-a, az iparitanulóknál 76,3⁰/₀-a, a nevelőotthon növendékeinél pedig 50,9⁰/₀-a, a XX. században élt vagy él.

A XIX. század hatása – főleg az irodalom vonzása – még nagy. Ebben a században élt a gimnázisták eszményképeinek 24,1⁰/₀-a, a szakközépiskolásokénak 30,8⁰/₀-a, az ipari tanulóknak 23,6⁰/₀-a, és a nevelőotthoni növendékek eszményképeinek 38,7⁰/₀-a. Az előző századok kimagasló személyiségei alig hatnak fiataljainkra, hiszen – mint láttuk – a XIX., XX. századba tartozók aránya az ipari tanulóknál 99,9⁰/₀ (!), a szakközépiskolában és nevelőotthonban 90⁰/₀ körüli, de még a gimnázium növendékeinél is 84,6⁰/₀.

IV. sz. Táblázat

	gimnázium		szakközépiskola		iparitanuló intézet		nevelőotthon	
	%	%	%	%	%	%	%	%
	fiú	leány	fiú	leány	fiú	leány	fiú	leány
XX. sz.	59,0	61,1	60,0	63,9	63,3	89,4	47,3	54,5
XIX. sz.	33,9	34,5	35,4	26,4	36,7	10,6	34,8	42,6
XVIII. sz.	2,1	2,6	1,7	1,4	–	–	7,8	2,9
XVII. sz.	–	–	–	3,5	–	–	–	–
XVI. sz.	4,2	1,7	2,9	4,7	–	–	1,6	–
XV. sz.	–	–	–	–	–	8,5	–	–
XII. sz.	0,4	–	–	–	–	–	–	–
i. e.	0,4	–	–	–	–	–	–	–

Bennünket is érthetően izgatott a kérdés: fiataljaink mennyire tájékozottak a világban, milyen mértékben hatnak rájuk más népek tudósai, kiemelkedő történelmi, politikai személyiségei? (V. sz. Táblázat).

A választott személyiségek többsége magyar, a gimnáziumok kivételével. A sorrendben a gimnázium növendékeinél Franciaország, az USA, majd a Szovjetunió következik. Az ipari tanulóknál a jazz sztárok révén Anglia áll a harmadik helyen, a francia művészek előttük találhatóak a sorrendben.

A rendelkezésünkre álló tanulói nyilatkozatok – úgy gondoljuk – alkalmasak arra, hogy a vizsgálat időpontjában jellemző képet kapjunk a középiskolás korú ifjúság eszményképeiről, s érdeklődésének fő irányairól. De lehetőséget ad ez az anyag még néhány, közoktatás-politikánk eredményeit és hiányosságait jelző következtetésre is.

Úgy gondoljuk, sikerült meggyőzően bemutatni, hogy a mi iskoláink valóban nem osztályiskolák, mint ahogyan sikerült a francia anyagból igazolni azt, hogy a francia iskola mennyire konzervensen osztályjellegű. Tagadhatatlan, hogy a szociális-kulturális környezet hatására jelentkező különbségek a mi középfokú iskoláinkban is tettenérhetők még, de kitűnik az is, hogy milyen erős tendencia jelentkezik az ebből a forrásból fakadó eltérések kiküszöbölésére, felszámolására, s ma már nem is olyan éles ez a különbség az egyes tanulói rétegek között, mint pl. tíz esztendővel ezelőtt. Szabad legyen ebben a vonatkozásban éppen a bemutatott nevelőotthoni növendékek példájára utalnunk.

Az ipari tanulók képzése problematikus még nálunk. Az általános műveltséget nyújtó anyag kevés az iparitanuló-intézetek tantervében. Úgy gondoljuk, hogy az úgynevezett emelt szintű szakmunkásképzés pozitív változást eredményez majd. Nyilván a mennyiségében növekvő általános műveltségi tanítási anyag hatása jelentkezik majd az iparitanuló iskolák kulturális légkörében is, s mindez feltétlenül hatásos lesz az iparitanulók kultúráltságának színvonalára is, a valóban értéket jelentő kulturális tartalom irányába történő orientálódásukra is.

Ez az anyag is rávilágított arra a sokat hangoztatott problémára, hogy nálunk a középfokú korosztályok művészeti képzése hiányos, pontosabban fogalmazva, megoldatlan. A harmonikusan képzett szocialista emberek nevelésének viszont elengedhetetlen területe az esztétikai nevelés. Ebben viszont nem kis rész hárul a művészi képzésre.

Ha végigtekintünk a tanulók által választott eszményképek során, úgy tetszik, lehetne gyermekeink oktatásában-nevelésében erősíteni az orosz, a szovjet és a szomszédos népek kultúrája iránti érdeklődést. Úgy tűnik, nem sokat tettünk ezideig annak érdekében, hogy megismerjék a cseh, a szlovák, a jugoszláv, a román, a lengyel irodalom, történelem, tudományos élet kiválóságait. Azonban azt is le kell szögeznünk, hogy a kozmopolitizmus veszélye sem jelentkezik fiataljainknál.

Ma élő politikai vezetőket, államférfiakat kevesen választanak eszményképül a 16–17 éves ifjak. Néhány gyermek listáján szerepelt Kádár János, az azóta elhunyt dr. Münnich Ferenc. Úgy gondoljuk, hogy ebben – az idősebb nemzedéknél is megtalálható – tartózkodásban nyilván szerepe van a személyi kultusz időszakának, de ebből semmi eset-

V. sz. Táblázat

Az eszményképek megoszlása nemzetek szerint

	Gimnázium	Szakközép- iskola	Iparitanuló intézet	Nevelőotthon
	%	%	%	%
Magyarország	45,4	60,4	80,5	88,1
Anglia	11,4	5,1	4,2	6,0
Ausztria	0,8	–	–	–
Franciaország	17,2	10,3	8,2	2,9
Hollandia	0,5	–	–	–
India	0,3	–	–	–
Kuba	1,1	4,2	–	–
Németország (NDK, NSZK)	5,8	6,4	2,5	1,0
Olaszország	1,0	1,2	–	–
Svédország	0,6	–	–	–
Szovjetunió	5,4	6,3	3,1	2,0
USA	10,5	6,1	1,5	–

re sem lehet levonni azt a következtetést, hogy gyermekeink nem tisztelik állami, politikai vezetőinket.

Szólnunk kell még arról is, hogy történelem oktatásunk pozitív hatása ebből az anyagból is kitűnik. A pozitív történelmi hősök, a haladó nemzeti törekvések kiemelkedő személyiségei mellett ott találjuk a fiatalok eszményképeinek sorában a nemzetközi munkásmozgalom kiválóságait. Marxban, Engelsben, Leninben számtalan fiatal talált vonzó, követésre méltó emberi magatartást. Mindezeknek nyoma sincs a francia fiataloknál.

Pozitívan kell értékelnünk, hogy a tudósok, feltalálók, utazók, felfedezők aránya viszonylag magas az eszményképek között: a gimnáziumban 20,3%, az ipari tanulóknál 7,5%, a szakközépiskoláknál 20,1%. A francia tanulóknál általában 10% alatt mozog az ebbe a kategóriába tartozó személyiségek aránya. Nyilvánvaló, hogy az intenzív hazai természettudományos képzés erősen hat a tanulókra. Itt kell megemlítenünk, hogy sem a francia ifjúságnál, sem a mi ifjúságunknál nem mutatkozik a vallás hatása. Nálunk a megkérdezett 2358 fiatal közül csupán egyre gyakorolt vonzó hatást vallási személy.

A választott eszményképek megoszlását tekintve még egy gondolatot kívánunk érinteni. Mi természetesnek tartjuk, hogy az ifjúságra nagy vonzást gyakorol a tánczene, a táncdal, a sanzon. Azonban ellent kell mondanunk azoknak, akik valamiféle torzulást látnak ebben, akik veszélyt hirdetnek, akik a mai fiatalság kultúráltságát éppen ezért sértőnek tartják. Szerintünk a mai fiatalok kultúráltságában nincsenek torz arányok.

A most vázlatosan bemutatott, elsősorban a leglényegesebb kérdéseket felölelő anyag nyilván alkalmas további finom elemzésre. El lehet ezt az anyagot pl. motívum-vizsgálattal mélyíteni. Keresni a feleletet arra, miért ezeket a személyiségeket választották, választják a fiatalok eszményképül?

Vizsgálatunk azonban jelenlegi formájában is adalékot szolgáltat annak a kérdésnek megválaszolására, milyen a mi ifjúságunk kultúráltsága, melyek ennek a kultúráltságnak főbb jellemzői. Természetesen nem az egyetlen módszer ennek a kérdésnek megközelítésére, csupán egy a lehetséges módok közül.

És még annyit, úgy véljük érdemes időről-időre – pl. 5 évenként – az ilyen vizsgálatokat megismételni, talán szükséges is, hogy az ifjúság érdeklődését, irányultságát, kulturális előrehaladását figyelemmel kísérhessük.

ИЗУЧЕНИЕ ИДЕАЛОВ ДЕТЕЙ

Дьёрдь Агоштон—Элемер Кунсаги

Данный опыт является применением результатов французских авторов (J. Dumazedier — J. Hassenforder: *Héros de la jeunesse d'aujourd'hui. Le Courrier de la Recherche Pédagogique. N° 23 janvier 1965.*) к венгерским условиям. Авторы в разных типах школ (гимназия, специальная средняя школа, училище трудовых резервов, детский дом) изучали идеалы учащихся 16—17 летнего возраста. Опыт был направлен на выяснение влияния различных школьных сред на выборы идеалов. Полученные данные мы сравнивали с результатами французского опыта. При этом мы установили, что между идеалами венгерских учащихся разных типов школ меньше разницы чем во Франции. Причиной этого мы считаем демократический характер венгерской системы народного образования. При сравнении полученных данных были выяснены также различия, связанные с мировоззренческим и моральным содержанием школьного обучения. Приведем только один пример: среди идеалов французских школьников мы не можем обнаружить ни одного прогрессивного исторического героя. (Например не упоминаются герои французской буржуазной революции). Наоборот среди идеалов венгерских школьников занимают видное место выдающиеся прогрессивные личности венгерской и всеобщей истории, а также революционеры, герои крестьянских и рабочих движений. Наш опыт подтверждает, что мотивы выбора идеалов венгерских школьников — против поверхностных мнений — являются удовлетворительными.

UNTERSUCHUNG DER KINDERIDEALE

Dr. György Ágoston – Dr. Elemér Kunsági

Die Untersuchung ist eine Anwendung der von französischen Forschern, J. Dumazedier – J. Hassenforder durchgeführten Untersuchungen unter ungarischen Verhältnissen.

In verschiedenen Schulmilieus (Gymnasium, Fachmittelschule, Lehrlingbildende Anstalten, Erziehungsheim der Kinderfürsorge) haben wir die Ideale der 16–17 jährigen Schüler untersucht.

Wir wollten erklären, wie sich die verschiedenen Schulmilieus in der Wahl der Ideale melden.

Unsere Ergebnisse wurden mit den französischen Ergebnissen verglichen. Es wurde klar, dass es unter den Idealen der ungarischen Schülern von verschiedenen Schultypen ein viel kleinerer Unterschied gibt, als in Frankreich. Das muss dadurch verursacht werden, dass das ungarische Schulwesen viel demokratischer ist. Aus den vergleichenden Untersuchungen werden auch diese Unterschiede klar, die aus dem weltanschaulichen und ethischen Inhalt des Unterrichtes stammen. Nur ein Beispiel: unter den Idealen der französischen Kinder spielen die progressiven Helden überhaupt keine Rolle (z. B. kein Held der französischen Revolution). Unter den Idealen der ungarischen Kinder haben einen vornehmen Platz die hervorragenden progressiven Persönlichkeiten der ungarischen und Weltgeschichte, Revolutionäre, Helden der Arbeiter- und Bauerbewegungen.

Das Ergebnis unserer Untersuchung zeigt, dass die Wahl der Kinderideale bei der ungarischen Jugend – im Gegensatz der oberflächlichen Meinungen – beruhigend ist.

L'EXAMEN DES HÉROS DES ENFANTS

György Ágoston–Elemér Kunsági

Cet examen est l'application de celui des chercheurs français nommés: J. Dumazedier – J. Hassenforder (*Héros de la jeunesse d'aujourd'hui. Le Courrier de la Recherche Pédagogique. N° 23 janvier 1965*) aux conditions hongroises.

Nous avons examiné dans différents milieux scolaires les héros des enfants de 16-17 ans (lycée, école technique, établissement d'apprentis, maison d'éducation des enfants confiés aux soins de l'Etat). Nous avons voulu découvrir comment se montre l'influence des différents milieux scolaires sur le choix des héros. Nous avons comparé les résultats avec ceux de l'examen français. Alors il en ressort que parmi les héros des enfants hongrois fréquentant les écoles de différents types la divergence est beaucoup plus petite qu'en France. On doit en voir la cause dans le système scolaire hongrois fondamentalement plus démocratique.

Les examens comparés apportent la lumière aussi sur les différences qui proviennent du contenu moral et idéologique de l'enseignement.

Un seul exemple: aucun héros historique et progressiste ne se trouve parmi les idéals des enfants français (p. e. héros de la Révolution française, au contraire parmi les idéals des enfants hongrois on trouve en grand nombre des personnalités marquantes et progressistes de l'histoire universelle et hongroise, des révolutionnaires, des héros des mouvements ouvriers.

Le conclusion de notre examen: en ce qui concerne le choix d'idéal des jeunes hongrois, le niveau culturel en est vraiment rassurant contre toute opinion superficielle.



**A SZEMÉLYISÉG SZOCIOMETRIAI VIZSGÁLATÁNAK
MÓDSZERTANI PROBLÉMÁI**

DR. DURÓ LAJOS



A tanulói személyiség vizsgálata pedagógiai és pszichológiai szempontból egyike a legidősebb s leginkább vitatott kérdéseknek, amelyek – különösen az iskolareform munkálatok időszakában – szükségszerűen felkeltették mind a kutatók, mind a gyakorló pedagógusok élénk érdeklődését.

A probléma aktualitását mindenképp el kell jelölni, hogy ma már egyre általánosabbá válik az a felismerés, mely szerint a korszerűség követelményeihez igazodó *oktató-nevelő tevékenység hatásfokának javítása elképzelhetetlen a tanulók személyiségének sokoldalú megismerése nélkül*. E megismerés teljességére való törekvés pedig feltételezi a személyiség fejlődését meghatározó társadalmi tényezők szerepének nevelésszociológiai és szociálpszichológiai szempontú számbavételét. E komplex problémakör elméleti és gyakorlati vonatkozásban egyaránt egyesíti magában a társadalmi valóság konkrét viszonyainak, ellentmondásainak s tendenciáinak figyelembe vételét, mind pedig a gyermek közvetlen környezetének szociális „közegét” jelentő, interperszonális kapcsolatokra való orientálódás szükségességét. Ebben az összefüggésben egyre növekvő jelentőségre tesz szert a személyiség „szocializálódási” folyamatának az egyén és a közösség egymásra ható relációjában való vizsgálata.

Ezért különösen jelentősnek ítéljük azt a körülményt, hogy a nemzetközi méretekben egyre szélesebb körre kiterjedő szociológiai és szociálpszichológiai kutatások – s nem kevésbé a neveléssel szemben fokozódó társadalmi igények – hatására nálunk is növekvő érdeklődés tapasztalható a személyiség ilyen irányú tanulmányozása iránt. E tárgykörbe tartozó hazai kutatások – részben a szocialista országok hasonló tapasztalatait hasznosítva – egyik kiinduló pontját a kommunista személyiségformálás „logikai tengelyét” (Makarenko A. Sz., 1955) alkotó *közösségi nevelés problematikája* és a nyugati polgári pszichológiában igen népszerűvé vált *szociometriai vizsgálat módszerének összekapcsolására irányuló törekvés jelentették*. Ezzel összefüggésben egyetértünk Pataki Ferenc (1964) véleményével abban, hogy pedagógiánkban megérlelődött a közösség – mint pedagógiai kategória – többoldalú, komplexebb tanulmányozásának szükségessége, ami azt jelenti, hogy napirendre került az eddigi, gyakran meglehetősen egysíkú kutatási szempontok és módszerek kiszélesítése a közösségi struktúra és dinamika objektív vizsgálatának irányába.

Az utóbbi évtizedben kibontakozó ilyen célzatú kutatásmethodikai törekvéseknek kétségtelenül érdeme az, hogy a modern polgári szociálpszichológiában már korábban széles körben elterjedt¹ s a szocialista országok kutatói által is ellenőrzött² *szociometriai*

¹ Moreno J. L. (1951, 1958.), Jernings H. H. (1951), Northway M. L. (1952), Höhn E. – Schick G. P. (1954), Hofstätter P. R. (1957), Engel Mayer O. (1958), Gronlund N. E. (1959), Walter Cappel (1964), Bastin G. (1966)

² Hiebsch H. (1960, 1966), Peasinovics R. (1960), Kolominszkij J. L. (1963, 1965, 1967), Kolominszkij J. L. és Rozov A. I. (1964), Kurzin E. Sz. (1963, 1967), Danbauer H. (1964), Vorweg M. (1964), Bugdahn M. (1965), Cenciper A. B. (1965), Kunz L. (1965)

vizsgálat felhasználásával gazdagították a személyiség és közösség kutatásának metodikai apparátusát. A szociometriai módszer különböző formaváltozatainak alkalmazásával tanulmányozta *Kántás László* (1958) egy óvodai csoport társas szerkezetét, *Ilyés Sándor* és *Szakács Ferenc* (1958) a csoportosulás tényezőit vak gyermekek közösségében, *Geréb György* (1962) az osztályszerkezet kohéziójának és megbomlásának kérdéseit, *Budai Ilona* (1963–64) a közösség kialakulásának kezdeti problémáit, *Várhegyi György* (1964) a környezet hatását a társas-közösségi életre, az osztályok társas szerkezetét, a tanulók barátkozását és csoportosulását, *Kántás László* és *Kántás Vera* (1965) a spontán társas szerkezet és közösségi nevelés kapcsolatát, *Mérei Ferenc* (1966, 1967) a társas kapcsolatok megszilárdulásának és fejlesztésének problémáit, a pár és csoport egymáshoz való viszonyát, *Babodi Béláné-Harsányi Ernőné-Gyöni Lajosné* (1967) a kollégiumi primér-közösségek társas szerkezetét, *Hunyadi György* (1967) a szociometria és látens ideológiai szerkezet viszonyát a csoportban, *Vastagh Zoltán* (1967) a közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös kapcsolatainak összefüggését.

E tematikailag szerteágazó és egyre gazdagodó szakirodalom részletesebb elemzés nélkül is tanúsítja, hogy a szociometriai módszer alkalmazhatóságának megítélésében mind általános metodológiai, mind konkrét metodikai vonatkozásban *jelentkeznek fenn tartások*, vitás kérdések és véleménykülönbségek.³ Ennek szélsőséges megnyilvánulása az, hogy a szociometria kutatómódszertani jelentőségének „... indokolatlan túlbecsülésével és óvatoskodó mellőzésével egyaránt találkozunk” (Társadalmi valóság és pedagógia 1964). Ez a tendencia vonatkozik nemcsak a kutatók, hanem a pedagógusok gyakorlati személyiségtanulmányozó munkájára is.

Elismerve a módszer több szempontból problematikus jellegét, mi mégis azokkal a véleményekkel értünk egyet – s ezt igazolni látszanak tanszékünk pszichológiai csoportjának tapasztalatai is, – amelyek a szociometriát *meghatározott feltételek* mellett a személyiségtanulmányozás egyik lehetséges pszichológiai eszközeként értékelik. E megfontolásból kiindulva elvi és gyakorlati szempontból fontosnak tartjuk az alkalmazás pedagógiai és pszichológiai feltételeinek *differenciált* értelmezését. E szerteágazó kérdéskomplexumnak lényeges összetevője a szociometria módszertani apparátusának témánk szempontjából való értékelése.

A teljesség igénye nélkül ezúttal csak arra vállalkozhatunk, hogy megkíséreljük a személyiség tanulmányozására irányuló iskolai szociometriai vizsgálatok néhány *módszertani* problémájának számbavételét, különös tekintettel a különböző feladathelyzetekhez igazodó *társasválasztási kísérletek* előkészítésének, levezetésének, értékelésének és pedagógiai hasznosításának lehetőségeire.

Személyiség és közösség

Kérdésfeltevésünk problémakörének személyiségnézőpontú megközelítése mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban többféle vizsgálódási lehetőséget kínál számunkra. Ha nevelés-szociológiai és szociálpszichológiai szempontból indulunk ki, akkor véleményünk szerint figyelembe kell venni azt, hogy a szocialista iskolában végzett szociometriai vizsgálatok módszertanilag elválaszthatatlanul összefonódnak a személyiség és tanulóközösség egymáshoz való viszonyának problematikájával.

³ Lásd: *Hegedűs András* (1961), *Koloninszkij J. L.* (1963), *Koloninszkij J. L.* és *Rozov A. I.* (1964), *Dannbauer H.* (1964), *Horváth György* (1964), *Duró Lajos* (1966)

Ebből a szempontból különösen figyelmet érdemel az a körülmény, hogy a személyiség és közösség kölcsönös kapcsolatának kérdése rendszerint igen ellentmondásosan jelentkezik a pedagógiai gyakorlatban. Ennek magyarázatát megítélésünk szerint nem annyira a közösségi nevelés – pedagógiai tapasztalatból jól ismert és vizsgálatokban is eléggé feltárt – bonyolultságában, többrétűségében és dinamikájában kell keresni, hanem sokkal inkább a személyiség és a közösség kölcsönös viszonyának értelmezése terén jelentkező hangsúlybeli eltolódásban. Ez a tendencia leginkább „a közösségben, a közösséggel és a közösség számára” történő nevelés közismertté vált *makarenkói* tételének egyoldalú leszűkítésében nyilvánul meg.

Ennek egyik jelentkezési formája a személyiség túlzott előtérbe állítása, amikor az egyes tanulók szinte kizárólagosan mint sajátos, individuális személyiségjegyeket reprezentáló és a kollektíva tevékenységétől mesterségesen elszigetelt egyének jelennek meg. Ez óhatatlanul a sokat hangoztatott egyéni bánásmód pedagógiai elvének indokolatlan dominanciájához vezet a nevelésben. A pedagógus gyakorlati személyiség-tanulmányozó munkájában pedig az egyének megismerésére korlátozza a figyelmet. Ennek következménye az a gyakorlat, hogy az osztályfőnöki napló anyagában olykor évekre visszamenően alig található más, mint a szűkebb értelemben vett „feljegyzések a tanulókról”, amelyeknek kétségtelenül lehet információs és pedagógiai jelentősége, érvényességi köre azonban erősen leszűkül akkor, ha a tanulók megismerésére irányuló munkában a kollektíva csupán az egyén tevékenységének „keretét”, illetőleg „háttérét” szolgál.

A hangsúlyeltolódás másik megjelenési formája az, amikor egyoldalúan a közösségre koncentrálódik a figyelem, és szinte teljesen háttérbe szorul, elmosódik a tanulók személyisége. Az ilyen beállítódású „közösségi nevelés” úgy tekinti a tanuló kollektívákat, mint az oktatás és nevelés alanyainak mechanikus összességét, olyan egészet, amely egyesíti magában a különböző individuális jellegzetességeket tükröző egyéneket. Ennek következtében a tanulók sokoldalú tanulmányozása és megismerése, – amely egyik elengedhetetlen feltétele az eredményes pedagógiai tevékenységnek, „uniformizálódik”, és magában rejt az „elszemélytelenedés” veszélyét.

A személyiség és közösség egymáshoz való viszonyának megítélésében mutatkozó hangsúlyeltolódás említett szélsőséges megjelenési formái között a gyakorlatban sokféle átmeneti módozat figyelhető meg. Nem szükséges bizonyítani azt, hogy ez a tendencia a probléma módszertani megközelítésében is érezteti hatását.

Ez összefügg azzal az alapkérdéssel, hogy a személyiség vizsgálatában mennyire érvényesül az ember *társadalmi meghatározottságának dialektikus szemlélete*. Ha abból az ismert *marxi* tételből indulunk ki, hogy „az ember a társadalmi viszonyok összessége”, akkor a személyiség tanulmányozásában elvi és módszertani szempontból alapvető jelentőségre tesz szert a társadalmi hatásokat közvetítő különböző *közösségek* személyiség-alakító funkciójának érvényesülése. Ebből következően az embernek mint társadalmi lénynek – írja *Kovaljov A. G.* (1964) – alapvető szükséglete az érintkezés, amely feltételezi a társadalom, a közösség, a csoport meghatározott körülményei között végzett tevékenységben kialakuló kölcsönös viszonyulásokat. A személyiség *szociológiájáról* írott könyvében *Kon I. Sz.* (1969) rámutat arra, hogy: „Az egyén viselkedését és a többi emberrel, valamint a társadalmi intézményekkel való kölcsönviszonyait sem a köznapi beszédben, sem a tudományos fogalmak rendszerében nem írhatjuk le másképpen, mint társadalmi szerepeinek terminusaiban... Szerepen a funkció értendő, a viselkedésnek az a normatív módon jóváhagyott mintája, amelyet adott pozícióban mindenkitől elvár-

nak.”⁴ Szociálpszichológiai szempontból nagyon lényeges az a tény, hogy a szerep elválaszthatatlan a személyiség társadalmi kapcsolatait kifejező *szociális státuszától*. Erre az összefüggésre utal *Kuzmin E. Sz.* (1967), amikor a szerepet „a státusz dinamikus aspektusának” tekinti. E dinamikus viszonylatok megismeréséhez figyelembe kell venni azt is, hogy a szerep a szociális státusz realizálásának folyamatában szervesen összekapcsolódik a személyiség különböző pszichikus tulajdonságaival. Ez különösen jól érzékelhető módon jelentkezik abban, hogy a személyiségnek a szerepekkel összefüggő funkciók eredményes gyakorlásához meghatározott „pszichikus jegyekre van szüksége, amelynek jellegét a kooperációs feladatok determinálják” (*Hiebsch H.-Vorweg M.*, 1967). A különböző szerepekből adódó feladatok teljesítése pedig feltételezi a közvetlen környezethez való viszonyulások sokrétűségét, amely igen változatos formában tükrözi adott közösségben vagy csoportban együttműködő egyének „pszichikai érintkezésének” legkülönbözőbb árnyalatait.

Ebből következően a személyiség szociometriai tanulmányozásában jelentős szerepe van azon *interpersionális kapcsolatok* pszichológiai megismerésének, amelyet *Makarenko A. Sz.* (1955) „a gyermekek közti rengeteg igen finom belső viszonylatnak” nevezett. A pedagógiai tapasztalat meggyőzően igazolja azt, hogy a tanulónak a személyes viszonylatok rendszerében elfoglalt sajátos helyzete nagyon lényeges személyiségformáló tényezőt képvisel. Ezért a tanuló személyiségének megismeréséhez elengedhetetlenül fontos a különböző közösségi életkeretekben megnyilvánuló individuális kapcsolatok módszer-tanilag jól átgondolt tanulmányozása.

Erre azért kell különösen felhívni a figyelmet, mert a különböző fejlettségi szintű tanulóközösségek az interpersionális kapcsolatok szempontjából még a legtökéletesebb pedagógiai irányítás és a legoptimálisabb tanulói öntevékenység esetében sem tekintendők *homogén egységnek*. Ezért a személyiség tanulmányozásánál is számításba kell venni azt a pedagógiai ténytet, hogy a tanulóközösségekben – speciális vizsgálat nélkül is – a személyes viszonyulások bonyolultan egymásba fonódó többrétűségét észlelhetjük. Jellemük szerint e viszonylatokat feltételelesen két egymással összefüggő s olykor látszólag elkülönülő kategóriára lehet visszavezetni:

a) Az egyikbe sorolhatók azok a kapcsolatok, amelyeket *Makarenko A. Sz.* (1955) szavaival a „felelős függőségek rendszerének” nevezünk. A közösség e „hivatalos” szervezeti és tevékenységi kereteit *formális struktúra* elnevezéssel is szokták jelölni. A pedagógiai és pszichológiai irodalom leginkább a közösségi kapcsolatok ezen – a pedagógus céltudatos tevékenysége által irányított – formáival foglalkozik.⁵

b) A másik kategória a „nem formális” vagy másképpen *spontán kapcsolatok struktúrája*, amely az individuális viszonyulások rendszerén keresztül többnyire sajátos pedagógiai és pszichológiai valóságot képvisel az adott osztályközösség életében és tevékenységében. A szocialista pedagógia és pszichológia eddig – a bevezetőben említett forrásokon kívül – viszonylag kevés figyelmet fordított e kérdések vizsgálatára. Természe-

⁴ Ismeretés, hogy a szerep fogalmának problémája a társadalmi és egyéni szociálpszichológiai tényezők dialektikájának megértéséhez szükséges elméleti koncepció hiánya miatt egyik csomópontja a polgári kutatók ideológiai bizonytalanságának. A szerepkategória marxista értelmezése még nem eléggé kidolgozott. Ezzel kapcsolatban igen értékes kutatómunkát végzett *Heller Ágnes* (1966), *Hiebsch H.* és *Vorweg M.* (1967), *Kuzmin E. Sz.* (1967) és *Kon I. Sz.* (1969)

⁵ Ebből a szempontból hazai viszonylatban az utóbbi években a következő szerzők értékes munkáira gondolunk: *Jusztné-Kéri Hedvig* (1963), *Horváth Lajos* (1966, 1968), *Vág Ottó* (1966), *Szécsy Éva* (1967), *Petrikás Árpád* (1968), *Rozsnyai Istvánné* (1968)

tesen e megállapításunk nem jelenti azt, hogy egyetértünk a nyugati polgári szociálpszichológiai törekvések azon túlzó egyoldalúságával, amely a szociometriai módszerek segítségével tanulmányozott spontán társaskapcsolatok *fetiszálásához* vezet a személyiség megismerésében.

Hangsúlyozni szeretnénk azt, hogy a személyiség tanulmányozása szempontjából döntő fontosságú *közösségi kapcsolatok* „formális” és „nem formális” szerkezete a valószínűleg meghatározott összefüggést mutat, és nem különül el egymástól olyan kategórikusan, mint ahogyan azt egyes szakirodalmi források feltételezik. Ezért megítélésünk szerint, – bár a hagyományos szociometriai vizsgálatok a spontán társasszerkezetet szimpátia és antipátia dimenziójára koncentrálják figyelmüket, – a tanulók személyiségének teljesebb megismerése szempontjából *módszerianilag* sem indokolt a szociális kapcsolatok említett kétféle struktúrájának mechanikus szétválasztása. Megítélésünk szerint erősen vitatható az a tendencia, hogy a személyiség szociometriai vizsgálatánál a tanulók „mikrokörnyezetét” jelentő személyes, intim kapcsolatok s érzelmi színezetű kölcsönös viszonyulások jelenlétét szinte kizárólagosan a spontán társasszerkezet kategóriájába sorolják, illetőleg annak karakterisztikus ismérveként fogják fel. Ha viszont nem leszükítetten a spontán csoportosulás fogalomkörében, hanem a személyiség tágabb értelemben felfogott kapcsolatrendszerének relációjában gondolkodunk, akkor nyilvánvalóvá válik számunkra az, hogy az érzelmi telítettségű interperszonális viszonyulások mindenütt jelen vannak, ahol a tanulók tevékenységük révén sokoldalú kapcsolatba kerülnek egymással, a szűkebb és tágabb környezetükkel. Természetesen a megjelenés formái és intenzitása tekintetében – a közösség, a csoport összetételétől, pszichológiai árculatától s a tevékenység jellegétől stb. függően – igen széles skálán mozgó változatosságot figyelhetünk meg.

Ebből következően a tanulók pszichológiai jellemzésénél kétségtelenül jelentős szerepe van annak a körülménynek, hogy az osztálytársak egymáshoz való viszonya a tevékenység „hivatalos” vagy „nem hivatalos” színterén erősen érzelmi színezetű kölcsönös kapcsolatként jelentkezik, amely mindenekelőtt a vonzódás, rokonszenv, szeretet vagy ellenkezőleg a tartózkodás, ellenszenv, esetleg legszélsőségesebb formában a gyűlölet sokféle árnyalatában tükröződik. A tanuló „emócionális közérzetét” kifejező pszichikus állapota egyrészt függ attól, hogy ő mint a kollektíva vagy csoport tagja hogyan viszonyul az osztálytársakhoz, másrészt befolyásolja az is, hogy a közösség tagjai hogyan reagálnak erre a viszonyulásra: egyoldalú vagy kölcsönös rokonszenvről, ellenszenvről, illetőleg közömbös magatartásról van-e szó. A kölcsönös viszonyulások ilyen jellegében látja *Kolominszkij J. L.* (1963) az osztályközösségben kialakuló, többé vagy kevésbé *zárt csoportosulások* létrejöttének egyik legfontosabb pszichológiai magyarázatát. Nem kétséges, hogy az ilyen, – gyakran a pedagógus előtt rejtett csoport – *szubjektíve* nagyobb *közvéleményformáló* tényezőt képvisel, mint az osztályközösség egésze, vagy annak önkormányzati szervei. Ha a tanuló beletartozik egy-egy ilyen csoportba, akkor a társadalmi követelmények az ő számára annak a közvéleménynek és szociális kapcsolathálózatnak prizmáján szűrődnek át, amelyek létrehozzák a személyiség által tekintélyként elfogadott sajátos „csoportetikát”. A kollektíván belül vagy azon kívül létrejött csoportosulások igen dinamikus társas alakzatot jelentenek, amelyek jellegüktől függően, optimális esetben elősegítik a közösségi feladatok megvalósítását, vagy szembe helyezkednek azokkal, de csak ritkán tanúsítanak közömbös magatartást.

Megjegyezzük, hogy a hagyományos szociometriai vizsgálatok igen körültekintő alaposággal tanulmányozzák a spontán társas szerkezet legkülönbözőbb alakzatait, de rendszerint nem fordítanak kellő figyelmet a személyiség pszichikus tulajdonságaira, amely-

nek pedig jelentős szerepe van a csoportok létrejöttében és tevékenységében. Különösen nem elhanyagolható az a pszichológiai tény, hogy az egyén *szuggesztibilitása* és *befolyásolhatósága* felfokozott mértékben jelentkezik a csoportszituációban. Ebből a szempontból elgondolkodtatóak *Manszurov N. Sz.* (1965) adatai, amelyek szerint egy vizsgálat eredményeként kiderült, hogy a fiatalkorúak által elkövetett rendzavarások és bűntettek 85%-a a spontán csoportok hatásának következménye, és csak 15%-a minősíthető „egyéni akciónak”. Ennek magyarázatát *Manszurov* abban keresi, hogy mind a közösségekben, mind a spontán csoportokban megfigyelhető a „kommunikációs effektus”, ami az egyének egymásra gyakorolt *pszichikai hatásában* jelentkezik. Ezért a közösség vagy csoport egy-egy tagja utánzásra, követésre ösztönző „láncreakciót” indíthat el, melynek valószínűsége különösen megnövekszik a csökkent kritikai érzék és a hamis érdekazonosság érzésének megnyilvánulása esetén. Nem kevésbé figyelmeztető az a tény, hogy a spontán csoport tagjai előtt való „hősködés”, feltűnési vágy és álromantika idézi elő a fiatalkori bűntettek 45%-át, szemben a mintegy 10%-ot kitevő anyagi természetű motívumokkal. A spontán csoportosulások – tevékenységük pozitív irányulása esetén – jelentős nevelő hatást fejthetnek ki abban a vonatkozásban, hogy tagjaik értékes tapasztalatokat szerezzenek a társadalmi öngazgatás kialakításához, az együttműködési készség, a kölcsönös segítség és áldozatvállalás gyakorlásához, stb. Ez egyben azt is jelenti, hogy a pozitív tartalmú csoportnormákhoz való alkalmazkodás olyan értékes személyiségvonások kialakulását segíti elő, mint pl. az elvhűség, a szolidaritás, a bátorság, becsületesség, felelősségérzet stb.⁶

Az elmondottakból következően a személyiség szociometriai vizsgálata szempontjából – a közösség „formális” és „nem formális” struktúrájának kérdése mellett – fontos módszertani problémaként jelentkezik a *csoport és a közösség* egymáshoz való viszonyának értékelése. Ez főleg azért érdemel figyelmet, mert a modern szociálpszichológia új ágaként kifejlődött „*kiscsoportok pszichológiájának*” hatására gyakran kísért a közösség és a csoport kutatásmethodikai azonosítása a személyiség iskolai tanulmányozásában.

A személyiség és közösség egymáshoz való viszonyának kérdésével kapcsolatos álláspontunk magában foglalja azt a véleményt is, hogy a személyiség iskolai szociometriai vizsgálatában nem lenne helyes azonosítani a kiscsoportok és az egész osztálykollektíva tanulmányozásának problematikáját. Ebből a szempontból vitathatónak tartjuk *Harsányi István* (1965) álláspontját, mely szerint az iskolai osztályok éppúgy kiscsoportoknak tekinthetők, mint az ifjúsági mozgalmi alapszervezet, kollégiumi csoport, tanuló csoport, munkabrigád stb. A kiscsoport pszichológiai és pedagógiai jelentőségének egyoldalú szemlélete kísért *Kronstein Gábor* (1964) véleményében is, amikor azt hangsúlyozza, hogy mivel a pedagógiában kimagasló szerep jut a kisközösségeknek, ezért a kutatások legnagyobb része csak „mikroszociológiai színezetű lehet”, mert minél kisebb a csoport, annál nagyobb jelentőségre tesznek szert az egymáshoz való viszony alakulásában a csoporttagok érzelmei.

A kiscsoport és a közösség azonosítását azért tartjuk problematikusnak, mert a személyiség szociometriai vizsgálatában egyáltalán nem lehet közömbös számunkra, hogy milyen irányból közelítünk az egyén közösségekben elfoglalt helyzetének tanulmányozásához. Ha elfogadjuk azt a *makarenkói* tételt, hogy a „közösség szociális szervezet”, akkor

⁶ A spontán csoportosulások nevelési lehetőségeinek problémáival részletesen foglalkozik *Várhelyi György* (1964). *Kántás László*, *Kántás Vera* (1965). *Vastag Zoltán* (1967), *Riesz Béla* (1968)

⁷ Lásd: *Filloux J. C.* (1966), *Kuzmin E. Sz.* (1967), *Hiebsch H.-Vorweg* (1967)

a kollektíva ebben a minőségben elvi jelentőségű probléma a személyiség megismerése és fejlesztése szempontjából. A szocialista iskolában a tanulóközösségek igen sokrétű tevékenységet fejtenek ki, melynek része ugyan, de nem minden esetben vele azonos hatókörű és pedagógiai jelentőségű a spontán társas kapcsolatok jelenléte. A minőségi különbséget leginkább azzal lehetne érzékeltetni, hogy a spontán csoportosulásban alkalmoszerű társaskapcsolatok, a kollektívában pedig viszonylag állandóbb, tartósabb és szervezettebb közösségi életkeretek alakulnak ki. Ezért egyetértünk *Várhegyi György* (1964) véleményével abban, hogy – bár nem azonos jelentőségű számunkra a kiscsoport és az egész kollektíva, – mégis e közösségi életkereteken belül vagy azokon kívül jelentkező társas kapcsolatok feltárása segít bennünket a gyermekek tulajdonságainak és magatartásának sokoldalúbb megismeréséhez. Mivel pedig a közösség és a személyiség kapcsolatrendszere bonyolult kölcsönhatásban fejlődik, ezért a társas kapcsolatok tanulmányozása révén lehetőség nyílik a közösségben végbemenő folyamatok és változások objektív megismerésére is. Ebben a vonatkozásban figyelembe kell venni azt a körülményt, hogy a szociometria számára ismeretlen *elsődiéges közösség* – a szocialista iskola feltételei között – lényegesen nagyobb jelentőségű személyiségformáló tényező, mint a rokonszenv-kapcsolatokra épülő, *spontán jellegű kiscsoport*. Ezért módszertanilag különösen fontos probléma az, amire *Horváth Lajos* (1966) egyik tanulmányában meggyőzően felhívta a figyelmet: az elsődiéges közösségeket nem önmagukban, hanem társadalmi kapcsolataik rendszerében, a teljes közösség összetartozásának, életritmusának és differenciált rétegződésének relációjában kell tanulmányozni.

A személyiség bonyolult kapcsolatrendszerének és a közösségi viszonyulások jellegének pszichológiai és pedagógiai tanulmányozásában értékes módszertani eszköz lehet számunkra a szociometriai módszer. E tekintetben különösen figyelmet érdemel az, hogy a szociometria sajátos, indirekt eljárásokra törekszik e gyakran rejtett, pedagógiai és pszichológiai szempontból rendkívül differenciált jelenségek objektív felderítésében. Ezért egyetértünk *Kuzmin R. Sz.* (1967) véleményével abban, hogy a modern, nyugati, polgári szociálpszichológia legjelentősebb eredménye az emberi viszonyulások kutatásához szükséges technikai apparátus és mennyiségi eljárások kialakítására való törekvés. E tekintetben a szociometriai vizsgálat módszere olyan lehetőségekkel rendelkezik, amelyek több vonatkozásban feloldják a személyiség empirikus tanulmányozásának ellentmondásait és nehézségeit. A szociometria a módszertani szempontból viszonylag nehezen megközelíthető kölcsönös kapcsolatok szférájában lehetővé teszi a mennyiségi feldolgozásra alkalmas tényanyag feltárását, ami fokozza a vizsgálat eredményeinek objektivitását és egzaktágát. Ismeretes, hogy az osztályközösséggel több éven át együtt dolgozó pedagógusok gyakran keveset tudnak mondani a személyiség megismerése szempontjából fontos interperszonális kapcsolatok valódi jellegéről. Sőt ugyanazon gyerekekről az egy osztályban tanító pedagógusok által adott pszichológiai jellemzés gyakran ellentmondó megállapításokat tartalmaz. Figyelmet érdemel *Kolominszkij J. L.* (1963) tanulmánya, melyben kimutatja, hogy az objektív szociometriai vizsgálat és a pedagógusok empirikus tapasztalatokra alapozott véleménye egy-egy osztály tanulóinak személyes kapcsolatrendszeréről csak 39⁰/₀-os megfelelést eredményezett.

Az elmondottakból következően arra a megállapításra jutunk, hogy a személyiség tanulmányozása szociometriai módszer segítségével csak akkor felel meg a szocialista iskola célkitűzéseinek, ha a vizsgálatban messzemenően érvényesül az *elvi megalapo-*

zottság és a sokoldalú módszertani átgondoltság. Ezúttal nem feladatunk a részletekbe menő konkrét vizsgálati apparátus teljességének bemutatása, hanem inkább a metodika felhasználásának néhány lehetőségére szeretnénk felhívni a figyelmet.

Társválasztási kísérletek iskolai feladathelyzetekben

A személyiség és a közösség sokoldalúbb megismerését segítő szociometriai vizsgálat gyakorlati hasznossága elsősorban a *pedagógiai nézőpont* érvényesülésének mértékétől függ. Ez pedig feltételezi azt, hogy ez a módszer a pedagógus gyakorlati személyiségtanulmányozó munkájában sohasem válhat öncélúvá, – melynek veszélye a szociometria gyakran túlságosan bonyolult és egzaktnak minősített „technikai apparátusa” miatt kísérténi szokott, – hanem minden esetben nevelési eszközként kell alkalmazni. Ha a pedagógiai nézőpontot tekintjük rendezőelvnek, akkor a nevelési helyzet konkrétságának törvénye szerint megközelítő pontossággal körülhatárolhatjuk, hogy adott esetben mit akarunk feltárni a szociometriai módszerrel, és előreláthatóan milyen pszichológiai információs jelentőséget tulajdoníthatunk a szerzett adatoknak.

Munkahipotézisünk kialakításában célszerű figyelembe venni az osztályközösség *pedagógiai jellemzéséhez* a megfigyelések vagy írásos feljegyzések (osztályfőnöki napló, személyiségdossier stb.) alapján hozzáférhető *empirikus tapasztalatokat*. A vizsgálat előkészítésének szakaszában nélkülözhetetlen ilyen *empirikus karakterisztika* elkészítése, amelyben rögzíteni tudjuk a kiindulási helyzetre vonatkozó legfontosabb ténymegállapításokat. A kiindulási állapot pedagógiai és pszichológiai elemzése különböző szempontok szerint történhet (pl. *a*) a tanulmányi, társadalmi, közösségi feladatokhoz való viszony, *b*) hangvétel, stílus, személyes érintkezés az osztály tanulói között, *c*) társas-közösségi és baráti kapcsolatok jellege a közös tevékenység különböző szinterein, *d*) a közösség hivatalos és spontán kereteinek egymáshoz való viszonya, *e*) az egyének sajátos helyzete a közösségi kapcsolatok rendszerében, stb.) annak megfelelően, hogy *konkréten milyen irányban* kívánjuk végezni a tervezett szociometriai vizsgálatot. Az ilyen jellegű pedagógiai és pszichológiai helyzetelemzés tájékoztat bennünket arról, hogy a szociometria segítségével az adott körülmények között – mit ajánlatos ellenőrizni, és a vizsgálat érdekében milyen területen szükséges újabb információk szerzésére koncentrálni a figyelmet. A szociometriai vizsgálat e kettős tendenciája rendszerint összefonódva jelentkezik, ezért szétválasztása nem indokolt, bár a kitűzött feladattól függően az egyik vagy a másik oldal nagyobb arányú figyelembevételére is sor kerülhet.

A személyiség szociometriai vizsgálatának egyik legismertebb s az átlagos iskolai gyakorlatban is jól hasznosítható változatánál, a *társválasztási kísérletnél* („szociometriai teszt”) Bugdahn M. (1965) a következő egymáshoz kapcsolódó lépéseket ajánlja figyelmünkbe:

- a) A legcélravezetőbb kérdések vagy feladatok meghatározása.
- b) Megfelelő instrukciók kidolgozása a tanulók számára (különös tekintettel a kérdéscsk motivációjára és a válaszadás módozataira).
- c) A kikérdés körütekintő levezetése (közben a tanulók reagálásának megfigyelése).
- d) A tanulók válaszainak értékelő feldolgozása.

e) Az eredmény néhány fontosabb tanulságának megbeszélése a vizsgálati személyekkel.

E módszertani lépések mindenképp azért érdemelnek figyelmet, mert a szerző az általunk is fontosnak ítélt pedagógiai nézőpont érvényesítésére törekszik. Témánk szempontjából különösen indokolt a *kérdésfeltevés* és az *értékelés* módozatainak megvizsgálása.

A „szociometriai teszt” kérdésfeltevését meghatározza az a körülmény, hogy a társválasztás a közösségi kapcsolatoknak csak egy részére vonatkozik. A kollektívában ugyanis nem csupán társviszonyok, hanem ezenkívül bonyolult szálakkal egybefonódó tudatos vagy nem tudatos, alá- és fölérendeltségi kapcsolatok is léteznek. Éppen ezért ilyen jellegű direkt kérdések, mint például: „Ki a legrokonszenvesebb tanuló az osztályban?” vagy „Ki tetszik neked legjobban osztálytársaid közül?” – a rokonszenvenyilvánításnak erősen szubjektív érzelmi árnyalatú állásfoglalására készítetik a vizsgálati személyeket. Ebben szükségszerűen jelentős szerepe lehet a véletlenszerű, felületes benyomásokon alapuló értékítéletnek. Az ilyen jellegű direkt kérdésekre adott válaszok rendszerint csak a felületen mozognak, és tévesen informálják a pedagógust. Ennél többet mond számunkra az a kérdés, hogy „Ki a legjobb barátod?”, mert reálisan létező és tartósabb interperszonális kapcsolatot tételez fel az érdekelt tanulók között. A társas kapcsolatokban tükröződő rokonszeny igazi természetére vonatkozóan megbízhatóbb adatok birtokába juthatunk olyan közvetett kérdés segítségével mint például: „Kire bízna d titkaidat legszívesebben?”

Ha túl akarunk jutni az egyszerű rokonszeny vagy ellenszeny-nyilvánítás utáni tudakozódáson, akkor a *közösségi tevékenységgel* összefüggő kérdéseket kell előtérbe állítani. Emellett szól az a pszichológiai elméleti előfeltevés, mely szerint a közösségen belüli „csoportviszonylatok és ezzel a csoportszerkezet is a kooperatív tevékenység során valósul meg”. (Vorwerg M., 1964). Tevékenységen pedig azt a folyamatot értjük, „amely valamilyen meghatározott viszonyt létesít egyfelől az ember, másfelől az őt körülvevő világgal, a többi emberek és az élet által állított feladatok között.” (Rubinstein Sz. L. 1964.)

A társválasztásnál számításba vehető tevékenységi formák az osztályközösség munkájának feltételei között igen változatosak lehetnek. Legismertebb változat a padtárs megválasztása, amely tartós együttléte és sokoldalú együttműködést tételez fel a tanulók között. („Ki mellett ülnél legszívesebben osztálytársaid közül?” Írd le, hogy az új ülésrend kialakításánál kik üljenek körülöttem!” A padtárs megválasztása megoldható gyakorlati feladatként is.) Kunz L. (1965) számol be arról, hogy a pedagógus V–VI–VII. osztályos tanulóknak megengedte ülőhelyeik tetszés szerinti megválasztását. Az „elkerülési” lehetőséget azzal igyekezett biztosítani, hogy még három felesleges padot is elhelyeztetett az osztályban. Néhány hét múlva megismételte a próbát, és erről „osztálytűkröt” készített. Az ülőhelyek újra elosztásánál nem volt jelen, s így a tanulók társválasztását semmiféle zavaró körülmény nem befolyásolta.

A feladathelyzetekhez igazodó társválasztásnál szerepelhet *tanulmányi tevékenység* („Kivel készítenéd el együtt szívesen a házi feladatot?”), *játék* („Kivel játszánál szívesen egy csapatban?”), *társadalmi munka* („Kivel dolgoznál szívesen egy brigádban?” „Kit tartasz legalkalmasabbnak a brigádfvezetői tisztségre?”), *szabadidő felhasználása* („Ha édesanyád megengedné, kit hívnál meg hozzátok vendégségbe?”) stb. Valamennyi változatnál lényeges az, hogy a kérdés jellegének megfelelő közösségi tevékenységre való alkalmasság szempontjából értékeli egymást, és választanak társakat a tanulók. Ezért ajánlatos előnyben részesíteni az olyan kérdéseket, amelyek a tanulókat egyénileg is jelentős közösségi szituációk elképzelésére motíválják, és számukra *reális* jellegűek van. (Ülésrend, munkabrigád szervezés, tanulócsoporthoz vagy játékcsoport alakítás, szünidei

táborozás stb., mint konkrét közösségi feladat, melynek az optimális igények szerinti megoldása az egyének szempontjából sem lehet közömbös.) Ezért a situáció és a konkrét cselekvés életszerűsége által biztosítható leginkább a tanulók személyes érdekelttsége a társválasztási kísérletben.

Módszertani szempontból figyelmet érdemel az a tény, hogy eléggé megoszlanak a vélemények a *negatív*, elutasító választ feltételező kérdés-feltevést illetően. Pedagógiai-
lag kétségtelenül problematikus olyan kérdések szorgalmazása, mint például: „Kire haragszol a legjobban?” „Ki a legrosszabb az osztályban?” „Ki a legbutább gyermek az osztályban?” „Ha tőled függne, kit dobnál ki az osztályból?” (*Geréb György* 1962, *Budai Ilona* (1963–64). Ebben a kérdésben teljes mértékben osztiuk *Várhegyi György* (1963) véleményét, mely szerint a negatív választások káros következménnyel járhatnak: kifejleszthetik vagy tudatosíthatják a tanulók közötti ellenszenv-érzelmeket. Előfordulhat az is, hogy egyes tanulók negatív választásukat kellő megfontolás nélkül jelölik meg, sőt úgy vélik, hogy a választás után a személyes érintkezésben ténylegesen is elutasító magatartást kell tanúsítaniuk e társukkal szemben. Ennek ellenére nem tartjuk kizártnak az elutasításra motiváló kérdések alkalmazását, de rendkívül fontosnak ítéljük a *forma* pszichológiai és pedagógiai szempontú megválasztását. Ezért ilyen jellegű kérdéseket sohasem szabad – *Bugdamm M.* (1965) találó megjegyzésével – „abszolút formában és extrém irányban” feltenni. („Ki mellett nem szeretnél ülni semmilyen körülmények között?”) Helyesebb, ha ez mindig igazodik a pozitív választásra motiváló kérdéshez. („Ki mellett ülél: a) legszívesebben, b) kevésbé szívesen?”).

Ugyanakkor ügyelni kell arra is, hogy nem szabad elutasítást – természetesen választást sem – erőltetni és mesterségesen stimulálni. A társválasztásnál a vizsgálati személynek lehetőséget kell kapnia arra is, hogy esetleg a kérdést válasz nélkül hagyja. Ennek szintén van bizonyos diagnosztikai értéke. Minden esetben fel kell tenni azonban a „Miért” kérdést, – amelyet rendszerint indokolatlanul mellőznek, – mert a feleletekben megnyilvánuló választási, illetve visszautasítási motiváció megismerése nélkül aligha nyerhetünk mélyebb betekintést a társas-közösségi kapcsolatok rendszerébe. (Megjegyezzük, hogy ez a betekintés annál sokrétűbb lehet, minél több feladathelyzethez választanak társakat a tanulók) *Hiebsch H* és *Vorweg M.* (1967) közöl szakközépiskolák számára készített szociometriai szavazólapot, melynek segítségével a „Több faktoros” vizsgálatnak megfelelően a tanulók társakat választanak: a) kulturális megmozdulás megszervezéséhez, b) politikai gyűlés előkészítéséhez, c) vizsgára való tanuláshoz, d) a gyakorlati munka – szakmai gyakorlat – elvégzéséhez.

A kérdésfeltevés módszertani oldalához tartozik azon pszichológiai tényezők figyelembe vétele is, amelyek hatással vannak mind a kikérdezés, mind az eredmény alakulására. Ennek érdekében: a) Tudatosítani kell a vizsgálat célját, mert ellenkező esetben komolytalan, közömbös hangulatra számíthatunk, b) A vizsgálatvezető (pedagógus) és az osztályközösség kapcsolata kölcsönös bizalmon alapuló viszony legyen. c) Le kell küzdeni a vizsgálatral és várható következményeivel szemben tapasztalható, – gyakran nem egészen alaptalan – félelmet és pszichikai ellenállást, d) A kérdések ismertetésénél világosan meg kell magyarázni, hogy mit kívánunk tőlük, és milyen kritériumok alapján dolgozunk, e) Biztosítani kell a legteljesebb diszkréciót, – a névtelenség mellett, – ami pedagógiai és pszichológiai szempontból gyakran kockázattal is jár, és magasfokú nevelői tapintatot igényel.

A társválasztási kísérlet *adatainak feldolgozása* – az előkészítéshez hasonlóan – módszertanilag jól átgondolt *elemző munkát* igényel, mert csak ebben az esetben jutunk túl a ténymegállapításokon, és érkezőnk el a tulajdonképpeni legfontosabb fázishoz: a

nevelői hasznosítás konkrét teendőihez. Fontos elvi szempontként hangsúlyozzuk azt, hogy a feldolgozás egész technikai apparátusát a pedagógiai és pszichológiai célkitűzésnek megfelelően kell alakítani. Elsősorban a konkrét vizsgálat jellegétől és a pedagógus módszertani jártasságától függ az, hogy egyszerűbb vagy bonyolultabb értékelési formulákra kerül sor. Ajánlatos mindkét esetben az *áttekinthetőség* követelményéhez igazodni.

A szakirodalomban rendszerint a következő feldolgozási formákat találjuk: a) *táblázat*, b) *grafikon*, c) *szociogram*. (Erre vonatkozóan többek között *Walter Cappel* – 1964. – közöl igen jól használható formaváltozatokat a szociometriai vizsgálat alapjairól és módszeréről írott munkájában.) E háromféle változatnak közös vonása az, hogy az adatok bizonyos szempontú *ábrázolásával* jelzi azokat a tendenciákat, amelyekre az értékelésnek elsősorban irányulnia kell. Ezek a vizsgálat menetében az összetartozó ábrázolási módok mellett *sajátosan* is hozzájárulnak az adatfeldolgozás értékelő szempontjainak érvényesüléséhez.

Ennek megfelelően a táblázat funkciója az *adatok kimutatásszerű összegezése*. A mellékelt – *Bugdahn M.* (1965) által ajánlott – *matrix táblázat* szerint a vizsgálatban szereplő tanulók mint választók és mint választottak kerülnek a kimutatásba. A vízszintes összegezés (sor) megmutatja azt, hogy ki választott vagy utasított vissza sok, kevés vagy egyetlen osztálytársat sem. A függőleges összegezésből (oszlop) pedig meg tudjuk, hogy kit választottak gyakran, ritkán vagy egyszer sem. Ezek az adatok mintegy elsődleges értékjelzőként szolgálnak a társas-közösségi kapcsolatok pólusainak felde-
ritéséhez egy meghatározott feladathelyzetben.

Matrix táblázat

Választottak	DB	WE	NF	UF	VH	RK	WK	RM	HS	WS	Összesen	
Választók	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+	-
DB 1				-				+			1	1
WE 2							+				1	0
NF 3						+				-	1	1
UF 4									+		1	0
VH 5									+		1	0
RK 6			+								1	0
WK 7		+									1	0
RM 8	+			-							1	1
HS 9			+							-	1	1
WS 10			+		-						1	1
Összesen +	1	1	3	0	0	1	1	1	2	0	10	5
Összesen -	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	5	5

Az adatok táblázatban való rögzítése különösen megkönnyíti az áttekintést, ha egyszerre több feladathoz kapcsolódó pozitív és negatív választás összefüggésében kívánunk tájékozódni. A mellékelt *gyakorisági* táblázat, – amelyet egy egészségügyi tagozatos gimnázium harmadik osztályában végzett vizsgálatunk alkalmával készítettünk, – ötféle feladathelyzet adatait szemlélteti a *megoszlás* és a *szóródás* mutatóinak feltüntetésével.

Gyakorisági táblázat

Tevékenység	Tanulás		Társadalmi munka		KISZ-gyűlés		Klub-délután		Személyes érintkezés		Összesen	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Matrix szám												
1	1	0	1	1	0	0	1	1	4	1	7	3
2	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	2	4
3	0	0	0	1	0	7	0	1	1	2	1	11
4	1	0	2	0	0	1	0	0	3	0	6	1
5	1	1	2	2	0	0	0	1	1	2	4	6
6	3	2	0	5	10	0	3	5	2	4	18	16
7	0	0	5	1	0	0	2	0	3	1	10	2
8	6	0	4	0	0	1	0	2	5	0	15	2
9	20	0	0	0	25	0	11	0	11	0	67	0
10	0	1	1	0	1	1	1	0	2	1	5	3
11	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	3	2
12	0	0	1	4	0	1	0	1	2	1	3	7
13	1	0	2	0	0	0	2	1	3	0	8	1
14	1	0	0	0	0	1	1	1	2	0	4	2
15	0	9	1	15	0	13	2	4	0	14	3	45
16	0	0	3	1	0	0	0	0	1	0	4	1
17	0	0	8	1	0	0	4	0	1	0	13	1
18	6	0	5	0	1	0	1	1	2	0	15	1
19	3	11	0	6	0	1	0	8	1	9	4	35
20	0	0	3	2	0	0	3	2	1	1	7	5
21	1	0	3	2	0	0	0	1	10	1	14	4
22	2	0	1	0	1	0	0	0	4	0	8	0
23	1	0	4	0	2	0	1	0	3	0	11	0
24	0	0	2	0	1	0	0	1	4	0	7	1
25	0	0	1	3	0	2	3	5	2	2	6	12
26	1	1	1	4	1	0	4	2	0	2	7	9
27	2	7	1	1	0	5	0	4	0	10	3	27
28	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	3	0
29	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	4	1
30	0	0	1	0	0	0	1	0	3	0	5	0
31	0	1	0	1	0	3	0	1	0	0	0	6
32	0	0	3	2	9	2	18	1	9	0	39	5
33	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0
34	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	1	3
35	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3
Összesen	54	36	61	54	51	39	60	46	85	54	311	219
Megoszlás	18	10	27	18	9	13	18	22	29	17	34	29
Szóródás	3	3,6	2,2	3	5,0	3	2,1	2,0	3,0	9,0	7,0	3,3

Az összegyűjtött adatok *grafikus* formában is ábrázolhatók. Ennek különösen akkor van jelentősége, ha bizonyos idő elteltével, – esetleg többször is megismételt – adatfelvételünk összehasonlítására vállalkozunk. A grafikon görbéi igen kifejező formában érzékeltetik a kapcsolatrendszer alakulásának dinamikáját és lényegesebb fordulópontjait. Az idézett gyakorisági táblázatból kiemelt két feladathelyzet: – társadalmi munkabrigád és klubdelután szervezése – adatait grafikus feldolgozásban is bemutatjuk. (1. sz. melléklet)

A szociometriai vizsgálat legsajátosabb ábrázolási módja a *szociogram*, amely különböző grafikai szimbólumok segítségével igen szemléletes áttekintést ad a tanulmányozott közösség *struktúrájáról* (halmaz, láza szerkezet, egy központú széles peremű csoportosulás, több központú vagy tömb-szerkezet) és *tipikus alakzatairól* (elszigeteltek, pár, lánc, háromszög, négyszög, csillag).³ A formaváltozatok közül legismertebb a *bálói* szociogram. (A 2. sz. mellékletben szemléltetjük egy gimnáziumi kereskedelmi tagozatú első osztály „szakmai gyakorlat” feladathelyzetben kialakult kapcsolatrendszerének szociogramját.) A tanulók kapcsolatrendszerének elrendezése a szociogramokban tetszés szerinti variálással megoldható. Arra azonban gondosan ügyelni kell, hogy jól áttekinthető legyen, s az átfedő vonalak, jelzések ne zavarják a szociogram értékelhetőségét. Ez lényegesen könnyebben megoldható *kiscsoportok* esetében (3. sz. melléklet), amikor a kölcsönösségi vázlatban a *többszínű* kapcsolatrendszer is jól áttekinthető.

A mellékletként idézett szociogramokat elsősorban szemléltetési szándékkal használjuk fel, s így nem célunk azok elemzése. Azt azonban szeretnénk hangsúlyozni, hogy a szociogramban plasztikusan ábrázolt interperszonális kapcsolatok minden esetben csak a vizsgált kollektíva helyzetének *keresztmetszetét* adják számunkra. E kapcsolatok tartalma és főleg motivációs bázisa, – ami pedig a legfontosabb probléma, – ezzel a módszerrel nem tárul fel előttünk. Mégis figyelmet érdemelnek azok a próbálkozások, amelyek a kapcsolatok tartalmának megismerése irányában keresik a szociometria pedagógiai alkalmazásának lehetőségeit. Ebben az összefüggésben *Kunz L.* (1965) vizsgálataira gondolunk, aki a társválasztási kísérlet és az osztály aktivitási szintjének tanulmányozásából nyert adatok összevetéséből sajátos ábrázolási modellt dolgozott ki. (4. sz. melléklet.) A tanulási aktivitást *Makarenko* alapján abból ítéli meg, hogy milyen mértékben járul hozzá a közösségi feladatok elvégzéséhez és a kollektíva fejlődéséhez. Három kategóriát különböztet meg: a) nagyon aktív, b) aktív, c) kevésbé aktív. Az egyes kategóriáknak megfelelő kritériumok ismertetése után a tanulók egy táblázatot kapnak, amely tartalmazza az osztály névsorát. Feladatuk most az, hogy mindenkit minősítsenek a hármas szempont alapján. Az adatok értelmezése azzal kezdődik, hogy egy alaptáblázatban összesítésre kerül valamennyi leadott szavazat. A kategóriák szerinti 5, 3, 1 érték segítségével kiszámítható az egyéni aktivitás foka. (Pl. AB tanuló a következő szavazatot kapta: nagyon aktív 5, aktív 14, kevésbé aktív 1. A kategória értéke és a szavazatok szorzata összesen 68:20 (a tanulók száma=3,4). Az egyéni mutatók a társválasztási kísérlet adataival (3. sz. melléklet) egy modellre kerülnek (4. sz. melléklet), mely szerint a kör közepén (4–5) a „nagyon aktív”, kifelé haladva pedig az „aktív” (3–4) és „kevesbé aktív” (1–2) kategória helyezkedik el. Az ábráról az első pillanatra leolvasható az, hogy a társválasztási kísérletben vezető egyéniség (8) az aktivitás szempontjából is a legelőnyösebb helyzetben van. Viszont a társválasztásnál legtöbb elutasítással rendelkező tanuló (9) minősült a legkevesbé aktívnak.

³ A tanulóközösségek szociometriai vizsgálatával nálunk *Mérei Ferenc* (1948) foglalkozott először, s tette közzé a teljes szociogram módszer 40 kérdését, az adatok feldolgozásának számítástechnikai és ábrázolási változatait.

Megállapíthatjuk, hogy hálózati szociogram és aktivitási szintszámítás összehasonlításából nyert ábrázolási modell szemléletesen mutatja a tanulmányozott osztálykollektíva kapcsolatrendszerének struktúráját és a közösségi aktivitás helyzetét. Ezek az értékelzők pedig fontos információkkal segítik a pedagógus személyiség tanulmányozó munkáját az iskolában.

Vizsgálati adatok pedagógiai hasznosítása

Eddigi gondolatmenetünk alapján logikus a következtetés, hogy a szociometriai módszer felhasználásának eredményessége alapvetően a *nevelői szempontok érvényesülésétől függ*. Ezért a vizsgálatot, – legyen a legegyszerűbb vagy bonyolult változat, – mindig *be kell építeni a pedagógiai folyamatba*. Ez azt jelenti, hogy a vizsgálat meghatározott szempontú, empirikus tapasztalat elemzéséből indul ki, s az objektív, mennyiségi feldolgozásra alkalmas adatok értékelése után a személyiség és a közösség továbbfejlődésének segítését célzó konkrét nevelői intézkedések megjelölésével folytatódik. E probléma vizsgálatára már nincs lehetőségünk a jelen dolgozatban. Elvileg azonban fontosnak tartjuk minden esetben: a) A szociogramokban ábrázolt társas kapcsolatok hitelességének ellenőrzését, b) A közösségi struktúra és az egyének helyzetének alakulására ható motívumok felkutatását, c) Ezek alapján konkrét pedagógiai feladatok meghatározását a közösségi nevelés és egyéni bánásmód elvének eredményesebb megvalósítása érdekében.

A nevelői szempontok érvényesítése arra hívja fel a figyelmünket, hogy a szociogram alapján nem indokolt az osztályközösség mechanikus szerkezeti átalakítása. (Engel-mayer O., 1958) Mivel a tanulók közötti kapcsolatok nem kizárólagosan „a szimpátia-antipátia dimenziójának mentén alakulnak” (Vorwerg M. 1964), hanem a reális élet-szituációkban megnyilvánuló *közösségi tevékenységben*, ezért a szociogram adatai csak diagnosztikai értéket képviselnek, s jelzik, hogy milyen irányban keressük a konkrét nevelési teendőket. Ehhez kétségtelenül hasznos információkat szolgáltat a szociometriai vizsgálat, melynek segítségével: a) Kiderülhet minden tanulóról, hogy kivel rokonszenvez? b) Megállapítható, hogy milyen az egyes tanulók helyzete az osztály személyes kapcsolatainak rendszerében? c) Fény derül arra, hogy kik között van rokonszenv vagy ellenszenv? d) A vizsgálat későbbi időpontban való megismétlésével ellenőrizhető a kölcsönös vonzalmak tartóssága. e) Kirajzolódnak a közösségen belüli kisebb csoportosulások (az ezeket összetartó közös ízlés, erkölcs, felfogás, érdeklődés stb.) f) Kibontakoznak az osztályban ténylegesen meglévő elsődleges és másodlagos spontán érintkezési körök. Ennek alapján *Németb Kálmán* (1955) rámutat arra, hogy e feltárolt adatok elemzése a vizsgált osztályközösségen belül lehetővé teszi olyan összefüggések felismerését mint például: melyek azok a személyiségtulajdonságok, amelyek legjobban „rokonszenvcek” a tanulóknak, s melyek azok, amelyek ellenszenvcek előttük. Ez felveti azt a kérdést, hogy helyes-e a tanulók szociogramban tükröződő értéktétele. Mind ez az egész kollektíva vonatkozásában rávilágít a közösségi közvélemény fejlettségére, a közösségeknek a tagokkal szemben támasztott követelményeire és azok színvonalára. E színvonal rendszerint a közösségi nevelőmunka eredményeinek is értékmérője. Egyetértünk azzal, hogy a szociometriai módszerrel felszínre kerülő ténymegállapítások arra is rámutatnak, hogy általában minél szervezettebb a tanulók közös tevékenysége, annál inkább összhangban van és megfelel egymásnak az osztályközösség hivatalos szervezeti struktúrája és a személyes kapcsolatok szerkezeti alakulása.

Ezzel nagyon lényeges kérdéshez jutottunk el. A szociometriai vizsgálat *validitása*

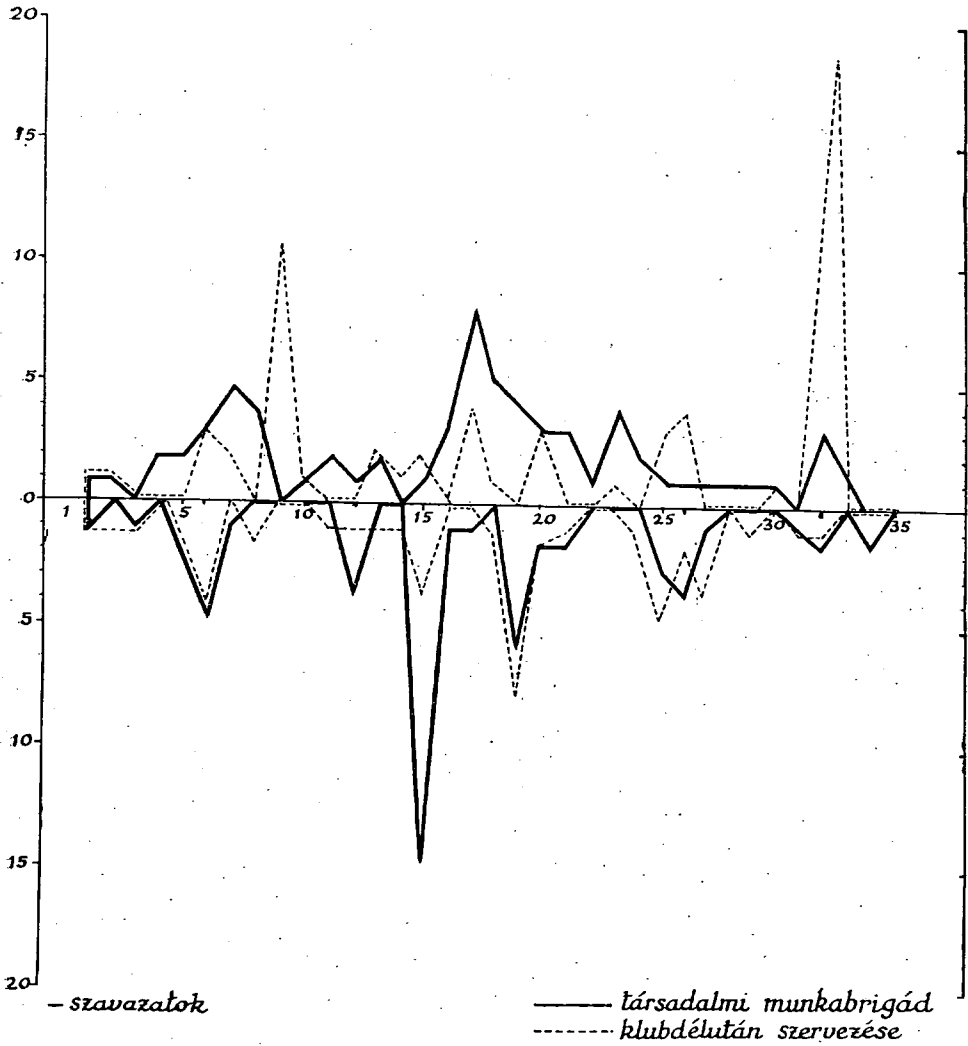
szempontjából elvi jelentőségű az a probléma, amelyet *Zaborowski Z. (1956)* az egyéni választás közösségi *motiválásának* összefüggésében fejteget. Nagyon igaz, hogy amíg egy kollektíva nem szilárdul meg, és tagjaival szemben nem támaszt követelményeket, addig tagjainak egymásról alkotott véleménye is primitív, szegényes, felületen mozgó. Egy jól szervezett és fejlett kollektívában viszont az objektív kapcsolatok megerősödnek, és a közösség tagjait *társadalmi értékeik* alapján ítélik meg. Így „az egymásról alkotott vélemény az objektív nevelési helyzet visszatükröződése; éppen ezért a megítélés módja, különösképpen pedig a személyes eszménykép tartalma a kollektíva fejlődésének fokmérőjeként értékelhető”.

Befejezésül szeretnénk emlékeztetni arra, hogy a szociometriai módszer népszerűsége növekvő tendenciát mutat, mind a kutatók, mind az újért lelkesedő, kísérletező pedagógusok körében. Ezért természetesnek vesszük, hogy a személyiség tanulmányozásában való felhasználását illetően vannak viták és véleménykülönbségek. Dolgozatunkból kiderül, hogy a szociometriai vizsgálat megítélésénél az egyoldalú megközelítés helyett a ~~komplexebb értékelési nézőpontot tartjuk indokoltnak~~. Diagnosztikai jelentősége miatt, – bár nem univerzális jelleggel, – a „szociometriai keresztmetszet” képvisel bizonyos heurisztikus értéket, amelyet nem lehet „a priori” feltételezni. Ezért: „Nincs kizárva annak a lehetősége, hogy a szociometriai módszerek felhasználása a kollektíva tanulmányozására szolgáló kísérleti, illetve analitikus és szintetikus eljárás egyik útja, amelynek a szükségességéről egyre több szó esik pszichológiánkban.” (*Kolominszkij J. L. és Rozov A. I. 1962.*)

Az elmondottak alapján meggyőződésünk, hogy a szociometriai módszer – előnyeinek továbbfejlesztésével és nem jelentéktelen hibaforrásainak leküzdésével – hasznos eszköz lehet a személyiség és közösség sokoldalúbb pszichológiai megismerésében és pedagógiai fejlesztésében. Ez pedig döntő mértékben függ attól, hogy mennyire vagyunk képesek a szociometriai, technikai apparátust kutatásmethodikai szemléletmódunkhoz igazítani, s a rokonszenv-ellenszenv felderítésén túlmenően az egész személyiségnek minél több megnyilvánulásban történő vizsgálatának szolgálatába állítani.

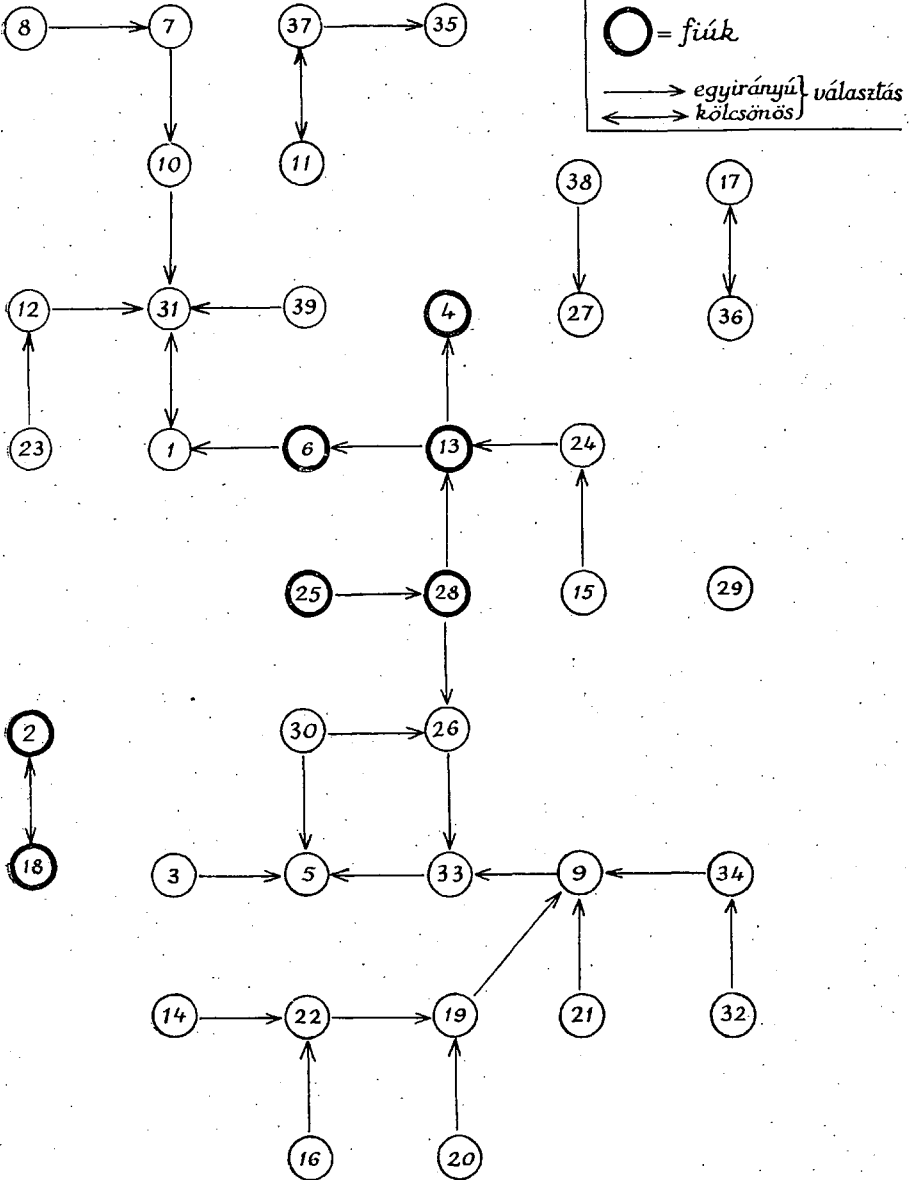
Társválasztás grafikus ábrázolása

+ szavazatok

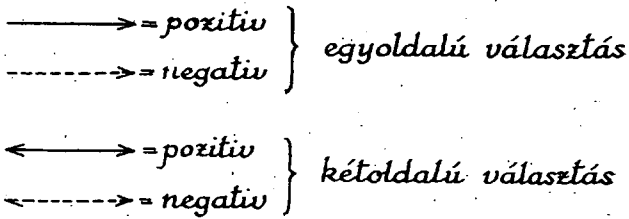
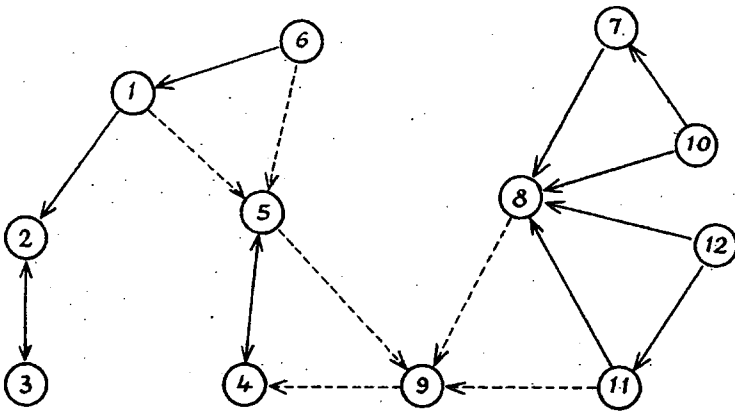


Osztályszociogram

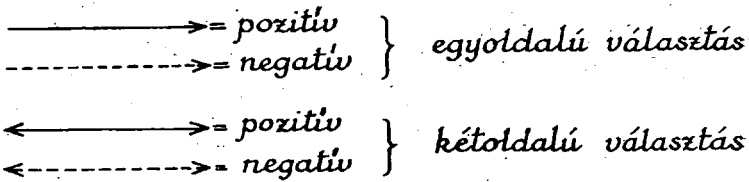
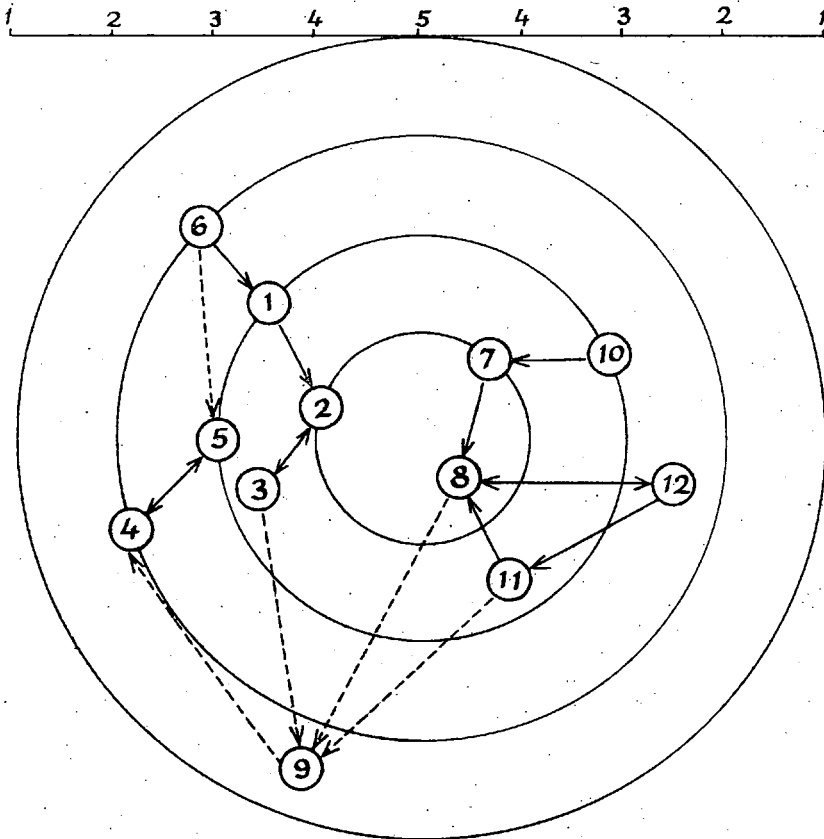
2. sz. melléklet



Kiscsoport kölcsönösségi vázlata



Társválasztás és aktivitási szint ábrázolása



- Babodi Béláné-Harsányi Ernőné-Gyóni Lajosné, 1967. A kollégiumi primér közösségek társas szerkezetének vizsgálata. Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1966, Akadémiai Kiadó, Bp. 293–325. old.
- Budai Ilona 1963–64. A közösség kialakításának kezdeti problémái. Csongrád megyei nevelők pedagógiai tapasztalatainak gyűjteménye III. Szeged.
- Bugdahn M., 1965. Methoden und Verfahren zur Materialsammlung für die Kollektivanalyse von Schulklassen, Pädagogik, Beiheft N 38–21 p.
- Bastin G. 1966. Les techniques sociométriques 2. ed. Paris, P. Univ. de France 192 o.
- Dannhauer H., 1964. Néhány szociálpszichológiai módszer kritikai értékelése. A társadalomlélektan és a pedagógia, Tankönyvkiadó, Bp. 45–49. old.
- Duró Lajos 1966, A szociometriai módszerek pedagógiai-pszichológiai alkalmazásának metodológiai problémáiról, Acta Univ. Szegediensis de József Attila nominatae. Sectio Paed. Psychologica 10. 20–40. oldal.
- Engelmayer O., 1958. Das Soziogram in der modernen Schule 2. Auflage. Chr. Kaiser Verlag, München.
- Filloux, J. C., 1960. A szociálpszichológia új ága: A kiscsoportok pszichológiája, OPK, Dokumentáció.
- Geréb György 1962. Az osztályszerkezet kohéziójának és megbomlásának pszichológiai vizsgálata. A Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve.
- Gronlund N. E. 1959. Sociometry in the Classroom, New York.
- Harsányi István 1965. Mit tanulhat a pedagógiai pszichológia a kiscsoportkutatások eredményeiből, Magyar Pszichológiai Szemle, 3–4. sz. 626.
- Hegedűs András, 1961. A „mikroszociológiáról” és a szociometriáról, Magyar Filozófiai Szemle, 3. sz.
- Heller Ágnes, 1966. Társadalmi szerep és előítélet (két tanulmány a mindennapi élet köréből). Akadémiai Kiadó, Bp. 171. oldal.
- Hiebsch H., 1960, Közösségi lélektan és közösségi lélektani kutatás, Magyar Pszichológiai Szemle, 17, 4. sz. 385–394. old.
- Hiebsch H. 1966, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 159. p.
- Hiebsch H. és Worverg M, 1967, Bevezetés a marxista szociálpszichológiába, Kossuth Könyvkiadó Bp. 350 old.
- Hofstätter, P. R., 1963, Einführung in die Socialpsychologie, Dritte neue bearbeitete Auflage, Kröner Verlag, Stuttgart 511. p.
- Horváth György 1964, Társadalomlélektan és pedagógia. Köznevelés XX. évf. 4. sz. 137–140. old.
- Horváth Lajos, 1966, Az osztályközösségek rétegződéseinek néhány problémája az általános iskola felső tagozatában, Pedagógiai Közlemények 2. Tankönyvkiadó, Bp. 117. old.
- Horváth Lajos, 1968, Tevékenységi rendszer és erkölcsi nevelés az általános iskola felső tagozatában, Pedagógiai Közlemények 9, Tankönyvkiadó, Bp. 149. old.
- Höhn E.–Schick C. P. 1954, Das Soziogramm, Eine Einführung für die psychologische und pädagogische Praxis, Volf, Stuttgart, 58 p.
- Hunyady György, 1967. A szociometriai és látens ideológiai szerkezet viszonya a csoportban, Magyar Pszichológiai Szemle, 24. évf. 3. sz. 367–377. old.
- Illyés Sándor–Szakács Ferenc, 1958, A csoportosulás tényezői vak gyermekek közösségében, Pszichológiai tanulmányok, Akadémiai Kiadó Bp. 165–177. old.
- Jennings H. H., 1951, Schule und Schüलगemeinschaft, Berlin.
- Jusztné Kéry Hedvig, 1963, Az iskolai osztályközösség kialakulására ható tényezők, Pszichológia a gyakorlatban, I, Akadémiai Kiadó Bp., 110 old.
- Kántás László, 1958, Egy óvodai csoport társas szerkezete. Pszichológiai tanulmányok, I. Akadémiai Kiadó Bp. 151–160. old.
- Kántás László és Kántás Vera, 1965, A spontán társas szerkezet vizsgálatának felhasználása a közösségi nevelésben. Szociometriai felmérés egy nevelő intézeti ált. iskolai osztályban. Pedagógiai Szemle, XV. évf. 3. sz. 248–261. old.
- Kolominszkij J. L. és Rozov A. I., 1964, A tanulók közötti kapcsolatok vizsgálata szociometriai módszerekkel, Pedagógiai Szemle, XIV. évf. 4. sz. 341–352. old.

- Kolozsvári Gyula, 1963, Mikroszociológiai vizsgálat egy ált. iskola 7. fiúosztályában. Köznevelés XII. évf. 22. sz. 737–738. old.
- Kon J. Sz. 1969, Az én a társadalomban, Kossuth Könyvkiadó, Bp. 293. old.
- Kovaljov A. G., 1964, Az emberek kölcsönhatása az egymásközötti érintkezés folyamatában és a társadalomlélektan alakulása, OPK, Dokumentáció.
- Kronstein Gábor, 1964, Még egyszer a mikroszociológiáról, Köznevelés XX. évf. 1. sz.
- Kunz L., 1965, Einige experimentelle Verfahren zur Erfassung sozialer Strukturen von Schulklassen Pädagogik N3 Beiheft 21–30.
- Mérci Ferenc, 1948, Gyermektanomány, Egyetemi Nyomda Bp. 192. old.
- Mérci Ferenc, 1965, A társaskapcsolatok megszilárdítása és fejlesztése az óvodában, Magyar Pedagógia 118–135. old.
- Mérci Ferenc, 1967, A pár és a csoport (Csoportdinamikai kísérlet gyermekeken) MTA Pszichológiai Tanulmányok X., Akadémiai Kiadó, Bp. 153–157. old.
- Moreno J. L., 1951, Sociometry, Experimental method and the science of society. An approach to a new political orientation, Beacon.
- Németh Kálmán, 1965, A tanulói személyiség pszichológiai megismerésének néhány elméleti és gyakorlati kérdése, Bölcsészdoktori értekezés, Kézirat, Szeged, 221 old.
- Northway M. L., 1952, A Primer of Sociometry, Toronto.
- Pataki Ferenc, 1964, Pedagógia és szociológia, Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Akadémiai Kiadó Bp. 241–280. old.
- Peasinovics R., 1960, A kollektíván belüli társas kapcsolatokról és kísérleti kutatások lehetőségeiről Savremenna Skola N–3–4 164–173. old.
- Petrikás Árpád, 1968, Az osztályközösség szervezése és nevelése. Tankönyvkiadó, Bp. 244. old.
- Riesz Béla, Spontán társas kapcsolatok és közösségi nevelés. Pedagógiai Nyári Egyetem Szeged, Kézirat 18. old.
- Rozsnyai Istvánné, 1968, Közösség születik, Tankönyvkiadó, Bp. 396. old.
- Rubinstein Sz. L., 1964, Az általános pszichológia alapjai, I–II. kötet, Akadémiai Kiadó, Bp. 1003 old.
- Széchy Éva, 1967, A közösségi nevelés útjai a középiskolában, Tankönyvkiadó, Bp. 208. old.
- Szilák Márta, 1968, A játék szerepe az érdeklődés vizsgálatában, Skolski Zivot Godina VII. Broj 3, 33–34. old.
- Társadalmi valóság és pedagógia, 1964, Pedagógiai Szemle XIV. évf. 337–342. old.
- Vastagh Zoltán, 1967, A közösség munkájának és a gyermekek kölcsönös kapcsolatainak összefüggése. Pedagógiai Szemle 7–8 szám 615–633. old.
- Vág Ottó, 1966, A szocialista gyermekközösség kialakítása. Tankönyvkiadó, Bpest, 197 old.
- Várhegyi György, 1964, Vizsgálat a gyermek társasközösségi életének alakulásáról. Tanulmányok a neveléstudomány köréből, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Vorwerg M., 1964, Pontossági követelmények a szociálpszichológiai kutatásban. A társadalomlélektan és a pedagógia, Tankönyvkiadó, Bp. 49–63 old.
- Walter Cappel, 1964, Das Kind in der Schulklasse, Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen, 2. Auflage. Verlag Julius Beltz, Weinheim-Bergstr. 108. old.
- Zaborowski Z., 1956, Die Stellung des Zöglings im Kollektiv, 1. Beiträge zur Kollektiverziehung in der Schule, Informationsmaterial. Heft 15. Berlin.
- Кузьмин Е. С. 1963, Методы социальной психологии, Тезисы докладов на II съезде общества психологов, Москва, Изд. АПН, 218–223 стр.
- Кузьмин Е. С. 1967, Основы социальной психологии, Изд. ЛГУ, 172 стр.
- Коломинский Я. Л. 1963, Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе, Автореферат диссертации, АПН. РСФСР. Москва, 21 стр.
- Коломинский Я. Л. 1965, Некоторые экспериментальные данные для критики социометрии. Проблемы общественной психологии, М. Изд. „Мысль”, 426–478 стр.
- Коломинский Я. Л. 1967, Осознание человеком своих личных взаимоотношений с другими членами группы. Вопросы Психологии № 3. 110–119 стр.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Лайош Дуро

Социометрический метод, вызывающий за последнее время много споров, при определенных условиях может быть использован в качестве одного из средств психологического изучения личности школьников. В данной статье с этой точки зрения рассматриваются некоторые методические проблемы социометрии. При этом особое внимание уделяется вариантам выбора партнеров в разных педагогических ситуациях, подготовке и проведению опыта, а также обработке полученных данных и возможностям использования этих данных в педагогических целях.

MÄTHODISCHE PROBLEME DER SOZIOMETRISCHEN PERSÖNLICHKEITSUNTERSUCHUNG

DR. LAJOS DURÓ

Die in letzteren Zeiten viel diskutierte soziometrische Methode kann unter bestimmten Bedingungen als ein Mittel des psychologischen Persönlichkeitserkennens der Schüler dienen. Von diesem Standpunkt aus untersucht der Verfasser einige methodische Probleme der soziometrischen Untersuchung, mit besonderer Rücksicht auf die Typen der sich nach den verschiedenen Aufgabesituationen richtenden Partnerwahl- Experimente, auf die Modalitäten der Vorbereitung, Durchführung der Untersuchung und der Bearbeitung der Angaben und auf die pädagogischen Verwendungsmöglichkeiten der soziometrischen Methoden.

LES PROBLEMES DE LA MÉTHODE SOCIOMÉTRIQUE UTILISÉE DANS L'ÉTUDE DE LA PERSONNALITÉ

LAJOS DURÓ

La méthode sociométrique longtemps controversée peut constituer dans des conditions bien définies un des moyens utiles de la connaissance psychologique de la personnalité de l'élève. C'est sous cet aspect que l'auteur examine quelques questions de la méthode sociométrique. Il met l'accent sur les problèmes des types d'expérience concernant le choix de camarade fait en fonction de la situation pédagogique, sur la préparation et l'accomplissement de l'expérience, sur les formes de la mise en oeuvre des données reçues, et, les possibilités de l'utilisation dans l'activité pédagogique des résultats acquis.

**A FAJSÚLY-FOGALOM, A SÚLY- ÉS FAJSÚLYSZÁMÍTÁS
ELÁGAZÁSOS PROGRAMJA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA 6. OSZTÁLYÁBAN**

DR. VEIDNER JÁNOS

Közel 7 éve, hogy dr. Ágoston György professzor és dr. Kiss Árpád főiskolai tanár a hazai pedagógus körök figyelmét a programozott oktatásra irányították.

Az eltelt idő nem múlt el eredmények nélkül. Nyári egyetemeken, országos ankétokon, konferenciákon, tanulmányokból ismerkedett meg a pedagógusok egy része a programozott oktatás lényegével és a tradicionális oktatásba történő beépülésével. Az iskolai oktatáson túl az iparban, a katonai képzésben is gyökeret vert. A kísérletek főként nyomtatott programok készítésére és felhasználására terjedtek ki.

Eddig kisebb témák, témakörök programozására, kipróbálására került sor. A kísérletek termékenyítőleg hatottak a hagyományos oktatásra is. A szélesebb körű elterjedésnek, felhasználásnak azonban akadályai vannak. Ezek közül csupán egyet emelnénk ki. A jelenlegi programok felhasználása nem könnyítést, hanem igen komoly többletmunka-befektetést jelent a programot felhasználó tanár számára. A programok ugyanis szinte kivétel nélkül lineáris, legjobb esetben kevert programok, melyekbe a tanulók válaszait bejegyzik. A program mellett a tanulók füzeteiket is használják, azokba is dolgoznak. Ezek rendszeres, naponkénti átvizsgálása olyan munkatöbbletet jelent, mely összevetve a hagyományos óravezetéssel, komoly hátrányt jelent. Pedagógusaink jelentős része számol ezzel a gazdaságossági tényezővel, és nem vállalja ezt a többletmunkát.

Ez a kényszer vezetett arra, hogy eddigi programozási koncepciómat, mely lineáris elvre épülő, feleletalkotásos, gyorsított anyagfeldolgozású, elágazással variált, kevert típusú programozás volt, *felváltsam elágazó programokkal.*

Változás ezekben a programokban az is, hogy a „nyomtatott tankönyvi” program feldolgozását *„nyomtatott” programozott munkafüzettel kapcsolom össze.*

Eddig a tanulók a programozott tanulási anyag mellett munkájuknak egy jelentős részét munkafüzetükben legfeljebb csak félig programozottan végezték el. Ez a kettősség zavart váltott ki. Sok volt a füzetben a számolási hiba, sok hiányosságot hagyott hátra a dimenziókkal való munka is, erősen romlott a tanulók írásbeli munkájának külső alakja.

Mit várunk ettől az új programozási koncepciótól?

– Az elágazó programok a tanulók számára valóban biztosítják, hogy a gépi programokhoz hasonlóan, képességeiknek, tudásuknak megfelelő ütemben haladhassanak.

– Ez a koncepció és feldolgozás biztosítja a feleletalkotás, az önálló feldolgozás mellett, – mely a tanulás elengedhetetlen feltétele, – „a nyomtatott tankönyvi program” több évi felhasználását.

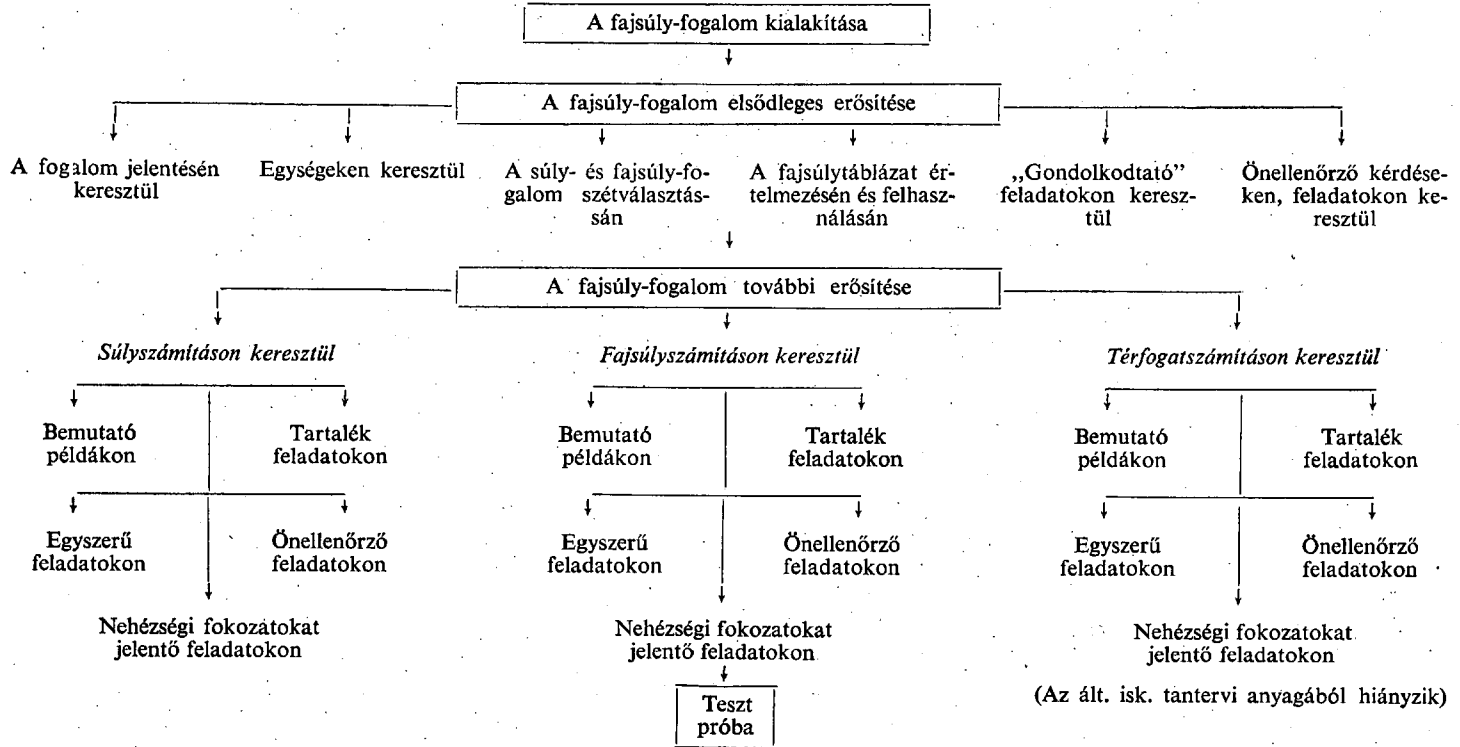
– Biztosítja ez a feldolgozás, hogy a programot felhasználó tanárra nem hárít a hagyományosnál nagyobb időigényes feladatokat. A tanár az órák gondos megszervezésén, előkészítésén, – itt elsősorban a kísérletek, a tanulókísérleti eszközök kikészítésére gondolunk, – levezetésén, a tanulók tanulási ütemének figyelésén túl megszabadul a programok óriási munkát jelentő naponkénti átvizsgálásától. Csupán a tesztellenőrzési pontokon, – amikor felméri a tanulók tudását, – akad „rendkívüli” munkája.

– A munkafüzetes feldolgozás biztosítja a tanulók írásbeli munkájában, a feladatmegoldásokban a megoldási terv elkészítését, a logikus lépések megtartását, az anyag programozott feldolgozását a tanulási folyamat minden fázisában. Biztosítja a tanulók számára a dimenziókkal való rendkívül nehezen elsajátítható munka megvalósítását, az áttekinthető, rendes, esztétikus munka igényét, a hibák felfedezését, kijavítását. Ez igen előnyös a tanár számára, – de a programozó számára is, – mert nyomában a még megmaradt típushibák a programban könnyen felfedezhetők.

Eddigi kísérleteink, melyek különböző képességű és tudású tanulóknál folytak le, igazolták elgondolásainkat.

A következőkben a témakör feladatainak algoritmizálását, majd ezt követően a program teljes anyagát mutatjuk be.

A fajsúllyal kapcsolatos témakör feladatainak algoritmizálása



*VERZWEIGTES PROGRAMM DES BEGRIFFES DES SPEZIFISCHEN
GEWICHTES UND DER GEWICHTS- UND SPEZIFISCHEN GEWICHTSRECHNUNG
IN DER 6. KLASSE DER GRUNDSCHULE*

DR. JÁNOS VEIDNER

Bisher hat der Autor kombinierte Programme gemacht. Dieses Programm ist ein verzweigtes Programm mit gedrucktem, programmiertem Arbeitsheft verknüpft.

Die Notwendigkeit des Programmes neuen Typs erklärt der Autor wie folgt: Im programmierten Physikunterricht bearbeiten die Schüler den Lehrstoff meist mit Hilfe eines Arbeitsheftes.

Der Autor sucht die Lösungen des Arbeitsheftprogrammierens. Die neue Konzeption wurde durch die bisherigen Experimente unterstützt. Das neue Verfahren ermöglicht den individuellen Fortgang und die Benutzung des gedruckten Programms im Laufe mehrerer Jahre, und befreit den Lehrer vom Zwang der täglichen Kontrolle, er muss nur in gewissen Intervallen kontrollieren.

Das Problem der Programmierung des Lehrstoffes wird – nach seiner Erfahrung – durch das programmierte Arbeitsheft in jeder Phase des Lernprozesses gelöst.

*LA NOTION DE POIDS SPECIFIQUE, LE PROGRAMME BIFURQUÉ
DU CALCUL DU POIDS- ET DU POIDS-SPECIFIQUE DANS LA CLASSE
DE 6^e DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE GÉNÉRALE*

JÁNOS VEIDNER

Auparavant l'auteur a préparé des programmes de type mêlé, varié par bifurcation, qui se base sur un principe linéaire et provoque des réponses.

Ce programme est de nouveau type, et est combiné par un cahier de travail programmé, imprimé et bifurqué.

Voilà les motifs, par lesquels l'auteur explique la nécessité du programme de nouveau type. En physique les élèves préparent une partie considérable de leur travail dans le cahier de travail en outre de la matière programmée.

La programmation du cahier de travail n'est pas encore résolue jusqu'à présent dans le monde. C'est pourquoi l'auteur en cherche la solution.

Les expériences déjà faites prouvent la nouvelle conception. La nouvelle méthode assure le progrès individuel. Elle permet d'utiliser pour plusieurs années le programme de manuel scolaire imprimé. Elle décharge le maître du contrôle de chaque jour. Le maître doit contrôler seulement certains points. Enfin le cahier de travail programmé résoud la préparation des matières de l'enseignement programmé en chaque phase du cours d'étude.

*РАЗВЕТВЛЕННАЯ ПРОГРАММА ПОНЯТИЯ
УДЕЛЬНОГО ВЕСА И ЕГО ВЫЧИСЛЕНИЯ В 6-ОМ КЛАССЕ
ВОСЬМИЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ*

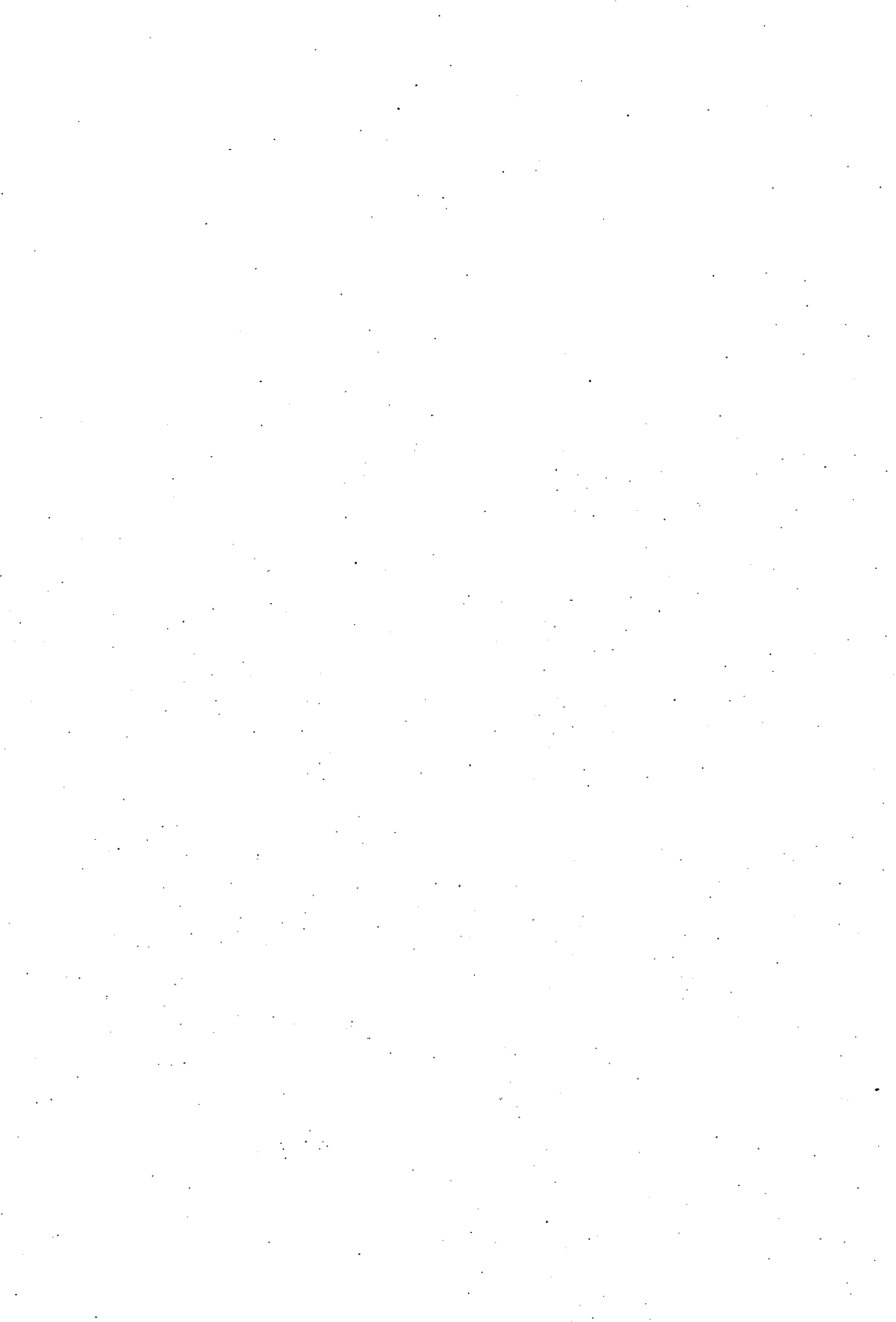
Йанос Вейднер

Автор раньше разработал программы смешанного типа, обоснованные на линейном принципе с конструированными ответами, варьируемые с разветвлением. Настоящая новая программа — разветвленная, связанная с печатанной программированной рабочей тетрадью.

Необходимость программы нового типа объясняется автором следующими обоснованиями. В обучении физике при программированном учебном материале учащиеся ведут большую часть своей работы в рабочей тетради. Программирование рабочей тетради неразрешённая проблема и в мировом масштабе. Автор ищет решения этой проблемы.

До сих пор произведенные автором эксперименты доказывают его новую концепцию. Новый метод обеспечивает хороший индивидуальный темп учащегося, способствуют употреблению программы в течение нескольких лет, освобождает учителя от ежедневной проверки он должен производить контроль только на некоторых этапах в работе.

В последнем счёте программированная рабочая тетрадь решает задачу программированной разработки учебного материала во всех фазах научения.



**ELÁGAZÁSOS PROGRAMOZOTT ANYAG
A FAJSÜLLYAL KAPCSOLATOS
ÁLTALÁNOS ISKOLAI ANYAGHOZ**



Témakör: *A fajsúllyal kapcsolatos általános iskolai anyag*

A bevezető óra első szakaszának hagyományos tárgyalása után „tisztá, elágazásos, feleletalkotásos” programozott anyag

Összeállította: Dr. Veidner János főisk. adjunktus

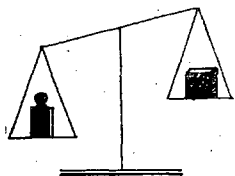
A testek fajsúlya

Hagyományos tárgyalással!

I. Mit jelent a „könnyű” és a „nehéz” anyag?

Mit jelent a fajsúly?

a) K



Hogyan tudjuk eldönteni, hogy az 1 dm^3 -es fakocka és a kisebb térfogatú 1 kp-os súly közül melyik a könnyebb és melyik a nehezebb?

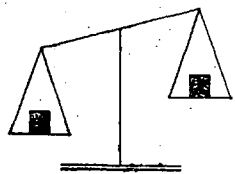
Mérés! A vas nehezebb.

Általánosítás:

A különböző anyagú testeknél tehát a térfogatból még nem tudjuk megmondani, melyik a könnyebb és melyik a nehezebb.

b) Sz

TANÉRT fajsúlysorozat bemutatása.



alum.

fa

Soroljuk fel az anyagsorozatban található anyagokat!

Milyen a térfogata mindegyik anyagnak?

Hogyan tudjuk eldönteni, melyik anyag könnyebb, melyik nehezebb?

Mérés!

Általánosítás:

Az ugyanolyan térfogatú különböző anyagok közül az egyik könnyebb, a másik nehezebb. Azt mondjuk: *az egyiknek kisebb, a másiknak nagyobb a fajsúlya.*

A fajsúly a testek jellemző tulajdonsága. Éppen úgy jellemzi a testet, mint a térfogata, a tömege, a súlya.

c) A testek fajsúlyának megállapításánál egyenlő térfogatú anyagok súlyát hasonlítjuk össze.

A gyakorlatban 1 cm^3 vagy 1 dm^3 — egységnyi — térfogatú anyagok súlyát hasonlítjuk össze.

II. Most pedig fogj hozzá önállóan megtanulni mindazt, amit a fajsúlyról tudnod kell.

Lapozz az 5 A oldalra!

2 A

Nem követted az utasítást!

Ezzel a könyvvel nem a szokott módon dolgozol. Menj vissza az előző oldalra, és kövesd az utasítást!

Használd a fajsúlytáblázatot!

Az itt látható táblázatból az ismertebb anyagok fajsúlyát tudod leolvasni. Igen hasznosak az ilyen táblázatok. Tekintsd át!

Anyagok	Fajsúly		Anyagok	Fajsúly	
	pond cm ³	kp dm ³		pond cm ³	kp dm ³
Platina	F	21,4	Jég		0,9
Arany	F	19,3	Tölgyfa		0,8
Ólom	F	11,3	Fenyőfa		0,5
Ezüst	F	10,5	Parafa		0,2
Vörösréz	F	8,9	Higany	F	13,6
Sárgaréz	F	8,6	Tej		1,03
Vas, acél	F	7,8	Víz		1
Öntöttvas	F	7,2	Olaj		0,85
Cink	F	7,1	Petróleum		0,8
Aluminium	F	2,7	Alkohol		0,79
Üveg		2,6	Benzin		0,7
Tégla		2,5	Levegő		0,0013
Beton		2,2	Világítógáz		0,0006
Föld		2			

A fajsúlytáblázatokban levő anyagok közül melyiknek a legnagyobb és melyiknek a legkisebb a fajsúlya?

Melyik anyag fajsúlya 1 $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$?

Tanácsos megjegyezni az aláhúzott anyagok fajsúlyát!

Az 5-nél kisebb fajsúlyú fémeket *könnyű fémeknek* nevezzük.

A táblázatban egyetlen könnyű fém szerepel. Melyik ez a fém, és mennyi a fajsúlya mindkét mértékegységben?

Az 5-nél nagyobb fajsúlyú fémeket *nehéz fémeknek* nevezzük. A higany is fém! Válogasd ki a nehéz fémeket! Ha pontosan dolgozol, 10 nehéz fémot találsz!

Egyenlő térfogatú, pl. 1 cm³ olaj és víz közül melyiknek nagyobb a súlya? Nézd meg a fajsúlytáblázatot és úgy dönts!

- a) Olajé? (9 A)
b) Vízé? (6 A)

Igazad van! Ezt azonban világosan kell látnod.
Mit jelent valaminek a kilószorosa?

Gondolj a km-re! 1000 mm

Gondolj a kg-ra! 1000 g

Gondolj a kp-ra! 1000 pond.

Mit jelent tehát valaminek a kilószorosa? Hányszorosát? ...
Hasonlítsuk most már össze a fajsúly mértékegységeit.

$$\frac{1 \text{ pond}}{1 \text{ cm}^3} \text{ ezerszerese } \frac{1 \text{ kp}}{1 \text{ dm}^3}$$

Amint látod a tört számlálóját és a nevezőjét is ezerszeresére növeltük.
Változott-e ezzel a tört értéke?

Ezek szerint a két mértékegység egyenlő.

$$1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

Minden anyag fajsúlyát tehát kétféleképpen adhatjuk meg:

$$\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} \text{ -ben vagy } \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3} \text{ -ben.}$$

A fajsúlytáblázatban is ez látható. Néhány anyag fajsúlya.

U G O R H A T SZ	→ A tölgyfa fajsúlya tehát:	0,8 $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy 0,8 $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
	Fejezd ki a vas fajsúlyát mindkét mértékegységgel! vagy
	A víz fajsúlya: vagy
	→ Egy cm^3 kristálycukor súlya 1,6 pond. Mennyi a cukor fajsúlya? vagy

Győződj meg eddigi tudásodról! (3 A)

A testek fajsúlyának megállapításánál egyenlő térfogatú anyagok súlyát hasonlítjuk össze.

A gyakorlatban 1 cm^3 , vagy 1 dm^3 térfogatú anyagok súlyát hasonlítjuk össze.

Így:

1 cm^3 tölgyfa súlya	0,8 pond
1 cm^3 víz súlya	1 pond
1 cm^3 alumínium súlya	2,7 pond
1 cm^3 vas súlya	7,8 pond
1 cm^3 vörösréz súlya	8,9 pond
1 cm^3 ólom súlya	11,3 pond

Ezek szerint a vas nehezebb, a tölgyfa könnyebb.

A vasnak nagyobb, a tölgyfának kisebb a fajsúlya.

A tölgyfa súlya köbcentiméterenként 0,8 pond.

Ez röviden így írható:

$$0,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

Így olvassuk ki: *0,8 pond per cm^3 .*

Azt mondjuk: *a tölgyfa fajsúlya 0,8 pond per köbcentiméter.*

Írásnál a számot nagyra, két sorosnak írd, a törtvonalat középre húzd, a számlálóba pondot, a nevezőbe cm^3 -t írd!

Válaszolj!

Mennyi az alumínium fajsúlya?

a) 2,7 pond (9 B)

b) $2,7 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ (10 A)

c) 2,7 (11 B)

Melyik választ tartod helyesnek?

A tanulást a válaszodnak megfelelő oldalon folytasd!

Helyesen válaszoltál.

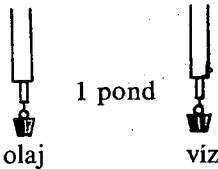
1 cm^3 víz súlya 1 pond, nagyobb, mint 1 cm^3 olaj 0,85 pond súlya.

Két egyenlő térfogatú kanna közül az egyikben víz, a másikban petróleum van. Melyik a nehezebb? Miért?

- a) Víz (9 C)
b) Petróleum (8 B)

Az előző feladat alapján könnyen dönthetél, hiszen a sárgaréz fajsúlya nagyobb az alumíniumnál. Ez azt jelenti, hogy azonos térfogatú sárgaréz kilincs súlya is nagyobb az alumíniumnál.

Újabb kérdést segít megoldani a fajsúly-ismereted.



Egyenlő súlyú, pl. 1 pond olaj és 1 pond víz közül melyiknek nagyobb a térfogata? Miért?

- a) Vízé (11 A)
b) Olajé (12 A)

Bizonyára nem nézted meg a fajsúlytáblázatot. Az ólom fajsúlya $11,3 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$, a cinké $7,1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$. Ez azt jelenti, hogy 1 dm^3 térfogatú ólom súlya 11,3 kp, a cinké pedig

7,1 kp. Az ólom tehát nehezebb fém, így azonos súlynál kisebb helyen fér el.
Milyen tehát a térfogata?

Térj vissza a 12 A-ra, és haladj tovább!

Látom, gondolkozol!

A fajsúly mértékegysége:

$$1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

Ez egy új, eddig általad nem használt mértékegység. A gyakorlatban a fajsúlynak másik mértékegységét is használjuk.

Eddig az 1 cm^3 térfogatú anyagok súlyát hasonlítottuk össze. Összehasonlíthatjuk az 1 dm^3 térfogatú anyagok súlyát is.

1 dm^3 tölgyfa súlya	0,8 kp
1 dm^3 víz súlya	1 kp
1 dm^3 alumínium súlya	2,7 kp
1 dm^3 vas súlya	7,8 kp
1 dm^3 higany súlya	13,6 kp

A tölgyfa súlya tehát köbdeciméterenként 0,8 kp.

Ez röviden így írható:

$$0,8 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

Így olvassuk ki: $0,8 \text{ kp per dm}^3$.

Azt mondjuk: a tölgyfa fajsúlya $0,8 \text{ kp per köbdeciméter}$.

Mennyi a vas fajsúlya $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ -ben?

Hogyan olvasod ki?

—Mit jelent, hogy a víz fajsúlya $1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$? Azt, hogy 1 dm^3 -nek a súlya 1 kp.

Mit jelent, hogy a higany fajsúlya $13,6 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$?

→ Tehát a fajsúly mértékegységei

$$1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} \quad 1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

Kérdés: az $1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$

a) nagyobb, (12 B)

b) vagy egyenlő az $1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ -rel? (4 A)

Nem gondoltad át a válaszod!

A pond az erőnek a mértékegysége, a cm^3 a térfogatnak a mértékegysége.

Itt a két mértékegység külön-külön szerepel.

A fajsúlyban viszont együtt van a két mértékegység:

$$\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$$

Menj vissza a 10 A-ra, és indulj helyesen!

Nincs igazad!

Gondolj a víz és a petróleum fajsúlyára. A petróleum fajsúlyja $0,8 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$

Ez kisebb a víz fajsúlyánál. Ez egyben azt is jelenti, hogy 1 dm^3 petróleum súlya is kisebb 1 dm^3 víz súlyánál.

Áttérve a kannára. Egyenlő térfogatú kannák közül is a petróleumos kanna a könnyebb, a vizes kanna a nehezebb.

Menj vissza 6 A-ra, és indulj most már helyesen!

3 A-tól

9A

Sajnos, nem elég figyelemmel tanulsz! Jobban figyelj a munkádra!

Segítek!

Mennyi az olaj fajsúlya?

..... vagy

Mit jelent ez?

Azt, hogy 1 cm^3 -nek a súlya 0,85 pond.

Azt, hogy 1 dm^3 -nek a súlya 0,85 kp.

Mennyi a víz fajsúlya:

..... vagy

Mit jelent ez?

Azt, hogy 1 cm^3 -nek a súlya 1 pond.

Azt, hogy 1 dm^3 -nek a súlya 1 kp.

Most válaszolj! Melyiknek nagyobb a súlya?

.....

Térj vissza 3 A-ra, és folytasd!

5 A-ról

9 B

Gondold át a válaszod!

Szerinted az alumínium fajsúlya 2,7 pond?

A 2,7 pond súlyt jelent, a pond a súlyerő, az erő mértékegysége.

Az alumínium fajsúlyát kérdeztük.

Menj vissza 5 A-hoz, és gondold meg ismét a válaszod.

6 A-tól

9 C

Igazad van!

A víz fajsúlya nagyobb a petróleum fajsúlyánál, s így 1 dm^3 víz súlya is nagyobb, így az egész kanna víz súlya is nagyobb.

Állapítsd meg a fajsúlytáblázat alapján, hogy két egyenlő térfogatú sárgaréz és alumínium kilincs közül melyik a nehezebb?

Miért?

a) Sárgaréz (6 B)

b) Alumínium (13 A)

Jól válaszoltál!

Az alumínium fajsúlya $2,7 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$.

Hogyan olvasod ki?

Az alumínium fajsúlya 2,7 pond per köbcentiméter.

Ennek alapján válaszolj magadban:

(A következőkben a gondolatban megkívánt válaszokat kipontozzuk. Válaszaid helyességét a 29 A oldalon ellenőrizheted.)

- U—Mennyi a vas fajsúlya?
- G (Használd az 5 A adatait!)
- O
- R—Hogyan olvasod ki?
- H
- A—Mennyi az ólom fajsúlya?
- T
- SZ!—Hogyan olvasod ki?
- Mit jelent, hogy a tölgyfa

fajsúlya $0,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$? Azt, hogy 1 cm^3 -nek a súlya 0,8 pond.

- Mit jelent, hogy a vas fajsúlya $7,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$? Azt, hogy
- Mit jelent, hogy az ólom fajsúlya $11,3 \frac{\text{pond}}{\text{dm}^3}$?
- Ezek szerint *a fajsúly mértékegysége*

$1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$

Fajsúlyt jelent-e 1 pond, 1 cm^3 ?

- a) Igen (8 A)
- b) Nem (7 A)

Gyorsan, megfontolás nélkül válaszoltál. Bizonyára abból indultál ki, hogy a víznek nagyobb a fajsúlya, mint az olajnak. Ez igaz is! Mi azonban ennek a következménye? Az, hogy 1 pond víz 1 cm³-es edényt éppen kitölt.

Viszont 1 cm³ olaj súlya mennyi?

1 pond olaj azonban több 0,85 pondnál.

Kérdezem: befér-e tehát az 1 pond olaj az 1 cm³-es edénybe?

Melyiknek nagyobb tehát a térfogata?

Menj vissza 6 B-hez, és folytasd a tanulást!

A 2,7 egy puszta szám. Az 1 egésznek 2,7-szeresét jelenti. Megnevezve jelenthet 2,7 m-t, 2,7 kp-ot, 2,7 km-t, 2,7 hl-t, 2,7 órát stb.

Mi az alumínium fajsúlya után érdeklődtünk.

Lépj vissza az 5 A-ra, válaszolj helyesen!

Látom, ezt érted már. Az ólom nagyobb fajsúlyú, „nehezebb”, belőle az 1 kp kisebb helyet tölt ki, kisebb a térfogata. Tudásod felmérése előtt egy utolsó erőpróba!

Mikor emelkedik egy edényben levő víz szintje magasabbra, ha 1 kp cinket, vagy 1 kp ólmot teszünk bele? Miért?

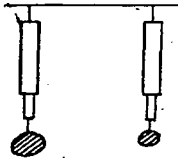


a) Ólomnál (13 B)

b) Cinknél (14 A)

Döntéssed helyes. Bizonyára indokolásod is.

Az olaj fajsúlya kisebb a vízénél. 0,85 pond olaj térfogata 1 cm^3 . Ez azt jelenti, hogy míg 1 pond víz elfér 1 cm^3 -es edényben, addig 1 pond olaj nem. Az olaj térfogata tehát nagyobb. Hasonló kérdésben dönts!



Melyiknek kisebb a térfogata, 1 kp cinknek vagy 1 kp ólomnak? Miért? Döntés előtt fordulj a fajsúlytáblázathoz!

- a) A cinknek (6 C)
b) Az ólomnak (11 C)

Válaszod hibás!

A következő lépésben látni fogod, hogy a két mértékegység egyenlő.

Térj vissza a 7 A-ra, és haladj a másik úton.

9 C-től

13 A

Válaszod hibás, nem átgondolt.

Nézd meg a fajsúlytáblázatban még egyszer a sárgaréz és az alumínium fajsúlyát.
Mennyi az egyik, mennyi a másik fajsúlya?

Mit jelent, hogy a sárgaréz fajsúlya $8,6 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$?

Azt, hogy 1 cm^3 -nek a súlya 8,6 pond.

Viszont az alumínium 1 cm^3 -ének a súlya csak 2,7 pond.

Azonos térfogatú kilincs esetén tehát melyik a nehezebb?
.....

Térj vissza a 9 C válaszútjához!

11 C-ről

13 B

Az előző lépés alapján nem lett volna szabad hibáznod. Megállapítottuk, hogy
1 kp ólom kisebb térfogatú, mint 1 kp cink.

Ha kisebb a térfogata, mennyi vizet szorít ki?
.....

Mennyire emeli a víz szintjét?
.....

Menj vissza 11 C-re, és válaszolj helyesen!

Ha gondolkoztál, az előző feladat alapján csak ezt választhattad. 1 kp cinknek nagyobb a térfogata, tehát több helyre van szüksége, több vizet szorít ki, magasabbra emeli a vizet.

Jegyzd fel a programozott munkafüzetedbe, hogy mikor értél ide. (Óra, perc.)
Összefoglaljuk, amit ebből a részből tudnod kell.

A testek fajsúlya különböző, az anyagra jellemző.

A testek fajsúlyának meghatározásánál 1 cm^3 vagy 1 dm^3 térfogatú anyagok súlyát hasonlítjuk össze.

A fajsúly mértékegységei:

$$1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

Megjegyzésre ajánlott fajsúlyértékek:

$$\text{tölgyfa} \quad 0,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 0,8 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

$$\text{olaj} \quad 0,85 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 0,85 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

$$\text{víz} \quad 1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

$$\text{alumínium} \quad 2,7 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 2,7 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

$$\text{vas} \quad 7,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3} = 7,8 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

A fajsúlyértékekből megmondhatjuk, hogy mennyi 1 cm^3 , vagy 1 dm^3 anyag súlya. Pl.

1 cm^3 vas súlya 7,8 pond

1 dm^3 vas súlya 7,8 kp

Ha ezeket jól tudod, tovább mehetsz a 15 A oldalra.

Súlyt számítunk!

A testek súlyát erőmérővel, tömegét mérleggel mérjük. Nagyobb testek pl. kőtömbök, téglák, homokrakások súlyát nem méréssel, hanem a fajsúly és a térfogat felhasználásával számoljuk ki.

A számolás alapja:

Ha

1 cm³ vas súlya 7,8 pond,

akkor

2 cm³ vas súlya 2-szer több 7,8 pond · 2

3 cm³ vas súlya 3-szor több 7,8 pond · 3

5 cm³ vas súlya

Ugyanazon anyagnál: *ahányszor nagyobb a térfogat,*
annyiszor nagyobb a súly.

A testek súlyának kiszámítása tehát a fajsúly és a térfogat felhasználásával történik.



Mérés! Mérd meg a kísérleti asztalokra helyezett kulcsok egyikének térfogatát! Kerekítsd egész cm³-re! A kulcs

térfogata $V = \dots \text{ cm}^3$
Mennyi a súlya?

Most térj át a munkafüzet 16 A oldalára!

A programozott munkafüzetben dolgozz, oda írd az adatokat, ott számolj!

Mf 16 A-ról

15 B

Vaskulcs

Az adatokat felírjuk: térfogata $V = 4 \text{ cm}^3$

fajsúlya $= 7,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ Táblázat-ból!

súlya $G = ?$

Megoldási terv: M. terv: kiszámolom 4 cm³ vas súlyát.

Számítás: Ha 1 cm³ súlya 7,8 pond,

akkor 4 cm³ súlya 4-szer több

Becslés: 7,8 pond · 4 = 31,2 pond

Felelet: A vaskulcs súlya 31,2 pond.

Folytasd 17 A-nál!

16 A

Mf 17 A-ról

Megbízhatóan, jól dolgoztál. Folytassuk a munkánk!

A tejszállító autóban 43 hl tej van. Hány kg a tej súlya? A tej térfogatát literben, majd dm^3 -ben fejezd ki. Milyen fajsúlymértékegység tartozik ehhez?

.....

Folytasd Mf 17 B-nél!

16 B

Mf 17 B-ről

Eredményed helyes. Kérdés: a mértékegységekkel is a kívánt módon dolgoztál-e?

Ellenőrizd 19 A-nál!

Egy újabb erőpróba!

Világítógáz-tartályban 4000 m^3 gáz van. Hány kp a gáz súlya?

Egy kis segítség a megoldáshoz.

A kp-hoz milyen térfogategység tartozik?

.....

A 4000 m^3 -t fejezd ki a kívánt mértékegységben!

Folytasd Mf 18 A-nál!

A feladatok megoldásánál a számítás menete mindig a következő legyen:

1. Először az adatokat felírjuk.
2. A megoldási tervet elkészítjük.
3. Elvégezzük a számításokat.
4. Becsüljük, ellenőrizzük az eredményt.
5. Feleletet adunk.

Figyeld meg még egyszer ezeket a lépéseket, és a következőkben ennek alapján oldd meg a feladatokat!

Mennyi a súlya annak a tölgyfagerendának, melynek térfogata 120 dm^3 ?
Térj át a *Mf 16 B* oldalára!

Valahol hibáztál! Hasonlítsd össze a megoldásod ezzel, és a hibás részeket *áthúzva* javítsd ki!

Benzin:

térfogat	$V = 20 \text{ dm}^3$
fajsúly	$= 0,7 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
súly	$G = ?$

M. terv: kiszámolom 20 dm^3 benzin súlyát.

Ha 1 dm^3 súlya $0,7 \text{ kp}$

akkor 20 dm^3 súlya $0,7 \text{ kp} \cdot 20 = 14 \text{ kp}$

A kannába 14 kp benzin fér.

A hiba kijavítása után *16 A*-nál folytasd.

Jól dolgoztál! 20 B-nél ellenőrizheted a munkád!

Egy befejező példa a súlysámításra.

Fel tudnád-e emelni?

10 literes tartály van egy vállalat raktárában, mely higannyal van tele. A tartály súlya 7,5 kp. Mennyi együtt a súlya?

Vigyázz! Jól válaszd meg a térfogat és a fajsúly mértékegységét.

A Mf 18 B-nél folytasd!

Eddig jól dolgoztál, de megfelekedtél, hogy a tartályt is emelned kell. Add még hozzá a tartály súlyát!

Folytasd 21 A-nál!

Mf 17 B-ről

19 A

Keresd meg a hibát! Húzd át a hibás munkát (ne radirozz!) és javítsd ki!

Tejszállító autó:

$$V = 43 \text{ hl} = 4300 \text{ l} = 4300 \text{ dm}^3$$

$$\text{fajsúly} = 1,03 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3} \qquad \frac{1,03 \cdot 4300}{412}$$

$$309$$

$$\underline{4429,00}$$

$$G = ?$$

M. terv.: kiszámolom 4300 dm³ tej súlyát.

Ha 1 dm³ súlya 1,03 kp

akkor 4300 dm³ súlya 1,03 kp · 4300 = 4429 kp

A tej súlya 4429 kp.

A hiba kijavítása után 16 B-nél folytatd!

Mf 18 B-ről

19 B

Hibát követtél el. Pedig egyszerű volt a feladat. Tekintsd meg a jó megoldást, és javítsd ki áthúzással munkád!

Higany:

$$V = 10 \text{ l} = 10 \text{ dm}^3$$

$$\text{fajsúly} = 13,6 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$$

tartály $G = 7,5 \text{ kp}$

Mennyi együtt a súlya?

M. terv: a higany súlya + tartály súlya

Ha 1 dm³ súlya 13,6 kp

akkor 10 dm³ súlya 13,6 kp · 10 = 136 kp

tartály 7,5 kp

$$\underline{143,5 \text{ kp}}$$

143,5 kp együtt a súlya.

Folytasd 21 A-nál!

A gerenda fajsúlyát vehettük volna $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ mértékegységben is.

Miért vettük $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ -ben?

A gerenda térfogata milyen egységben van megadva?

A dm^3 -hez a fajsúlynál milyen mértékegység tartozik?

Ezért vettük $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ -ben.

A következő feladatot teljesen önállóan oldod meg. Ügyelj arra, milyen egységben veszed a fajsúlyt!

Hány kp benzin fér a 20 literes kannába? 1 liter 1 dm^3 .

Fajsúlyát a táblázatból vedd!

Folytasd Mf 17 A-nál.

Ismét hibáztál. Keresd meg a hibát, húzd át, javítsd ki!

Világítógáz

$$V = 4000 \text{ m}^3 = 4\,000\,000 \text{ dm}^3$$

$$\text{fajsúly} = 0,0006 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3} \qquad \frac{0,0006 \cdot 4\,000\,000}{2400,0000}$$

$$G = ?$$

M. terv: kiszámolom 4 millió dm^3 gáz súlyát.

$$\text{Ha} \qquad 1 \text{ dm}^3 \text{ súly} \qquad 0,0006 \text{ kp}$$

$$\text{akkor} \qquad 4\,000\,000 \text{ dm}^3 \text{ súly} \qquad 0,0006 \text{ kp} \cdot 4\,000\,000 = 2400 \text{ kp}$$

A gáz súly 2400 kp.

A hibajavítás után 18 A-nál folytasd!

Nehéz fém a higany. A 143,5 kp súlyú tartályt bizony megemelni nem tudod.

Ezekben a feladatokban a test fajsúlyát és térfogatát ismertük.

Felhasználásukkal meghatároztuk a súlyukat.

Jegyezd fel a programozott munkafüzetedbe, hogy mikor értél ide? (Óra, perc.)

Összefoglaljuk, amit ebből a részből tudnod kell.

A testek fajsúlyából és térfogatából kiszámíthatjuk a testek súlyát.

A számítás menete:

- a fajsúlyból megállapítjuk a test 1 cm³-nek
vagy 1 dm³-nek a súlyát;
- majd következtetünk az egész test súlyára.

Ha ezeket jól tudod, tovább mehetsz a 22 A oldalra.

Fajsúlyt számítunk!

A különböző anyagok, mint a fajsúlytáblázatból láttad, fajsúlyukban is különböznek. Kérdés, hogyan határozhatjuk meg a testek fajsúlyát?

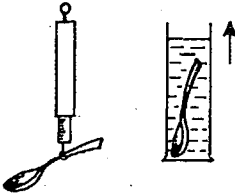
A testek fajsúlyának meghatározásához nem szükséges a testből 1 cm^3 -nyi vagy 1 dm^3 -nyi térfogatú anyagot kivágni, és annak súlyát lemérni. Ezt sokszor nem is áll módunkban megtenni, mert az anyag, melynek a fajsúlyát meg akarjuk határozni, nem darabolható fel, vagy 1 cm^3 -nél kisebb térfogatú is lehet.

Egyszerű módot ismertek meg az anyagok fajsúlyának meghatározására.

Az anyag fajsúlyát *számítással* határozzuk meg.

Tanulókísérlet:

Határozd meg a kihelyezett kávéskanalak egyikének a fajsúlyát!



Mérd meg a kanál súlyát és térfogatát!

A térfogatot *egészekre* ($3, 4, 5, 6 \text{ cm}^3$) *kerekítsd!*

súlya $G = \dots$ pond

térfogata $V = \dots \text{ cm}^3$

fajsúlya $= ?$

Térj át a munkafüzet 19 A oldalára!

Mf 19 B-ről

23 A

Egy hasznos tanácsot adok. Vigyázz a mértékegységek megfelelő használatára! A következtetéskor gondolj arra, amikor súlyt kapsz, akkor pond vagy kp mértékegységet írf. Amikor fajsúlyról beszélsz, akkor $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ mértékegységet írf.

Önállóan oldd meg a következő feladatot!

Mennyi a fajsúlya annak az öntöttvas darabnak, melynek súlya 43,2 kp, térfogata 6 dm^3 ?

A Mf 20 A oldalán önállóan, az előző megoldásokhoz hasonló formában dolgozz!

Mf 20 A-ról

23 B

Valahol hibáztál. Tekintsd át még egyszer a Mf 19 A feladatát, és annak alapján ellenőrizd munkád!

Ellenőrizd az osztást is!

A feleletben $7,2 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ -t kell kapnod.

Ha kijavítottad hibád (áthúzással, nem radirozással), folytasd a tanulást Mf 20 A helyes válasza alapján. Ha nem boldogulsz, fordulj tanárodhoz.

Mf 20 B-ről

23 C

Nem fogadtad meg 24 B-nél adott tanácsom. A térfogatot, az 5 m^3 -t nem alakítottad át. Menj vissza a Mf 20 B-re, és alakítsd át a térfogatot dm^3 -re, s azzal dolgozz!

24 A

Mf 20 A-ról

Számszerűen az eredményed ugyan jó, mégis súlyos hibát követtél el.
Mit kellett kiszámolnod?

Te viszont 1 dm³ öntöttvas súlyával válaszoltál.

Menj vissza a *Mf 19 A* és a *Mf 19 B* oldalára, és figyeld meg a feleletben látható mértékegységet.

Kijavítás után a *Mf 20 A* helyes válasza alapján folytasd a munkád!

24 B

Mf 20 A-ról

Ez a jó eredmény.

Ügyelj a további feladatoknál is, hogy a feleletben a mérőszám után a fajsúly mértékegységét írd.

5 m³ világítógáz súlya 2,85 kp.

Mennyi a világítógáz fajsúlya?

Egy kis segítség a jó munkához.

A fajsúly mértékegységei a $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$, a $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$.

Az adatokat ennek megfelelően át kell alakítanod!

A *Mf 20 B* oldalán dolgozz tovább!

24 C

Mf 20 B-ről

Lehetséges, hogy többszörös a hibád. Nézz utána a segítségével!

Alakítsd át az

5 m³-t dm³-re. 1 m³ = ...dm³, 5 m³ = ...dm³

1 dm³ gáz súlya 2,85 kp: 5000 =

Egyszerűsíts 1000-rel

0,00285 kp: 5 = ... kp.

Ha még valamiben bizonytalan vagy, fordulj tanárodhoz!

Ennek alapján javítsd a munkád *Mf 20 B-nél*, és a jó eredmény alapján haladj tovább.

1. Az adatokat így írd fel!

Kanál

súlya $G = 7,5$ pondtérfogata $V = 3$ cm³

fajsúlya = ?

2. Megoldási terv:

M. terv: kiszámolom 1 cm³ anyag súlyát.

3. Számítás:

Ha 3 cm³ súlya 7,5 pondakkor 1 cm³ súlya 3-szor kevesebb

$$7,5 \text{ pond} : 3 = 2,5 \text{ pond}$$

4. Ellenőrzés:

(Becsüld az osztás eredményét!)

5. Felelet:

A kanál fajsúlya $2,5 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$.

A fajsúlytáblázat alapján dönts el, milyen fémből van a kanál?

Ha valahol hibáztál, javítsd ki!

A feladatok megoldásánál 1, 2, 3, 4, 5 sorrendben dolgozz!

Egy útburkoló gránitkő súlya 19,2 kp, térfogata 8 dm³.

Mennyi a gránitkő fajsúlya?

A Mf 19 B oldalán jegyezd fel az adatokat, és számold ki a fajsúlyát!

Megoldásod jó. Kerekíts tizezredekre.

Hasonlítsd össze a 3 A alatti fajsúlytáblázat világitógáz adatával.

Mit állapítasz meg?

A kereskedelemben forgalomban levő tejeskannában 25 liter tej van. A megtöltött kanna összsúlya 32,55 kp. Az üres kanna súlya 6,8 kp. Számítsd ki a tej fajsúlyát!

A tej térfogatát dm^3 -ben fejezd ki!

A Mf 21 A oldalán dolgozz!

Kettős hibát követtél el.

Nem a tej fajsúlyát számítottad ki. A kanna súlyával ne dolgozz!

Javítsd ki a hibád!

Az egész súlyból vond ki a kanna súlyát! Ezzel dolgozz tovább!

A másik hibádon is javíts, ne súlyban, hanem $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ -ben fejezd ki az eredményt!

A javítás után a Mf 21 A utasítása alapján haladj tovább!

A kapott segítség után további segítséget adok. Még egyszer kérdem: a golyó súlyából és a térfogatából mit tudsz kiszámítani?

Ha kiszámolod a golyó fajsúlyát, hogyan tudsz válaszolni a kérdésre: tömör vagy üres?

Úgy, hogy összehasonlítod a vörösréz táblázatból vett fajsúlyával.

Mennyi a vörösréz fajsúlyára?

Ha tömör, mit kapsz a golyó fajsúlyára?

Ha kisebb annál, akkor, ha egyenlő azzal, akkor

Menj vissza Mf 21 B-re, és fogj a munkához!

Ha még ez sem segít, fordulj tanárodhoz!

Mf 21 A-ról

27 A

Nem a tej fajsúlyát számítottad ki.

Mennyi a tej súlya a kanna súlyának levonása után?

Ezzel a súllyal számolj! Javítsd ki munkád!

Eredményednek megfelelően folytasd tovább munkád a *Mf 21 A* oldalán!

Mf 21 A-ról

27 B

Többszörös lehet a hibád.

Nézz utána a következő tanácsaim alapján!

1. Az összsúlyból vond ki a kanna súlyát!

2. Az így kapott súllyal dolgozz tovább!

3. Ellenőrizd még egyszer az osztást!

Remélem ez a segítség elvezet a jó eredményhez.

A javítás után eredményednek megfelelő úton haladj a *Mf 21 A* utasítása alapján.

Mf 21 B-ről

27 C

Nem gondolkoztál a válaszadáskor!

Milyen fajsúlyértéket kaptál a golyóra? $7 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$.

Mennyi a vörösréz fajsúlya a táblázat szerint?

A mi golyónk fajsúlya kisebb ennél. Mit jelent ez?

Térj vissza *Mf 21 B*-re, és válaszolj most már helyesen!

Amennyiben a kapott segítség nem visz előre, menj át „nincs gondolatom” útra, s ott keress további segítséget!

Eredményed jó. Hasonlítsd össze a 3 A oldal fajsúlytáblázat adatával.

Az utolsó befejező feladat.

Egy 240 cm^3 térfogatú vörösréz golyó súlya 1680 pond.

Tömör vagy üres a golyó? Miért?

Egy kis segítség.

Az adatokból mit tudsz kiszámítani?

Térj át a Mf 21 B oldalára és válaszolj!

28 B

Mf 21 B-ről

Amennyiben úgy gondolkoztál, hogy azért üres, mert a golyó fajsúlya $7 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$

kisebb, mint a vörösréz fajsúlya, $9,9 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ — helyesen gondolkoztál.

Írd fel a programozott munkafüzetbe, hogy mikor értél ide. (Óra, perc.)

Összefoglaljuk, amit ebből a részből tudnod kell.

A testek térfogatából és súlyából kiszámíthatjuk a testek fajsúlyát.

A számítás menete:

— kiszámoljuk a test 1 cm^3 -ének a súlyát;

— a feleletben a fajsúlyt $\frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ -ben vagy $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ -ben adjuk meg.

Most pedig a program sikeres befejezése után *megnézzük, mit ér a tudásod!*

A gondolatban adott válaszok eredményei

- 3 A platina, világítógáz
víz,
alumínium, $2,7 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$, $2,7 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
- 4 A ezerszeresét valaminek
nem
 $7,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy $7,8 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
 $1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy $1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
 $1,6 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy $1,6 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
- 6 C kisebb
- 7 A $7,8 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
7,8 kp per köbdeciméter
- 9 A $0,85 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy $0,85 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
 $1 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ vagy $1 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
vízé
- 10 A $7,8 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$
7,8 pond per köbcentiméter
 $11,3 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$
11,3 pond per köbcentiméter
- 11 A 0,85 pond
nem
- 12 B 10 réteg
- 13 A $8,6 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ $2,7 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$
réz
- 13 B kevesebbet, kevésbé
- 15 A 3-szor
5-ször $7,8 \text{ pond} \cdot 5$
- 16 A $\frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$
- 16 B dm^3

- 30 A
- 20 A dm^3 -ben
kp
- 22 A Összehasonlítjuk egyenlő — 1 cm^3 , 1 dm^3 — térfogatú anyagok súlyát
- 24 A az öntöttvas fajsúlyát
- 25 A alumíniumból
- 26 A 0,0006
azonos a kapott eredmény
- 26 C a golyó fajsúlyát
 $8,9 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$ $8,9 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$
- 27 A 25,75 kp
- 27 C $8,9 \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$
- 28 A a golyó fajsúlyát

**PROGRAMOZOTT MUNKAFÜZET A FAJSÚLLYAL KAPCSOLATOS
ÁLTALÁNOS ISKOLAI ANYAGHOZ**



Haladási lap

1. órán eljutottam a tanulásban lépésig
2. órán eljutottam a tanulásban lépésig
3. órán eljutottam a tanulásban lépésig
4. órán eljutottam a tanulásban lépésig

14 A oldalt befejeztem óra perckor

21 A oldalt befejeztem óra perckor

28 A oldalt befejeztem óra perckor

Súlyt számítunk!

Vaskulcs (alumíniumkulcs):

Tk.

Ha elakadsz, segít 15 B.térfogata $V = \dots \text{ cm}^3$ fajsúlya $= \dots \text{ pond}$ súlya $G =$ Azt a kulcsot húzd alá,
amivel dolgozol.Az adatokat írd be és
számold!M. terv: kiszámolom $\dots \text{ cm}^3 \dots$ súlyát.Ha 1 cm^3 súlya $\dots \text{ pond}$ akkor $\dots \text{ cm}^3$ súlya $\dots \text{ pond} \dots = \dots \text{ pond}$ A kulcs súlya $\dots \text{ pond}$.

Ezzel életed első fizika feladatát „egy kis segítséggel” sikerrel megoldottad. Hasonítsd össze munkádát 15 B megoldásával! Az elkövetett hibákat áthúzással javítsd ki.

Mf 16 B

Tölgyfagerenda:

Itt szorozz!

térfogata $V = \dots \text{ dm}^3$ fajsúlya $= \dots \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ súlya $G = ?$ M. terv: kiszámolom $\dots \text{ dm}^3$ tölgyfa súlyát.Ha 1 dm^3 súlya $\dots \text{ kp}$,akkor $\dots \text{ dm}^3$ súlya $\dots \text{ kp} \dots = \dots \text{ kp}$

A gerenda súlya 96 kp.

Ha nem ennyit kaptál, valahol hibáztál.

Javítsd ki!

Ha nem boldogulsz, fordulj tanárodhoz.

Folytasd 20 A-nál!

20 A-ról

Mf 17 A

Úgy dolgozz, ahogyan a baloldalon látod!
Adatok

M. terv:
Számolás:

Ellenőrzés:
Felelet:

Eredményednek megfelelően folytasd a munkád!

- a) 14 kp (16 A)
- b) vagy más (17 B)

16 A-ról

Mf 17 B

Tejszállító autó:

$$1 \text{ hl} = \dots \quad 1 = \dots \text{ dm}^3$$

Szükség esetén fordulj tanárodhoz!

Eredményednek megfelelően folytasd a munkád!

- a) 4429 kp (16 B)
- b) vagy más (19 A)

$$1 \text{ m}^3 = \dots \text{ dm}^3$$
$$4000 \text{ m}^3 = \dots \text{ dm}^3$$

Eredményednek megfelelően folytasd a munkád!

- a) 2400 kp (18 A)
- b) vagy más (20 B)

Mf 18 B

18 A-ról

$$1 \text{ l} = 1 \text{ dm}^3$$

Eredményednek megfelelően folytasd a munkád!

- a) 136 kp (18 B)
- b) 143,5 kp (21 A)
- c) vagy más (19 B)

Fajsúlyt számítunk!

Kanál

Tk. Ha elakadsz, segíts 25 A!

súlya $G = \dots$ pondtérfogata $V = \dots$ cm^3 fajsúlya $= ?$ M. terv: kiszámolom 1 cm^3 anyag súlyát.Ha \dots cm^3 súlya \dots pondakkor 1 cm^3 súlya \dots szer kevesebb \dots pond: $\dots = \dots$ pondA kanál fajsúlya $\dots \frac{\text{pond}}{\text{cm}^3}$.

Ügyelj a mértékegységek használatára!

Hasonlítsd össze munkád 25 A-val!

25 A-ról

Mf 19 B

Gránitkő

 $G =$ $V =$ fajsúlya $= ?$

M. terv:

Becsüld az eredményt!

Ha

akkor

 $\dots \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ A gránitkő fajsúlya $2,4 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$.

Ha jól számoltál, ezt kapod eredményül.

Folytasd 23 A-nál!

Öntöttvas:

Eredményednek megfelelően folytasd a munkád!

a) $7,2 \text{ kp}$ (24 A)

b) $7,2 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ (24 B)

c) vagy más (23 B)

Mf 20 B

24 B-ről

 $V = 5 \text{ m}^3 = \dots\dots\dots$

Eredményednek megfelelően dolgozz tovább!

a) $0,57 \frac{\text{kp}}{\text{m}^3}$ (23 C)

b) $0,00057 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ (26 A)

c) vagy más (24 C)

Eredményednek megfelelően haladj tovább!

a) $1,30 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ (27 A)

b) $1,30 \text{ kp}$ (26 B)

c) $1,03 \frac{\text{kp}}{\text{dm}^3}$ (28 A)

d) vagy más (27 B)

28 A-ról

Mf 21 B

Eredményednek megfelelően folytasd a munkád!

a) tömör (27 C)

b) üres (28 B)

c) nincs gondolatom (26 C)

Mf 22 A

A gondolatban adott válaszok eredményei:

Mf 17 A

$$\sim 1 \text{ hl} = 100 \text{ l} = 100 \text{ dm}^3$$

Mf 18 A

$$1 \text{ m}^3 = 1000 \text{ dm}^3$$



TARTALOMJEGYZÉK

Dr. Nagy János: A Tanácsköztársaság közoktatásügyi tapasztalatainak felhasználása szocialista közoktatásügyünk fejlesztésében a felszabadulás után	3
Dr. Ágoston György-Dr. Kunsági Elemér: A gyermekek eszményképeinek vizsgálata	19
Dr. Duró Lajos: A személyiség vizsgálatának módszertani problémái	37
Dr. Vcidner János: A fajsúly-fogalom, a súly- és fajsúlyszámítás elágazásos programja az általános iskola 6. osztályában	61

Felelős kiadó: a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja
69-7454 – Szegedi Nyomda