

# Tudások az egyetemen

## Készségek és tömegek, élitek és műveltségek

*A mai egyetemmel kapcsolatos hazai viták egyik visszatérő kérdése – s ez érvényes a közoktatás értékével kapcsolatos vitákra is –, hogy vajon nem túlzottan lexikai ismeretekre alapoz-e az oktatás, s nem kellene-e, különös tekintettel a változó társadalmi igényekre, megváltoztatni a preferenciákat.*

A kérdés egy üdvözlendő, erőteljes neopragmatista igényt is tükröz. Azért merem neopragmatistának nevezni, mert a nevelés modernizációs gyakorlata (mind az amerikai funkcionalizmus, mind például a 19. század végének európai iskolareformjai révén, melyek *horribile dictu* behozták a görögpótló latint és a reálgimnáziumot), valamint a többek között Dewey (1912) képviselte elmélet révén ez a működő és használható tudást előtérbe állító felfogás legalább egy százados. Emögött persze rejlik egy meglehetősen könnyed elképzelés arról, hogy a sokszoros modernizációk igazolt lényege az oktatásügyben a haszonelv diadalra juttatása, ami jogosan teszi avittá az önmagában vett tudásra apelláló rendszereket. Tegyük ezt egy pillanatra zárójelbe, s tekintsünk a kettős tudásrendszerre mint pszichológiai doktrínára, bár előrebocsátom, hogy mondanám szerint az emberi tudások lényegéhez hozzátartozik a kettősség, s az explicit, ma újra 'verbálisnak' titulált tudás nem dobható ki.

A neveléstörténetből ismerős – például *Ferge Zsuzsa* (1976) hétköznapi és ünnepi tudást szembeállító tételéből is – a felülről lefelé építkező, ünnepi tudásra törekvő, illetve az alulról-felfelé építkező, köznapi tudásra építő szemlélet kettőssége, mely a 19. században vált igen határozottá, s amelyet itt az *1. táblázat* foglal össze mint a klasszicista és a pragmatikus tudás szembenállását, egy korábbi írásom (Pléh, 2001a) nyomán.

	klasszikus	pragmatikus
eszménye	tiszta tudás	tudás= használás
terepe	ünnepi	köznapi (Ferge)
célja	visszaidézés, kultiváció	megcsinálás, működés
mentális oldala	re-prezentáció	cselekvés, változás
társadalmilag	iskolai alapú	utcai alapú
átadási keret	vertikális, autoritás	horizontális

1. táblázat. Két felfogás a tudásról

Ha ezt a hagyományos kettősséget pszichológiai tartalmában tekintjük, akkor valójában az explicit és az implicit, ha tetszik: a *Ryle* (1999) megfogalmazta „tudni, mit” és „tudni, hogyan”, a deklaratív és a készségszerű tudás szembeállítása áll mögöttük. A hagyományos iskolázás, beleértve az egyetemet is, sajátos történeti okokból emelte ki ezek közül az explicit tudást. A 'sajátos történeti ok' nem is olyan partikuláris. A pszichológus szemszögéből talán arról van szó, hogy a szervezett, egységesülő és ebben a keretben dekontextualizáló oktatás a tudás metasztintű szerveződésére alapoz. Mint társadalmi gyakorlat a reprezentációk, a meglévő tudásmorzsák rendezett újraírásából áll. Ennek igen jól rendszerezett eszme- és intézménytörténeti jellemzését adja *Tóth Tamás* (1991, 2001). Ezek a metareprezentációk azonban nemcsak külső, kulturális gyakorlatok, ha-

nem az egyén mentális folyamatainak is részei. A fejlődéslélektanból és a tudásokhoz hozzáférés elemzéséből egyaránt tudjuk, hogy a tudatos hozzáférést lehetővé tevő meta-  
leképezések elsősorban az explicit folyamatokra alakíthatók ki, illetve úgy működnek,  
hogy a tudást explicitté és kijelentésszerűvé teszik. (Karmiloff-Smith, 1996) Szervezett  
oktatási rendszert sokkal könnyebb az explicit, deklaratív, ha teszik, verbális, lexikai ol-  
dalra s ezzel a metatudások világára alapozni.

Mai felfogásunk szerint a kettősségek azzal függenek össze, amit az észlelési-kate-  
goriális-fogalmi („mit”) és az észlelési-cselekvési-eljárásmódbeli („hogyan”) dimenzió  
szembenállásának nevezhetnénk. A fogalmi tudás világa a szenzoros-perceptuális épí-  
tőkövektől indul el s elvezet egészen a kategorizációs teljesítményekig. (Pacherie,  
1997) A „tudni, hogyan” világa áll ezzel szemben Ryle (1999) klasszikus kettősségeinek  
rendszerében. Itt az integráló egészekből a készségszerű, függvényes szerveződést mutató  
cselekvéseken keresztül vezet az út a társas sémákig. Hagyományosan úgy gondol-

*Mai felfogásunk szerint a kettős-  
ségek azzal függenek össze, amit  
az észlelési-kategoriális-fogalmi  
(„mit”) és az észlelési-cselekvési-  
eljárásmódbeli („hogyan”) di-  
menzió szembenállásának ne-  
vezhetnénk. A fogalmi tudás vi-  
lága a szenzoros-perceptuális  
építőkövektől indul el s elvezet  
egészen a kategorizációs teljesít-  
ményekig. A „tudni, hogyan” vi-  
lága áll ezzel szemben Ryle  
klasszikus kettősségeinek rend-  
szerében. Itt az integráló  
egészekből a készségszerű,  
függvényes szerveződést mutató  
cselekvéseken keresztül vezet  
az út a társas  
sémákig.*

tuk, hogy ez a pragmatikus igazságfogalom-  
nak s -készségeknek megfelelő hagyomány  
hordozza az adaptív szempontot, míg a má-  
sik a kontemplatív tiszta megismerő felfo-  
gást. Mai felfogásunkban (Pacherie, 1997)  
úgy véljük azonban, hogy a teljes értékű  
adaptív szemponthoz mindkettő kell: az ész-  
lelés és a hogyan világa közösen s egymás-  
ra vonatkoztatva valósítja meg a magasabb  
megismerést, a szemantikai és pragmatikai  
tudások kettősségét. (Jeannerod, 1994)  
Olyan ez, mintha a klasszikus könyvszagú  
és a pragmatikus-mérnöki pedagógiai kon-  
cepciók úgy is megjeleníthetők lennének,  
mint kétféle idegrendszeri leképezés kultivá-  
ciói. A sajátosan emberi gyakorlatokhoz és  
cselekvésekhez készségek mellett kategóri-  
ákra is szükségünk van, vagyis bele kell  
nyugodnunk a kettős tudásrendszerek lété-  
be. A pedagógiára kivetítve ez azt jelenti,  
hogy nem kizárólagos a klasszikus és a  
pragmatikus tudáseszmény érvényessége,  
minden kultúra él mindkettővel, talán azért

is, mert ez a kettősség nem csupán az idegrendszeri feldolgozási módok kettősségével  
mutat párhuzamot, hanem egyenesen abból fakad.

### Kétféle tudás és az egyetem

Ez a kettős tudáskép a mai képesség-felmérési viták, a tömegoktatási kényszerek kap-  
csán sajátosan úgy vetítődik le az egyetem világára, illetve az oktatásszociológus úgy ta-  
lálkozik velük, mint az alkalmazás és az elméleti tudás viszonyának kérdésével. Valójá-  
ban kínálkozik, hogy összekapcsoljuk az elit- és tömegképzés szociológiai problematiká-  
ját a kétféle tudásrendszer kérdésével, mégpedig úgy, mintha az arisztokratikus, explicit  
és könyvszagú elitképzéssel állna szemben a gyakorlatias, készségközpontú és hasznos  
tudás világa az elitképzésben. Az egyetemen oktató azonban azt tapasztalja, hogy a kép  
nem ilyen egyszerű: bizonyos tekintetben a tömegképzés a forráshiányok révén csökken-  
tett explicit tudásalapú elitképzés lesz. A 2. táblázat próbálja meg összefoglalni, mi is  
történik ezen a téren.

	tömegképzés	elitképzés
eszmény	készségorientált gyakorlatias mesterségbeli tudást adó	tiszta tudásorientált könyvalapú metatudást adó
valóság	könyvorientált explicit tudásküszöbök módszer- és pénzihiány	mesterrel dolgozás implicit képességépítés irigyltség
Mi a teendő?	az explicit tudásminimum kialakítása új eljárások az oktatásban valódi gyakorlatok	önállóság és a kutatói attitűd vállalása kritikus tömegek létrehozása műhelyekben dolgozás

2. táblázat. A tömeg- és elitképzés kapcsolata a kétféle tudással

A táblázat különösebb érvelés nélkül azt foglalja össze, hogy az oktatás módszertana nem tudott lépést tartani a tömegesedéssel. Az igazi feladat épp emiatt nem a tömegesedés miatti sopánkodás, a képzés visszafogása iránti nosztalgikus vágyakozás (mely ma oktatásszociológiai köntöst is ölt), hanem a kettős hagyományok világos folytatása és megőrzése. Ehhez arra van szükség, hogy – különösen a sokat emlegetett bolognai folyamat (MAB, 2002) végiggondolása során – világosan kialakuljanak a tömegképzés sajátos módszertanai. Ennek révén érhető csak el, hogy a gyakorlatias szint az újonnan tömegessé vált szakágakban valóban adjon és követeljen is gyakorlati tudást, s ne csak csökkentett elmélet legyen, amelynek révén mind a tanárok, mind a diákok legfőbb célja az átjutás a másik szintre. Emellett a megőrzött elitképzésnek világos preferenciákkal, bemeneti és menet közbeni szabályozásokkal kell megőriznie elit jellegét. Ez két okból sem lesz fájdalommentes. A „tömeg” és „elit” szemantikája a mi térségünkben nehezen teszi lehetővé, hogy ne mindenki elit kívánjon lenni, hogy kialakuljon egy olyan értelmezése az elkülönítésnek, ahol valóban funkcionális elkülönülésről van szó. Ez azonban sosem lehet teljesen megfeleltethető egy „tömeg = készség”, „elit = tiszta tudás” felfogásnak. Az instrumentális tudás a mi sajátos kultúránkban még készségeiben is támaszkodik az elméleti tudásra (talán éppen ez volt a görög forradalom egyik lényege). „A természettudomány fejlődése révén az instrumentális tudás kapcsán is megjelenik az érdek nélküli megismerés mint kiindulópont, s éppen ez válik a valóban nagy ugrások zálogává. Gondoljunk a Maxwell-egyenletek és az elektrifikáció, Turing és Neumann munkássága és a számítógépek, vagy Watson – Crick és a géntechnológia kapcsolatára”. (Pléh, 2001a) Ez még a készségalapú hivatásokra is érvényes: a mi orvoslásunk (kognitív szempontból) azért különleges, mert beavatkozásait explicit metatudásokra építi. A felsőoktatás-szociológiai kérdés – mennyire szükséges a hálózott, vagyis az explicit tudást olcsóvá tevő világban a műveltségi szocializáció – nemcsak a műveltséggel mint identitáshorozóval és örömforrással kapcsolatos. Sok konkrét elemzés és vita tárgya lesz még, mikor milyen legyen az explicit ismeret és az eljárások tanulásának viszonya a felsőoktatásban.

### Hova és hogyan kerüljön a pénz?

A tömeg- és elitképzés egyaránt jogos anyagi igényekkel lép fel: a tömegképzés zuhánással fenyegető színvonala éppen a sajátos fejlesztések (számítógépesítés, tankönyv-  
ipar) elmaradásából fakad. Vagyis a kettős rendszer, még ha elismerten létrejön is, versenyezni fog az erőforrásokért. Nem béke, hanem bonyolult egyensúlyozás vár a felsőoktatás-politikára.

A normatív finanszírozást ezen a téren – engedjék meg itt nekem a naiv tudós nevében diákközpontúnak s nem intézményközpontúnak lennem – sajátos közvetlen diák-

költési normatívákra kellene lebontani. Azt értem ezen, hogy a különböző intézménytípusok szerint éppen azért, hogy a lefelé forduló spirál megálljon, meg kellene szabni a közvetlen diákra költés minimumait. Olyasmire gondolok itt, hogy például egy bölcsészre jusson 5 százalék „tanszéki” könyvvásárlás, egy pszichológusra 5 százalék laborfejlesztés. Ez például 15.000 forintnyi, mintegy 8 könyvnyi könyvtárfejlesztést jelentene évente, a másik esetben pedig évi 25.000 forintnyi fejenkénti műszerfejlesztéssel 6 diákra évente egy új számítógépet.

Mindez azért kapcsolódik a készségtanuláshoz, önállósághoz, tanulás szervezéshez, mert ténylegesen nem kerül ennyi forrás (5 százalék, szeretnék emlékeztetni rá!) a diákok közvetlen tanulási közegébe.

### **Versenyfajták és az autonómia**

Mint a gazdaság egészében, biztos, hogy a felsőoktatásban is sokat jelenthet a valódi kompetíció megjelenése. A sokféle párhuzamos intézmény megléte ellenére ma még a valódi verseny helyett csak versenyke van. Állami intézmények rivalizációja folyik állami erőforrásokért, s ez az én gazdaságilag naiv felfogásom szerint sokban emlékeztet a kései szocializmus versenyhelyezeteire. A hasonlóság az, hogy tulajdonképpen újraelosztási versengés folyik, de mindenki ugyanabból a közös tortából szeretne minél nagyobb részt kiszakítani. Még ebben az álversenyben is sok a további álság persze. Többnyire a részrehajlásmentes elosztást igényelve kritizálunk. Mi sem vagyunk azonban ártatlanok. Ebben az azonos forrásokért folyó versenyben nagyon kétes a többféle identitású, félállásos, intézeti és egyetemi, több egyetemen oktató szereplők helyzete. Adott versenyek fordulójában melyik háttérüket is képviselik?

Alapkérdés itt – mint a bolognai folyamat kapcsán a felsőoktatás irányítói és résztvevői is látják (MAB, 2001) –, hogy ki is közvetítse és ki képviselje a társadalom igényeit. Minden szakalapítás, megszüntetés, kiterjesztés, leépítés kapcsán hivatkozunk erre. Mindenki tudja azonban, hogy ezek csak aktuális lokális érdekek alapján előhozott alkalmi csipegetések a teljes tablóból, s nincsen előzetes és valóságos társadalmi közvetítő. Ez bizonyára összefügg az újraelosztási logikával.

Ebben a folyamatban fontos mozzanat lehet a magánélem lehetséges szerepe. A valódi, nagy magánegyetemek – ebből a szempontból a CEU például irrelevánsan kicsiny s sajátos célokra formálódott intézmény – fontos versenyindukáló szerepet játszhatnak. Érzékenyebben reagálhatnak a társadalmi igényekre, mert nem a költségvetési lobbizás, hanem a kereslet függvényei. Ma persze még más a helyzetük. A gazdasági és műszaki felsőoktatásban inkább arra specializálódtak, hogy a diák a tanulási lehetőséget vásárolja meg. Ezekben a területeken még az a paradox helyzet, hogy ha fizetsz, gyengébbet kapsz. Ami ingyen van, az nagyobb presztízsű, s többnyire színvonalasabb is. Ennek azonban nem szükségszerűen kell így maradnia. A pszichológus szakma továbbképző rendszereiben például a „fizetős formák” tekintélye mára stabilizálódott. Ez persze egy két évtizedes folyamat eredménye.

### **Mozgékonyság és stabilitás: szellemben és személyekben**

A modern felsőoktatás egyik vezető kérdése, ami szellemi arculatát illeti, hogy mennyire képes a tudomány – s persze a társadalmi igény – változásaira rugalmasan reagálni. Valójában arra lenne szükség, hogy még a klasszikus tudást őrző intézményekben is megvalósuljon a pragmatikus szemlélet mobilitása. Ennek tartalmi jelszava ma az interdiszciplinaritás. (Megvan persze ennek is a múltja a humboldti eszményekben – vö. Tóth, 1999, 2001 – s a 19. század fizikától filozófiáig vándorló hőseiben is, mint *Helmholtz* vagy *Mach* esetében.)

Fontos tudnunk, hogy a rugalmas kutatáshoz igazodó rugalmas emberi kapcsolatok és intézmények nemcsak intellektuálisan fontosak. Jelentős feszültségcsökkentő hatásuk is van az egyetemek világán belül. Ez az interdiszciplinaritás az amerikai közegben számos új szak, program vagy tanszék kialakulását eredményezi. Ismét csak saját pszichológiai terepemről hozok példákat. A Human Relations (emberi kapcsolatok), az Emberi Fejlődés (a biológiától a nyelvészetig), a Kognitív Tudomány szakok, a Nyelvészet és Filozófia, Agy és Kognitív Tudomány, Számítógépes Idegtudomány tanszékek mind ezt a fejlődést mutatják. Sokszor a változások személyi magja a jól ismert akadémiai féltékenységek és versengések. Az új intézmények és szakok nem ezt az emberi tényezőt tagadják, hanem azt mutatják, hogy a bölcs egyetemi vezetés ilyen megoldásokkal éri el a fontos emberek megtartását s közvetve új, termékeny szellemi hibridek kialakulását.

Míndez persze olyan lokális vezetést feltételez, mely tisztában van a tanárok értékével, s az intézményen belüli mobilitást, intézetek, csoportok szervezésével a megtartás, fejlődés motorjának tartja. A tanár kulcsszerepének felismerése rejlik emögött. A tanárok bizonytalansága fontos mozgatótényezővé válni a felsőoktatásban. Bizonytalanságon nem emberi, hanem intellektuális pozíciójukban való bizonytalanságot értek: annak állandó felismerését, hogy nincsenek örökre kiharcolt pozíciók. Ez a rejtett bizonytalanság valójában a felsőoktatás egyik fontos belső mozgatója. Az én naiv gyakorló tanári szempontomból arról van szó, hogy a 3. táblázaton bemutatott két egyetemkép ne a merevség és a lazaság kombinációjaként váljon a új század magyar egyetemeinek irányítójává.

klasszikus kép	pragmatikus kép
biztos curriculum korai döntések iskolateremtők hierarchia, évtizedes uralom tanszékek minden egységei	választásos kredit rend többlépcsős sokféle centrum változó struktúra, több autonómia tanszék csak oktatás-szervezeti

3. táblázat. Két egyetem-kép

A mai magyar egyetemi élet döntő belső kérdése, hogy hogyan képes megőrizni a munka központi szerepét s a biztos kritériumokat úgy, hogy ezt kiegészíti a választások felelősségével, s az ennek megfelelő mobilitásból ne anarchia, hanem hajlékonyabb rendszer bontakozzon ki.

### Irodalom

- Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest.
- Jeannerod, M. (1994): The representing brain: neural correlates of motor intention and imagery. *Behavior and Brain Sciences*, 17, 187–246
- Karmiloff-Smith, A. (1996): Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődésméleti megközelítése. In: Pléh Csaba (szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris, Budapest.
- MAB (2002): *A bolognai nyilatkozat és a magyar felsőoktatás*. Magyar Akkreditációs Bizottság, Budapest.
- Pacherie, E. (1997): Motor-images, self-consciousness, and autism. In: James Russell (ed.): *Autism as an executive disorder*. Oxford U. Press, 215–255.
- Pléh Csaba (2001a): Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete: a tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. *Világosság*.
- Pléh Csaba (2001b): Új kommunikáció – új gondolkodás? *Iskolakultúra*, 3.
- Ryle, G. (1999): *A szellem fogalma*. Osiris, Budapest.
- Tóth Tamás (1999): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. *Világosság*, 40, No. 8–9, 66–91.
- Tóth Tamás (2001, szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltásai. Felsőoktatás-történet tanulmányok*. Magyar Felsőoktatás Könyvek, Budapest.