

# AZ EGYETEMEK MEGVÁLTOZOTT SZEREPEI A 21. SZÁZADBAN

**Vass Vilmos**

vass.vilmos@kvk.uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem KVK EFI Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ

*Minden embernek természete, hogy törekszik a tudásra.  
(Arisztotelész, Metafizika 1. könyv, 1. fejezet)*

## A téma kontextusa

Az előadásom mottóját a felsőoktatás vonatkozásában mikro és makroszinten egyaránt érdemes elemezni. Mikro szinten a személyes tudásról van, ami expressis verbis Arisztotelész esetében is megfigyelhető. Az egyetemek - látni fogjuk - megalakulásuk óta törekszenek erre. Makroszinten azonban érdemes a szervezeti tanulást is fókuszba helyezni, hiszen az egyéni tudás minősége jelentős hatást gyakorol a szervezet tanulására. Az előadás elsősorban a személyes tudásra fókuszál.

A felsőoktatás világa jelentős változásokon (globalizáció, nemzetköziesedés) ment keresztül az elmúlt évtizedekben. A növekvő nemzetközi verseny a VUCA-világ (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, bizonytalan) ernyője alatt eltérő módokon, különböző szerepkörökben kezeli a fent említett változásokat. (De Witt, Gacel-Ávila, Jones, & Jooste, 2017; Maringe & Foskett, 2012; Mészáros-Vass, 2022) Tekintettel arra, hogy a VUCA-világgal a hadipar és a gazdaság világa már korábban szembesült, így a változásokat és hamarabb tudták megfogalmazni. Ezek (a teljesség igénye nélkül) az alábbiak:

- Instabilitás érzés, szorongás
- Demotiváltság,
- Nagymértékű agilitás igény,
- Folyamatos döntés előkészítési és újra tervezési igény,
- Információs túlterheltség

- Szervezeti kultúrák átalakulása (pl. nagyobb bizonytalanság tűrés, gyors reagálás, nagyobb humán-orientáció)

Nota bene, ezek a változások minden tekintetben relevánsak a felsőoktatás világára nézve. A változások kezelésének azonban eltérő ritmusú transzformációs folyamata van, az egyetemek sokszínű és különböző válaszokat adnak a fenti kihívásokra. A közös metszéspontban (elsősorban pedagógiai szempontból) azonban nem kerülhetők meg azok a prekonceptcionális és újra strukturálási és definiálási területek, amelyek egyben a szerepkörök típusait is meghatározzák. Melyek ezek a területek? A képzési programok tervezési kultúrája, az oktatási-tanulási folyamat innovatív és kreatív módszertana és az értékelés stratégiája és eszköztára. Ezek a területek önmagukban is jelentős kihívást jelentenek a felsőoktatás számára, ám egyrészt érdemes felhívni arra a figyelmet, hogy ezek a területek egymásra hatnak, erőteljesen koherensek egymással, másrészt újra strukturálásukat és definiálásukat alapvetően meghatározza a fenti változások mellett a digitalizáció, különös tekintettel a Mesterséges Intelligenciára vonatkozóan. A tervezés-fejlesztés-értékelés koherenciájának megteremtésében a 21. században nagyobb mértékben a felsőoktatás horizontális stratégiája a tanuló- és tanulásközpontúság, amelyben a tervezés-fejlesztés-értékelés újra strukturálása a minőségi tanulásért történik. A fejlesztés és értékelés közötti egymásra építettség már korábban a kutatók figyelmét felkeltette. (Marzano, 2007) Ám ebben a 'háromszögben' vizsgálva a makroszintre vonatkozóan is látunk szerepköröket.

Mikroszinten Walder szerint a pedagógiai innováció „olyan szándékos cselekvés jellemzi, amelynek célja az egyetemi hallgatók tanulásának fenntartható módon történő javítása”. (Walder, 2014:197) Nyilvánvaló, hogy ez a törekvés makroszinten a szervezeti tanulásra és kultúrára is hatást gyakorol. Előadásom fókuszába az egyetemek megváltozott szerepeit helyezem, különös tekintettel a 21. századra, ám mint látni fogjuk a szerepkörök tipológiája és jellemzői - nem meglepő módon - a múltban keresendő.

Szakmai körökben közismert, hogy az egyetem elnevezés a latin universitas szóból származik, ami egyetemesség, összesség jelentéssel bír, minthogy a középkor egyetemei (universitas rerum) a tanárok és diákok közösségét, összességét jelentették. (Mikonya, 2017) Érdemes azonban felfigyelnünk, hogy az egyetem ősi jelentése, universitas magistrorum et scholarium alapjellemezője a testületi, közösségi jellemző az első, 1088-ban alapított Bolognai Egyetem, majd ezt követően Párizs és Oxford esetében is megfigyelhető. Ezzel nemsokára, kis túlzással párhuzamosan, az európai egyetemek másik jellemzője, a studium generale, a tudományok összessége, egyetemessége is megfigyelhető. Az universitas ősi eszménye mind a mai napig felelhető, ám érdemes arra is

felfigyelni, hogy az európai egyetemek működésének az alapja a tudományos összességében megmutatkozó hagyomány mellett a technológiai és társadalmi változásokra reagálás.

„A jelzők cserélődhetnek, de a szisztéma tovább működik. „...a mai viszonyok sem jobbak mint a régié, az universitas eszménye ma sem utópia. És ez így is marad, mert az egyetemnek mindig aktuális társadalmi környezetében kell működnie, ebből adódóan az egyetem lényege az állandó változás a semper reformanda.” (Kitzinger, 2012:527. idézi Mikonya, 2017:43)

Közismert tény, hogy az európai egyetemek őseinek az athéni Akadémia tekinthető. Filozófiai iskolája nagyobb részt beszélgetésekre épült. Jellemző volt a közösség informális működése, ám ennek erősségét mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy az Akadémia Platón halála után is tovább működött. A közösség elég erősnek bizonyult. (Veres, 2013) Az athéni Akadémia Platón előadásainak is terepet adott, a középpontban azonban a vita, a vitakultúra áll. A közösségi tanulás egyértelmű, az informális tanulás is meghatározó. A studium generale azonban a tanítás és tanulás formalizált jellegét erősítette.

„A művészetek (artium) fakultásán grammatikát, logikát, dialektikát (tehát egy részét a mai gimnáziumi tantárgyaknak): ez utóbbit Aristotelész művei alapján, a többi fakultásokon teológiát, jogot és orvostant. A tanítás főképpen diktálásban állott; a tanulás pedig a leckék lejegyzésében és a betanultak fölött való disputában.” (Arcanum <https://www.arcanum.com/hu/tanitas-es-tanulas-a-kozepkori-egyetemen>)

Érdemes azonban arra is felfigyelni, hogy Ázsiában például a tudománnyal foglalkozó ókori intézmények évszázadokkal az európai középkori egyetemek előtt jelentek meg. Taxila mint tudásközpont jelentősége a Maurya Birodalom és a görög uralom (indo-görögök) idején, az Kr. e. harmadik és második században nőtt meg.

„A világ első bentlakásos egyeteme, amelyet Kumaragupta császár nagylelkűsége alapított Nalandában Kr. u. 427-ben, és amelyet a tanult szerzetesek és tanárok lelkiismeretessége tartott fenn, több mint 800 éven át virágzott, egészen a Kr. u. 12. század végéig. Úgy tartják, hogy 2000 tanító és 10 000 tanítványa volt. Nalanda olyan távoli helyekről vonzotta a tudósokat, mint Kína, Korea, Japán, Tibet, Mongólia, Sri Lanka és Délkelet-Ázsia. Ezek a tudósok feljegyzéseket hagytak Nalanda hangulatáról, építészetéről és a nalandai tanításról, valamint a nalandai tanárok mélyreható tudásáról.” <https://nalandauniv.edu.in/about-nalanda/history-and-revival/>

Nalanda és Odantapuri mellett Vikramashila volt a három legjelentősebb buddhista kolostor egyike Indiában a Pala Birodalom alatt a 7. század végén. A Vikramshila Egyetem a Vajrayana buddhizmus központja volt, ahol 1000 diákot tanított több mint 100 tanár, ahol logikát, nyelvtant,

filozófiát, csillagászatot, jogot stb. oktattak. Kétségtelen tény a vallási indítatás, ám az is meghatározó, hogy az egyetemek 21. századi új szerepeinek a megértéséhez szükség van arra, hogy a kérdéskört globálisabban lássuk.

### **Eset 1.**

Különösen igaz ez abban az esetben, amikor a szerzőnek személyes tapasztalatai is vannak az ázsiai egyetemekről. Úgy gondolom, hogy a történelmi visszatekintések is fontosak, ám a személyes tapasztalatoknál nincs erősebb. 2019-ben személyesen, majd 2021-ben online volt szerencsém előadásokat tartani Vadodaraban, más néven Barodaban az indiai Gudzsarát állam második legnagyobb városában a Barodai Maharaja Sayajirao Egyetemen. Nem a tanárképzésről szóló előadás a lényeges, hanem az a tapasztalat, amit az indiai kollégákkal folytatott beszélgetések (beszélgetések!) közben szereztem.

„Baroda az oktatás szinonimája. Az oktatás pártfogása Maharadzsa Szajadzsirájiróval kezdődött, és a város az általa létrehozott tudományos infrastruktúrára épített tovább. A jelenlegi oktatási alapot több mint 20 állami iskola és több mint 100 magániskola adja. Mindezek fölött jóindulatúan magasodik a Maharadzsa Szajadzsiró Egyetem, mondhatni Baroda koronájának ékköve. Az MSU az egyetlen olyan egyetem Gudzsarátban, ahol az oktatás nyelve az angol. Az egyetem 13 karral és 17 kollégiummal rendelkezik, ebből 4 a női hallgatók számára. Az egyetem több mint 35 000 hallgatót szolgál ki.”  
[https://msubaroda.ac.in/About\\_Vadodara](https://msubaroda.ac.in/About_Vadodara)

Elég közel van Bengaluruhoz, India Szilícium-völgyéhez ahhoz, hogy a beszélgetéseim értelmet nyerjenek. Feltűnt a szekciókban, hogy az indiai kollégák naprakész tudással rendelkeznek, a téma szempontjából releváns legújabb angol nyelvű szakirodalmat is ismerik. Ez mindenképpen elismerésre méltó, ám még ennél is érdekesebb, hogy a miérteket firtató beszélgetések során szinte mindegyik indiai szakértő kiemelte, hogy tudásalapú társadalmat építenek, amelyben a tudás érték. Ez volt egyébként az inspiráció számomra, hogy a tudásgazdaság és a kompetenciafejlesztés összefüggéseivel foglalkozzam, ami egy tanulmányban napvilágot is látott. Köszönet érte az indiai kollégáknak.

### **A szerepkörök**

Ebben a tanulmányban, témánk szempontjából releváns tétel az, hogy a tudásgazdaság, a tudás minősége elsősorban gazdasági és oktatáspolitikai szempontból egyaránt egyre inkább stratégiai tényező a nemzetközi felsőoktatás világában. Egy adott ország versenyképességének az egyik kiemelt indikátora. Ezzel szoros összefüggésben kiemelt feladat az

tanítási-tanulási folyamatok minőségének a javítása. (Vass, 2020a) Mit jelent ez az állítás az egyetemek megváltozott 21. századi szerepeire vonatkozóan? Egy évvel ezelőtt, majdnem napra pontosan, a XI. Trefort Ágoston Konferencián A tudásgazdaság felsőoktatási kihívásai a 21. században címmel tartottam egy előadást, amelynek a végén felvázoltam három lehetséges forgatókönyvet a felsőoktatás lehetséges jövőképeire vonatkozóan. Az első forgatókönyv esetében a felsőoktatás tudásképe csak csekély mértékben változik, kis mértékben nyit a változásokra, továbbra is ragaszkodik a hagyományos tudásátadó szerephez. A második forgatókönyv esetében a felsőoktatás megváltozott tudás- és tanulásképe erőteljesen piacorientált, a szerep kompetenciafejlesztő, ám szemléletében korporatív, a munkaerőpiaci igények határozzák meg a pedagógiai folyamatokat (képzési tartalmak, tanulási eredmények, karrierportfóliók stb.) A harmadik forgatókönyv esetében előtérbe kerülnek az emberi tényezők, a személyre szabott mentorlás/tutorálás, a műhelymunka. (Vass, 2024b) Ez az előadás a fenti forgatókönyvekből indul ki, amikor az egyetemek szerepeit helyezi a fókuszba, így a tavalyi előadás folytatásának tekinthető.

Folytatva az előző évi gondolatmenetet, mindenekelőtt azt érdemes kiemelni, hogy soha nem látott mértékben vált szükségessé az, hogy a munkaerőpiaci igények meghatározzák a felsőoktatás tartalmát, tanulás- és tudáskonceptióját. A képzési tartalmat pedagógiai szempontból tekintve, a tudásátadó egyetemi szerep nem érdekelt a tartalom megértésében, a tartalmat mennyiségi kérdésként kezeli és hatalmas, kis túlzással rendezetlen információ-mennyiséget zúdít a hallgatók nyakába. A kompetenciafejlesztő és humanisztikus egyetemi szerep a képzési tartalmat strukturálisan kezeli. Bruner tartalmi struktúraként definiálja egy körülhatárolt tartalom fogalmait és összefüggéseit, amelyek a megértési folyamatot támogatják. (Bruner, 1968; Báthory, 2000) Ráadásul a strukturális tartalom erőteljesen interdiszciplináris, azaz az integrált képzési tartalmat erősíti. (Vass, 2000)

Témánk szempontjából azonban a tanulás- és tudáskonceptió érdemel különös figyelmet. A tudásátadó szerep elsősorban a tanulás szűkebb értelmezésére épül, amelyben a figyelem és az emlékezés azonos a tanulással. Báthory Zoltán szerint: „Főképpen az emlékezetfejlesztés, a figyelem ébrentartása, a gyakorlás, a szövegek és a tanári magyarázat megértésének a képessége, a definíciók megtanulása kaptak hangsúlyt.” (Báthory, 2000:26) A kompetenciafejlesztő és a humanisztikus szerepek a tanulás tágabb értelmezését helyezik az előtérbe, amelyben az „eredményes tanulást elősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus folyamat aktivitásának összhatásaként jön létre: nem csupán vagy nem főként a figyelem és az emlékezés szerepe jelentős.” (Báthory, 2000:27) Ebben az „összhatásban” az érzékelésnek, az észlelésnek, a képzeletnek, a gondolkodásnak, az érzelmeknek, az akaratnak és a cselekvésnek óriási

szere van. (Báthory, 2000) Tudáskonceptiót tekintve, a tudásátadó egyetemi szerep a tudást nagyobb részt a deklaratív és explicit tudással azonosítja. A deklaratív tudás a MIT? tudás, azaz elősorban adatokat, tényeket, elméleteket, jobb esetben folyamatokat, algoritmusokat, modelleket, képi információkat, összefüggéseket stb. tartalmaz. (Vass, 2020b) Az explicit tudás a megfogalmazott tudás, ez a tudás valójában az információ, így könnyen és gyorsan átadható. A kompetenciafejlesztő és humanisztikus egyetemi szerep nagyobb hangsúlyt helyez a procedurális és a tacit tudásra. A procedurális tudás a HOGYAN? tudás, cselekvések, tapasztalataink, problémamegoldásaink és nem utolsósorban alkotásaink révén működteti azt, amit tudunk. (Vass, 2020b) Ebben a folyamatban a hallgatólagos, tacit tudás transzformációja jelentős. (Mészáros-Vass, 2021) A tacit tudás, a hallgatólagos, kimondatlan tudás, amely leginkább a tapasztalatainkban van jelen. (Polányi, 1966, 1997) Ráadásul a munkaerőpiac a tudást egyre erőteljesebb mértékben értékeli.

Egyszerűbben fogalmazva, ebben az összefüggésben közelebb kerül egymáshoz a munka és a felsőoktatás világa. Nem pusztán valami tévova mozgássorról van szó, hanem erős egymásra építettségéről (koherencia) és kölcsönös függőségéről (interdependencia). Ez egyben azt jelenti, hogy az egyetemek tudásátadó funkciója transzformálódik és előtérbe kerül a kompetenciafejlesztés. Szögezzük le, hogy a kompetenciafejlesztés szignifikáns része a tudásépítés és a tudástranzfer (a megtanultak alkalmazása), ám a hangsúly azokra a fejlesztendő képességekre helyeződik, amelyeket a munkaerőpiac elvár. Nyilvánvaló, hogy a tudásátadó funkció háttérbe szorulásának számos tanulás- és oktatásmódszertani, szemléleti és koncepcionális következménye van. Mindenekelőtt az, hogy egyre inkább előtérbe kerül a személyre szabott és kooperatív tanulás, így az innovatív tanulási-oktatási módszerek nagy hatással vannak a különböző típusú interakciókra és a probléma-, projekt- és kutatásalapú tanulásra. (Hattie, 2008) Ennek a folyamatnak a pedagógiai jellemzői John Dewey „learning by doing” elvéből származnak. (Dewey, 1938) Oktatásmódszertani szempontból egyre jelentősebb a kollaboratív tervezés, a közös csapatmunka koordinálása és folyamatos nyomon követése, a folyamatos és kölcsönös visszajelző kultúra térhódítása. Ezeket némi egyszerűsítéssel innovatív tanulási és oktatási módszereknek is szoktuk nevezni, ám látnunk kell, hogy ezek a módszerek nem pusztán a kompetenciafejlesztés stratégiai erősödésével és a tudásgazdaság hatására jelennek meg markánsan egy-egy egyetem szerepkörében. Ebben az esetben is igaz az ősi latin mondás: Nil novi sub sole, azaz Nincs új a nap alatt. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a munkaerőpiaci igényekre válaszoló felsőoktatási kompetenciafejlesztés esetében a kulcskérdés a következő: Képesek-e a felsőoktatási rendszerek a munkaerőpiachoz hasonlóan dinamikus és alkalmazkodó módon változni és átalakulni? Láthatjuk, hogy az igények és a hatalmas kihívás

adottak, de a felsőoktatás hagyományos kultúrája etekintetben óriási eltérést mutat. (Vass, 2024a)

Visszakanyarodva az egyetemek történetiségéhez, van még egy jelentős tényező a tudásátadó és a kompetenciafejlesztő szerep mellett. Ez pedig az emberi tényezők humanisztikus oldala, amely valóban az EMBERben gondolkodik. Ezt a pedagógia (szintén egyszerűsítés) teljes személyiségfejlesztésnek nevezi, amely esetében a személyiségfejlesztés pszichológiájáról az előző évtizedekben számos tanulmány jelent meg, ám a pedagógia meglátásom szerint „kullog az események után”. Különösen igaz ez, amennyiben a kifejezés első részére fókuszálunk. A TELJES, valami olyan hiánytalan, komplett, egész, ami véleményem szerint meghaladja mind a tudásátadó, mind a kompetenciafejlesztő szerepkört. Az egyetem tudásátadó szerepe a személyiségfejlesztés kognitív (megismerés, gondolkodás) területeire helyezi a hangsúlyt. Ennek rendeli alá a tanulási-oktatási folyamatokat. Az egyetem kompetenciafejlesztő szerepe sem „teljes”, hiszen a korporatív, piacorientált stratégia hasonló egyoldalúsággal határozza meg a tanulási-oktatási folyamatokat, mint a tudásátadó, ám már nem pusztán a kognitív területeket helyezi az előtérbe. A munkaerőpiaci igények figyelembe vétele, a munka és a felsőoktatás világának a koherenciája, már az affektív (érzelmi-akarati) tényezőket is hangsúlyozza. Nem meglepő, hogy ez a szerepkör összefüggésben van azzal, hogy a szakmai diskurzusokban nem pusztán a kompetenciafejlesztéssel összefüggő tanulási-oktatási módszerek kerülnek a fókuszba, hanem a motiváció, a hallgatói érdeklődési terület, a tehetséggondozás és az egyéni brandépítés. (Chapleo, 2007; Vass, 2024b) Ez még nem a teljes személyiségfejlesztés, ám öles léptekkel közeledik a fejlesztési folyamat ebbe az irányba.

## **Eset 2.**

Dr. Cheng Chi Keung Eric, minőségbiztosítási ügyekért felelős dékánhelyettes meghívására 2016-ban és 2023-ban tanulmányúton vettem részt a The Education University of Hong Kongban. A tanulmányutak célja az volt, hogy tájékozódjam a The Education University of Hong Kong (Ázsiában 3., a világon 15.) minőségbiztosítási rendszeréről, a legújabb innovációkról, Kreatív Oktatási Stratégiák (korábbi közös kutatási eredményekre alapozva) témában műhelymunkákat tartsak hallgatóknak és oktatóknak. Az egyetem víziója szerint: „Tovább erősítjük vezető egyetemként betöltött szerepünket az ázsiai csendes-óceáni térségben és azon túl is, az oktatási kutatásra, fejlesztésre és innovációra összpontosítva.” Küldetésük: „Az oktatás plusz szemlélet iránt elkötelezetten elsődleges küldetésünk az oktatási innováció irányítása, valamint az oktatás, a tanárképzés és az oktatást kiegészítő

tudományágak stratégiai fejlesztésének elősegítése és támogatása kiemelkedő és erkölcsileg felelős oktatók és szakemberek felkészítésével, az élethosszig tartó tanulás támogatásával.” Közismert tény, hogy Hong Kong egyike a világ vezető kereskedelmi és gazdasági központjainak, az egy főre jutó jövedelem tekintetében a világ élvonalába tartozik. A tudásgazdaság egyik fellegetője. Ilyen szemüvegen keresztül érdemes néhány tapasztalatot megosztanom, különös tekintettel a korábbi kihívások tekintetében. A műhelymunkák, óralátogatások és a kollegiális beszélgetések arról győzték meg, hogy a tudásgazdaság, a tudás minősége valóban a versenyképesség az egyik kiemelt indikátora oktatási és társadalmi szinten egyaránt. Oktatási szinten figyelemre méltó volt az a feladattudatosság, ahogy a hallgatók és oktatók munkájukat végezték. A műhelymunkákban sokat kérdeztek, rengeteg visszajelzést adtak, minden feladatot koncentráltan és kitűnő színvonalon végeztek el. A legnagyobb meglepetés akkor ért, amikor az egyik óra végén, este 8 óra magasságában az oktató még írásbeli egyéni reflexiókat kért a hallgatóktól (35 fő), akik ezt alaposan, professzionális szinten csinálták meg a késői idő ellenére is. A hallgatókban fel sem merült, hogy panaszkodjanak vagy akár hazamenjenek, minőségi munkát végeztek. A munka végén beszélgettem velük és kiderült, hogy a feladattudatosság mögött a tanári munka, nagyobb szavakkal a tudás presztízse található, amit többen is kiemelték számomra. Társadalmi szinten, a mindennapi életben még nagyobb meglepetés ért, amikor az első reggel sétám során azzal szembesültem, hogy tele vannak a parkok testmozgást végző emberekkel, különösen az idősebb korosztály domináns jelenléte lepott meg. Szinte természetes volt számomra, hogy minden reggel sétára indultam. A negyedik vagy ötödik reggelen már néhányan biccentettek is, ami különösen jól esett. Majd beszédbe elegyedve néhány „sporttárssal”, elmondták azt, hogy természetesen az egészségük megőrzése érdekében mozognak minden reggel. Ám többen azt is kiemelték, hogy ez csak az egyik fő szempont. A másik az, hogy a mindennapi mozgásnak köszönhetően, a munkájukban is jobban megállják a helyüket, hatékonyabban is sikeresebben tudnak dolgozni. Mindenki, aki már sportolt valaha életében pontosan tudja azt, hogy a rendszeres sportolásnak fizikai és fiziológiai előnyei egyaránt vannak. Ám témánk szempontjából, különös tekintettel a teljes személyiségfejlesztésre és az emberi értékek előtérbe kerülésére vonatkozóan, ennél lényegesen többről van szó.

## **A megtestesült elme**

Az utóbbi évtizedekben a megtestesült elme (embodied mind) gondolata több tudományterületen (idegtudomány, kognitív tudományok, mesterségesintelligencia-kutatás, nyelvészet, filozófia) is megjelent. A

fogalom első megjelenése Francisco J. Varela kognitív tudós, Evan Thompson filozófus és Eleanor Rosch pszichológus A kognitív tudomány és az emberi tapasztalat című könyvéhez köthető. A könyv első kiadása 1991-ben jelent meg az MIT Press gondozásában. A Massachusettsi Műszaki Egyetem (angolul Massachusetts Institute of Technology) az Amerikai Egyesült Államok Massachusetts államában működő magánegyetem és kutatóintézet. Az USA leghíresebb műszaki egyeteme. A tudásgazdaság egyik felsőoktatási ékköve. Szerepét tekintve mondhatnánk azt, hogy igazi kompetencia versenyistálló, ám a jelzett könyv és különösen a megtestesült elme fogalma ezt a szerepkört lényegesen meghaladja. A szerzők kritikája a korai kognitív tudományok megfogalmazásainak mechanisztikus és reprezentációs feltevéseivel, egyszerűbben fogalmazva figyelmen kívül hagyták a megismerés testi feltételeit, jól tetten érhető a könyv egészén. Nota bene, alaptézisük az, hogy a testnek meghatározó szerepe van az elme és mindenekelőtt a kognitív működés alakításában, a gondolkodás fejlesztésében.

„A kognitív tudományban érzékelhetően radikális újítás történt, de az ugyanezen tudomány részét képező elmefilozófiában csak egy rég ismert gondolat bukkant fel. Ami a kognitív tudomány esetében valódi újítás volt, az a filozófiában egy, az ókor óta ismert hagyományhoz való visszatérés.”

A filozófiatörténeti elemzések azonban azt is bebizonyítják, korántsem új gondolat, hogy a test és az elme koherens kapcsolatban van a lélekkel. A megtestesült elme fogalma valójában a test, az elme és lélek egységes működését helyezi az előtérbe a gondolkodási műveletekben. Így a gondolkodás lényegesen komplexebb folyamat, amely ezer szállal kötődik a teljes személyiségfejlesztéshez. Jerome Bruner Az oktatás kultúrája című meghatározó munkájában az alábbi kérdést teszi fel: „Miért kellene, hogy a megismerés iránti érdeklődés eleve kizárja az érzéseket és érzelmeket?” (Bruner, 2004:24) Bár a válasz egyértelmű, ám az egyetemek harmadik szerepkörének megértéséhez érdemes még Bruner szakmai körökben jól ismert reprezentációs modelljét felidézni, ami először 1966-ban (!) jelent meg és a Harvard Egyetem Kognitív Kutatási Központjában végzett kutatási eredményeket összegezte Tanulmányok a kognitív fejlődésről címmel. Háromféleképpen reprezentálhatjuk a világot, a „valóságot”. Az egyik a cselekvés, a mozgás (enaktív reprezentáció); a második a kép (ikonikus reprezentáció); a harmadik a szimbolikus rendszer konstrukciója (szimbolikus reprezentáció). (Bruner-Olver-Greenfield et al, 1966; Bruner 2004) Tanulságos az, hogy Bruner a későbbiekben így értékeli és reflektál erre modellre: „Akkoriban úgy gondoltuk, hogy a folyamat az enaktívtól a szimbolikus reprezentáció felé való fejlődést jelent. Ma már nem így gondolom. Ám még ma is hasznosnak találom a reprezentációknak ezt a hármas tagolását, csak nem fejlődési alapon.” (Bruner, 2004:141) Aláhúzza a cselekvés, a mozgás (enaktív reprezentáció) jelentőségét, amit procedurális „üzemmódnak” nevez, kapcsolatba hozza készségekkel és az

ügyességgel. (Bruner, 2004) Napjainkban az enaktív megközelítés befolyásos paradigmává vált a kognitív tudományban. Egyik legfontosabb állítása az, hogy a megismerés értelemalkotás: megismerni annyit jelent, mint létrehozni egy jelentésvilágot. A világ tehát nem előre adott, hanem az értelemalkotás révén jön létre. A legfontosabb, hogy az értelemalkotás nem egy rögzített folyamat vagy dolog. Ehelyett alap nélküli: a kapcsolatok dinamikájából ered, szubsztanciális alap nélkül. Ezáltal, mivel minden megismerés megalapozatlan, ez a megalapozatlanság tekinthető a megismerés központi alapelveének. Ebből a szempontból a meghatározó folyamat egyfajta átmenet az érzékelésből a megalapozatlanság megismerése felé. (Meling, 2021)

Visszatérve az alaplóműre (A kognitív tudomány és az emberi tapasztalat), a fentiek alapján nem meglepő hogy a megtestesült elme fogalmának eredője a buddhizmusban is fellelhető. A könyv bevezetőjében a szerzők el is mondják ezt az inspirációt, a test, az elme és lélek egységes működésének egyik alapfogalma a nemhelyhez-kötöttség (groundlessness). Ahogy ezt Meling idézett tanulmányának a címében is láthatjuk: A nemhelyhez-kötöttség megismerése: Egy enaktív megközelítés megismerése a kogníciótól a nem-duális tudatosságra való áttérésre. Így már érthetővé válik a második eset, a mindennapi mozgás jelentősége. Ráadásul, ebben az összefüggésben, úgy gondolom, hogy az oktatás számra is szignifikáns üzeneteket fogalmaz meg, többek között az egyetemek szerepeire vonatkozóan.

## **Összegzés**

A felsőoktatás világa jelentős változásokon (globalizáció, nemzetköziesedés) ment keresztül az elmúlt évtizedekben. Ezek a változások felgyorsultak, amelyeknek jelei többek között a növekvő nemzetközi verseny a VUCA-világra (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, bizonytalan) adott válaszok. Mindezek a változások és kihívások az egyetemek szerepeit is meghatározzák. Az előadásban három szerep, a tudásátadó, a kompetenciafejlesztő és a humanisztikus szerep részletes kifejtésére került sor, különös tekintettel egyrészt a fenti változásokra és kihívásokra adott eltérő válaszokra, másrészt a képzési tartalom, a tanulás- és tudáskonceptiók eltéréseire vonatkozóan. Természetesen „vegytisztá” tipológia nincsen, így a gyakorlatban a három szerep keveredik, ám a hangsúlyok az egyes szerepek esetében jól érzékelhetőek. A humanisztikus szerep esetében, amennyiben valóban a test, az elme és lélek egységes működése, az EMBER kerül az előtérbe, ebben az esetben visszatérünk az egyetem ősi jelentéséhez, a tanárok és diákok közösségéhez, összességéhez, az emberközpontú műhelyekhez, a mester és tanítvány kapcsolathoz, a személyre szabott tanulási

folyamatokhoz. Ezek a folyamatok nem pusztán kognitív alapon működnek, hanem az érzelmi-akarati tényezőknek és az attitűdöknek is jelentős szerepük van.

## **Irodalomjegyzék**

Báthory Zoltán (2000): Tanulók, iskolák-különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

Bruner, J. S. (1968): Az oktatás folyamata. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bruner, J. S. (2004): Az oktatás kultúrája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bruner, J. S.-Olver R. R.-Greenfield, P.M. et al (1966): Studies in Cognitive Growth: A Collaboration at the Center for Cognitive Studies. New York, John Wiley & Sons.

Chapleo, C. (2007): Barriers to Brand Building in UK Universities. International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing Vol. 12 23-32.

Dewey J. (1938): Experience and Education. New York: Macmillan Company.

De Witt, H., Gacel-Ávila, J., Jones, E. & Jooste, N. (eds.) (2017): The globalization of internationalisation, Routledge, London.

Hattie, J. (2008): Visible learning: A synthesis of over 800 meta analyses related to achievement. New York: Routledge.

Maringe, F. & Foskett, N. (2012): Introduction: Globalization and Universities. In: Maringe, F. & Foskett, N. (eds.), Globalization and Internationalisation in Higher Education, Continuum International Publishing Group, London 1–15.

Marzano, R. J. (2007): The Arts and Science of Teaching. ASCD, Alexandria, VA

Meling D (2021) Knowing Groundlessness: An Enactive Approach to a Shift From Cognition to Non-Dual Awareness. Front. Psychol. 12:697821.

Mészáros Tímea - Vass Vilmos: (2022): The links between a changed vision of learning and project-based teaching. In: Jelena, Stevanović;

Dragana, Gundogan; Branislav, Randelović (szerk.) The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community: The 28th International Scientific Conference "Educational Research and School Practice" Belgrade, Serbia: Institute for Educational Research, 20–28.

Mészáros Tímea - Vass Vilmos (2021): A tacit tudás transzformációja és hatása a felsőoktatás tudásképeire. SZABAD PIAC: GAZDASÁG-TÁRSADALOM- ÉS BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT, 4. 23–38.

Mikonya György (2017): Vizsgálati szempontok az európai egyetemek történetének kutatásához. In. Egyetem. Eszme és valóság. Tanulmányok az egyetemi kultúráról. szerk. Ollé János. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó 17–51.

Polányi Mihály (1966): The Tacit Dimension. Doubleday, Garden City, NY

Polányi Mihály (1997). A hallgatólagos dimenzió. In: Tudomány és ember. (163–236. o.). Budapest: Argumentum Kiadó.

Vass Vilmos (2020b): A deklaratív és a procedurális tudás összefüggései a tudás transzferálhatósági folyamatában. In: Buda, András; Kiss, Endre (szerk.) Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között: a XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2020. 35–52.

Vass Vilmos (2020a): A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. Új Munkaügyi Szemle 2020/1. 30–37.

Vass, V. (2024a): The Coherence between Innovative Teaching Methods and Formative Assessment in Higher Education INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED CORPORATE LEARNING 17: 3. 108–116.

Vass, V. (2024b): The Supporting System on the Implementation of a Brand-Building Program in Higher Education In: Guralnick, David; Auer, Michael E; Poce, Antonella (szerk.) Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education: Proceedings of 'The Learning Ideas Conference', Volume 2 Cham, Svájc: Springer Nature Switzerland

Vass Vilmos (2000): A tantárgyköziség pedagógiai megközelítése. Önkönet Kiadó, Budapest.

Vass Vilmos (2024b): A tudásgazdaság felsőoktatási kihívásai a 21. században In: Holik, Ildikó Katalin; Sanda, István Dániel (szerk.) A szakképzés-fejlesztés és szakmai pedagógusképzés összefüggései: XI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia. Tanulmánykötet. Budapest, Óbudai Egyetem, 206–215.

Veres Máté (2013): Platón Akadémiája. Ókor Portál, 4. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://okorportal.hu/wp-content/uploads/2015/04/2013\_4\_veres.pdf

Walder. A. M. (2014): The Concept of Pedagogical Innovation in Higher Education. Education Journal. Vol. 3, No. 3. 195–202