

MIT HOZOTT ÉS MIVEL MARADT ADÓSUNK AZ OKTATÁSI REFORM A SZAKIRÁNYÚ OKTATÁS. SZINTJÉN?

Kerekasztal-beszélgetés a Létünk szerkesztőségében

A bevezető tanulmányt írta, a kerekasztal-beszélgetést előkészítette, vezette és az elhangzottakat lejegyezte

SZÖLLÖSY VÁGÓ LÁSZLÓ

A nevelés történetének egyetlen korszakában sem éleződtek úgy ki az oktatás és nevelés alapvető kérdései — mit tanítsunk és hogyan tanítsuk azt —, mint napjainkban. Az oktatási-nevelési rendszerekben óriási belső feszültség jött létre — a régi és az új, a tradíciók és a modern (pedagógiai és pszichológiai) eszmék összeütközése rázza meg egész — sok tekintetben elavult szerkezetét.

Ugyanígy szemmel látható az ellentmondás az oktatással szemben támasztott társadalmi igények növekedése és a tanulók pszichofizikai lehetőségeinek korlátozottsága között — a társadalom által igényelt és szükségesnek vélt ismeretanyag átadása, befogadása és megtartása tekintetében.

Az ismeretek felhalmozódása nehezen megválaszolható dilemmát teremtett: milyen úton-módon átadni a tanulónak a megnövekedett ismeretanyagot, és vajon ők — a tanulók (tekintetbe véve pszichofizikai adottságaikat) mennyiben képesek azt befogadni, megtartani, asszimilálni és a gyakorlatban hasznosítani? Hiszen az oktatás és nevelés intézményessé válása óta a neveléspolitikai, a neveléstudományi és a nevelésmódszertudományi területet érintő tudomány alapvető kérdése: M i t t a n i s? A társadalom érdeklődése is elsősorban az oktatás tartalmára irányul, és csak másodsorban vetődik fel a hogyan kérdése.

Minden kor és társadalmi rendszer rendkívüli figyelmet szentelt az oktatási anyag pontos meghatározásának. Ebből következik, hogy az oktatás — társadalmi tekintetben — mindig visszatükrözi a fejlődő társadalmi termelés, a kultúra, a tudomány, a technika helyzetét. Más megközelítésben: az oktatás tartalmának (ahhoz, hogy az iskola a társadalom által vele szemben támasztott igényeknek permanensen meg tudjon felelni) állandóan követnie kell a termelés, a társadalom, a tudomány és a technika fejlődését.

Itt jegyezzük meg, hogy a tudomány, mint társadalmi tudatforma közvetlen levezetése az anyagi viszonyokból, a lét és tudat viszonyának

megengedhetetlen leegyszerűsítése volna: a társadalmi tudatot — bármennyire függ is a társadalmi léttől — viszonylagos önállóság is jellemzi. A tudomány például csak akkor jön létre, amikor a tapasztalat és az empirikus ismeretek egyszerű felhalmozása már nem elegendő a társadalmi termelés fejlesztésére. Emellett az anyagi viszonyokban végbemenő változások sem idéznek elő automatikusan azonnali változásokat a társadalmi tudatban: az új és a régi képzetek közötti (gyakran hosszasan tartó) harc termti csak meg a megváltozott társadalmi lét szükségleteinek megfelelő új képzetek győzelmét.

Az új tudományos ismeretek (új képzetek) beépítése az oktatásba egy újabb áttétel ercdménye. Amíg az anyagi fejlődés tempója lassú, a társadalmi tudatformák változása ezt a fejlődést (az említett fenntartásokkal) követni tudja; van idő az új képzetek beépítésére az oktatás tartalmába. Az évszázadokon át tartó lassú fejlődés lehetőséget nyújtott a tanulmányi anyag ugyanilyen tempójú bővítésére. A múlt századig az iskolában elsajátított tudás egy életre szólt, hiszen a társadalmi fejlődés, a termelési technológiák változásai nem igényelték a későbbi (esetleg, többszöri) kiegészítő és átképzést.

Korunk paradoxonja, hogy a tudomány és a technika fejlődése olyan mértékben felgyorsult (a tudományos ismeretanyag emberöltőnként egyszerű-kétszer, egyes tudományágak területén néhány évenként megduplázódik), hogy az ember fejlődése (az egyedi embert értve alatta) nehezen tud vele lépést tartani. Tovább bonyolítja a kérdést, hogy a fejlődés eredményei a nevelésben új tartalomként — mint arról előbb már szó volt — csak hosszabb-rövidebb késéssel jelenhetnek meg.

Egyik paradoxon a másikat szüli: nem lehet (vagy legalábbis nehéz) egyensúlyba hozni a társadalom által „kifizetődőnek” talált tanulmányi időtartamot a tanulók számára szükséges (szükségesnek vélt!) ismeretanyag terjedelmével. Újabb, nehezen feloldható dilemma előtt állunk tehát: tovább nyújtani-e a tanulmányi időt (mely már így is az emberöltő közel egy harmadára terjed) — és meddig, vagy csökkenteni az elsajátítandó ismeretanyag mennyiségét? Bármelyik úton próbálunk is elindulni, úgy tűnik, zsákutcába jutunk. A probléma ugyanis kettős ellentmondást hordoz magában:

— Az iskola nyújtotta tudás ma már korántsem elég egy életre; gyakran — bizonyos tudományterületeken szinte törvényszerűen — már a tanulmányok befejezésekor elavult;

Az oktatási anyag bővülése, mely a tudományos fejlődés felgyorsulásából ered, olyan igényeket támaszt, melynek a tanulmányi idő és a tanulók pszichofizikai lehetőségei eleve gátat szabnak. Más szóval: a jelenlegi módon vagy kevesebb ismeretet tudnak a tanulók elsajátítani (ha az ismeretek mélyére kívánunk hatolni), vagy meg kell elégednünk sekélyebb tudással (ha széles tájékozottságra törekszünk).

Az információpszichológia nyelvére fordítva: vagy sok ismertetőjeggyel bíró, de kisszámú információt, vagy pedig kevés ismertetőjegyet tur-

talmazó nagy információmennyiséget tudunk csak átadni. Az igény — nyilvánvalóan — az, hogy minél nagyobb számú és minél több ismeret-
tőjeggel rendelkező információ felvételét tegyük, minél rövidebb idő
alatt lehetővé.

Ha elfogadjuk King megállapítását, amely szerint az oktatás
„... ismerethalmozás az emlékezetben és a kombináló képesség fejlesztése...”¹ az oktatási folyamatot információátvitelként is vizsgálhatjuk.
Az információelmélet már eljutott az információátvitel sémájának feltá-
rásáig, megállapította legfontosabb törvényszerűségeit is.

Az információátvitel sémája:



Itel'szon a tananyag magyarázatát információátviteli folyamat-
ként írja le:

„Az adó itt a pedagógus, a vevő pedig a tanuló. A pedagógus a tan-
terveknek és a tanulók ismeretei színvonalának megfelelően kiválaszt bi-
zonyos ismereteket, melyek fogalmakban és ítéletekben vannak rögzítve.
Kiválasztja az ismeretek közlésének megfelelő kódjait, vagyis a szava-
kat és a kifejezéseket, a szemléltető eszközöket és a cselekvéseket, össze-
válogatja a megfelelő jelkombinációkat és megvalósítja átadásukat (be-
szél, mutat, cselekszik). Az információ, amíg a tanulók tudatába jut, né-
hányszor átkódolódik: a tanár elképzeléseiből és fogalmaiból beszédébe
és cselekvéseibe, beszédéből és cselekvéseiből a tanulók érzékeléseibe és
idegfolyamataiba, ezekből a folyamatokból a tanulók képzeletbe és fo-
galmaiba jut. Az átadott és átvett információk gyorsasága és terjedelme
függ azoknak a közvetítő csatornáknak a kapacitásától, melyeken át-
halad (a tanár és a tanulók fizikailag lehetséges cselekvéseinek mennyisége;
az az információmennyiség, amelyet a tanulók egy időegység alatt képc-
sek felfogni, stfb.).”²

Ha az adó vagy a vevő nem tökéletes (a tanár magyarázata nem szab-
atos, azt a tanulók nem tudják megérteni), ha rossz az átkódolás (nem
pontos szavakkal fejezi ki mondanivalóját, vagy azt a tanulók nem hely-
lyesen értelmezik), illetve ha az információ átadásában vagy átvételében
zavarok keletkeznek (valami elvonja a tanulók figyelmét) — az infor-
mációk egy része eltorzul vagy elvesz.

Visszatérve az imént felvetett gyakorlati problémához, az igény a
következőképpen fogalmazható meg:

- a) növelni a közölt információk mennyiségét;
- b) szem előtt tartva az ismeretanyag alkalmazhatóságát;
- c) csökkenteni az információközlés időigényét;
- d) kihasználni a közvetítő csatorna teljes kapacitását.

A megoldás lehetőségét a racionalizálásban kell keresni. Ebben a vo-
natkozásban a racionalizálás kiterjed a nevelés, az oktatás, a tanulás

egészére, a célból, hogy a tanulmányi idő, a tanulók (és nevelők!) pszichofizikai erőinek, valamint az oktatás eszközeinek ésszerűbb kihasználása által a nevelés és oktatás folyamatát hatékonyabbá tegye.

A taneszközök és oktatási módszerek racionalizálása a közvetítő csatorna kapacitásának az eddiginél teljesebb kihasználását célozza, melyet mint korunk pedagógiai imperatívuszát így rövidebb idő alatt többet megtanulni, azzal, hogy a megtanult ismereteket biztosabban rögzítsük és bármely pillanatban mozgósíthassuk.

A múltban (és jórészt még a jelenben is) használt módszerek és eszközök nem biztosítják a mai ember számára szükséges minimális tudást. Új eszközök és módszerek kidolgozására és alkalmazására van szükség, melyek segítségével a mai nemzedéket felkészíthetjük, hogy élni, viselkedni, dolgozni, alkotni tudjon — holnap. Hiszen — J. Zielinski szavaival — „mi mindannyian sokkal ostobábbak vagyunk, mint akkor lennénk, ha megfelelő módon tanítottak volna bennünket.”³ Az új idők — nyilvánvalóan — új stratégiát követelnek.

Nemcsak arról van itt szó, hogy abszolút értelemben kell növelni az átadott tudás mennyiségét. Az oktatás funkciójának alapvető megváltozása azt igényli, hogy szelektáljuk egy kissé a szükségesnek vélt ismeretanyagot, de még inkább, hogy a lezárt ismeretek nyújtása, egyes műveletek végzésének elsajátítása helyett az újítások befogadására, a későbbi folyamatos önművelésre kell tanulóinkat alkalmassá tennünk — ilyen értelemben kell érteni az új stratégia kifejezést.

Az új igényeknek megfelelően a módszerekkel kapcsolatos szemléletmód is megváltozott: a comeniusi felfogás, az „artificium generale omnes omnia docendi” (mindenkit mindenre megtanítás művészete) helyett a módszerek sokfélesége és ugyanannak a módszernek sokféle változata áll a pedagógus rendelkezésére, hogy az oktatás tartalmának, a tanulók fejlettségi szintjének, a pedagógiai szituáció objektív és szubjektív feltételeinek megfelelően választhassa ki az egyes didaktikai feladatok megoldására legalkalmasabb eljárásokat.

Az oktatási eszközök alatt még nemrég is elsősorban olyan (főleg műszaki) eszközöket értettek, melyek a megértést, az ismeretek elsajátítását meggyorsítandó, lehetővé tették a szemléltetést és a kísérletezést. Napjainkban az eszközök fogalma kiszélesedett: a szemléltetőeszközök mellé felsorakoztak a szóbeli és képi információkat nyújtó, kérdéseket feltevő és feladatok elvégzését igénylő, az értékeléshez és az önértékeléshez segítségül szolgáló taneszközök, melyek a tanítási és tanulási folyamat továbbbi szabályozását segítik elő (feladatlapok, munkafüzetek, proramozott tankönyvek, responderek, oktatógépek, sőt — nálunk egyelőre inkább csak kuriózumként — az elektromos számítógépek).

Itt hívjuk fel a figyelmet arra is, mennyire téves az a felfogás, mely az oktatás korszerűsítésének fogalmát a korszerű taneszközök alkalmazásával azonosítja, miközben minden más marad a régiben. Nem volna szabad szem elől téveszteni, hogy a nevelés komplex folyamat, melyben

a racionalizálást is komplex módon, nem pedig egyes elemeiben kell véghezvinni.

Választ kell találni mindenekelőtt arra, hogyan illeszthetjük be az egyes információhordozókat a különböző módszerek és szervezeti formák rendszerébe, milyen szerepet szánunk nekik az ismeretszerzés, de kiváltképp az alkalmazás folyamatában, ne hogy a korszerű eszközök korszerűtlen pedagógiát konzerváljanak, hanem cselekedtetően, feladatok megoldása útján vezessék el a tanulókat az új ismeretekhez.

A kisipari oktatás ideje elmúlt a kisipari termeléssel együtt. Az új iskola létrehozásának kulcsproblémáját a tantervekutatások képezik, mint ahogy az új termelési technológia bevezetését is új termelési programok kimunkálása előzi meg. A hasonlat azonban egy ponton sántít: az új termelési technológiától a termelési költségek csökkenését, a termelékenység növekedését, munkaerő-megtakarítást várunk. A példában csak egy egybeesés van: a hatékonyság növelése, de nem várható sem az oktatás költségeinek, sem a pedagógusok számának csökkenése. Ellenkezőleg: a költségek is, az oktatásban dolgozók száma is szinte törvényszerűen emelkedni fog. És még ezen az áron sem érhetők el máról holnapra jelentősebb eredmények: ez többtényezős probléma — egy tényező esetleges kudarcával az egész akció kudarcot vallhat. És milyen tényezők! — Mennyivel egyszerűbb rakétát lőni a Holdra, a tudomány mai állása mellett: ismerjük a Föld, a Hold, a rakéta útját, a rájuk ható erőket, stb. Az oktatásban viszont alig van szilárd tényező: a tanár, a diák, az ismeretanyag, de kiváltképp az az igény, melyet a társadalom 12—16 év múlva fog támasztani a ma első osztályba induló gyerekekkel szemben...

És még egy felismerés: a gyermek nemcsak azt tanulja meg, amit az iskolai programokban előírt tananyagként megtanítunk vele, hanem mindazt, amit aktivitása révén önállóan elsajátít. Az oktatási rendszernek mindezt koherenciába kell hoznia ahhoz, hogy nevelésügyünk holnapja a mánál derűsebb legyen.

Éppen ez utóbbi — az oktatási rendszer — egyike az oktatás leggyakrabban (talán még helyesebb azt mondanunk: folyamatosan) változó tényezőinek. Az utóbbi három évtizedben nálunk éppúgy, mint szerte a világon, reform reformot követett. Századunk második felének rohamosan átalakuló világában a társadalmi fejlődés mind sürgetőbben igényelte az új iskolát, az új oktatási rendszert. És noha minden refo: rnz ezt ígérte, sok tekintetben még ma is több százéves pozíciókon állunk (klasszikus tanóra- és osztályrendszer — hogy csak a comeniusi hagyatékra utaljak).

Öt évvel ezelőtt nálunk minden eddiginél alaposabb, számtalan tabut negligáló, új felfogást tükröző reform kezdődött, mely idén jutott el a felsőoktatás szintjére. Nem célunk ennek a legutóbbi oktatási reformnak a mibenlétét ismertetni — számtalan dicséző és talán még több elma-

rasztaló szó hangzott el vele kapcsolatban: nyilvánosan (értekezleteken, sajtóban, rádióban) csak úgy, mint félhivatalos vagy éppen magánbeszélgetéseken. Ezeknek a vitáknak közös sajátossága, hogy a legritkább esetben próbálták kétségbevonni a reform alapvető indokoltságát, eiv alapjait; a bírálatok az elvek gyakorlati megvalósításában jelentkező hibákra, mulasztásokra vonatkoztak elsősorban — sokszor nehezen tudtuk gyakorlattá váltani az elméletet.

Hogy egy pénzügyi hasonlattal éljek: hiába van bármilyen nagy címletű konvertibilis valutánk, éhen halhatunk mellette, ha nem tudjuk helyi fizetőeszközzé váltani. A valutát hivatalos pénzváltóhelyen válthatjuk be, a reform célkitűzéseinek „beváltóhelye” az iskola, a munkaszervezet — végső soron az egész társadalmi élet — itt kell gyakorlattá válnia a társadalmilag elfogadott elveknek. Hogy ez mennyiben sikerült? — Erre próbáltunk választ kapni kerekasztal-beszélgetésünk meghívott vendégeitől.

Célunk nem az volt, hogy értékelést adjunk, hanem hogy felvillanásuk a problémákat, néhány gyakorlati példán keresztül. Jól tudjuk, hogy az itt elhangzottak között cáfoló példákra is bukkanhatna az, aki nagyobb területen, vagy más összetételben vizsgálná ezt az olyan sokakat érdeklő és szinte mindenkit érintő kérdést; mi csak a problémák kiemelésére törekedhettünk.

*

A BESZÉLGETÉS VENDÉGEI: *Apci Erika*, a társadalmi tevékenységek iskolaközpontjának kulturológia szakos tanulója, *Bernát András*, a Lazar Nešić élelmiszeripari-technológiai iskolaközpont tanára és *Gyömbér Júlia*, ugyanennek a központnak a húsupari szakos tanulója, *Baranyi Rozália*, *Jankó Edit* és *Szabó István*, a Bosa Miličević áru- és pénzforgalmi iskolaközpont tanulói és *Varga Zoltán*, ugyanezen központ tanára, *Ágoston Pribilla Valéria*, a gépészeti iskolaközpont tanára, *Ágoston Gergely* pszichológus és *Balázs Piri István* oktató, magasszakképzeti munkás, a November 29. húsárugyár dolgozója, valamint *Szebenyi János*, a Bratstvo Vagonyár mérnöke.

Bevezetőt DR. TÓTH LAJOS egyetemi tanár, ennek a területnek ismert vajdasági kutatója, a Létünk szerkesztő bizottságának tagja, mondott:

Mit értünk oktatási reform alatt? — Elsősorban az oktatás újítását, korszerűsítését. Világszerte folyamatban vannak és voltak a múltban is átfogó iskola-, illetve oktatásreformok és részleges vagy parciális reformok. Ez utóbbiak leggyakrabban csak a tantervet, az oktatás tartalmát, ennek megvalósítását, tehát az oktatási folyamatot érintik. A mi reformunk átfogó reform, mely az oktatási rendszer egészének megreformá-

lására, korszerűsítésére irányul, de természetesen ezen belül felöleli a többi — már említett — mozzanatokot is: a tartalmat, az oktatási folyamatot stb.

A következő kérdés: szükség volt-e az oktatás reformjára? — Visszatekintve az 1974 előtti állapotokra, megállapítható, hogy az oktatási rendszerben — noha már 1944-ben meghirdettük az osztálytársadalomból visszamaradt dualizmus felszámolását — még mindig megvoltak a dualizmus maradványai: még mindig voltak olyan iskolák, melyek megrekesztették a tanulóifjúság egy részének előrehaladását, teljesebb kibontakozását, voltak úgynevezett 'zsákutcák, melyekből csak nagy nehézségek árán lehetett kijutni. Ez különösen a szakképzést nyújtó iskolákat sújtotta.

Más téren is érezhető volt a lemaradás: a szakemberképzés valóban nem tudott lépést tartani a társadalom, elsősorban az ipari-gazdasági fejlődés ütemével, képtelen volt az igényeket kielégíteni. Nyilvánvaló, hogy eszményi megoldás nincs, de a lemaradás a hetvenes évek elejére annyira érezhetővé vált, hogy határozott közbelépést igényelt. Így került sor az oktatási reformra.

Nem tartom itt szükségesnek történelmi visszapillantást adni, a X. pártkongresszus határozatait idézni, csak annyiban utalok rájuk, hogy elvileg megszüntették a tennivalókat: olyan rendszer kidolgozása, mely biztosítja a mindenkire kiterjedő általános oktatást (8+2 évvel) és az erre épülő hivatásirányú oktatást. A mi beszélgetésünk témája éppen ez az utóbbi, a szakképzés.

A szakképzés mindenütt, de különösen a fejlődő országokban az oktatási rendszer sarkalatos pontja, legérzékenyebb, legbonyolultabb kérdése. Kifogástalanul és hibátlanul megtervezni, de főleg megoldalni nagyon nehéz. Az egésznek az alapját a ma, a holnap és a távolabbi jövőben szükséges szakemberprofil megtervezése képezi. Az oktatási reform előkészítő fázisában mi is ezen töprengtünk legtöbbit. Az előkészítő szakaszban még egy problémával talákoztunk: kevés idő állt rendelkezésünkre. Ennek ellenére a legtöbb helyen sikerült megkörvonalazni a szükségesnek vélt — legalábbis a mának megfelelő — profilokat. Viszont nem voltunk képesek abban az időszakban — és ez a mára is kihat — távlatokban gondolkodni.

Jól tudjuk, hogy az egész oktatási rendszer a társult munkára alapozódik, annak a szükségleteire és részvételére. Vajdaság-szerre 16—18 iskolaközpontban végzünk vizsgálatot, ezt kiterjesztjük a már munkába lépett fiatalokra, majd folytatni fogjuk az egyetemeken is, hogy választ kapjunk a középiskolai szinten végzett oktatással kapcsolatos kérdéseinkre.

A társult munka és az oktatási központok között kialakult bizonyos kapcsolat. Ennek egyik mutatója, hogy a szakirányú oktatás előadókaderének kb. egyharmadát a társultmunka-szervezetek adják. Ez egy újabb kérdést vet fel: Vajon ezek a mérnökök, jogászok, közgazdászok, stb.

tényleges kapcsolatot képeznek-e vagy egyszerűen kényszerből, terhes kötelezettségként vállalták az oktatómunkát? Az oktatási központok egyébként is a társultmunka-szervezetekre vannak utalva: többségük a szakmai gyakorlatokat is csak velük együttműködésben tudja megvalósítani. A társultmunka-szervezetek tényleges bekapcsolása azonban az oktatás átalakulásának előkészítő szakaszában sem, később sem történt meg maradéktalanul. Leggyakrabban mások által előkészített kérdéseket szegezünk nekik: jó lesz-e ez a megoldás, megfelel-e ez a profil stb. Mindezek következtében elég sok nyílt kérdés van a tantervekkel kapcsolatban, de bonyolítja a helyzetet, hogy az elméleti alapoktól a gyakorlati szükségletekig és lehetőségekig sok mindent kell ismernie annak, aki ezekhez nyúl, ezekre keresi a megoldást.

Az elmondottakhoz kapcsolódik egy újabb kérdés, a tankönyvek kérdése, és a következő: hogy ezek az oktatási központok, melyek nagyon széles körű feladatokat vállaltak magukra, melyek meglehetősen önállóak a munkájukban — ott készítik a tanterveket, a tankönyvek jórészét — mennyire tudnak ezeknek a feladatoknak eleget tenni.

A munka megindult, az első két éven túl vagyunk, az első végzett nemzedék munkába állt vagy eljutott az egyetemre. Voltak bizonyos elvárások: például az, hogy a középiskolát végzett fiatalok kb. 60 százaléka munkába áll és 40 százaléka tanul tovább. Habár pontos adatokkal még nem rendelkezünk, egyes jelzésekből arra következtethetünk, hogy ezek az arányok alaposan felborultak: egyes szakmákban még 10 százalék sem tudott elhelyezkedni. (Feltehető a kérdés: szükség volt-e ezekből a szakmákból ilyen létszámmra!) Akik nem tudtak elhelyezkedni, akarva-akaratlanul az egyetemek felé fordultak; korai volna még arról beszélni, hogy ott mennyiben állják meg a helyüket...

Mindenesetre: az oktatási reform egy korszerűsítési folyamatot indított el. Mennyire jutottunk el ebben, előrehaladást vagy egy helyben topogást lát-e az, aki az oktatás gyakorlatát figyeli — ez is egyike azoknak a kérdéseknek, melyekre választ várunk, éppúgy, mint az oktatás szervezési formáival és módszertani-didaktikai előrehaladásával kapcsolatos kérdésekre.

*

SIKERÜLT-E ELSZAKADNUNK A TOBB ÉVSZÁZADOS OKTATÁSSZERVEZÉSI ÖRÖKSÉGTŐL?

BALÁZS PIRI ISTVÁN:

Lényeges különbséget tapasztalunk a ma érkező tanulók és a néhány évvel ezelőttiek között. Nemcsak arról van szó, hogy ma két évvel idősebb; tehát testileg és lelkileg érettebb tanulók jönnek a gyárba, hanem

lényegesen más a felkészültségük, a munkához való viszonyuk is. De ugyanez megnyilvánul már akkor is, amikor — még mint egységes középiskolások — a termelési alapismeretek keretében jönnek termelési gyakorlatra.

ÁGOSTON GERGELY:

Évek óta rendszeresen vizsgálom a gyárba érkező fiatalokat. A pszichológiai tesztekkel végzett vizsgálatok is alátámasztják azt, amit a fiatalokkal dolgozó oktató megfigyelés alapján tapasztalt: nemcsak intelligenciaszintjük magasabb, ami abból következik, hogy megszűnt a negatív szelekció (valamikor erre a szakmára csak a szerényebb képességű gyerekek jöttek), hanem az egységes középiskolában szerzett ismereteik szélesebbek, alaposabbak. Mindez hozzájárul ahhoz, hogy könnyebben alkalmazkodnak a különböző helyzetekhez, általában könnyebben illeszkednek be a csoportba.

Mint a gyakornokokat vizsgáztató bizottság tagja is látom, milyen lényeges különbség van a régi típusú szakmunkásképző iskolát végzett és a mostaniak felkészültsége között. És ez a különbség nemcsak a szakmai tudásban, hanem az általános műveltségben és az önismeret szemponyjából fontos ismeretekben is megnyilvánul. Pedig a gyakornokokkal — függetlenül végzettségüktől — egyformán foglalkozunk a gyakornoki idő alatt.

BALÁZS PIRI ISTVÁN:

Nagyon lényeges körülmény, hogy szoros az együttműködés a gyár és az iskola között. A termelési gyakorlatok tartalma állandóan nyomában jár annak, amit az iskolai tanterv előír. Amit az iskolai órán elméletben megtanulnak, gyakran már a következő foglalkozáson gyakorlatilag is megismerik: megvalósulhat az elmélet és a gyakorlat egysége.

VARGA ZOLTÁN:

Sajnos, nem mindenütt ilyen derűs a helyzet. Bizony nagyon sok helyen jelen vannak még a régi formák. Igyekszünk nem lezárt ismereteket átadni, hanem megnyitni az önálló ismeretszerzés útját, elsősorban az egyéni önképzésre való felkészítéssel. Ez azonban jórészt a tantervek falain belül folyik, ahol a társult munkával való kapcsolat időről időre megvalósul ugyan — látogatások és a nyári szakmai gyakorlat útján — de nem folyamatos.

A korszerű oktatási formák és eszközök tekintetében nehéz általáno-

sítani: attól kezdve, hogy milyen épületet „örökölt” az iskola, addig, hogy milyen volt az anyagi ellátottsága, tehát mennyit fordíthatott beruházásra, számtalan körülmény befolyásolta és befolyásolja ma is a felszereltség fokát. Az a véleményem, hogy ebben a tekintetben az áttanított iskolák a szakirányú oktatási központok előtt vannak.

SZEBENYI JÁNOS:

Az iskola és a munkaszervezet kapcsolatának leggyakoribb formája a tanulók termelési gyakorlata. Ez elsősorban a munkaszervezettől igényel alapos felkészülést: tartalmat adni ennek a gyakorlatnak, mert enélkül csak vállalati séta lesz, aminek nincs sok értelme. Emellett tudni kell azt is, hogy vannak munkaszervezetek — ilyen az enyém is, a Bratstvo Vagonyár, ahol jórészt nagy munkadarabokon dolgozunk —, melyekben sokszor balesetveszélyes munkafolyamatok vagy területek is vannak. Úgy kell tehát megszervezni a gyakorlatokat, hogy a tanulókat ne tegyük ki veszélynek, mégis teremtsük meg a munkavégzés lehetőségét. Figyelemmel kísérve ezeket a gyakorlatokat meggyőződhettem, hogy a fiatalok szívesen és érdeklődéssel dolgoznak, de csak akkor, ha célját és értelmét látják annak, amit csinálnak.

A vállalat és a megfelelő szakirányú iskolaközpont között jó az együttműködés: káderrel is, felszereléssel is segítjük az oktatást. Sajnos, éppen az én munkaszervezetem egyike azoknak, amely állandó kádergondokkal küzd: a fiatalok számára nem vonzó ez a szakma, évről évre mind kevesebben választják ezt a hivatást. Nyilvánvaló, hogy fokozni kellene a pályaválasztási tanácsadás keretében ezeknek a foglalkozásoknak a népszerűsítését.

APCI ERIKA:

Tény az, hogy sok helyen megmaradt az előadás és a többi sok százéves oktatási forma, de az is tény, hogy mind többször kerül sor újszerű témafeldolgozásra is. Mikor első éves korunkban tanárunk először ajánlotta egy-egy téma önálló feldolgozását, többségünk vonakodott. Ma már gyakori az egyéni kezdeményezés is, ami az önálló munkába vezet be, ami az eddigi passzív befogadás helyett az aktív kutatásra ad teret és lehetőséget. Mennyivel érdekesebbek — és főleg hasznosabbak — ezek az órák, mint amikor az előadást hallgatjuk! Sajnos, nem minden tantárgynál van így: nálunk elsősorban a szaktárgyak keretében szakadtak meg az évszázados hagyományok. Nem a tanár utasít, hogy hova menjünk, hanem ki-ki a saját témája és érdeklődési köre szerint vizsgálódik. Természetes, hogy ilyenkor az osztályozás is másképp történik, mint a megszokott számonkérésnél.

ÁGOSTON PRIBILLA VALÉRIA:

Nagyon szerencsésnek tartom a szakirányú oktatás tantervében az irodalom és a művészet tantárgyak összevonását. Annak ellenére, hogy csak két éve tanítok, alkalmam volt tapasztalni, milyen nagyszerűen egészíti ki a két tantárgy anyaga egymást. Tanulóink gazdagabbakká, önállóbbakká válnak ezáltal és irányítani tudjuk őket a későbbi permanens önművelés felé, aminek az anyanyelv ismerete és a könyvvel való bánni tudás az alapvető eszköze.

SZABÓ ISTVÁN:

A reform megelőzte saját anyagi bázisát: meghozták a törvényt, meghozták a tanterveket és csak hosszú évek után készülnek el (ha egyáltalán elkészülnek) azok a tankönyvek, melyekből tanulnunk kellene. Nekünk például alig van tankönyvünk, ennek hiányában pedig bizony sok még a tollbamondás is, így hiába várjuk, hogy megváltozzon az évszázados oktatási gyakorlat.

A különböző tantárgyak anyaga is sokszor fedi egymást. Azt mondjuk, hogy a diákok túl vannak terhelve. Hogyne lennének túlterhelve, amikor ilyen értelmetlen kettőzések is előfordulnak. Az iskolai munka és az otthoni tanulás átlagosan napi tíz órát igényel; hol vagyunk mi a 42 órás munkahéttől? Sok mindenben nem lehet változtatni, de legalább ahol volna rá mód — a tantervek egybehangolásánál például — segíteni kellene rajtunk.

BERNÁT ANDRÁS:

Nagy érdeklődéssel vártuk a reform által ígért változásokat. Igyekeztünk felkészülni a tantervek meghozatalára is, amiben csak részben működhattunk közre. Mert miből is állt a mi közreműködésünk? — Az úgyszólván kész tantervi javaslatot vitatta meg az oktatási és a megfelelő termelő munkaszervezet szakembereinek egy csoportja. Az elhangzott megjegyzésekre kaptunk ugyan választ, de ez főleg azt magyarázta meg, miért nem kell (vagy nem lehet) változtatni a javaslaton. Azt például, hogy a gyakorlati oktatás nagyobb óraszámmal vegyen részt az ismeretek nyújtásában, nem értük el. Hasonló sorsra jutott az a megjegyzésünk is, hogy változtatni kellene az egyes tantárgyak óraszámán. Hogy mégis valóra válthassunk legalább valamit az elképzeléseinkből, az elméleti és a gyakorlati oktatást — a társult munkával egyetértésben — úgyszólván összeszőttük. Ez persze csak abban az esetben lehetséges, ha egy oktatási központ egy termelő munkaszervezet számára nevel kedereket.

Nagy várakozással tekintettünk az alkotmányos jogok érvényesítése elé az oktatásban — arra a jogra gondolok, hogy mindenki anyanyelvén tanulhat. Szomorú példáról kell beszámolnom: egyik tanulónk kiiratkozott, mert több tantárgyat nem az anyanyelvén adnak elő. A tanároknak is nehézségeik vannak, mert — a finanszírozás sajátos módja következtében — kénytelenek vagyunk nyelvileg vegyes tagozatokat létrehozni: például 20 magyar és 10 szerbhorvát anyanyelvű tanulóból áll a tagozat. A magyar anyanyelvűek egy része nem tud úgy szerbül, hogy megértené a szerbhorvát nyelvű előadást, de a szerbhorvát ajkúak közül többen egyáltalán nem tudnak magyarul. Mi marad hátra? — ugyanazon az órán ugyanazt az anyagot két nyelven előadni.

A tankönyvek hiánya sokszor gátolja, hogy korszerű módon tanítsunk: a tanulóknak valamilyen formában rögzíteniük kell az anyagot, a korszerű taneszközök alkalmazásának emellett objektív akadályai is vannak. Idén 21 tagozatunk van és 10 tantermünk, helyesebben: 10 helyiség, amit tanteremnek használunk...

Sok szó esett itt arról, hogy a reform egyik célkitűzése az oktatás dualizmusának felszámolása volt. Nos, ez sem sikerült teljes egészében: ma is vannak „úri” iskolák és „munkásiskolák”. Ma is vannak iskolák, ahova azok mennek, akik folytatni akarják tanulmányaikat — majdnem kizárólag ilyenek iratkoznak oda. És ha megnézzük, milyen szülők gyermekei ezek, könnyen tisztába jövünk a dolgokkal, hogy a felsőfokú oktatás a cél. Vannak azután olyan iskolák is, ahol könyörgünk a tanulóknak: iratkozz ide, szüksége van rád a társadalomnak!... A mi iskolánk központunkban az idén történt meg először, hogy a beiratkozási pályázatra száz százalékosan jelentkeztek. Mivel nem tudtak máshova beiratkozni, az utólagos pályázaton nálunk is betelt a létszám.

A tanulók létszámát tartományi szinten, a társult munka igényei alapján határozzák meg. A November 29. Húsárugyárnak például 30 szakmunkásra lesz szüksége, mi tehát 30 tanulóra írtuk ki a pályázatot. Arra nem gondolunk, hogy harmincuk közül néhányan minden bizonnyal továbbtanulnak, de valószínűleg le is morzsolódik közülük egy-kettő?

GYÖMBÉR JÚLIA:

Szó sincs róla, hogy a 30 fiatalnak, aki ide iratkozott, leghőbb vágya hentesnek lenni. A többség ilyen, de van köztük aki pék, elárusító, fordító vagy valami más szeretett volna lenni. Mivel az a szak éppen abban az évben nem nyílt, vagy oda nem vették fel, idejött. Elég szép jutalmat kapunk, az étkezés sem megvetendő, tudjuk, hogy az elhelyezkedés biztosítva van, de amíg ezt tanuljuk, addig is azon a másikon jár az eszünk, ahova nem juthatunk el. Jellemző az a beszélgetés, amit a napokban hallottam: én délben kezdem számolni, hány órát kell még dolgoznom — mondja az egyik, én már tízkor, az ebédszünetkor — vá-

laszol a másik. Ugyan — kapcsolódik be a beszélgetésbe a harmadik — én már ma rettegek, ha arra gondolok, hogy holnap dolgoznom kell.

A másik problémánk az, hogy — noha tavaly magyar tannyelvű osztályba jártunk — (van párhuzamos szerbhorvát tagozat is) az idén mégis, a szerbhorvát mellett négy tantárgyat (munkaszervezés, gépelemek, gépkezelés, mikrobiológia) szerb nyelven hallgatunk, mert nincs magyarul tudó tanár ezek tanítására. Egyetlen lehetőségünk a magolás, ez pedig nem lehet cél.

VARGA ZOLTÁN:

Mindannyiunkat foglalkoztató kérdés, hogyan lehetne tehermentesíteni a tanulókat. Tanterveinket továbbra is a maximalizmus jellemzi, amihez súlyosbító körülményként járul, hogy tanterveink sincsenek. A szűk szakosítás következtében vannak szakmák, melyekre egész Vajdaságban két tagozat nyílik, 60 tanulóval, mondjuk, ügyvitelgépesítés. Ilyen létszámra biztosan sohasem adnak ki tankönyvet. Marad tehát a jegyzetkészítés. Egy magyar nyelvű jegyzet gazdasági ára ilyen példányszám mellett 650 dinár körül van. Micsoda anyagi befektetést igényel a szűk felaprózottság mellett a jegyzetellátás, nem nehéz kiszámolni.

Véleményem szerint rossz az elméleti és a gyakorlati óraszám aránya. Nem sikerült úgy felépíteni a rendszert, hogy ez az arány helyrebilljen, pedig ez az előbb említett problémát is közelebb vinné a megoldáshoz — ha az általános (elméleti) szaktárgyi ismeretek mellé a gyakorlati oktatás adná a szűk szakmai profilhoz szükséges ismereteket. Féltő, hogy a folyamatban levő tantervmódosítás sem csökkenti lényegesen a követelményeket; továbbra is a lexikális tudáson lesz a hangsúly.

AZ ISMERETEK JELLEGE ÉS A GYAKORLATI IGÉNYEK

BERNÁT ANDRÁS:

Nem kívánom receptként előírni senkinek azt a gyakorlati oktatást, amit mi alakítottunk ki, de egyes elemeit sokan megszívlelhetik. A termelési gyakorlatok keretében minden tanuló megismeri az egész termelési folyamatot; nem csoportosan, hanem egyénileg, a legjobb termelőmunkások mellé beosztva, az oktató és a szaktanárok közreműködésével. A munkás érdekelve van, hogy a tanuló minél tökéletesebben elsajátítsa a munka minden csínját-bínját, mert így lehet csak ténylegesen segítőtársa. (A tanuló jutalma független a teljesítménytől.)

JANKÓ EDIT:

Az osztályozás alapjául legtöbbször a megtanult ismeretek reprodukálása szolgál. Ez azonban nem a reformtól függ, mert a reform előtt is voltak tanárok, akik a kreatív gondolkodást többre értékelték az egyszerű visszamondásnál (és így is osztályoztak), de a tanárok többsége saját szavai reprodukálását várja tőlünk.

APCI ERIKA:

Tizennégy tantárgyunk van és három könyvünk — igaz, vannak tantárgyak, melyeket könyvből nem lehet sem tanulni, sem osztályozni. Mi kultúrmunkásoknak készülünk, arra, hogy a helyi közösségben, a munkaszervezetben a művelődési élet szervezői legyünk. Lassan másfél éve készülünk már erre a pályára, de ilyen céllal még nem léptünk munkaszervezetbe. Tehát a gyakorlatot nem is osztályozhatják — nincs minek alapján. Színházba járunk, újságok szerkesztőségébe, könyvtárba, kiállítás rendezünk, de nem csináljuk azt, amire készülünk: munkaszervezetben, helyi közösségben kultúrakciót szervezni (még ilyen szervezést látni sem) volt eddig alkalmunk.

Különben is, egy generáció már végzett, de közülük senki sem dolgozik a szakmában, mert egyetlen egyet sem alkalmaztak közülük munkaszervezetben vagy helyi közösségben.

GYOMBÉR JÚLIA:

Nálunk a gyakorlat jelentős szerepet kap az osztályozásnál, de vannak tantárgyak, ahol az elméleti ismereteket osztályozzák. Tankönyveink viszont ezekből sincsenek, aminek hiányát lépten-nyomon érezzük.

SZABÓ ISTVÁN:

Abból, amit az imént hallottunk, arra következtethetünk, hogy a társult munkának nincs szüksége kultúrmunkásokra. Illetve szüksége talán van, csak nem igényel egész embert.

APCI ERIKA:

Másról van szó, azt hiszem: van a munkaszervezeteknek üzemi lapja, kultúrmunka is folyik, de nem találják úgy, hogy ezt kulturológusra kellene bízni. Itt egy bácsi, ott egy néni végzi ezt a munkát, kisebb-

nagyobb tiszteletdíjért, noha legtöbbször nem is a pénz a döntő, mert ezek az emberek szeretik a kultúrmunkát, és többségük díjazás nélkül is szívesen csinálná. Az viszont úgy látszik, egyelőre még mellékes körülménynek számít, hogy ez a munka is képzett szakembert kívánna.

SZEBENYI JÁNOS:

A hiányos tankönyvellátás következtében előállt felemás helyzet (előadás vázlatkiemeléssel, vagy tollbamondás) felveti a kérdést: mi lehet az osztályozás kritériuma. A tanár — bizonyos mércék alapján — leosztályozza a tanulót, ez az osztályzat bekerül a végbizonyítványba, majd az oklevélbe. Azután munkába áll a fiatal és újra kell tanulnia — ha nem is mindent, de sokmindent, mert hiányzik valami a starthoz, amit az iskolának kellett volna megadnia: tudása nem akcióképes.

Gyakorlati szempontból próbálom megközelíteni a kétnyelvű oktatást is. A tanuló megtanulja egyik nyelven — mondjuk magyarul — a szak kifejezéseket, azután amikor munkába lép, a másik nyelven is meg kell tanulnia. Ez pedig sok munkát és hosszú időt igényel.

VARGA ZOLTÁN:

Fordítottam néhány könyvet magyarra. Mindegyikben, fejezetenként kiemeltük a szerbhorvát nyelvű szakszókészletet. Ha a tanár következetesen számonkéri ezeket, a munkába lépő fiatal szakembernek nem lesznek terminológiai problémái.

Van más példa is: a műszaki főiskola magyar tagozatain az előadások magyar, a gyakorlatok szerbhorvát nyelven folynak, ami megint csak hozzásegíti a magyar ajkú tanulót a másik szaknyelv ismeretéhez.

SZEBENYI JÁNOS:

Az elmúlt évek során az iskolák és a termelő munkaszervezetek között kialakultak az együttműködésnek bizonyos formái. Ezek egyebek mellett a középtávú fejlesztési tervek kidolgozásában is megnyilvánulnak. Ezek a tervek azonban csak abban az esetben jelentenek megbízható alapot az oktatás számára, ha részleteikben is alaposak. A most folyó előkészületek hamarosan definiálják azokat a szükségleteket, melyek a következő tervidőszakban jelentkeznek. Az oktatás azonban nem rövidlejáratú ciklus; hosszú távú tervezést igényel. A ma javasolt változások hatásai lehet, hogy csak egy évtized múlva érnek be. Azt hiszem, a fő probléma ebből a lassú tempóból ered, ezt kellene valami módon felgyorsítani.

ÁGOSTON GERGELY:

Mi valóban egyik évről a másikra határozzuk meg, mennyi és milyen szakemberre lesz szükségünk. Viszonylag könnyebb a technológiai változásokat megtervezni, mint előrelátni, hogy az új technológia mennyi és milyen profilú kísérőkádert igényel. Különösen nem tudjuk ezt tíz évre előirányozni, hiszen a fejlődés olyan gyors, hogy ha versenyképesek akarunk maradni, lehet, hogy 10 év múlva olyan technológiával kell dolgoznunk, melyről ma még fogalmunk sincs.

VARGA ZOLTÁN:

A beiratkozási keretlétszámok megállapításakor leggyakrabban a munkáselhelyező szolgálat adatai szolgálnak alapul: itt állapíthatók meg a pillanatnyi igények és az egyes profilokból jelentkező káderfelesleg. Az idén például egész Vajdaságban csak egy kereskedő-tagozatot nyitottak. A probléma ott van, hogy a finanszírozó, a megfelelő tartományi érdekközösség távol áll a társult munkától, annak tényleges vagy távlati igényeibe nincs betekintése. Hogy milyen mércék, milyen felmérések alapján, mindenesetre megállapítják, hogy Vajdaságban az idén ennyi és ennyi, ilyen profilú szakemberre van szükség. Így azután nyílnak olyan tagozatok is, melyekre egyáltalán nincs szükség.

Ez a gyakorlat persze az oktatási szervezeteket is nehéz helyzetbe hozza, mert az igényelt előadóprofil is ezzel párhuzamosan évről évre változik.

AZ ÚJ TÍPUSÚ SZAKEMBER KIVÁNT ÉS VALÓS PROFILJA

DR. TÓTH LAJOS:

Végtelenül bonyolult és összetett a kérdés: legyen jó szakember — mondjuk — és a szakmai ismeretek garmadát értjük alatta, általános műveltséget várunk tőle, legyen jó öngazgató is — ami eszmei-politikai és erkölcsi igényeket is támaszt iránta. Eszményi szinten ez természetesen elérhetetlen, de tudnunk kell, egyrészt, hogy valójában milyen szakember nevelése is a cél, másrészt pedig — itt most mellőzve a szűk szakmai ismereteket — melyek azok az általános emberi tulajdonságok, amelyek kialakítása általános nevelési feladat. Ehhez arra van szükség, hogy az oktatás és a nevelés valóban egységes, rendkívül hatékony rendszerré integrálódjon, mely az óvodai neveléstől az egyetemi oktatásig azonos célok felé törekszik, összhangban van, egymásra épül, melyben nincsenek befejezetlen félbeszakítások, kettőzések és üresjáratok.

ÁGOSTON GERGELY:

Szaktanácsképzésünkben hiányzik az idegen nyelv. Ma, a technológiák nemzetközi cseréje idején az, aki idegen nyelvet nem ismer, eleve hátrányosabb helyzetben van azzal szemben, aki ismeri valamelyik világnyelvet. Természetesen nem úgy képzelem el, hogy az amúgy is nagy óraszámokat újakkal tetézzük, hanem a tananyag racionalizálásával kellene megteremteni a lehetőséget a nyelvoktatáshoz. Ezzel azokon is segítenénk, akik továbbtanulnak: nem kellene két évi kihagyás után a félig elfelejtett nyelvismeretek nyomai után kutatniuk.

BARANYI ROZÁLIA:

Legyen jó önigazgató — hallottuk az imént. Vajon hol tanuljunk önigazgatást? — Az ifjúsági szövetségben, ami társadalmi-politikai és nem önigazgatási szervezet, vagy egy sablonos tanácsülésen, ahol az előterjesztés után megkérdezik: Egyeztek? — és rábólintunk anélkül, hogy feltennénk magunknak a kérdést, mi az, amivel egyezünk... Mi tehát nézői, nem pedig részvevői vagyunk az önigazgatásnak.

SZABÓ ISTVÁN:

Az iskolában elméleti ismereteket kapunk arról, milyen a társultmunka-szervezetekben az önigazgatás, mert tudtommal senkinek sem volt még közülünk alkalma arra, hogy végignézzon, -hallgasson egy vállalati munkástanácsülést. Az, hogy az iskolai önigazgatásban ott vagyunk, nem készít fel bennünket arra, hogy maholnap teljes értékű szakemberként vehessünk részt a munkaszervezet önigazgatásában. Emellett az iskolai önigazgatásban — ha elvétve is — előfordul, hogy szubjektív körülmények, bizonyos megcsontosodott tanári magatartás rossz szolgálatot tesz a diákönigazgatás kibontakozásának.

APCI ERIKA:

Az iskolai SZISZ-szervezet munkája szerintem jó alapot nyújt arra, hogy mi, fiatalok megismerkedjünk gyakorlatban is az önigazgatás elemeivel. Amikor arról vitatkozunk, hogy vásároljunk-e színes tévét vagy sem, tulajdonképpen önigazgatunk, mert eszközeinkről döntünk. De mehetnénk még előbbre is: arról volt szó, hogy menjünk-e szüretelni vagy sem. Mivel a többség arra szavazott, hogy ne, így nem mentünk, tehát ebből jövedelmet sem valósíthatunk meg. Amíg diák vagy, a diákönigazgatásban kell megállnod a helyed.

BALÁZS PIRI ISTVÁN:

A nálunk dolgozó tanulók közül néhányan mindig részt vesznek a munkástanács vagy a munkaszervezet ülésein, megismerkednek a problémával, hallgatják a vitát, tanúi a döntéshozatalnak. Szerintem ez megkönnyíti számukra, hogy ha majd munkába lépnek, teljes jogú tagként is bekapcsolódhassanak a vállalati öngazgatásba.

DR. TÓTH LAJOS:

Ahhoz, hogy az öngazgatásra nevelés teljesebb tartalmat kapjon az oktató munkában, szükséges, hogy az oktatási központok és a munkaszervezetek együttműködése kiterjedjen az öngazgatás területére is. Persze, ez elég kényes kérdés, mert egy tanulócsoporthoz rendszeresen ott kellene lennie az öngazgatási szervek ülésein. És még így sem tájékozódhatnának az öngazgatás minden összefüggéséről, mert ahhoz tényleg benne kellene élniük a munkaszervezetben, ismerniük kellene a napi-rendben szereplő kérdések minden összefüggését. De ha erre ilyen szinten nincs is lehetőség, az viszont minden oktatási szervezetnek kötelessége — és ez a reform egyik célja is —, hogy a tanulókat minden tekintetben készítse fel a társult munkába való bekapcsolódásra.

ÁGOSTON GERGELY:

Tisztában kell lennünk azzal, hogy bármilyen alapos felkészültséget ad is az iskola, a fiatal szakember munkába lépés után könnyen „el-vesz” a munka, a szabályzatok, a jogok és kötelességek szövevényében. Hogy ez ne történjen meg, nálunk a gyakornokok rendszeres képzésben vesznek részt: megismerkednek az öngazgatási aktusokkal, a vállalati öngazgatással, a társadalmi-politikai szervezetekkel, stb. Nekünk is érdekünk, hogy a fiatal szakember minél előbb teljes értékű öngazgató is legyen, éppen ezért meg vagyok győződve arról, hogy egyetlen munkaszervezet sem zárkózik el, ha az iskola ilyen irányú együttműködést kezdeményez.

Van azonban az öngazgatásnak még egy területe, amit az öngazgatóvá nevelésbe be kellene kapcsolni: a képviselői szervek és az öngazgatási érdekközösségek. Itt az öngazgatás áttételesen, küldöttek útján valósul meg és jelentős összegek felett rendelkeznek. Mindenképpen tanulságos volna a fiatalok számára végigkísérni a döntéshozatalt — nemcsak az érdekközösségek, hanem jóval előbb: már a küldöttségek szintjén.

*

