

A TANSZÉKEK NEVELŐ MUNKÁJA KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ESZMEI-POLITIKAI NEVELÉSRE

Dr. SOMOS LAJOS

I.

A szocialista pedagógus-személyiségek kialakítása egy rendkívül széleskörű és bonyolult hatásrendszerbe van beleágyazva, amelyben az objektív és szubjektív feltételek mellett az aktív és céltudatos nevelő hatások tömege segíti a kibontakozást. Ebben a hatásrendszerben fontos szerep jut a KISZ-szervezetnek, a kollégiumnak, az igazgatásnak, a könyvtárnak és az adminisztratív szervezeteknek, de a gyakorló iskolának és a gazdasági vezetésnek is, döntő módon mégis a tanszékekre vár a feladat megoldása.

A szocialista tudatformálás, az eszmei-politikai nevelés a tanszékek oktató munkájában a tudomány fénye mellett emelkedhetik arra a szintre, amelyen a világnézeti összefüggések félreismerhetetlenül megmutatkoznak, s amelyen a szocializmus igazságai egy tudományosan igazolt eszmerendszer szükségszerű következményeiként jelentkeznek.

Az oktató-nevelő munka szervezeti keretei, az előadások és szemináriumok, gyakorlatok és tanulmányi kirándulások, a főiskola órán kívüli rendezvényei és eseményei végtelenül sok lehetőséget rejtenek magukban a hallgatók ideológiai, politikai és erkölcsi fejlődésének irányítására.

Tanszékeink túlnyomó többsége világosan látja, hogy a főiskolai oktató munkája nem fejeződhet be a szakismeretek és a szakmai képzéshez tartozó jártasságok, készségek elsajátításával; nincs közöttünk senki, aki ne vállalná őszintén, hogy a főiskolának nemcsak oktatnia, de nevelnie is kell, mégis vannak ellentmondó jelenségek, amelyek arra vallanak, hogy a gyakorlatban az oktatás és nevelés együttes követelménye, egyensúlya és összhangja nem tud kielégítően érvényre jutni.

Igen sok esetben, amikor a tanszékek maguk megoldhatnának egy-egy nevelő feladatot, megszüntethetnének rendellenességeket és felszámolhatnának lazaságokat, amelyek pl. a tanulmányi fegyelem te-

rén jelentkeznek, a KISZ-szervezetet, a tanulmányi osztályt, vagy éppen az igazgatóságot marasztalják el és tőlük várják a hibák és hiányosságok felszámolását is. Nem vitás, hogy ezeknél a szerveknél is kereshetjük a bajok forrását, de csak itt keresni azt, annyi, mint a nevelés kérdésében a felelősséget áthárítani.

További ellentmondásként hat az a tapasztalat, hogy *nevelésünk tárgyát, hallgatóinkat nem ismerjük eléggé*. Még ha tájékozódunk is képességeikről, szorgalmukról és az órák alatti magatartásukról, alig valamit, vagy semmit nem tudunk azokról a problémáikról, amelyek belső, tehát ideológiai, politikai fejlődésükkel függnek össze, s amelyek megoldatlansága permanens belső konfliktusokhoz vezet, vagy ami ennél is rosszabb, passzivitást, beletörődést, cinizmust, vagy burkolt ellenállást vált ki.

A nevelés szempontjából főiskolánkon nagyon sok jószándékú törekvéssel találkozunk, de az az érzésünk, hogy komoly problémáink vannak ennek a munkának a mikéntjével, így pl. hogyan tehetjük a különböző oktatási formákat nevelési alkalmakká, másfelől azonban jogosan vetődnek fel felsőoktatási szinten olyan kérdések, vajon a túlságos beavatkozással nem fosztjuk-e meg hallgatóinkat az élet önálló vezetésének gyakorlatától, vagy pl. hogy beavatkozásunk nem tűnik-e illetéktelennek. Azzal mindenesetre számolnunk kell, hogy felnőtt ifjúsággal van dolgunk, 18—22 éves lányokkal és fiúkkal, akik a nevelésnek már nem annyira tárgyai, mint inkább alanyai, akiknek tehát erőteljesen a saját kezükbe kell venniük fejlődésük irányítását.

Tekintettel azonban arra, hogy *ez a kor a világnézet és jellem megszilárdulásának korszaka*, nem közömbös, hogy a főiskola segíti-e a kialakuló világnézet s jellem megerősödését, vagy magára hagyja fiataljainkat ebben a sorsformáló feladatban.

Meggyőződésünk, hogy a személyes szabadság és önállóság megsértése nélkül, anélkül, hogy durván beavatkoznánk az egyéni fejlődés menetébe, főiskolai oktatóink sokat segíthetnek hallgatóink szocialista tudatának és jellemének kibontakoztatásában. Éppen a nagyobb fokú önállóság, a saját vélemény formálásának az igénye és az ebből fakadó nagyobb kritikai állásfoglalás minden eddig el-sajátított ismerettel, tétellel, elvvel szemben, teszi indokolttá és szükségessé a főiskola jól átgondolt nevelő tevékenységét. Ahhoz, hogy a középiskolai szinten megismert és elfogadott tételek, erkölcsi normák és világnézeti konzekvenciák szilárd elemei maradjanak a még mindig forrongó, erjedő és átalakulásban levő személyiségnek, azokat magasabb szintre kell emelni és a haladó tudomány eszközeivel és tekintélyével megerősíteni.

Az ideológiai és politikai horizont kitágulása; különféle társadalmi rendszerű országok és népek közötti érintkezés és hirközlés hatalmas mértékű növekedése, földrengésszerűen megrázza azt az ideológiai építményt, amelyet a serdülés és ifjává érés éveiben az iskola és a társadalom gondosan felépített. Ennek a felépítménynek épségben maradása és további megszilárdítása a legalapvetőbb feladata a főis-

kolának s mint ilyen elválaszthatatlan a szakmai-ideológiai és pedagógiai képzés folyamatától.

Ennek a dolgozatnak éppen az volna a feladata, megvizsgálni, hogyan tudjuk a hallgatók eszmei-politikai és etikai fejlődését magasabb szintre emelni, s megvédeni a fellazulástól¹.

A feladat rendkívül sokrétű, ezért ki kell ragadnunk belőle azokat, amelyek a legalapvetőbbeknek, a legfontosabbaknak látszanak, mint pl. az ideológiai-politikai nevelés a szaktudományok keretében, a hallgatókkal való személyes kapcsolatok kérdése, végül a nevelő hatás néhány feltétele.

II.

Az eszmei-politikai nevelés a szaktárgyi órákon

Főiskolai hallgatóink a középiskolából már magukkal hoznak egy viszonylag teljes világnézeti-politikai eszme-rendszert, amelyet többé-kevésbé a magukénak tartanak. Mindenesetre tisztában vannak a materializmus lényegével, ismerik a dialektika törvényeit, különbséget tudnak tenni a kapitalista és szocialista gazdasági-társadalmi rendszerek között; tudják, hogy a mi társadalmunk a kommunizmus felé halad. Ezek a tények szolgáltatnak látszólagos alapot olyan következtetések levonásához, hogy a főiskolás ifjúság világnézeti-politikai fejlődése befejeződött, következképp a főiskola feladata alapján véve a szakmára, a jövődő hivatás gyakorlására való felkészítés. A bevezetőben már rámutattunk arra, milyen helytelen a főiskolás ifjúság ideológiai-politikai fejlődését befejezettnek tételezni. Ezért itt már polemizálás helyett mindjárt áttérünk annak a kérdésnek a vizsgálatára, hogyan kapcsolódhatnak be a szaktudományok az eszmei-politikai nevelés folyamatába.

A kérdés megvilágítása során abból a tényből kell kiindulnunk, hogy a főiskolai hallgatók képzésük négy éve alatt rendszeres filozófiai, etikai és közgazdaságtani tanulmányokat folytatnak, amelyeket a munkásmozgalom keretében a tudományos szocializmus ismeretei fognak egységbe és emelnek egy magasabb szintézisbe.

Ezek a tanulmányok bármilyen alaposak is, egymagukban nem képesek megoldani a világnézeti-politikai nevelés feladatát, mert ha nem kapcsolódnak hozzá és nem épülnek be a szaktudományok rendszerébe, elszigetelt, holt ismeretek maradnak. Ebből következik, hogy *a marxizmus-leninizmus tanszék munkáját a szaktanszékeknek tovább kell folytatniok, s amit a marxizmus-leninizmus egyetemes érvényű törvények és tételek formájában visz a hallgatók elé, azt a szaktudományoknak a maguk területén konkrét formában kell igazolni és megerősíteni tudni. A marxizmus-leninizmus tehát a főiskola oktató-nevelő munkájának egyik legfontosabb koncentrációs feladata.* Ez a feladat

1. Ez a dolgozat előadásként elhangzott az Egri Tanárképző Főiskola 1965. nov. 24-i össz-nevelői értekezletén.

nem merülhet ki egyszerű hivatkozásokban, ellenkezőleg, szorosan és szervesen bele kell épülnie a szaktudomány rendszerébe, s annak eredményeivel összhangba és egységbe kell kerülnie. A továbbiakban konkrét formában, szeretném bemutatni, hogyan fonódhat egybe a szaktárgyak tanításában a szakmai, tudományos és ideológiai képzés. A főiskolai oktatást éppen az különbözteti meg az alsó- és középfokú oktatástól, hogy az *alapvető kérdésekben az ideológiai és tudományos igazságok egybeesnek, érveik egybehangzók, s mint ilyenek alkalmasak a tudományos világnézet megszilárdítására.*

A neveléstudományi tanszék tárgyai közül vegyük pl. a *lélektant*. Ez a tárgy általában azzal válhat az eszmei-politikai nevelés fontos tényezőjévé, hogy mint tudomány kétséget kizáróan igazolni tudja a lelki jelenségek függését az anyagi léttől, vagyis az anyagi elsődlegességét a szellemivel szemben. A tudományos világnézet alakítása szempontjából rendkívül jelentős továbbá annak igazolása, hogy a determinizmus mint a materializmus egyik sarktétele éppen úgy érvényes a lelki jelenségek keletkezésében és lefolyásában, mint a természet és társadalom életében; döntő jelentősége van annak a felismerésnek is, hogy az emberi tudat kialakulása hosszú évezredek eredménye, s fiziológiai alapja az idegrendszer, az ember tehát oszthatatlan pszicho-fizikai egységet alkot.

Egy szűkebb témakör keretében a *jellem* c. egység feldolgozásának módja látszik alkalmasnak annak demonstrálására, hogyan kapcsolódnak szerves egységbe az oktatás folyamán a tudományos, a világnézeti és pedagógiai szempontok egymást feltételezve és kiegészítve.

A kérdés tárgyalásánál foglalkoznunk kell a jellem eredetére és jellegére vonatkozó különböző nézetekkel s irányzatokkal, amelyek a tudomány köntösében jelentkeznek, s amelyek mindenike telítve van valamilyen ideológiai tartalommal, s annak megfelelő politikai tendenciákkal. Ilyen irányzat pl. a *biológiai fatalizmus*, amely szerint az ember jellemét döntően a veleszületett tulajdonságok határozzák meg. Ehhez az elmélethez közvetlenül kapcsolódik a *rasszizmus*, a *fajelmélet*, amely egyes népcsoportok és emberi fajták magasabbrendűségét hirdeti. Erre a tanításra épített végső soron a *sorsanalízis* lélektani irányzata, amikor a jellemet az ösztönökből vezette le, s a jellemvonások alapjait is ott kereste. Így talált természetes alapot például az agresszióknak, a mások irányában megnyilvánuló támadó magatartásnak az értelmezésére és igazolására. Így szolgáltatott a polgári pszichológia alapot, hogy az emberi társadalomban is a dzsungel törvényét alkalmazazzák, amely szerint az erősebb félnek joga van a gyengébbet megsemmisíteni, leigázni és kizsákmányolni. Ez az embertelen törvény alkalmas arra is, hogy a gyarmati rendszert igazolja és jogosságát vitassa.

A lelektan főiskolai oktatásának feladata ebben a kérdésben a tudomány eszközeivel igazolni a fenti nézetek tarthatatlanságát, tudománytalanságát. Ugyanakkor bizonyítani, hogy az emberi magatartást megszabó jellemvonások nem velünk születnek, hanem azokban a gazdasági-társadalmi viszonyokban gyökereznek, amelyekben az em-

ber él és hat, vagyis hogy a *jellem nem biológiai, hanem társadalmi-történeti produktum, s mint ilyen nem független attól a gazdasági-társadalmi rendszertől, amelyben az ember él.*

A kapitalizmusból a szocializmus felé haladó társadalmunk a klaszszikus és meggyőző példák egész sorát produkálja ennek a tételnek tudományos igazolásához. Gondoljunk pl. a munkásmozgalom nagy hőseire, de átalakuló életünk mindennapi egyszerű embereire is, akik a felszabadulás után nehézség nélkül le tudták vetkőzni kisebbségi érzéseiket, amelyeket az osztálytársadalomból hoztak magukkal, s gátlásaiktól megszabadulva meg tudták változtatni tartózkodó és védekező magatartásukat. Így váltak képessé arra, hogy új társadalmunknak aktív és alkotó tagjaivá, sőt vezetésre képes egyéniségeivé fejlődjenek.

Azok a konzekvenciák, amelyek a fentiekből levonhatók, nemcsak a lélektan mint tudomány szempontjából fontosak és alapvetőek, hanem világnézeti és politikai nevelő munkánk szempontjából is. Ezek a konzekvenciák ugyanis törvényszerű következményként fogadtatják el a hallgatókkal annak a tételnek az igazságát, hogy a kapitalista társadalom *uralgó osztályának tagjai szükségképpen individuális jellembeli tulajdonságokat alakítanak ki, tehát az önzést, a mások fölötti uralom készségét és képességét, a kiméletlenséget, az agresszív magatartást, egyszóval a barbárságot.* Ezzel szemben szükségszerűnek kell felismerniök, hogy a *szocialista társadalomban élő embereknek a közösségi jellem vonásait kell magukévá tenniök, hiszen ez lesz létük, biztonságuk, boldogulásuk alapja.*

A hallgatók lélektani ismeretei ebben a kérdésben így válnak tudományosan megalapozottá, de így kerülnek összhangba azokkal az ideológiai és politikai követelményekkel is, amelyeket a szocialista társadalom és a szocialista pedagógia támaszt a tanárképzéssel szemben.

A *földrajz* a maga egészében a dialektikus gondolkodásra nevelés kitűnő iskolája. De a gondolkodási mód marxista szellemű fejlesztése mellett, rendkívüli segítséget adhat a helyes eszmei-politikai eligazodáshoz, hallgatóink helyes ideológiai fejlődéséhez².

Más tudományokkal együtt a földrajzoktatás keretében is fel kell venni a harcot a tudományosság köntösében jelentkező idealista és reakciós elméletekkel. A földrajz körében pl. ilyen ma is eleven ható és az imperializmus politikáját irányító elméletek: a geopolitika, a földrajzi determinizmus, a földrajzi biologizmus, a térelmélet és más reakciós nézetek, amelyek mindenikének megvannak a fontos politikai és magatartásbeli konzekvenciái. Ezekkel a nézetekkel felsőoktatási szinten szembeszállni és leszámolni velük, csak a tudomány eszközeivel és érveivel lehetséges. Az ilyen leszámolás vértézi fel hallgatóinkat azzal a szellemi fegyverzettel és ellenállóképességgel, amelyek a nyugatról érkező szellemi áramlatokkal szemben a helytállást, a szocialista nézőpontok megtartását lehetővé teszik. Az eszmei-politikai

2. A tárgynak a nacionalizmus elleni küzdelemben való szerepét lásd Koch Ferenc: A nacionalizmus elleni harc irányelvei című tanulmányában. (F. Okt. Sz. 1960/10. sz.)

nevelés szempontjából kitűnő alkalmat jelentenek a *földrajzi kirándulások* nemcsak a szocialista hazafiság, hanem a proletár internacionalizmus erősítésére is³.

Nincs olyan szaktudomány, illetve szaktárgy, amely a marxizmus—leninizmus alapigazságait, a dialektikus és történelmi materializmus tételeit ne mint saját igazságait és tételeit volna kénytelen elfogadni, ha valóban tudományos igényességgel vizsgálja azokat. A fizikai tudományokban pl. az anyag és mozgás, a változás és megmaradás, determinizmus és indeterminizmus, abszolút és relatív fogalmak éppúgy egybeesnek a tudomány és ideológia vonalán, ahogy pl. a biológiában az élet, biológiai mozgás, átöröklés és fejlődés, a fajok azonossága és állandósága, vagy az ember természetátalakító szerepe a tudomány megvilágításában egybeesik a marxizmus—leninizmus szellemében való megvilágítással. Nincs tehát szükség arra, hogy a tudományos érvelést valami külön politikai természetű érveléssel támasszuk alá. Az azonban természetes, hogy a tudományos tények és törvényszerűségek ideológiai, társadalmi, politikai konzekvenciáit levonjuk mind a magunk számára, mind hallgatóink számára. Így valósíthatjuk meg a főiskolai oktatásban az oktatás és nevelés egységét.

Félreértések elkerülése végett hangsúlyoznunk kell, hogy az oktatás és nevelés egységét nem szabad úgy értelmeznünk, mintha minden egyes órán le kellene vonnunk valami ideológiai-politikai nevelési célt. Ez erőszakolt és értelmetlen műveletekhez vezetne. *A szaktárgy egészét kell áthatni a nevelési céllal, úgy hogy a tárgy legalapvetőbb tételei és törvényei kapjanak olyan megfogalmazást, amely félreérthetetlenül a haladó tudomány álláspontját tükrözi.* Ezzel a részletnek nevelési funkciója is biztosított van, anélkül, hogy külön nevelési célokat kellene kitűznünk óráról órára.

Az eszmei-politikai nevelés hatékonysága a módszer szempontjából különösebben 4 alapelv megvalósítását tételezi fel.

1. Mindenekelőtt a *pedagógiai irányultság* elvét szeretném kihangsúlyozni. Ezt kívánja meg a tanárképzés profilja. A szocialista pedagógus képzésére irányuló elvről van itt szó, azokról a pedagógusokról, akiknek a tudatát a marxizmus—leninizmus eszméi hatják át és akiknek a magatartását is ezek az eszmék határozzák meg. Nem valami szűk praktícizmust szeretnénk az alapelv mögé bújtatni, hanem csupán egy *szemléletmódot*, amely a tudományt nem a tudományért valónak, hanem a kommunista szakember kiművelését szolgáló eszköznek tekinti.

A pedagógiai irányultság ugyanakkor gyakorlatot is jelent, amely lényegét tekintve az általános iskolai tanárképzés szempontjainak érvényesítésében realizálódik mind a szakma, mind a pedagógia, mind a marxizmus—leninizmus ismeretanyagának feldolgozásában, mind pedig a szakmai és pedagógiai készségek kialakításában.

3. Metodikai problémáit ismerteti Somos Lajos: A szocialista hazafiságra nevelés lehetőségei tanulmányi kirándulásokon. (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Ser. Meth.)

2. A pedagógiai irányultság elve feltételezi, hogy a főiskolai oktatásban megvalósítsuk a *tudományosság és pártosság egységének elvét*. Amikor ugyanis mi pártosságot hirdetünk, ugyanakkor tudományosságot követelünk, mert a marxizmus világnézete és programja a tudományok eredményeire épül. A természet és társadalom átalakítását a munkásosztály a tudomány eszközeivel és segítségével kívánja megvalósítani, s amikor a tudományok szerepének, társadalmi funkciójának pártosságát hangoztatjuk, nem valamely társadalmi osztály szűk érdekeit védelmezzük, hanem egyetemes érdeket. „A munkásosztály történelmi hivatása ugyanis nemcsak abban van, hogy önmagát felszabadítsa, hanem abban, hogy az egész emberiséget szabaddá tegye mindenfajta elnyomástól és kizsákmányolástól”. Ebben az értelemben tehát a *pártosság egyetemességet* is jelent, szemben az osztálytársadalmak pártosságának kizárólagosságával.

A tudományosság és pártosság egységének elve kizárja a polgári értelemben vett *objektívizmust* a tanárképzésben. Oktató-nevelő munkánkban a tudományos ismeretek sem lebeghetnek valamiféle szenvtelen, hűvös intellektuális szférában, mert konkrét társadalmi-pedagógiai funkciójuk van.

3. Ki kell emelnünk az *eszmei-politikai nevelés rendszerességének és tudatosságának elvét*. Amint az ismeretek tudományos igényű feldolgozása elképzelhetetlen a rendszeralkotó tudatos tevékenység nélkül, az ismeretek nevelő hatását sem lehet ösztönösen, alkalmi utasításokkal a véletlenre bízni. A főiskolai oktatónak a szaktárgy tudományos rendszere mellett ismernie kell az ismeretanyagban benne rejlő eszmei-politikai tartalmat, annak egész rendszerét. Csak ez biztosíthatja a nevelő munka tudatosságát, ezért volna fontos, hogy tanszékeink mielőbb alaposan kidolgozzák szaktárgyaik világnézeti-politikai vonatkozásait, figyelemmel a szaktárgy keretében felmerülő idealista s reakciós nézetek elleni harcra. Ez a jól átgondolt pedagógiai tervszerűség teszi lehetővé, hogy a *tanár személyesen is állást tudjon foglalni* mindazokban a kérdésekben, amelyek a tudományos világnézet kialakításában és főiskolai szinten való megerősítésében szerepet játszanak.

4. Az eszmék és nézetek kialakulása az oktatás folyamatában a *reakciós nézetek és elméletek ellen folytatott harc jegyében megy végbe*, azaz az anyag kritikai feldolgozása során.

III.

A tanszékek közvetlen nevelő munkája

A tanítási órákon folyó oktató-nevelő munkát alapvetően az jellemzi, hogy a nevelőhatás közvetett úton, az ismeretanyag eszmei tartalmának feltárása és a világnézeti-politikai konzekvenciák láthatóvá tétele útján érvényesül úgy, hogy ezeket a konzekvenciákat és a belőlük adódó feladatokat a gondolkodó, az összefüggéseket és a dolgok

értelmét kereső hallgatók maguk vonják le. Közvetett nevelő hatások dominálnak a gyakorlatokon és szemináriumokon, az üzemlátogatásokon és tanulmányi kirándulásokon is. Hasonló módon nevel a könyvtár és minden szaktanár, amikor könyvet ad és ajánl hallgatói kezébe, hogy maga helyett a könyv, a nyomtatott szó erejével tárja ifjúságunk elé azokat a szellemi tartalmakat, amelyek a szocialista tudat építésének nélkülözhetetlen elemei.

A közvetett nevelői ráhatást a tanszékeknek ki kell egészíteniök a *közvetlen hatások rendszerével*. A közvetlen, tehát személynek, vagy személyeknek szóló konkrét nevelő tevékenységnek nemcsak a lehetőségei nagyok, a szükségessége is vitathatatlan. Főiskolai hallgatóink ideológiai-politikai fejlődése és az abból fakadó személyes szükségletek; a munkafegyelem és munkaerkölc kialakításainak és megszilárdulásának konkrét feladatai; közösségi életük és a két nem egészséges kapcsolatainak kiépítése számtalan lehetőséget és alkalmat teremt a közvetlen nevelő ráhatások számára, a hallgatókkal való egyéni, vagy kollektív foglalkozásokra. Ezek a foglalkozások természetesen *nem rendszerezsek, hanem konkrét alkalmakhoz, eseményekhez, rendellenességekhez kapcsolódnak*.

A *hallgatókkal való egyéni foglalkozást* a legkülönbözőbb okok indokolják. Ezek között az okok között jelentős helyet foglalnak el az óralátogatások ügye. Akár rendszeres mulasztásokról van szó, akár késedelmes megjelenésekről, vagy éppen rendzavaró viselkedésről az órán, nem akkor járunk el pedagógiai szempontból a leghelyesebben, ha csupán egy-egy nyilvános figyelmeztetést adunk az érdekelt felé, vagy ha automatikusan élünk a fegyelmi szabályzat adta jogunkkal és nem írjuk alá az indexet. Igaz, hogy már felnőttekkel állunk szemben, akiknek nemcsak önálló életvezetéssel kell rendelkezniük, hanem annak megfelelő felelősséggel is, mégis azt javasoljuk, hogy a fegyelmi intézkedések mellett éljünk bátrabban a személyes beszélgetések eszközével.

A *hallgatóval való egyéni beszélgetés során* kiderülhet, hogy pl. a mulasztásban szerepet játszhatnak családi, anyagi és egészségügyi problémák, de szerepet játszhatnak abban egyéni kedvtelések, szórakozás, pénzkereset, hanyagság, esetleg az egyéni jellegű érdeklődéssel összefüggő elfoglaltság. A motívumok sokfélesége szerint az egyes esetek megítélésének és elbírálásának is különbözőnek kell lennie.

A hallgatókkal való egyéni foglalkozás lényegében nem jelenthet külön megterhelést sem abban az értelemben, hogy sok időt vesz el tőlünk, sem abból a szempontból, mintha ez valami különálló, a kötelességek körébe nem tartozó feladat volna. A szocialista pedagógia humanizmusából következik ez, az emberekkel való törődés elvéből és a tanárképzésnek olyan értelmű felfogásából, hogy egyénileg is foglalkozni kell hallgatóinkkal.

A hallgatóinkkal való egyéni foglalkozás általában nem kíván tőlünk bonyolult és időtrábló tevékenységet. Sok esetben elégséges lehet a *puszta érdeklődés*, amelyre alkalmat egyszer a véletlen találkozás

ad folyosón, utcán tanteremben, szakesten, vagy szórakozóhelyen, más alkalommal szándékosan is teremthetünk rá alkalmat azzal, hogy magunkhoz hívjuk, esetleg rendeljük a hallgatót *alkalmi beszélgetésre*.

A hallgatókkal való egyéni foglalkozás követelménye és gyakorlata nem valami új igény főiskolánkon. Tudjuk, hogy a legtöbb tanszéken maguk a tanszékvezetők szoktak élni ezzel a lehetőséggel. Tudunk róla, hogy a tanszékvezetőinknek hol egy-egy pénzkeresettel leköötött hallgatót sikerül az órák rendes látogatására bírni, hol egy-egy szemetszúróan öltözködő hallgatónál sikerül leborotvtálatni a „forradalmi szakállt”, hol pedig elsietve házasodni készülő fiatalokat sikerül visszatartani a levelezők kálváriás útjától.

Meggyőződésem, hogy azt az elsőéves hallgatót is eredményesebben tudnánk beilleszteni a főiskola életébe és rendjébe, aki súlyos családi és anyagi körülmények közül ideszakadva, faragatlan modorával, nyers megnyilatkozásaival és reakciónak tűnő nézeteivel idegenül és sorsüldözötten vergődik társai között, ha a rendreutasítások, kitiltások és más hatékony eszközök mellett el is beszélgetnénk vele, felhívnánk figyelmét sértő és sértegető modorára, sajnálatosan értelmezett jogállására, egyszóval hibáira, amelyek saját fejlődésének is útjában állnak.

Egy-egy ilyen, vagy hasonló problémát sem a KISZ, sem az igazgatás nem tud megoldani. Ezzel csak az érdekelt tanszécek, illetve tanszéki dolgozók kísérletezhetnek a siker reményében.

Az egyéni foglalkozások mellett igen nagy jelentőséget kell tulajdonítanunk a *hallgatókkal való csoportos foglalkozásnak*⁴. Ennek a szükségességét és alkalmait is maga az élet veti fel. A legutóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy főiskolánkon is előfordulnak események, kollektív megnyilatkozások, amelyek közelről érintenek egy-egy tanszéket. Ha pl. egy-egy szakcsoport terheinek könnyítése céljából hamis ürügyeket kohol, és szervezeten elszabotál egy-egy gyakorlati órát, az igen komoly fegyelmi ügy, azonfelül azonban komoly nevelői feladat is. Ilyenkor nem egyszerű botlásról, vagy diákok csinyről van szó, hanem *szemléletbeli hibáról*, a szocialista munkaerkölccsel össze nem egyeztethető magatartásról. Ilyen esetben a fegyelmi eljárás önmagában nem oldja meg a problémákat, kell, hogy a tanszék pedagógiai ügyet csináljon belőle a szemléletmód megváltoztatása érdekében.

A hallgatók csoportos viselkedésében nemcsak a tanulmányi fegyellemmel kapcsolatban merülnek fel kifogásolható jelenségek, hanem órán kívüli viselkedésükkel kapcsolatban is. Nyugtalanító jelenségeket tapasztaltunk ebben az évben — egyes csoportoknál a *társadalmi munka területén* pl. a hevesi állami gazdaságban. Az sem megnyugtató, hogy egyes szakcsoportok problémáik, gondjaik megoldása céljából tanszéküket, az igazgatóságot is megkerülve egyenesen a minisztériumba fordulnak panaszaikkal. *A tanszékkel való normális kapcsolat-*

4. Módszertani problémáit Kovács Vendel vizsgálta: A csoportos beszélgetések szerepe és vezetésének néhány szempontja a főiskolai hallgatók erkölcsi nevelésében. (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Series Meth.)

nak a hiánya, a bizalomnak a hiánya, a hallgatók ügyeivel való törődés hiányossága, mind kiolvasható az ilyen jelenségekből. El kell érünk, hogy hallgatóink bizalommal forduljanak tanszékeinkhez minden ügyben, s lehetőséget kell adnunk problémáik megbeszélésére. Felsőbb éves hallgatóink viszonyulása a *folyamatos tanuláshos* nem kielégítő. Ennek a viszonynak és a belőle fakadó magatartásnak a hatása általában kedvezőtlen, mert az új hallgatók kezdeti munkalendületét fékezi. Ennek a problémának a megoldásához is elsősorban az érdekelt tanszékek adhatnak hathatós és kollektív segítséget, a főiskola egyéb szervei csak támogatni tudják azt. Akár az egyéni, akár a csoportos beszélgetések tanulságait elemezzük, kiderül, hogy az *egyszerű magatartásbeli, vagy viselkedési formák mögött közvetlen, vagy közvetlenül szemléletbeli hibák húzódnak meg s nem mentesek politikai-világnézeti átszövődésektől*. Éppen ezeknek a feltárása és tudatosítása lehet egy-egy beszélgetésnek legkézenfekvőbb eredménye.

A hallgatóknál előforduló hibák és hiányosságok gyomlálása, nyesegetése csupán egyik oldala a tanszékek közvetlen nevelő munkájának. Van ennek egy másik oldala is, amelyet *pozitív oldalként* nevezhetünk. Ezen a téren is igen szép feladatok várnak tanszékeinkre.

A hallgatókkal való egyéni foglalkozás legtermékenyebb területe a *szakdolgozatírás irányítása*. Maga a tény, hogy a hallgatók szívesen fordulnak egy-egy tanszékhez szakdolgozati témáért, pozitív nevelő hatást tükröz. A szaktárgyhoz fűződő kapcsolatok jutnak ebben elsősorban kifejezésre. A szaktanszékek szerepe a szakdolgozatírás szempontjából általában kielégítő, bár az egyes tanszékek között *jelentős aránybeli eltolódás tapasztalható*. Öröndetes, hogy az utóbbi években a pedagógiából is egyre többen választanak szakdolgozati témát hallgatóink. Kívánatos volna éppen az eszmei-politikai nevelés szempontjából, hogy a *marxizmus—leninizmus tárgyköréből is erőteljesebb érdeklődés mutatkozzék szakdolgozati témaválasztásra*.

A tanszékek szerepét és nevelő munkájának jellegét a szakdolgozatírás irányításában *Berencz János* elemezte igen alaposan⁵. Megállapításai közül csupán néhány fontosabb gondolatra szeretném itt felhívni a figyelmet, így pl. arra a tapasztalatára, hogy az önálló és alkotó tevékenységen kívül sok lehetőség nyílik itt a becsületes és aprólékosan gondos munkára nevelni; a hallgatók szaktárgyi érdeklődését elmélyíteni, pedagógus hivatásszeretetét erősíteni. — A jó tervezés és az idővel való célszerű gazdálkodás, a pedagógiai érzület és gondolkodásmód erősödése mind velejárója lehet annak a pozitív együttműködésnek, amely a szakdolgozat elkészítésével kapcsolatban a tanszék és a hallgató között kialakulhat. Mindemellett szeretném kiemelni *annak a személyes kapcsolatnak a szerepét*, amely a szakdolgozat témájának megfogalmazásától, a dolgozat elkészítéséig és tanszéki értékeléséig kialakulhat tanár és tanítvány közt. A legtermészetesebb és legközvetlenebb kapcsolat az, amely a kölcsönös megismerés és biza-

5. A pedagógiai szakdolgozatok néhány kérdése c. dolgozatában (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Ser. Meth. III.)

lom kialakulása szempontjából a legnagyobb lehetőségeket rejti magában.

A hallgatókkal való kollektív foglalkozás pozitív formái és területei igen sokfélék. Az idő szűkreszabottsága miatt nem térhetünk ki minden egyes forma részletesebb ismertetésére. Rá kell azonban mutatnunk arra, hogy a lehetőségek tanszékenként is változnak. Így pl. *Csillag Béla* kimutatja, hogy a *sportkört*i foglalkozások és beszélgetések igen jelentős szerepet tölthetnek be a hallgatók közösségi szellemének és jellemének kialakításában. Hasonló szép nevelői feladatokat látunk énekkaraink vezetésében, vagy a különböző népművelési és kulturális csoportok életének irányításában.

A csoportokkal való foglalkozás területén mint új lehetőséget szeretném kiemelni az ifjúsági *vitaköröket*, amelyek az eszmei-politikai nevelés kitűnő iskolái lehetnek. Bár ez a szervezeti forma a KISZ keretébe tartozik, a tanszékekre is igen jelentős feladat vár. Meggyőződésem ugyanis az, hogy ezek a vitakörök csak abban az esetben tölthetik be jól szerepüket, ha a kialakuló viták magas szinten mozognak, mert csak ebben az esetben remélhetjük, hogy kielégíthetjük hallgatóink érdeklődését és maradandó hatással tudjuk irányítani eszmei-politikai fejlődésüket. Ezek a vitakörök a legalkalmasabb fórumai annak, hogy a világnézeti, politikai orientáció szempontjából alapvetően fontos kérdéseket, mint pl. korszerűség, békés egymás mellett élés, szocializmus, demokrácia stb. a marxizmus—leninizmus szempontjából sokoldalúan és megnyugtatóan tisztázhassuk. A különböző egyetemeken (Miskolc, Veszprém, Debrecen) végzett felmérések, de a mi tapasztalataink is azt mutatják, hogy ezek a kérdések és a velük kapcsolatos fogalmak nem eléggé tisztázottan és nem elég differenciáltan élnek hallgatóink tudatában, aminek következtében marxista és polgári elemek keverednek bennük. A felmérések szerint pl. a hallgatók egy része nem tesz különbséget a polgári értelemben vett és a marxizmus alapján álló szocializmus között. A békés egymás mellett élés elve pedig a gondolat lényegének eltorzulása miatt az *ideológiai harc felfüggesztésének* konzekvenciáit vonhatja le egyes hallgatókkal. A béke megőrzésének problémáit elemezve sok egyetemi hallgató arra a következtetésre jutott, hogy függetlenül a két társadalmi rendszer lényegétől, a háború és béke ügye *csupán a vezetők jóakarától* függ, s nem attól, hogy még él a kizsákmányolás szelleme.

Érdeemes volna tovább vizsgálni, vajon ezek a kérdések hogyan élnek főiskolásaink tudatában, mennyire differenciálatlanok és mekkora torzulások tapasztalhatók értelmezésükben. — Az egyetemi felméréseknek az is fontos tanulsága, hogy amíg a természet jelenségeinek magyarázatában a hallgatók következetesen a marxizmus—leninizmus talaján állnak, a társadalmi jelenségek értelmezésében ez a *követke-*

6. L.: „A sport szerepe a főiskolai hallgatók közösségi szellemének alakításában” (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Ser. Meth. III.)

zetes és szilárd álláspont nem tapasztalható. A korszerűség értelmezésében mi is találunk egyoldalúságokat hallgatóink szemléletében⁷. Úgy tűnik, hogy a fogalom felszínes használata miatt *korszerűnek csak az újszerűt, vagy annaklátszót tartják, ami szemben áll a tegnappal*. Még nagyobb hibának tekintjük ezzel a fogalommal kapcsolatban a *tartalmi kérdések háttérbe szorulását*. Így válhat többek között a szakállviselés a modernség szimbólumává. Az etikai normák félreállítása, a köteles tisztelet elhanyagolása is korszerűnek tűnik. Sok fiatalnál a fiúk és lányok kapcsolatában a teljes szabadosság látszik korszerű magatartásnak. Az sem megnyugtató, ha a korszerűségnek olyan értelmezésével találkozunk, mintha az csupán a *technikai haladás ügye* volna, vagy csupán a forma, a megjelenés kérdése. E helytelen értelmezések miatt *szörülnek háttérbe a tartalmi kérdések, a humánus egyetemes értékei, de a szocialista módon való gondolkodás és magatartás igénye is*, ami pedig igazán a legkorszerűbb volna.

Az ideológiai-politikai kérdések és fogalmak terén tapasztalható bizonytalanságok és torzulások egyaránt arra hívják fel figyelmünket, hogy *erőteljesen karoljuk fel vitaköreinket* az eszmei tisztánlátás elősegítése érdekében. Ebben a folyamatban a tanszékek, illetve az oktatók közreműködését azért nem nélkülözhetjük, mert hallgatóink magukra hagyva minden jó szándék mellett sem tudják biztosítani azt a színvonalat és meggyőző erőt, amelyre itt szükség van.

A csoportos foglalkozások területén főiskolánkon igen jó kezdeményezésekkel is találkozunk éppen az eszmei, fogalmi tisztánlátás szempontjából. Így pl. tudunk arról, hogy az *irodalmi tanszék dolgozói kéthetenként szabad beszélgetésre hívják össze az egyes évfolyamok hallgatóit*. Ezek a vitaszerű beszélgetéseken a hallgatók és a tanárok mint egyenrangú felek mondják el véleményüket az irodalom, a művészet, és társadalom bonyolult kérdéseiről. Ezek a kötetlen és mély érdeklődésen alapuló viták, amelyek ugyanakkor komoly előzetes felkészülést is megkívánnak a hallgatóktól, bizonyára kedvezően mozdítják elő a hallgatók eszmei tisztánlátását igen sok kérdésben.

A személyes kapcsolatok feltételezik *hallgatóink sokoldalú ismeretét*. Vonatkozik ez a követelmény elsősorban az egyes szakcsoportok ismeretére, azon belül pedig egyes hallgatóink alaposabb megismerésére.

Csak ha tájékozódunk hallgatóink tanulmányi, szociális, egészségügyi, kulturális vagy családi problémáiról és nehézségeiről, vagy ha már ismerjük fejlődési irányukat, akkor adhatunk tartalmat és célt a személyes kapcsolatoknak. A megismerés módjai és lehetőségei tanszékenként és tanáronként is változnak aszerint, hogy hány hallgatóval kerültünk az órákon, vagy azon kívül közeli kapcsolatokba. Kislétszámú gyakorlati csoportok esetén lényegesen több lehetőség van arra, hogy tanáraik sokoldalúan ismerjék őket és problémáikat. Amikor egyfelől a hallgatókkal való közvetlen foglalkozás szükséges-

7. Lásd még: Berencz János: A főiskolán folyó oktatás korszerűsítésének szervezési és módszeres problémái c. tanulmányát. (F. Okt. Sz. 1962/5. sz.)

ségét hangsúlyozzuk, semmiképpen nem szeretnénk csökkenteni annak az elvnek a szerepét és fontosságát, amely szerint a *felsőfokú oktatásban a közvetett módon érvényesülő hatásoké az elsőbbség, amelyeket a hallgatóknak önállóan és nagyobb felelősséggel kell feldolgozniok és érvényre juttatniok az önnevelés gyakorlatában.*

IV.

A nevelői ráhatás néhány kérdése

A nevelőhatáson általában azt értjük, hogy a nevelő (környezet) részéről kiinduló céltudatos és tervszerű ráhatások a növendékben *pozitív pszichológiai reakciót váltanak ki*, azaz pl. a hallgató a megismert igazságokat elfogadja, magáévá teszi és beépíti személyisége egészébe. A hatásnak ez a módja és formája a hallgató további fejlődése, a személyiség strukturálódása szempontjából jelentős, és kihatása, aktivizáló ereje inkább a jövőben várható. — A ráhatás eredménye megnyilvánulhat azonnali cselekvésben is, tehát a viselkedés, az életmód, a tervezés, a feladatokhoz és emberekhez való viszonyulás azonnali módosulásában. A nevelőhatás mindkét formája egyaránt szükséges. Az első inkább a nevelés célját magában foglaló emberideál alakulásában játszik fontosabb szerepet, a másik pedig azoknak a mindennapi gyakorlati készségeknek és magatartásbeli formáknak a kialakításában, amelyek az egyént a nevelési cél irányában való mozgásra képesítik. Végsőfokon tehát mindkét hatásforma azonos irányba mutat, s egymást kiegészítve segíti a nevelő folyamat realizálódását.

A nevelőnek természetesen számolnia kell azzal, hogy *nem minden ráhatás válik pozitív hatóerővé*. Vannak, amelyek teljesen közömbösek maradnak a hallgató továbbfejlődése szempontjából, mások pedig éppen negatív hatást váltanak ki, tehát pl. ellenkezést, tiltakozást, kiábrándulást, felháborodást, esetleg reményvesztést, sőt további kihatásukban cinizmus, pesszimizmus forrásai lehetnek.

A nevelői ráhatásnak ez a sokfélesége teszi szükségessé, hogy az egyes feladatok megtervezése és kivitelezése során ne csak az a szempont vezessen bennünket, hogy mit és hogyan akarunk megvalósítani, hanem az is, hogy pl. egy-egy előadással, gyakorlattal, kirándulással, főiskolai rendezvényen való szerepléssel, megjelenésünkkel, vagy elmaradásunkkal milyen nevelői hatást válthatunk ki, és hogy azok a hatások pozitív, vagy negatív irányba mutatnak-e. Ez a kérdés azért fontos, mert *az aktív ráhatásnak megvannak a feltételei*. E feltételek közül különösen is fontos az egységes nevelői ráhatás és a nevelő személyében rejlő hatóerők. Egyéb hatótényezőkről ez alkalommal nem lesz időnk szólni.

1. *A nevelés egysége*⁸ mint a nevelés sikerének egyik tényezője ismert tétele a pedagógiának, de egyetértést ma sem találunk értelmezé-

8. Főiskolai vonatkozásban a feladatok részletezőbb áttekintését lásd: *Megyeri János: A tanszék munkájának néhány alapvető problémája c. dolgozatát.* (F. Okt. Sz. 1960/3. sz.)

sében. Egyesek valamiféle egyetemes, sematizált egyformaságot értenek rajta, mások túlságosan leszűkítik tartalmát és körét. Hiba az is, hogy sokan figyelmen kívül hagyják a nevelő kapcsolatok sokféleségét és a nevelés alanyi és tárgyi részvevőinek differenciált személyiségét, az életkortól, helyzettől, körülménytől függő szükségletek egyéni változatosságát. Szeretnénk hangsúlyozni, hogy a nevelés egysége mint pedagógiai követelmény nem annyira egysíkú, mint ahogy az a gyakorlatban fel szokott vetődni. Helyes értelmezése megkívánja, hogy az *egységet a sokféleséggel dialektikus összefüggésben vizsgáljuk.*

Az egység legjellemzőbb vonása, hogy nem terjed ki a részletekre, a felületi, a kevésbé lényeges elemekre, hanem csupán a lényegre. A tanárképzők munkája szempontjából ezek szerint egységnek kell lennie a tanárképzési cél, az alapvető elvek és a követelmények tekintetében. Ebben az értelemben kell megkövetelnünk az egységet mindenek előtt az egyes tanszékeken belül és a tanszékek között, tehát, a főiskola egészében. Röviden úgy is fogalmazhatnánk, hogy az *egység a cél, az alapelvek és a követelmények egységét jelenti.*

Ezzel szemben a megvalósítás a sokféleség elvén nyugszik. Ugyanazt a nevelőhatást ugyanis sokféleképpen elérhetjük, de számolnunk kell azzal is, hogy a hatás eszközei és módjai nem egyformán adóttak az egyes oktatóknál. Azonos felkészültség esetén pl. egyik oktatónál a magasfokú, meggyőző logikájú intellektuális tevékenység, a másiknál a személyes átélés és az érzelmi hozzáállás ereje fejt ki inkább a kívánt nevelőhatást; egyik oktató inkább előadásaival tudja aktivizálni és megnyerni hallgatóit, a másik talán szervező munkájával, az önállóság és alkotó tevékenység jó kibontakoztatásával. Az eszközök és eljárásmodok egységének, vagy azonosságának hangoztatása helyett tehát sokkal célszerűbb a hatások egységét vizsgálni. A lényeg ugyanis ebben van, ami természetesen nem jelenti azt, mintha az eszközök és módok lényegtelenek volnának, annál kevésbé, mivel megfelelő hatások kiváltásához adekvát és korszerű nevelő eljárásokra van szükség.

2. A nevelőhatás legfontosabb tényezője maga az oktató.

A főiskolai hallgatókban — bár már az ifjúkor második szakaszában járnak — még nem fejeződött be az eszmény- és példaképkeresés. A középiskolás tanulónak is megvannak már a maga elképzelései a jövőről, ezek az elképzelések azonban rendszerint valami általános emberi absztrakciók, s mint ilyenek magasan és elvontan lebegnek fölöttük. A főiskolásnak már realisabb elgondolásai vannak önmagáról, s az általános emberi ideálba beleszővi a jövő szakemberének, az általános iskolai tanárnak a képmását és jellemvonásait is. Végbemeget az az ideálképzés úgy is, hogy tanáraiból kiemeli azokat a vonásokat, amelyek beleillenek modelljébe. Ez a pozitív módja az ideálképzésnek. Van egy negatív formája is, amikor ellenkezőleg jár el, s azt mondja, így nem, vagy ilyen nem akarok lenni.

Az ideálképzést nagyon megkönnyíti, ha főiskolás élő modelleket talál bennünk. Ezért fontos önmagunkat úgy formálni, hogy legalább

néhány tulajdonságban: tudásban és a szaktárgy szeretetében, meggyőző erőben és hivatásszeretben a kötelességteljesítésben és a követelményekben, a szó és a tett egységében modellként állhassunk.

Az egyetemi és főiskolai hallgatók körében végzett vizsgálatok azt mutatják, hogy hallgatóink keresik bennünk a kiemelkedő szaktudást és a lebilincselő előadóképességet; a magasfokú ideológiai és pedagógiai felkészültséget; a társadalmi aktivitást és szaktárgyunk tudományos szintű művelését. „Az volna az ideális, ha a szocialista pedagógus tulajdonságait és tetteinek irányát a legtekintélyesebb professzorok tevékenysége révén ismernék meg hallgatóink”⁹.

A nevelőhatáshoz nem elég magában a tudás, sem az ékesen szóló előadás. Kell, hogy az *előadott ismeretanyagba személyesen is bele tudjunk épülni, azaz, hogy az előadást hassa át meggyőződésünk és lelkesedésünk, egyértésünk vagy tiltakozásunk, szeretetünk vagy gyűlöletünk. Lenin* mondta valahol, hogy Marx Károly tevékenységének rendkívüli ható ereje, a rendkívüli tudás és zseniális előrelátás mellett abban volt, hogy a bér-rabszolgasággal szemben nemcsak filozófiai és intellektuális, hanem szenvedélyes személyi gyűlöletet is érzett, amely érzelem valójában csak szenvedélyes humanizmusának a kiegészítő érzelme volt. A főiskolai tanár nevelő munkájában is ebben a vonatkozásban van értelme és helye a szenvedélyességnek. Helyesen mutat rá *Kerékgyártó Elemér*, hogy a szocialista humanizmus érzelmei a hallgatókban is csak olyan életközösségekben testesülnek meg, amelynek kétirányú vetülete van: szeretet a dolgozó ember és annak társadalmi környezete (hazája, szocialista társadalmi rendszere) iránt és gyűlölet az ellenséges elemek, politikusok, ideológusok stb. iránt¹⁰. Aki hatni akar annak nem elég csak hirdetni az igazságot, annak az igazsággal együtt önmagát is adnia kell minden tudásával, meggyőződésével és a tárgy iránti szeretetével.

A hatás további feltétele *a hallgatókhoz fűződő kapcsolat minősége*. Ez is összetett valami. Része van benne annak a tekintélynek, amely a tanár tudásából, tudományos és társadalmi sikereiből árad tanítványai felé; része van benne a tanári kötelesség példaadó teljesítésének, a szó és tett egységének, ami az elhangzott szó hitelét mindennél jobban erősíti; kell hozzá a fiatalság iránti tisztelet és megbecsülés; a nehéz helyzetekben megnyilvánuló, megértő és segítő magatartás, és mindezek eredményeként a kölcsönös bizalom, mint összekötő híd tanár és tanítvány között.

Végezetül számolnunk kell azzal is, hogy *a hatást magát sem bízhatjuk a véletlenre*¹¹. Akár előadásra készülünk, akár feladatokat végeztetünk, a mit és hogyan mellett gondolnunk kell arra is, hogy a szó és a tett oda találjon, ahová szánjuk: némelykor csak az értelm-

11. A nevelő hatás vizsgálatának és felmérésének fontosságára és módjára *Radnai Béla*: Hatáselemzés c. tanulmánya hívja fel a figyelmünket. (F. Okt. Sz. 1965/10. sz.)

9. L.: *Antal Boza István*: Az oktatók és a KISZ-szervezet szerepe a hallgatók nevelésében. (F. Okt. Sz. 1965/1. sz.)

10. L.: A marxizmus-leninizmus oktatásának módszertani problémái c. tanulmányát. (F. Okt. Sz. 1962/2–3. sz.)

hez, máskor meg a szívhez is, hogy ne csupán gondolat maradjon, hanem együttal letterővé is váljon.

IRODALOM

1. *Dr. Antal Boza József*: Az oktatók és a KISZ-szervezet a hallgatók nevelésében. (F. Okt. Sz. 1965. 1. sz.)
2. Az Egyetemek Szervezeti és Működési Szabályzata, 1965.
3. *A Budapesti Műszaki Egyetem MSZMP Pártbizottsága*: A tananyag és az oktatási módszerek ideológiai korszerűsítése. (F. Okt. Sz. 1962. 12. sz.)
4. *Dr. Bakos József*: Az egyetemi és főiskolai előadások III. (F. Okt. Sz. 1963. 5. sz.)
5. *Dr. Benedek Sándor*: A József Attila Tud. Egyetem olasz szakos hallgatóinak Dante-émlékiállítására. F. Okt. Sz. 1965. 5. sz.)
6. *Dr. Berencz János*: A főiskolán folyó oktatás korszerűsítésének szervezési és módszertani problémáiról. (F. Okt., Sz. 1962. 5. sz.)
7. *Dr. Berencz János*: A pedagógiai szakdolgozatok néhány kérdése (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Ser. Meth. III.)
8. *Dr. Berencz János*: Valláslélektan, valláskritika, ateista nevelés. Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1964. sz.)
9. *Dr. Berencz János*: A pszichológia-oktatás korszerűsítésének néhány kérdése (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1962. sz.)
10. *Dr. Berencz János*: A példák felhasználása pszichológiai oktatásunkban különös tekintettel szocialista iskolareformunk alapelveire (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1961.)
11. *Dr. Bodor Endre*: Tanszékeink feladatairól. (F. Okt. Sz. 1960. 3. sz.)
12. *Dr. Bólya Lajos*: Nevelési eszmény a jogászképzésben. (F. Okt. Sz. 1964. 7—8. sz.)
13. *Dr. Csaba Béla*: Az állami vezetés helye és szerepe a szocialista egyetem megteremtésében. (F. Okt. Sz. 1964. 10. sz.)
14. *Darvas Andor*: Tanszékeink a szocialista tanárképzés műhelyei. (F. Okt. Sz. 1960. 2. sz.)
15. *Dr. Elek Tibor*: A fizikai tudományok egyetemi oktatásának néhány világnézeti problémájáról. (F. Okt. Sz. 1961. okt.)
16. *Dr. Fülöp Lajos*: A világnézeti nevelés a szaktárgyak oktatásában. (F. Okt. Sz. 1960. 11. sz.)
17. *Dr. Füves Ödön*: A világnézeti nevelés szubjektív oldala: a meggyőzés. (F. Okt. Sz. 1961. 7—8. sz.)
18. *Forgách Géza*: Az ellenőrzés intenzitása a kémiaoktatásban a korszerű gyakorlatvezetés szempontjából. (F. Okt. Sz. 1965. 7—8. sz.)
19. *Dr. Fukász György—Vukovics Aladár*: A marxizmus—leninizmus felsőfokú oktatásának kialakulása és fejlődése a felszabadulás óta. (F. Okt. Sz. 1965. 4. sz.)
20. *Garai Károlyné*: Az oktatási reform világnézeti vonatkozású kérdései a Moson-Magyaróvári Agrártudományi Főiskolán (F. Okt. Sz. 1964. 2. sz.)
21. *Dr. Gerhard Roger*: A közösségi nevelés lehetőségei, folyamatai és módszerei a rostocoki egyetemen. (F. Okt. Sz. 1964. 4. sz.)
22. *Hegedűs Raymund*: Az eszmei nevelés a felsőfokú tanítóképzőintézetekben. (F. Okt. Sz. 1960. 5. sz.)
23. *Heckenast József*: A kommunista szakemberképzés néhány időszerű problémája az agrárfelsőoktatás területén. (F. Okt. Sz. 1963. 10. sz.)
24. *Dr. Holló János*: A hallgatóság politikai-ideológiai nevelése és a tananyag tartalmi kérdései. (F. Okt. Sz. 1961. 6. sz.)
25. *Hársné Varró Rózsi*: A szaktudományok és a filozófia kapcsolata. (F. Okt. Sz. 1964. 5. sz.)
26. *Dr. Kalmár László*: A tanszékvezetői munka tartalmi kérdései az egyetemen (F. Okt. Sz. 1961. 10.)

27. *Dr. Kálmánchey Zoltán*: Az eszmei-politikai nevelőmunka és a testnevelő tanárképzés. (F. Okt. Sz. 1961. 7—8. sz.)
1963. 3. sz.)
28. *Dr. Kalocsay Dezső*: Az eszmei-politikai nevelőmunka kérdései. (F. Okt. Sz.
29. *Dr. Kelemen László*: Egy főiskolai tanszék munkájáról. (F. Okt. Sz. 1960. 2. sz.)
30. *Kerékgyártó Elemér*: A marxizmus—leninizmus felsőfokú oktatásának módszertani problémái. (F. Okt. Sz. 1962. 2—3. sz.)
31. *Dr. Kovács András*: Az oktató-nevelőmunka egységéről. (F. Okt. Sz. 1960. 10. sz.)
32. *Dr. Kovács László*: Az orvos-egyetemi tárgyak erkölcs- és egyéniségformáló hatása. (F. Okt. Sz. 1965. 2. sz.)
33. *Dr. Koch Ferenc*: A nacionalizmus elleni harc irányelvei a földrajzban (F. Okt. Sz. 1960. 10. sz.)
34. *Dr. Kovács Vendel*: A csoportos beszélgetés szerepe és vezetésének néhány szempontja a főiskolai hallgatók erkölcsi nevelésében. (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Ser. Meth.)
35. *Kardos Jánosné—Hajdú Péter*: Egy felmérés margójára. (F. Okt. Sz. 1965. 5—6. sz.)
36. *Dr. Legovicz J.* (Varsó): Az eszmei nevelés problémái a felsőoktatás didaktikájában. (F. Okt. Sz. 1962. 3. sz.)
37. *Márk Bertalan—Domján Károly*: A kommunista szakemberképzés elvei. (F. Okt. Sz. 1965. 7. sz.)
38. *Dr. Megyeri János*: A tanszék munkájának néhány alapvető problémája. (F. Okt. Sz. 1961. 3. sz.)
39. *Molnár János*: Az egyetemi vezetésről. (F. Okt. Sz. 1961. 1. sz.)
40. *Molnár János*: A VII. Országos Tudományos Diákköri konferencia. (F. Okt. Sz. 1965. 5. sz.)
41. *Magyarfalvi Lajos*: A közösségi nevelés néhány tapasztalata a Budapesti Felsőfokú Tanítóképző Intézetben 1962. 1. sz.)
42. *Dr. Molnár László*: A hallgatók egyéniségének formálása az oktatás folyamatában. (F. Okt. Sz. 1964. 3. sz.)
43. *Dr. Molnár Vilmos*: Jelentkezik-e a túlterhelés objektívan ellenőrizhető formában az egyetemi ifjúságnál? (F. Okt. Sz. 1965. 7—8. sz.)
44. *Marczal László—Timár András*: Az egyetemi előadások hatásosságának fokozása a folyamatos tanulás és a jelenlegi vizsgarend tükrében. (F. Okt. Sz. 1965. 7—8. sz.)
45. *Dr. Pach Zsigmond*: Az előadások helye a tanszéki munkában. (F. Okt. Sz. 1960. 2. sz.)
46. *Dr. Radnai Béla*: Az egyetemi hallgatók életkori sajátosságai. (F. Okt. Sz. 1963. 10. sz.)
47. *Dr. Radnai Béla*: Hatáselemzés. (F. Okt. Sz. 1965. 10. sz.)
48. *Dr. Sályi István*: A nevelőmunka és a káderfejlesztés kérdése a Nehézipari Műszaki Egyetem Gépészmérnöki Karán. (F. Okt. Sz. 1965. sz.)
49. *Dr. Somos Lajos*: A szocialista hazafiságra nevelés lehetőségei tanulmányi kirándulásokon. (Egri Tan. Főisk. Tud. Közl. 1965. Ser. Meth. III.)
50. *Dr. Somos Lajos*: Az országjáró kirándulások érzelmi hatása és a hazafias nevelés. (Köznevelés, 1965. 22. sz.)
51. *Dr. Szilágyi László*: Az eszmei-politikai hatékonyság felmérésének kísérleti módszere a pol. gazdaságtan oktatásában. (F. Okt. Sz. 1964. 8. sz.)
52. *Váry Béla*: Az anyag és a megmaradási törvények (A Pécsi Tan. Főisk. Tud. Közl. 1964. sz.)
53. *Dr. Weber Mihály*: Néhány elvi kérdés a hallgatók világnézeti neveléséről. (F. Okt. Sz. 1962. 7—8. sz.)
54. *Dr. Woynarovich Elek*: A tudományegyetem tudományos diákköri munkájáról. (F. Okt. Sz. 1965. 3. sz.)
55. *Tudományos és Felsőoktatási Tanács*: 1960. november 8-án jóváhagyott alapelvek.