



Maróti Andor:

Hatékonyabbá tehető-e a levelező oktatás?

Ismert a gúnyos hasonlat: „a veréb is madár, de levelező tagozaton végzett”. Ebben a megállapításban kimondatlanul is ott a meggyőződés, hogy ez a képzés a felsőoktatás értéktelen része. Okát többnyire az időhiányban határozzák meg. Neves egyetemünk idős professzora ezt így fogalmazta meg: „Nem adhatunk diplomát azoknak, akik havonta egyszer teszik be a lábukat az egyetemre”. Ez a kijelentés persze nem vette figyelembe, hogy az órák látogatása a nappali tagozaton sem mindig mindenkinél rendszeres. Feltehető azonban, hogy nem is a hallgatók jelenlétének ritkasága adott alapot ehhez a meggyőződéshez, hanem az, hogy az illető úgy vélte, a tanulás eredménye leginkább a tanárok előadói teljesítményén múlik. Elsősorban annak szakszerűségén, tudományos megalapozottságán, és csak másodsorban az előadás érdeklődést keltő, figyelmet lekötő voltán. A tanulás pedig akkor sikeres, ha valaki hűen képes reprodukálni tanárai gondolatait, s ezt a szakirodalom lelkiismeretes tanulmányozásával is kiegészíti.

Érzékelhető, hogy ez a felfogás semmi különbséget nem lát a teljes idejű („nappali”) és a levelező tagozatos oktatás között, csak azt a kényszerhelyzetet veszi figyelembe, hogy az utóbbi jóval kevesebb időt kap a tanításra, mint a másik. S ha ehhez még hozzávesszük azt az ugyancsak gyakran hangoztatott véleményt, hogy ide könnyebb bejutni, itt a gyengébb képességű hallgatók találhatók, akkor ennek nem is lehet más az eredménye, mint a levelező oktatás alacsonyabb presztízse. Ezt a véleményt a felsőoktatás tanárainak többsége osztja. Csodálkozhatunk, hogy miért is tudott ez a képzési forma mégis megmaradni nálunk mintegy félévszázadon át. Ha magyarázatként csak azt tudjuk mondani, hogy a tanulási lehetőségek demokratizálása miatt akkor ebből az is következik, hogy itt a követelmények természetesen nem is lehetnek szigorúak, az oktatóknak elnézőeknek kell lenniük, megértve a munka melletti tanulás nehézségeit. Csakhogy ezzel az a veszély is együtt jár, hogy a felsőoktatási képzés devalválódik, értékét veszti. Ha ehhez azt is hozzá számítjuk, ami ma egyre jellemzőbb: a levelező tagozatra mind több hallgatót vesznek fel, ez anyagi érdeke a képző intézménynek. A tanulók jelentős összegeket fizetnek tandíj és vizsgadíj címen. Némi túlzással élve kijelenthető: „aki fizet, azt az Isten sem menti meg a diplomától”. Persze a levelező tagozaton nagyobb arányú a lemorzsolódás, és ez bizonyos fokig csökkenti ezt a veszélyt. De ha jobban megnézzük a kimaradókat, akkor kiderülhet, hogy nem mindig a legrosszabb teljesítményt nyújtók maradnak ki, inkább azok, akik nem akarják vállalni a vizsgázási és a fizetési kötelezettségeket.

Érdekes, hogy a levelező tagozattal járó problémák Magyarországon még sohasem váltottak ki kezdeményezést e képzés módszertani megújítására. Egyedül a 90-es években kibontakozó távoktatás tekinthető ilyennek, de ez a külföldi tapasztalatok átvételével a levelező oktatás helyett igyekezett kialakítani valami mást, nem a levelező képzést akarta megreformálni.



A távoktatás persze eredményesebb, de a megvalósításának nélkülözhetetlen feltételei vannak. (Erre a célra kidolgozott programozott tankönyvek, az audio-vizuális segédeszközök, a tanulói teljesítményeket felmérő feladatlapok, amelyeknek rendszeres tanári értékelése a távoktatás lényege.) Ahol ezeket a feltételeket nem tudják biztosítani, ott megmaradnak a levelező oktatás hagyományos formájánál, legfeljebb tekintélynövelő céllal mégis távoktatásként hirdetik meg.

Kérdéses persze, miért is nevezik ezt az oktatást „levelezőnek”, hiszen a tanulóknak egyetlen levelet sem kell megírniuk, kivéve azt, ha vizsgahalasztást kérnek. Kérdéses az is, hogy reformálható-e ez az oktatás, vagy inkább meg kell szüntetni? A válasz csak akkor adható meg, ha szakítunk ezen a tagozaton az egyetemi, főiskolai oktatás hagyományos szerkezetével, amely a „nappali” tagozat feltételeinek megfelelően alakult ki, és megkeressük azokat a didaktikai elveket és módszertani lehetőségeket, amelyek a részidős (esti, levelező tagozatú) oktatás körülményeinek felelnek meg.

Mint ahogy itt a tanulók munka mellett tanulnak, rájuk a felnőttoktatás elvei érvényesek. Ezekben a kiindulás arra a felismerésre épül, hogy a tanulók feje nem „üres tartály” amibe csak bele kell önteni az információkat. Magukkal hozzák a tapasztalataikat, életfelfogásukat, előzetes elvárásaikat, hogy a tanultakat a gyakorlatban alkalmazhassák. Tanulásuk eredménye azon múlik, hogy az új információkat mennyire lesznek képesek „hozott tudásukkal” összhangba hozni. Ez a „tudás” még akkor is létezik, ha a tananyag vonatkozásában a nullával egyenlő. De mindez, ami megvan a tanulók tudatában, az befolyásolja az új ismeretek elsajátítását. Az válik könnyen tanulhatóvá, ami közel áll meglévő ismereteikhez, gondolkodásukhoz, aminek tehát van „tapadási felülete”. A tanulás mindig e két tényező összekapcsolása lesz, ami nagyon idegen a befogadó számára, azt könnyen utasítja el vagy értelmezi át, hogy a meglévő tudattartalmát megerősítse vele. Erre persze elmondható, hogy a „nappali” tagozaton tanulókra ugyanez érvényes, de a különbség azért mégis csak létezik. Ott a tanulók folytatják azt, amit a középiskolában megszoktak, hogy nagymértékben kell alkalmazkodniuk a tananyaghoz, s mellőzniük kell, hogy ők mit gondolnak róla. A levelező tagozaton tanulók viszont munkatapasztalataik miatt sokkal inkább kötődnek „hozott tudásukhoz”, s nehezen viselik el, ha attól független anyagokat kell elsajátítaniuk. Hacsak nem erős a motivációjuk, könnyen lemondanak a folytatásról. Motivációjukban ugyanis döntő, hogy mennyire látják értelmét a tanulásnak. Segíti-e őket élettapasztalataik jobb megértésében, problémáik megoldásában. Ennek alapján döntenek el, vállalják-e munkahelyi, családi elfoglaltságaik mellett ezt a lekötöttséget.

Ellenvetésként természetesen megemlíthető, hogy ez a tanulók magánügye, az oktató nem lehet tekintettel az elégedettségükre, már csak azért sem, mert ez olyan differenciált, hogy nem lehet mindenki kedvére tenni, minden tanulóhoz alkalmazkodni. Ez ugyan tény, de amíg a „nappali” tagozatos oktatás ezzel nem törődik, a felnőttoktatás igen. Abban a tekintetben például, hogy előnybe részesíti a probléma-központúságot, ami a szokásos tantárgyi tagolás helyett vállalja a komplexitást, felismerve, hogy egy-egy probléma elemzéséhez mindig többoldalú megközelítés szükséges. A komplexitás persze fokozott nehézséget jelent a tanításban, de a problémák vizsgálatára vállalkozó oktatás előnye az ismeretközlővel szemben, hogy élet-



szerű, helyzethez kötött, a tapasztalatokra épülő, ezért vonzóbb is a munkából érkező levelező tagozatos tanulók számára. S minthogy a problémák elemzéséhez hozzátartozik a megoldás keresése is, aktivizálhatja a tanulókat, akik ennek következtében nem maradnak a tanítás passzív követői, hallgatói. Nem véletlen, hogy a felnőttoktatás nem is fogadja el a tanulók megjelölésére a „hallgatók” megnevezést. Az egyetemi, főiskolai „hallgató” megjelölés elárulja, hogy a hagyományos oktatás passzív szerepet szán a tanulóknak a tanári aktivitással szemben, eszerint az ő aktivitásuk csak a vizsgára való felkészülésben és a vizsgai teljesítményekben kívánatos. A felnőttoktatás ezzel szemben a folyamat egészében szükségesnek látja a tanulók aktivitását, és ez az a döntő pont, amivel ellensúlyozható a kevesebb találkozás a tanárokkal.

A felnőtt ember számára nemcsak a passzivitás ellenszenves – és értelmetlen – állapot, de a hierarchikus tanár-diák kapcsolat is. Elismeri ugyan a tanár szakértelmét, de a tudása csak akkor lesz vonzó, ha nem utasítások formájában fejeződik ki, hanem tájékoztatásként, tanácsadásként. A tananyag feldolgozásában is érvényesülnie kell az információcserének, a párbeszédnek, amelyben a tanulók tapasztalata és véleménye is forrásértékű lehet, még ha bizonyos esetekben ezek korrekcióra is szorulnak. Nem véletlen, hogy a felnőttoktatás szakirodalma előnyben részesíti a dialógust, a tanítás-tanulás cserefolyamatát, amelyben a tanár is kap információkat tanulóitól, s a tanulók is részeseivé válnak a tanítás folyamatának, elsősorban azzal, hogy felelősséget vállalnak önmaguk fejlesztéséért. Ha ez a kölcsönösség elmarad, ha a felnőtt tanuló passzív szerepre kényszerül, ugyanazt a magatartást veszi fel, amit gyermekként az iskolában régebben megszokott. Igyekszik kibújni a kötelezettségek alól, a feladatok megoldásában a legkönnyebb utat választja, „puskázik” dolgozatírás közben, lemásolja társai írását vagy a tankönyvből, szakirodalmi forrásokból kiírható szövegeket. Mindez azt bizonyítja, hogy a levelező oktatás nem a felnőttoktatás szabályai szerint működik.

A felnőtt ember azt is megszokta, hogy munkája közben együttműködik társaival. Számára a tanulásban is ez lenne a természetes, nem pedig az egymástól elszigetelődő egyéni teljesítmény. A felnőttoktatás ezért a csoportmunkát részesíti előnyben a hagyományos iskola módszerekkel szemben. Persze rögtön ellene vethető, hogy a levelező oktatás csekély ideje miatt erre nincs lehetőség, mert minden csoportos megbeszélés rendkívül időigényes, kevésbé célratörő, míg az előadás sokkal inkább tudja kihasználni a időt minél több információ átadására. Ez igaz, de kérdéses, arányban van-e ezzel az elsajátítás eredménye? Ha azonnal mérnénk az előadások hatékonyságát, kiderülne, hogy még a legjobban tagolt, leginkább figyelmet lekötő előadásokból is kevés marad meg a hallgatóság tudatában, a tanulás és a vizsgákra való felkészülés inkább a tankönyvek tanulmányozására épít. A megbeszélés ezzel szemben jóval hatékonyabb, még ha jóval több időt is igényel. S a csoportmunkánál is figyelembe kell venni, hogy az eredményessége csak akkor biztosítható, ha konkrét feladatot kell megoldani, és nem egyszerűen a beszélgetés a cél. A csoportmunkának megvan az az előnye is, hogy a nagyobb létszám több kisebb csoportra is osztható, és ezek megbeszélése igen sok véleményt hozhat felszínre. Ez nemcsak „visszajelzésként” értékes, hanem abban a tekintetben is, hogy mozgásba hozza az elsajátítás folyamatát, főként azzal, hogy a csoporttagok egymás véleményére reflektálva fejleszthetik asszociációs készségüket. Az így kialakuló véleménycserében egyszerre



érvényesül a téma differenciált, sokoldalú megközelítése és az integráció szándéka. A tanulók aktív közreműködése pedig kompenzálhatja azt a hátrányt, amit a tanári munka kénytelen elszenvedni a rendelkezésre álló rövid idő miatt.

Már ez a néhány szempont is érzékelteti talán, hogy a levelező oktatás hatékonysága fokozható, ha alkalmazza a felnőttoktatás elméletének, az andragógiának az elveit. Ehhez persze vállalnia kellene olyan feladatokat, amelyek eddig hiányoztak a gyakorlatból. Mindenekelőtt a tanítás megkezdésekor fel kellene mérni a tanulók „hozzáadott tudását”, vagyis azt, ami a tananyaggal legalább közvetve kapcsolatba hozható. Ez nem azonos az iskolai végzettséggel, még az esetleges előzetes szakmai tapasztalatokkal sem, bár ez utóbbiaknak kétségkívül nagy jelentőségük van. Ha az idegen nyelvek tanításában ez a felmérés természetes (ennek alapján osztják be különböző szintű csoportokba a jelentkezőket), miért ne lehetne ezt megtenni a felnőttoktatás más alakjain is? Még akkor is, ha itt nem a tanuló csoportokba osztás a cél, hanem a tanterv jobb megalapozása. Ha igaz az, hogy a tanulás változás a tanulók felfogásában, magatartásában, teljesítményében, akkor tudnunk kellene, hogy ez honnan hová vezet. S még ha egy tanárnak nincs is lehetősége arra, hogy e változás útját és módját minden tanulójánál figyelemmel kíséresse, megértse, a tanulóknak azonban tisztába kell lenniük előre haladásukkal, ha önmaguk tanáraivá akarnak válni. Ezt az elkötelezettséget segítheti, ha a tanulóknak olyan feladatokat kell megoldaniuk, amelyek lehetővé teszik tapasztalataik alkalmazását, azoknak a tananyagban lévő információkkal történő összekapcsolását. Ez növeli identifikációjukat, érdeklődésüket, különösen akkor, ha a feladatok megválaszthatók, s ha azok problémák köré csoportosulnak. Ez a tanulást kereső-kutató magatartás alakítja át, szemben a hagyományos memorizáló, magoló, a tananyagot csupán reprodukálni akaró magatartással. Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi lehetetlenné teszi az önálló gondolkodást és a tanultak alkotó alkalmazását.

Ha a levelező oktatás vállalja a tanulók nagyobb aktivitását és ennek keretében a csoportmunkát is, az előadások pótlására gondoskodni kell tankönyvekről, szöveggyűjteményekről, audio-vizuális kiegészítő anyagokról, számítógépes programokról. Ezek segítségével a közös foglalkozások valóban konzultációvá tehetőek, feltételezve a tanulók előzetes felkészülését. Igaz, ez már erősen közelítené a „levelező” tagozatot a távoktatáshoz, s előidézhetné azzá történő átalakítását. De a különbség fennmaradása is elképzelhető, hiszen a „levelező” oktatás gyakrabban alkalmazná a távoktatással szemben a csoportos konzultációt, amíg abban egyéni tanulás és a tutorral kialakított személyes kapcsolat a jellemző. A „levelező” tagozat átalakítása a tanároktól és a tanulóktól egyaránt szemléletváltást kíván. S feltételezi azt is, hogy a tagozatot működtető felsőoktatási intézmény is másképp kezelje ezt, mint eddig: ne tekintse a „nappali” tagozat rosszabb változatának, a képzési rendszer periferiáján megtúrt alkalomnak, hanem igyekezzék kiépíteni az ennek megfelelő kereteket, feltételeket, s alkalmaztassa a rá jellemző módszereket. Ha ezt nem tudja, nem akarja vállalni, inkább szüntesse meg ezt a tagozatát, mert nincs értelme olyasmit fenntartani, aminek a hatékonysága kérdéses. Remélhető azonban, hogy nem ez lesz a „levelező” oktatás sorsa a jövőben, hanem sokkal inkább a megújítása, színvonalának a fokozása. Erre minden esélye megvan.



Forrás: Előadás az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar rendezésében 2000. augusztus 31 – szeptember 1-jén tartott Országos Módszertani és Tudományos Konferencián. Megjelent „*A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*” c. kötetben. Bp., 2002, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.
