

Milován Andrea

„A HELYZET” – A MAGYAR KOMMUNIKÁCIÓTUDOMÁNYI TÁRSASÁG KONFERENCIÁJA A KOMMUNIKÁCIÓ KÉPZÉS JELENÉRŐL ÉS JÖVŐJÉRŐL

2015 márciusában a sajtó hírt adott¹ az Emberi Erőforrások Minisztériuma Felsőoktatási Államtitkárságának egy államtitkári tervezetéről, mely szerint 2016 szeptemberétől több alapszakot, közöttük az egyik legnépszerűbb kommunikáció szakos képzést is megszüntetné a kormányzat, összhangban a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* elnevezésű felsőoktatási stratégia szakstruktúra racionalizálási koncepciójával.

A tervezet hatalmas visszhangot és indulatokat váltott ki úgy a médiában, mint természetesen az érintettek – a szakmában dolgozók, kommunikáció szakos hallgatók, felvételi előtt állók és a különböző kommunikáció szakokon oktatók – körében².

A Magyar Kommunikációtudományi Társaság a konkrét oktatáspolitikai koncepciótól vállaltan kicsit eltávolodva, tágabb perspektívából és kontextusok figyelembevételével igyekezett reagálni a kialakult helyzetre: felmérni, hogy milyen válaszok lehetségesek a társadalom felől a szakmához érkező jogos kérdésre, mik a szakmával szemben támasztott elvárások, a szakma mennyire tud és akar ezekre felelni, ezeknek megfelelni. Nyilvánvalóvá téve, hogy a válaszadás hosszútávon megkerülhetetlen.

A Társaság ennek jegyében, a válaszadás felelősségét a lehető legkomolyabban véve, az alábbi szakmai helyzetértékelést tette közzé:

¹ http://eduline.hu/felsooktatas/2015/3/11/szakok_megszunese_felsooktatas_kommunikacio_MIQ1K6

² A téma nagyszámú média-megjelenést generált, napirendi jelenléte az első híradást követő héten a http://communicatio.hu/mktt/hirek/megszuntetik_a_kommunikacio_kepzest/SAJT%D3SZEMLE.pdf hivatkozás alatt elérhető sajtószemléből felmérhető, mint ahogy a cikkek tartalmából és a kiemelt hozzászólásokból az is, hogy a koncepció megítélése korántsem volt egységes.

A helyzet

A Magyar Kommunikációtudományi Társaság helyzetértékelése a kommunikáció szakma, képzés, szaktudás és kutatás helyéről, szerepéről és értékéről ma Magyarországon – egy oktatáspolitikai koncepció által előállított helyzetben

A szakma helye és szerepe a jelen társadalmában

Kommunikáció nélkül társadalmi élet nincs és nem is lehetséges: a társadalom közösségek összességeként kommunikatív módon épül fel, és ez a (poszt)modern társadalmakra fokozottan igaz. Ezért a kommunikáció képzés és szakma helye is szükségszerűen más a (poszt)modern társadalmakban, mint elődeiben. Megmaradtak a régi funkciók a tájékoztatásban, a szórakoztatásban, a szocializációban (ezek összességében korábban már kialakult, illetve kidolgozott szabályozottságaival együtt a médiaszabályozástól a demokratikus életformák lehetőségének garanciáig), de újak is kerültek melléjük: a kommunikáció képzés ma kiterjed a társadalmi élet mikro- és makroszintjeire egyaránt. Ez pedig a korábbiakhoz képest elmélyültebb és szélesebb társadalomtudományi megalapozást, illetőleg felkészültséget igényel. **A kifinomult és érzékeny kommunikációs tevékenység a fejlett demokráciákban és a fogyasztásalapú társadalmakban³ éppúgy szerves része és katalizátora a termelő szektornak, mint a szolgáltatásinak.** És a kommunikációs képzések erre is felkészítik a hallgatóikat.

A képzésben szerzett szaktudás értéke

A kommunikáció és médiatudomány **alapszak** mint *studium generale* a mesterszakok széles spektrumához adhat alapot. A kommunikáció szakos diploma a társadalmi szerepek sokféleségének megértésében, kezelésében jelent biztos háttérrel. A kommunikáció és médiatudomány alapszak **első** szakként **számos szakmához nyújt alapot** az újságírás mellett (lásd felvi.hu/szakleirasok⁴), **mely szakmák forgalma Magyarországon is több százmilliárdra rúg évente**, társadalmi hasznuk pedig igen jelentős. Ugyanakkor hasznos **második** szaknak bizonyul bárki karrierje során, akinek az említettekhez képest másféle az elsődleges szakmai érdeklődése (legyen az akár mérnöki, közigazgatási vagy nemzetközi kapcsolatokra irányuló; az orvosi kommunikációtól a cégen belüli és üzleti kommunikáción át a jogalkalmazói tevékenységek kommunikációs gyakorlatáig nyújt hasznosítható tudást). A kreatív iparágak súlyának növekedése is ugyanebbe az irányba mutat, vagyis a kommunikatív kompetencia különböző területeinek növekvő jelentőségére (amint ezt a NAT 2012-ben meg is fogalmazta). **Aki ma nem ért a kommunikációhoz, az a munkaerőpiacon hosszútávon gyakorlatilag esélytelen.**

³ Beszélhetünk akár információs, hálózati, tudásalapú és még sokféle társadalomról (sőt, „forradalomról”), az azonban bizonyos, hogy ezek mindegyike az emberi kommunikációra épül.

⁴ „Alkalmasság az információk kritikus elemzésére, a társadalmi kommunikáció alapvető elméleteinek megfelelően érvelni, helytálló véleményt megformálni. A kommunikátor képes az események mögött rejlő összefüggések felkutatására és felismerésére, ezeket a különböző sajtótermékekben, rádióban, televízióban, honlapokon érdekesen és érthetően közzé tudja tenni. Képes termékekről, szolgáltatásokról, intézményekről reális és pozitív kép megformálására. A diploma birtokában lehetőségük van különböző helyi, regionális és országos intézmény, hatóság, gazdasági szervezet, politikai párt reklám- vagy PR-ügynökségén szóvivői, sajtófőnöki, kommunikációs igazgatói, PR-igazgatói, reklámszervezői, reklámfőnöki feladatköröket ellátni, de akár közvetítő-társadalmi segítő, illetve mediátor is.” http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok!/Szakleirasok/index.php/szakleirasok/szakleiras_konkret?szak_id=51&kpzt=3&kepzes=A

A kommunikációtudomány diszciplináris presztízse

A kommunikációkutatás nem tekinthető divatszakmának, a kommunikáció szak nem tekinthető divatszaknak: mindkettőnek komoly, több évtizedes múltja van Magyarországon (ahogy a fejlett nyugati országokban is mindenütt). Egyetemi szakként az 1980-as évek elejétől működik, doktori képzés 1997-től van, intézményes kutatás pedig már 1969-től folyik e területen. Jelenleg a tudományterület két országos szintű magyar szakmai folyóirattal (Jel-Kép (1980-tól), Média-kutató (2000-től)), valamint egy nemzetközileg jegyzett angol nyelvű lektorált folyóirattal (KOME (2012-től)) rendelkezik. Az, hogy **a kommunikáció diszciplináris presztízse mind a tudományban, mind a piacon egyre növekszik**, sokkal inkább fontosságára és aktualitására utal, mint feleslegességére. Ezt bizonyítja több sikeres EU által finanszírozott projekt, az olyan Erasmus ösztöndíjas külföldi diákok számának a növekedése, akik kifejezetten kommunikációs stúdiumokra érkeznek hazánkba, valamint az a félszáz OTDK-résztevő, aki ebben a diszciplinában végzett kutatással méretteti meg magát. A doktori program sokéves tapasztalata, hogy a legkülönbébb képzési területek művelői vállalkoznak éppen a kommunikációs doktori képzés keretein belül fokozatszerzésre, ami a kommunikációkutatás magas presztízse mellett egyben annak speciális voltát is mutatja. Mindez azt jelenti, hogy **a kommunikáció – önálló tudományterületként, speciális szaktudásként és nem utolsó sorban gyakorlatként is – olyan többlet, mely más diszciplinákba be nem olvasztható módon járul hozzá a társadalomnak és a társadalom működésének jobb megértéséhez.**

A Magyar Kommunikációtudományi Társaság helyzetértékelése tehát arra törekszik, hogy a szakmai oktatással kapcsolatban felvetődött problémák a tudomány és a szakma képviselőinek bevonásával amennyire csak lehetséges szakmai megoldásokra találjanak és józan határok között a társadalmi nyilvánosság keretében történjenek.

Ennek érdekében a Társaság 2015. április 25-ére vitaindító konferenciát hirdetett *A helyzet* címmel⁵. A Jel-Kép folyóirat különszáma most ennek a vitaindító konferenciának az előadásait és hozzászólásait szeretné megismertetni olvasóival, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy együttgondolkodásra, a diszkusszió szélesítésére bírassa, hívja a szakmai-tudományos közösség tagjait.

⁵ A konferenciáról készült videofelvétel itt érhető el: <https://youtu.be/3Uo1tgvDQJ0>

Demeter Márton – Horányi Özséb

A KOMMUNIKÁCIÓ ÉS MÉDIATUDOMÁNY SZAKOS DIPLOMÁBAN REJLŐ LEHETŐSÉGEK

Ez a diszkusszió, noha aktualitását az utóbbi hónapok társadalmi mozgásai, a felsőoktatási törvény várható változtatásai adják, mégis távol kívánja tartani magát ezen közigazgatási aktualitásoktól; helyette a kommunikáció és médiatudományos szakképzés folyamatosan szükséges önreflexiójára koncentrál. A vonatkozó kormányzati dokumentumok kommunikáció és médiatudományi társadalomtudományi BA-ról és MA-ról beszélnek, továbbá a szabadbölcseleten belül BA bemenettel kommunikációról, valamint két további nem egyetemi, de felsőoktatási szakról. Ebben a rövid diszkusszióban kizárólag a társadalomtudományi BA-ról, MA-ról és PhD képzésről lesz szó (a kimaradó többiről sem volna felesleges beszélni, de jelen írás nem döntés-előkészítő megfontolásokból indul ki, nem foglalkozik a közigazgatás problémáival; kizárólag maga a kommunikáció és média szakma érdekli).

A diszkusszió – szerkezetét tekintve – öt, egymással összefüggő állítás kibontásán keresztül igyekszik a címben megfogalmazott kérdés mögé tekinteni.

1. A kommunikáció és média szakma sohasem volt identitásválságban, most sincs, de identitása változik/fejlődik folyamatosan (minthogy a mindenkori aktuális társadalmi kihívásokra törekszik válaszolni).

A kommunikáció és médiatudomány képzése viszonylag rövid múltra tekint vissza. A kommunikáció oktatásáról valamilyen formában először a 70-es évek végétől lehetett hallani: hárman bábáskodtak körülötte – György Péter, Wessely Anna és Horányi Özséb –, kezdetben még csak specializáció sem volt, csupán arra vonatkoztak az igényeink, hogy legyenek olyan tárgyak, amik a kommunikációról és a médiáról szólnak. Az 1980-as évek második felében megjelent a szakos képzés igénye. Mindez párhuzamos volt az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának az állásfoglalásával¹, amely nyelvi és kommunikációs nevelésről értekezett a közoktatásban/köznevelésben, ami pedig hosszútávon erre felkészült tanárokat igényelt. Később, az 1993-as felsőoktatási törvény nyomán jött létre a kommunikáció szak, egyetemi és főiskolai környezetben egyaránt. Alapdokumentumát a képesítési követelmények jelentik, melyekben már benne rejlik a szakirányok lehetősége.

A PhD képzés indulásának lehetőségére 1997-ben teremtődtek meg a feltételek. A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskoláján belül ekkor indult a

¹ A „hét domb” néven ismertté vált köznevelést megújítani szándékozó program élére Szentágothai János, az MTA akkori alelnöke állt.

Kommunikáció Doktori Program², társadalomtudományi alapozással. Ezenkívül lehetett PhD-t szerezni kommunikációs témával Pécsen is, Budapesten is és másutt. 2013-ban indult el a Budapest Corvinus Egyetemen a Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola.

A bolognai képzési rendszer bevezetésének következményeként (2005) az ötéves képzés helyett megjelenik az elvben egységes háromfokozatú képzés, a hároméves BA, az erre épülő kétéves MA, illetve a hároméves PhD képzés formájában. Voltaképpen az alapképzésben – de még a mesterképzésben sem – tudományra vannak oktattva a diákok (ebből következően a szakok megnevezése pontatlan); a képzésnek csak a harmadik fázisában, a doktori képzésben beszélhetünk a diákok kommunikáció és média szakmára vonatkozó tudományos megfontolásokba (diskurzusokba) való bevonásáról; a BA és MA nem kutatókat képez, hanem szakembereket. E tekintetben tehát a BA és MA szinteken a „kommunikáció és médiatudomány” megnevezés kissé félrevezető.

Mindez természetesen nem egyedülálló dolog, nem pusztán hazai sajátosság.³ A közép- és kelet-európai régióban csak mintegy negyedszázada merülhet fel komolyabban a nemzetközi tudományosság gondolata, ezen belül a kommunikáció- és médiakutatás különösen igényli a relatíve szabad politikai légkört. A régió országai épp ezért még mindig konszolidálódó államoknak számítanak mind oktatási-kutatási gyakorlatukat, mind intézményeiket tekintve. Konszolidáció ide vagy oda, tudományos tekintetben a régió országai és a nyugati tudományos élet közötti szakadék még mindig hatalmas: van mit behozni. Egy, a közelmúltban prezentált kutatás⁴ megmutatja, hogy milyen nehéz még most is komoly tudományos, publikációs tevékenységet folytatni a régió tagállamaiból – legalábbis a nyugati kollegákkal összehasonlítva. Egy másik kurrens közép-európai kommunikációkutatással kapcsolatos történeti vizsgálat⁵ pedig arra mutat rá, hogy az egész térségre jellemző a kommunikációkutatás ébredező státusza, hiszen Magyarországhoz hasonlóan csak a kilencvenes évektől kerülhetett sor egyáltalán a sajtószabadságot feltételező tudományos feltárásokra. Nem meglepő tehát, hogy a régióban a kommunikációkutatás erősen összefonódott – és ha a CEE-Network folyóiratainak profilját⁶ nézzük: jelenleg is összefonódik – az újságírással és a médiakutatással. Egy átfogó kutatás, amely elsősorban Horvátország, Szlovénia, Szerbia és Lengyelország kommunikációkutatására terjed ki, rámutat, hogy dacára az elmúlt 25 év intézményesedésének (egyetemi képzések, tudományos folyóiratok, nemzeti és nemzetközi CEE szervezetek), még mindig nincs koherens képünk a diszciplína karakteréről a régióban.⁷

² *Kommunikáció az emberi problémamegoldás kontextusában* címmel

³ Mi itt elsősorban a régió történetével foglalkozunk; a nyugati kommunikációkutatás históriájáról a mi számunkra is érdekes problémakör kontextusában rövid összefoglaló olvasható Bajomi-Lázár Péter tollából (http://www.mediakutato.hu/cikk/2015_01_tavaszi/01_mediatudomany_kommunikacio.pdf)

⁴ Václav Štětka: Stepping out of the shadow: internationalizing communication research in CEE. Elhangzott a CEECOM2015 konferencián, Zágráb, 2015. június 12–14.

⁵ Zrinjka Peruško: Past and present of communication and media studies in CEE. Elhangzott a CEECOM2015 konferencián, Zágráb, 2015. június 12–14.

⁶ <http://www.ceecom.org/cee-journals>

⁷ Kiindulási pontnak ajánlható Zrinjka Perusko két tanulmánya a volt Jugoszlávia térségéről: Rediscovering the Mediterranean characteristics of the Croatian media system. *East European Politics and Societies* 27(4), 709–726 November 2013, illetve uő: Media pluralism policy in a post-socialist Mediterranean media system: The case of Croatia. *Central European Journal of Communication*, 6(2) 204–218. September 2013

2. Azok a társadalmi kihívások, amelyekre felelnie kell a kommunikáció és médiatudomány szak tartalmának, változtak/változnak.

Nincs semmi meglepő abban, ha időről-időre fölvetődik a társadalmi kihívások tartalmának kérdése: változik a társadalom, s vele együtt változnak a finomszerkezeti tényezők – miért ne reagálna le ezt az oktatás is? A kihívásokra adott releváns válaszok egy-egy társadalmi szerepben (receptiós, szónok, újságíró, blogger, szóvivő, riporter, szerkesztő, PR-es, marketinges, könyvtáros, tanár, pap stb.) és a szerepek társadalmiasulásában jelennek meg. Adott esetben a szak tartalma szélesebb, mint amit egy bizonyos társadalmi szerep igényel; ebből adódik a kérdés: a szerepre vonatkozzon a képzés, vagy inkább a szakmára magára, de úgy, hogy megfeleljen a társadalmi szerepnek is? Ez változatlanul egy eldöntetlen kérdés. A hetvenes-nyolcvanas években alapvetően a közvetlen emberi kommunikáció (a dialógus) volt a paradigmátikus eset: ezen keresztül lehetett megérteni az akkor aktuális társadalmi kihívásokat és a rá adott válaszokat, valamint a képzés szerkezetét is; valamivel később előtérbe kerültek a szervezeti kommunikáció kérdései. Jürgen Habermas és talán még inkább Niklas Luhmann után a nyolcvanas évek második felétől alapvetően megváltoztak a felismerések: maga a társadalom tűnt fel kommunikációként, amit így egészen más módon kell/lehet csak megközelíteni – ha valaki szereti a durva leegyszerűsítést, mondhatjuk, hogy a társadalom tagjai az építőkövek, a kommunikáció pedig a habarcs, ami összetartja magát a társadalmat.⁸

3. Hosszú ideig a megnevezések bővületében élt a szakma; fel kell ismernünk végre, a kommunikáció és a média ugyanarra a valóságdarabra vonatkozik; a különbségek mindössze kutatás-módszertaniak, és ezt ne túlozzuk el.

Ha pusztán a szak elnevezéseiből indulunk ki, akkor azt látjuk, hogy a kommunikáció és média terminusok az idők során mindvégig egybeforrtan jelennek meg: a kérdés csak az, hogy ez egyetlen szakma-e, avagy két különböző. Igazából nagyon nehéz a kettő mellett érvelni, hiszen ha valaki nagyon klasszikus kommunikációfogalommal dolgozik, az se tudja máshogy elképzelni a helyzetet, mint mediatisált körülmények között. Könnyen észrevehetjük, hogy az elnevezésben rejlik egy csapda: a megosztottságnak a látszata, ami ráadásul önbeteljesítő. Ma biztos, hogy nem lehet azt mondani, hogy ez egyetlen szakma: ma már legfeljebb azt lehet mondani, hogy jó volna, ha nem lenne külön média és külön kommunikáció szakma. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy van egy kommunikáció és médiatudomány elnevezésű képzés egy adott intézményben, amely valójában kommunikációkutatási eredményeket mutat be – ugyanakkor egy másik intézményben ugyanezen címen olyan képzés folyik, amely médiakutatási eredményeket prezentál. Mégis mindkettő ugyanarról a valóságdarabról tesz állításokat.

4. A szakmagyakorlásnak még most sem feltétele a felsőfokú, illetőleg a szakirányú felsőfokú képzettség.

A kommunikációs kompetenciákat, illetőleg szilleket igénylő munkalehetőségek jelenleg még ritkán igényelnek formális kommunikációs végzettséget. Ebben van egy jelentős bizonytalanság is: vajon a receptiósoknak is ugyanazzal a végzettséggel kell rendelkeznie, mint a szerkesztőknek; vajon az újságírónak a nyomtatott sajtóban ugyanazokat a szilleket kell-e ismer-

⁸ Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a kommunikációkutatás történetéhez kapcsolódó, ma már jobbra tudománytörténeti jelentőségű paradigmákat nem szükséges tanítani; itt pusztán azt igyekeztünk megmutatni, hogy nem minden paradigma alkalmazható egyformán sikeresen a jelen problémáinak keretezésére. Mindazonáltal az egyes konkrét hazai kutatóhelyeken és tanszékeken jelentős különbségek mutatkozhatnak a tekintetben, hogy milyen bazális paradigma vagy paradigmák mentén közelítenek a kommunikatív jelenségeihez.

nie, mint egy filmoperatőrnek és így tovább. Még nagyon kevés helyen van meg a biztos felismerés úgymond a hályogkovács és a professzionális szemész felkészültségének strukturális különbségéről. Az érvényes, tudományosan megalapozott ismeretek terjesztése a BA vagy az MA szakon sem azonos a tudomány művelésével a PhD-ben. Mindazonáltal már több olyan, szakmásodó terület van, amely igényli a kommunikáció és média alapú felkészültséget, és van sok olyan terület, amely esetén ez csak egy a lehetséges felkészültségek közül. Ez más szakokkal éppen azt jelenti, hogy út közben vagyunk: amúgy mindig. A valódi hiba az volna, amit el lehet követni, hogy nem reflektálunk a folyamatosan változó helyzetre: remélhetőleg jelen diszkusszió is a reflektálás része.

5. A szakmára való felkészítés/felkészülés és a valaha volt *studium generale* nem azonos, és mindkettőre szükség volna.

Ez az állítás a közvéleményben úgy szokott tematizálódni, hogy a kommunikáció az büfé szak. Mi baj van ezzel az elnevezéssel? Először is tudjuk, hogy mindig volt büfé szak az elmúlt harminc-negyven évben, de mindig más. Leggyakrabban a most humán menedzsernek nevezett, akkori népművelő szak volt ez. Ezzel nem a megnevezés az igazi baj, hanem a mögötte álló társadalmi gyakorlat: vagyis a bűnbakképzés.

A szaknak van viszonya más szakokhoz. Vajon a betölteni kívánt társadalmi szerephez szükséges kompetenciák és szkiliek megléte a döntő, vagy az, hogy milyen képzés keretei között történt a felkészültségek megszerzése? Ez egy optimalizálási kérdés abban az esetben, ha kooperatív módon közelítjük meg a problémát. Sajnos azonban az a környezet, amiben élünk, ezt a kooperációt majdnem lehetetlenné teszi, és folyamatosan kompetitív helyzetek alakulnak ki. Egészen biztos, hogy ha maga a szakma nem tud ezen az álproblémán túllépni, akkor a hatalomgyakorlásnak kitűnő eszköze lesz a továbbiakban is a megosztás.

A *studium generale* egy, tulajdonképpen a középkorból ránk maradt tudáscsokor, és olyan általános tudások vannak benne, mint hogy megtanuljunk például tanulmányt írni, megtanuljunk nyilvánosság előtt felkészült módon és színvonalasan beszélni, és így tovább: tehát, ahogyan a nevében is benne van, egy általános stúdium. A kilencvenes évek elején ezt értelmiségképző tárgyakként nevezték, azonban ez a megnevezés kiveszett. A mérnöki tudományok esetében ez a kérdés még inkább kézzelfogható. Vajon mire van szüksége egy frissen végzett mérnöknek: arra, hogy egy adott munkahelyen mindent pontosan tudjon, vagy arra, hogy rugalmasan, rövid idő alatt bármilyen feladatkörbe képes legyen beletanulni? Vagyis az a kérdés, hogy mire képesít a szak? Mit várhatunk a szak szakértőitől? Felkészültséget az élethosszig való tanulásra, felkészültséget a különböző kompetenciák eltérő kombinációban való alkalmazására.

Ha most a hallgatók oldaláról vesszük szemügyre a kérdést, akkor azt látjuk, hogy a képzés bemenetének átlagos, korosztályos viszonylatában kétféle hallgatótípust különböztethetünk meg. Az egyik típusba azok tartoznak – és tapasztalatok szerint ők vannak kisebbségben –, akik pontosan tudják már tanulmányaik indulásakor, hogy milyen szakmára vagy társadalmi szerepre készülnek. Ők tipikusan rendelkeznek valamilyen szerepmodellel is: olyanok akarnak lenni, mint kedvenc sportújságírójuk, televíziós riporterük, műsorvezetőjük, vagy mint a PR főnök egy amerikai *blockbuster*ben. A képzés az ő számukra az a konkrét vehiculum, ami az adott szerephez segíti őket. E tekintetben hasonlóak az olyan, elsősorban rendkívül tradicionális szakon tanulókhöz, mint például a művészhallgatók: szinte elképzelhetetlen, hogy valaki pusztán azért járjon mondjuk festő vagy filmoperatőr szakra, mert még tűnődik azon, mit szeretne csinálni a jövőben. Bár az ilyen történetek jól mutatnak a már befutott művész önéletrajzában, ezek valóságtartalma kétséges, hiszen ezek, a gyakran több százszoros túljelentkezéssel indított szakok a legképzettebbek közül is a legképzettebbeket veszik fel, vagyis azokat, akik már a középiskolát is szakos formában végzik el. Természetesen a társadalomtudományos és bölcsész szakok felé haladva az ilyen előhuzalozott jelentkezők száma

drasztikusan csökken, és megjelenik a második típus túlsúlya. Ide tartoznak azok a hallgatók, akik még nem tudják eldönteni, hogy pontosan mit szeretnének: ők eddig „pusztán” középiskolások voltak – minthogy ez volt a dolguk. Most kezdik el felfedezni az universitas eszméjében rejlő szinte végtelen változatosságot, és az előttük álló éveket tapasztalatszerzésre kívánják fordítani. Tudják például, hogy szeretnek kommunikálni, új kapcsolatokat létesíteni, a nyilvános beszéd gondolata sem riasztja el őket, szeretnek írni és olvasni, szeretik a filmeket, egyszóval van egy olyan humán lehorgonyozottságuk, amely sok esetben tartalmaz valamilyen mediális vonatkozást is. Kétségtelen, hogy az ő számukra nem egy hosszútávra bebetonozott, definitív tudáscsomag erőltetése a hasznos, hanem sokkal inkább egy, adott esetben az egyéni választásoknak is tág teret engedő kínálat, melyből válogatva előbb-utóbb találnak valamit, ami annyira megnyeri tetszésüket, hogy hivatásuknak választják.

Társadalomtörténetileg könnyen megmutatható és empirikusan is belátható, hogy a választások számának növekedésével növekszik az optimális választás időszükséglete: míg korábban talán elvárható volt, hogy a felsőoktatás átlagos bemeneti időpontjában, érettségi után a fiatalok már egy határozott pályaképpel rendelkezzenek, ez ma, a lehetséges választások drasztikus növekedésével aligha várható el. Az egyetemeken a hallgatók olyan témákkal és diszciplínákkal találkoznak, melyekről korábban nem hallottak, esetleg nem is hallhattak. A tapogatózás, útkeresés és rátalálás az egyetemi évek alatt tehát éppen oly normális, mint az esetleges pályamódosítás.

Karácsony András

A KOMMUNIKÁCIÓTUDOMÁNY MEGKERÜLHETETLENSÉGE

Igencsak felkavarta a kedélyeket a felsőoktatási kormányzat azon bejelentése, mely a kommunikáció- és médiatudomány területén a képzés jelentős szűkítését hirdette meg. Gyakorlatilag kétségessé vált, hogy azok az intézmények, ahol eddig kommunikáció szakos képzés folyt, a jövőben ezt folytatni tudják-e? A hírek legújabb áramlásából úgy tűnik, mintha az aktuális veszély elmúlt volna. S ez a rövidebb széleslend alkalmat ad arra, hogy kicsit szélesebb horizonton vizsgáljuk meg a kommunikáció- és médiatudomány helyzetét a felsőoktatási képzésben.

Horányi Özséb vitaindítójának egyik gondolatmenetét folytatnám hozzászólásomban, és két érveléssel erősíteném meg az általa elmondottakat. A következő helyzetdefinícióból indulok ki: az a problematika, amiről érdemes itt és most eszmét cserélni, nem redukálható a kommunikáció és médiatudomány szak kérdésére, az e szakon megvalósítható diplomaszerezés lehetőségére. Persze ez is fontos, sőt, a jövőre felvételizni akarók, a felsőoktatási intézmények aktuális működése szempontjából talán a legfontosabb. De, ha az említett tágabb horizontot tartjuk szem előtt, akkor arra kell rákérdeznünk, hogy mi a kommunikációtudománynak, a kommunikáció szakos képzés ismeretanyagának a viszonya más szakok képzésanyagaihoz? Miként helyezkedik el ez a szak az egyetemi szakok hálózatában?

Horányi Özséb utalt a *studium generale* jellegre. Szerintem is erről van szó. Magyarán a kommunikáció szakos képzés ismeretanyaga olyan tartalmakat foglal magában, melyek nélkül a más szakon folyó képzések egy része nem valósítható meg. Azokra a szakokra gondolok, melyek – nagyon általánosan fogalmazva – a humántudományok, a társadalomtudományok világához tartoznak. Két érvelést fogalmaznék meg ennek alátámasztására, egy általánosabbat és egy konkrétabbat.

(1) Minden olyan szak, mely az ember valamely jellemzőjének vizsgálatára specializálódott (pl. pszichológia, esztétika, politológia, vallástörténet stb.), az arisztotelészi *zoon politikon* meghatározásból indul ki (mely az európai humántudományok sarkköve), azaz abból, hogy az ember közösségi, társas lény. De mi az, ami ezt a „társasságot” jelenti, mi az a „habarcs” (Horányi Özséb használta ezt a kifejezést), ami összeköti az embereket, mégpedig oly módon köti össze az embereket, hogy ez a kötelék nem csupán egy külsődleges kapcsolat, hanem belső, azaz e kötelék által szocializálódik minden egyes ember. Meggyőződésem szerint ez a „habarcs” a kommunikáció. S ha az ember mibenlétevel tisztában akarunk lenni, akkor nem tekinthetünk el a kommunikációtól sem – mint az emberlét szubsztanciális összetevőjétől. Ha ez a gondolatmenet elfogadható, akkor már beláthatjuk, hogy a különböző humán- és társadalomtudományi szakok ismeretanyaga nem alakítható ki anélkül, hogy a kommunikáció alapjellemeivel az e szakokon tanulók ne legyenek tisztában.

(2) Második érvelésem nem nyúlik vissza a görög filozófiai hagyományhoz, csupán az elmúlt évszázaddal kapcsolatos tapasztalatokra hivatkozom. A modern korról foglalkozó vizs-

gálódások számára evidencia, hogy ezen világ embere tudásának döntő részét a tömegmédiával szerezte, s nem pedig közvetlen világeszélelésre, -tapasztalásra támaszkodva. Ezt kissé rövidre zártan úgy is megfogalmazhatjuk, hogy tudásunk nem a körülöttünk lévő valóságról szól, hanem e valóságot közvetítő tömegmédiával formált (kezdve az iskolai tankönyvekkel, illetve a rádió, a televízió és az internet által hozzáférhetővé tett világgal). Ha így van, s szerintem így van, akkor a mai ember tudásának feltérképezését nem végezhetjük el anélkül, hogy ne vonnánk be ebbe a vizsgálódásba a tömegmédiával működésével kapcsolatos ismereteket. Elemezzük akár az esztétikai befogadást, a gazdaság terén hasznot hozó vagy éppen nem hozó kreativitást, a tömegmozgalmak létrejöttét, egy társadalom jogtudatának alakulását – mind-mind olyan terület (és ezekhez képzési szakok kapcsolódnak), melyeknek tudásanyagában helyet követel a tömegmédiával kapcsolatos elemi ismeretszint.

Ezzel a két érveléssel azt kívántam hangsúlyozni, hogy a kommunikációval és a modern médiavilággal kapcsolatos ismeretek a nem kommunikáció és médiatudomány szakon tanulók számára is fontosak. Ahhoz járulnak hozzá, hogy a különböző szakokon tanulmányokat folytatók felismerhessék, világosan átláthassák saját szakuk ismeretanyagának összefüggéseit. Azt nem állítom, hogy a kommunikáció és médiatudomány szaknak ún. megalapozó szakként kellene működnie a humán- és társadalomtudományok terén. Azt viszont állítom, hogy ismeretanyaga egy részének megkerülhetetlenül jelen kell lennie más szakok képzésanyagában is.

Szakadát István

BÜFÉSZAKBARBARIZMUS

A 2010-es években felerősödtek a humán- (és társadalomtudományi) képzéssel szembeni általános társadalmi-politikai ellenérzések, melyek 2015-re odavezettek, hogy egyes képzési területek számára a kormányzat a korábbiakhoz képest kedvezőtlenebb helyzetet teremtett. A kommunikáció- és médiatudományi képzés is célkeresztbe került. Volt idő, amikor a képzés visszaszorításáról, – részleges vagy teljes – megszüntetéséről pletykáltak. Ebben a rövid esszében arról írok, hogy mit gondolok a kommunikáció szakirányú képzés szükségességéről. Azonnal szeretném leszögezni, hogy ebben az írásban olyan véleményt fogalmazok meg, amit nem tartok tudományosan megalapozottnak. Azért nem, mert ezzel a kérdéskörrel soha nem a tudományos reflexió keretében foglalkoztam (vagy ha igen, akkor sokkal általánosabb kérdéseket próbáltam megmagyarázni, lásd: Syi 2007). A kommunikáció jelenségével egyrészt úgy kerültem kapcsolatba, hogy a kilencvenes évek eleje óta részt vettem különféle projektekből, amelyek a magyarországi digitális kultúra építésére vállalkoztak (ABCD, Internetto, Origo, NAVA, MKT, NDA, Manda, MOKK), másrészt 2005 óta tanítok kommunikáció és médiatudományi szakos hallgatókat a Műegyetemen.

Kezdjük az alapkérdéssel! Büfészak-e a kommunikáció és médiatudományi képzés? A válaszom az, hogy igen. Véleményem szerint a kommunikáció- és médiatudomány (sőt, a humán- és társadalomtudományok szinte egésze) ma még nem felel meg teljes mértékben azoknak a kritériumoknak, amelyeket a tudományossággal szemben megfogalmazhatunk. Akkor meg kell-e szüntetni a kommunikáció és médiatudományi szakos képzést? A válaszom az, hogy nem. Nagyon nem! Sőt! Ugyanolyan szükség van rá, mint bármely másfajta kommunikációs képzésre. Hogy mik ezek a másfajta kommunikációs szakos képzések? Hát, ahol távközlési mérnököket vagy informatikusokat képeznek. Ha valamit ugyanis – mondjuk – telekommunikációnak hívunk, akkor azt nyugodtan besorolhatjuk a kommunikáció jelenségébe. A kommunikáció terminusával az egyik legáltalánosabb emberi tevékenységet leíró fogalmat ragadhatjuk meg, amelyre rengeteg jelentésréteg rakódott az idők során. Ezekért a jelentésekért – pontosabban a jelentések dominanciájáért – már régóta szimbolikus háború zajlik az érintett társadalmi csoportok, szakmák között, amit nem megnyerni kéne akarni, mint inkább kilépni belőle (mint ahogy minden háború esetében). Erről a szimbolikus/kulturális háborúról, illetve ennek értelmetlenségéről mondanék pár szót.

Először is szögezzük le, hogy ez a háború egyáltalán nem új és messze nem kizárólagosan magyar jelenség. Az egész világon régóta dúl a szimbolikus csata a nagy szakmaterületek között. A bölcsészet háttérbe szorulásának, szorításának ügyét többen szóvá tették, elemezték már (Kovács András Bálint 2011). Az angol kormány már korábban csökkenteni kezdte a bölcsészeti képzés támogatásának nagyságrendjét, az USA-ban pedig 2015 tavaszán indult vita

ugyanerről, amelyhez a kezdő lökést Fareed Zakaria egy cikke adta (Zakaria 2015). Ami nálunk történik tehát, egy világtendencia része, ezért nem érdemes magyar, és főleg nem érdemes aktuálpolitikai jelenségként felfognunk az egészet. Éppen ezért indulásként egy nagyon általános érvet mondanék a kommunikációtudományi (sőt, bármely felsőoktatási) képzés védelmében.

Állításom az, hogy minél több időt tölt el valaki a felsőoktatásban, annál hosszabb ideig él egy olyan közegben, amelyben a legfontosabb értékmérő a tudás. Ha nem tanul semmit (ami kizárt, de ez mindegy), akkor is ahhoz szocializálódik, hogy a véleménye érvényesítéséhez érvelni kell, hogy a tudás érték, hogy az emberek közti hierarchiát, alá-fölérendeltségi kapcsolatokat a tudáshoz való viszony határozza meg. Ez még akkor is így van, ha tudjuk jól, hogy az oktatás világa is tele van hipokrata, hamis ideológiákkal, tévhitekkel. Miért is fontos ez? Azért, mert a kommunikáció lényege a másik fél véleményének befolyásolása. És a véleménybefolyásolás legemberibb módszere a tudás alapú érvelés. A (felső)oktatás ezt tekinti a legfontosabb értékmérőnek. Milyen más értékmérő van még? Az erő. A nyers, fizikai, testi erő, de ide tartozik az erő kifejtés minden más formája, mint mondjuk a hangerő (bizonyos közösségekben azért fontos a nagy hangerő, mert ott a dominanciaszerzésnek ezt a technikáját tartják értékesebbnek, hatékonyabbnak). A másik fontos értékmérő a pénz, a gazdasági érdeké, és nem hiszem, hogy túl kéne magyarázni, hogy az érdekek (pénz) hogyan, milyen mértékben képes befolyásolni a kommunikáció menetét, végeredményét. Lehet értékmérő még egy másfajta ismeret, a hagyomány tudása, azonban ez a tudás kicsit más, mint az oktatás (és tudomány) tudása. A hagyomány tudásához kapcsolódik valamilyen szentség, sérthetlenség, és ez a változtathatatatlanság igényét és gyakorlatát alakítja ki a résztvevőkben, ami a tudományra nem jellemző (elvileg). Végül lehet valamilyen – nagyon tág értelemben vett – intézményi/társadalmi pozíció birtoklása is olyan értékmérő, amely a véleménybefolyásolás világát befolyásolhatja. Ez természetesen megjelenik az egyetemi világban is, de sokkal kevésbé erőteljes formában, mint más társadalmi szegmensekben (politikában, bürokráciákban). Az itt említett véleménybefolyásoló szempontok közül a tudás alapján való döntés az, ami elvileg esélyt ad bárki számára az egyenrangú vitában való részvételre, az összes többi szempont, az erő, az érdek, a hagyomány, a pozíció, mind aszimmetrikus viszonyokat visz a kommunikáció folyamatába. Minél többen tartjuk elsődleges értéknek a tudás alapján történő véleménybefolyásolást, közösségi döntéseket, annál több esélyt adunk egyfelől a racionális döntések megszületésének, másfelől a konszenzuálisabb (békésebb, feszültségmentesebb) társadalmi viszonyok kialakulásának és fennmaradásának. A hamburgert árusító bölcsész – egyébként hamis – víziója tehát még mindig sokkal jobb a hamburgert árusító sima („iskolázatlan”) hamburgerárusénál, mert az előbbi a munkája során és – még inkább – azon kívül jó eséllyel jóval magasabbra értékeli a tudást az összes többi befolyásoló tényezőhöz képest. Ha hinni akarunk abban, hogy a tudástársadalom felé mozdulunk, akkor annak kell örülni, ha minél többen vesznek részt a felsőoktatási képzésben. Aki az életének a tanulásra legfogékonyabb időszakában azt szokja meg, hogy érvelni kell, hogy a tudás önérték, az – akárhova is kerül később – könnyebben tud megfelelni a tudástársadalom elvárásainak, az erő, a pénz, a pozíció mellett képes és – olykor – akar figyelni az érvekre is. A „kiművelt emberfő” jelentését én ma ezzel a minőséggel tudom leginkább értelmes tartalommal feltölteni.

És akkor innentől szűkítsük a fókuszot a humán- és társadalomtudományi, azon belül is a kommunikáció- és médiatudományi képzés jelenségére. Miért gondolom szükségesnek az ilyen képzést? A tudástársadalom, információs társadalom kialakulását a nagy iparági konvergencia, a három kommunikációs iparág, a távközlés, az informatika és a média közeledéseként értelmezik sokan. Joggal. De mit is jelent mindez? A távközlés és az informatika mint két mérnöki diszciplína közeledése érthető, a mérnökök számára is elfogadható. Szükség van-e a médiára, és ha igen, mit hoz ez a „frigybe”? Emberismeretet! Mark Zuckerberg, a Facebook vezére saját cégéről csak annyit mondott tömören: „a Facebook legalább annyira pszichológia

és szociológia, mint technológia” (Larson 2011). Nem elég a technológia, az eszköz. A mérnökök által teremtett eszközt ugyanis akarni kell használni és tudni kell használni. Mindkét mozzanat egyaránt fontos. A használni akarás felkeltése a felhasználóban a marketing feladata. A használni tudás kialakítása – kisebb részben – a „képző” feladata, nagyobb részben az eszköz létrehozásakor, a tervezéskor beletett, az emberre, az ember és eszköz viszonyára vonatkozó tudás birtokában lehet sikeres.¹

„Az innováció nem pusztán technológiai kérdés, hanem sokkal inkább annak megértése, hogy az emberek és a társadalmak hogyan működnek, mire van szükségük, mit akarnak. Amerika nem azzal tudja meghatározni a 21. századot, hogy olcsóbb számítógépeket állít elő, hanem azzal, hogy folyamatosan újragondolja, hogy a számítógépeket, az új technológiákat hogyan lehet interakcióba kapcsolni az emberekkel.” (Zakaria 2015)

A távközlés és az informatika (kicsit leegyszerűsítve: a mérnöki tudományok) nem foglalkoznak sem a tartalommal, sem a befogadóval. Amilyen területeken és amilyen mértékben használatba kerülnek távközlési és informatikai technológiák, úgy van egyre nagyobb szükség arra, hogy az eszközök használatba vételének összetett kérdésével foglalkozzon valaki. És egyre több, egyre újabb terület jelenik meg a technológia fejlődésével. A magyar digitális kultúra építésének kezdeteitől nyomon követhetem azt a folyamatot, ahogy az mérnökök, informatikusok által építeni kezdett új világban mikor jelentek meg, hogyan alakultak ki és különültek el egymástól olyan új szakmák, mint grafikus látványtervező, interakciótervező, felhasználói élménytervező, marketinges stb. Csakúgy, mint a film esetében történt száz esztendeje. Akkor vált tömeghatásúvá és filmiparrá a filmkészítés folyamata, amikor a mérnökök kezéből kivették az irányítást más tudással, más motivációval rendelkező szakemberek, amikor megjelentek olyan kommunikációs szakmák, mint a rendező, operatőr, vágó, forgatókönyvíró stb.

Itt érdemes hivatkozni az Apple vállalati kultúrájára. A cég a sikereit nyilván komoly mértékben köszönheti a technikai fejlesztéseinek egyfelől, illetve egy hatalmas marketinggépezet működtetésének másfelől, de legalább olyan mértékben annak is, hogy a cégen belül olyan vállalati kultúrát alakítottak ki, amelyben egyenrangú felekként dolgoznak együtt a különféle kommunikációs szakértelemmel bíró munkatársak. Ezt nem akárki, maga Steve Jobs mondta egy 2010-es nyilatkozatában.

„Az Apple DNS-ében is benne van, hogy a technológia önmagában nem elég. Bölcsészettudománnyal és humántudományokkal kell párosulnia ahhoz, hogy olyan termékeket állíthassunk elő, amelyek megdobogtatják az ember szívét.” (Carmody 2011)

Mindez nem (csak) Steve Jobs különös személyiségével magyarázható. Lehet még hasonló példákat találni.² Sokat sejtető adat, hogy miközben az amerikai cégvezetők közt a legnagyobb arányban, majd’ harmadnyian vannak a mérnök végzettségűek (Stillman 2011), aköz-

¹ Az éttermi helyfoglalásokat biztosító OpenTable szolgáltatásról szóló cikk beszédes számokat közöl erről: „Értékesítőket kezdtek el alkalmazni, és meg is lett az eredménye: 2008-ra több mint tízezer étterem használta a szoftvert. Tudták azonban, hogy ha hosszú távú együttműködéseket szeretnének, akkor jobban oda kell figyelni az éttermek menedzsereinek igényeire és jó kapcsolatot kell velük ápolni. Ehhez külön alkalmazottakra voltak szükség, akik értik, miért hasznos a szoftver, és ezt érthetően el is tudják mondani. A szolgáltatásnak túl kellett lépnie azon, hogy automatikus eszköz legyen azért, hogy elérje és megnyerje a célközönségét. Ma 14 mérnök és 137 nem technikai ember dolgozik a csapatban, az OpenTable-t pedig 32 ezer étterem használja.” (Háhner 2015)

² A kommunikációs eszközök történetében rengeteg művészt, laikust („nem mérnököt”, „nem tudóst”) találhatunk, akik alkotó módon járultak hozzá a médiatechnológiák fejlődéséhez (Kangyal, Laufer 2011).

ben az is igaz, hogy a Fortune 500-as listájára felkerült cégvezérek másik harmada bölcsész végzettséggel rendelkezik (Segran 2014). Miért van ez így?

Fareed Zakaria – nem feltétlen szándékosan – provokatív cikkében azt fejti ki, hogy szerinte az USA technológiai és gazdasági vezető szerepét akkor lehet megtartani, ha a technológiai és reáلتudományos irányultságú, ún. STEM (Science, Technology, Engineering, Math) fókuszú oktatás további eröltetése helyett Amerika elmozdul a humántudományos megközelítést preferáló oktatási szisztéma felé (Zakaria 2015). Azért kell ezt megtennie, mert a STEM szemlélet a széles látókörű oktatás („broad-based learning”) háttérbe szorulását eredményezi, ez pedig egyfelől a kritikai attitűd, a kritikai gondolkodás, másfelől a kreativitás csökkenéséhez vezet. Zakaria idézi Carl B. Frey és Michael A. Osborne 2013-as tanulmányát (Frey, Osborne 2013), amelynek egyik fontos állítása, hogy a jövőbeni állások közel felét veszélyezteti a kompjúterizáció folyamata, és a legnagyobb esélyt a munkahely megtartására az adhatja, ha az alkalmazottak minél több kreatív és szociális képességet felsejdenek magukra.

Zakaria cikkére többen kisebb-nagyobb sértődéssel válaszoltak felróva neki azt, hogy „ugyan már miért ne lehetne ugyanúgy kreatív és kritikai a STEM-oktatás, mint a bölcsész fókuszú” (többek között lásd: Jawaharlal 2015 vagy Rehman 2015). Ebben igazuk is volt, Zakaria szerintem is pontatlanul és igaztalanul fogalmazott. Minden tudományos tevékenységhez kell a kritikai attitűd és a kreativitás egyaránt. Egy jó programot megírni igazán kreatív tevékenység, és arra tanítani is az lehet. Ezt a kétféle minőséget én sem rendelném kizárólagos módon egyik vagy másik tudományterülethez. Valamiben azonban mégiscsak igazat adok Zakariának: a két világ, két hozzáállás megkülönböztetésében, ami talán hasonló, de mégis más különbséget takar, mint a kreativitás vagy a kritikai attitűd (megléte vagy hiánya).

Miben más egy bölcsész (társadalomtudós) és egy mérnök (reáلتudós) szemlélete, és miért kellenek bölcsészek a mérnökök mellé? Talán azért, amit Steve Jobs sugallt egy visszaemlékezésében, amikor a főiskolai tanulmányainak hasznáról beszélt?

„Tanultam a serif és a sans-serif fonttípusokról, arról, hogy a különböző betűkombinációk közt hogyan változik a tér, arról, hogy mitől lesz szép egy tipográfiai megoldás. Mindez gyönyörű volt, historikus volt, művészien kifinomult volt, ahogy a tudomány sosem lett volna képes megragadni. Az egészet elbűvölőnek találtam.

Semmi sem tűnt úgy, mint aminek bármi praktikus haszna lehetne az életemben. Aztán tíz évvel később, amikor tervezni kezdtük az első Macintosht, felidéződtek a korábbi élményeim, és mindent beleterveztünk az új gépbe. Ez lett az első olyan számítógép, amely gyönyörű tipográfiával rendelkezett. Ha én nem csinálom végig azt a kurzust a főiskolán, akkor a Macnek sosem lettek volna különféle betűtípusai vagy arányos fontjai.” (idézi: Carmody 2011)

Érdekes, fontos, mondhatjuk, hogy romantikus, amit Jobs írt, de nem ez a lényeg. Szerintem az egyértelműség itt a kulcsszó. A STEM-világnak kiemelten fontos vonása, hogy egyértelműsége törekszik, hogy minden állítását egyértelműen alá akarja/tudja támasztani. Ennek a beállítódásnak paradigmatis jele az a tény, hogy a ’függvény’ fogalmának milyen központi helye van ebben a világban. A dolgokat kissé sarkítva nyugodtan mondhatjuk, hogy egy mérnök mindig arra törekszik, hogy találjon egy olyan függvényt, amely az adott jelenséget megfelelően leírja, mert ha ez sikerül, akkor az általa fejlesztett technológiát már kontroll alatt tudja tartani. Neki az kell, hogy bárhogy is változzanak a bemeneti paraméterek, az eszköz mindig egyértelmű eredményt produkáljon.³ A függvény az egyértelműséget „biztosítja”. Ez a

³ Nagyon beszédes a függvény minőségét adó két relációtulajdonság megnevezése: a függvény olyan reláció, amely *balról totális* és *jobbról egyértelmű*. Az első tulajdonság azt jelenti, hogy minden be-

törekvés, ez a beállítódás azonban bizonyos értelemben és bizonyos helyzetekben hátránnyá válhat. Leginkább akkor, amikor az ember, a társadalom is képbe kerül. A ember, a társadalom működését ugyanis sokkal inkább a többértelműség jellemzi. A társadalmi tények konstrukciók, és a társadalmi konstrukciók világában messze nincs meg az az egyértelműség, ami a fizikai (nem-társadalmi) világot jellemzi. A mérnök, a STEM-ember azonban azt tanulta meg, hogy mindent egyértelműen kell/lehet látni, és ez a diszkrépancia gyakran okozhat problémát. Egy amerikai cégvezető elmondta egy interjúban, hogy az ő – bölcsész – végzettsége előnyt jelentett egy olyan cégben, ahol az alkalmazottak tanulmányaik során arra voltak felkészítve, hogy mindig mindenre van egyetlen korrekt megoldás. „Nem hiszem, hogy létezne bármilyen kérdés, amire csak egyetlen válasz lehetséges” – mondta (Segran 2014). Minél inkább az a kérdés, hogy a STEM-világ produktumait kik, mikor, mire, hogyan, miért használják, tehát minél inkább elmozdulunk a géptől, az eszköztől az ember, az eszközhasználó ember irányába, annál inkább többértelműségekkel terhelt világba jutunk.

„... tudományos és üzleti pályára igyekvő hallgatókat arra oktatjuk, hogyan kell az adatokat kontrollálni, előrejelezni, igazolni, garantálni, tesztelni, ellenőrizni. De nem tanítjuk meg őket arra, hogy mit kezdjenek a bizonytalan helyzetekkel, a „mi van akkor, ha” típusú kérdésekkel, a az ismeretlen jövővel ...” (Stillman 2011)

A bölcsész világszemlélet központjában viszont pont ez a többértelműség, a társadalmi viszonyaink konstruáltságának fel- és elismerése áll. Ez persze messze nem jelenti azt, hogy egy ilyen képzésű ember azonnal meg tudja oldani a fent említett többértelmű helyzeteket, de legalább tisztában van a problémával, és a megoldáshoz annyival több esélyt kap, hogy a tanulmányai során sok hasonló helyzetet mutattak, tanítottak neki, és korábbi megoldási lehetőségeket idézhet fel magában.

A társadalmi létünk konstruáltságának másik fontos eleme az emberi cselekvések háttérében megtalálható motivációk (értékek és hitek) létezése. Hiedelmeink, tudásaink, értékeink társadalmilag konstruáltak, és ebben a mivoltukban szükségszerűen sokfélék. Javarást ebből a tényből kiindulva értelmezhetjük, magyarázhatjuk meg a társadalmi élet, az emberi cselekvés többértelműségeit is. Ezt a „társadalmilag meghatározott” többértelműséget, a motivációk sokszínűségét megint csak nehezen emésztik meg, kevésbé értő módon kezelik a STEM-világ egyértelműséghez szoktatott szakemberei.

„Amikor olyan emberekkel dolgozom együtt, akik kemény technológiai képzést kaptak, ... hiányolom belőlük annak a szempontnak a figyelembe vételét, hogy mindig meg kell értenünk, mi motiválja az embereket, és hogy súlyozni kell tudnunk azon szempontok között is, amelyek kívül esnek a technológia világán.” (Segran 2014)

Ismét nem arról van szó, hogy a bölcsész azonnal meg tudná oldani az ilyen helyzeteket. Miért is tudná, a szempontok közti mérlegelés, az érdekeltek, érintettek motivációinak feltérképezése, értelmezése sosem egyszerű feladat. De a megoldást könnyebb megtalálni, ha az ember tudatában van a helyzet többértelműségének, a szempontkeresés, a súlyozás kényszerének. A tipikus emberi élethelyzetek, a múlt vagy a jelen ugyan felszínesebb, de tágabb horizontú ismerete esélyt ad a bölcsésznek arra, hogy régi összefüggéseket, kapcsolódásokat ismerhessen fel a jelen által folyamatosan termelt új helyzetekben, illetve a szimbolikus tér és idő alakzataiban analógiákat találva új, kreatív ötletek születhessenek a fejében. Az, hogy sokféle perspektívából lehet/kell nézni a dolgokra, amely szempontok ráadásul állandóan változnak, főleg napjainkban, az életen át tartó tanulás korszakában válik egyre fontosabb értéké.

meneti értékre ad valamilyen eredményt, tehát nincs, amit ne kezelne le, a második tulajdonság pedig azt jelzi, hogy mindig egyetlen értéket ad vissza, bármit is adunk meg bemeneti paraméterként.

Újra hangsúlyozom: itt csak esélyekről, tendenciákról beszélek, semmiképpen sem teszek kategorikus állításokat akármilyen szakmacsoport vagy műveltségtípus javára vagy kárára.

A munkamegosztás és az ebből fakadó diszciplinaritás egyirányú és feltartóztathatatlan folyamat. A szakosodás követelményéből adódóan minden szakmai tudás részleges, a részleges tudás mindig egyfajta elfogultságot teremt. A szakbarbár fogalmában van valami pejoratív, pedig mindenki szakbarbár ma már (jó esetben). Ha azt mondom valakire, hogy szakbarbár, azzal csak annyit mondok, hogy tud valamit valamilyen szakterületen, és nem rendelkezik sok más szakterület tudásával. Ezzel nem sértek meg senkit. Mi a sértő benne? Ha erkölcsi mérceként, értékítéletként használom a kifejezést. Az elfogult szakmai tudás könnyen táptalajt ad szakmai gögnek, szakmai sovinizmusnak: „bunkó, műveletlen, az emberi tényezők iránt érzéketlen mérnök” vs. „lilahagymázás képzelgésekkel rendelkező, semmitmondó, büfészakos bölcsész” – könnyen aggatjuk a másokra a bántó jelzőket. A szakosodás követelmény, az ebből fakadó korlátoltságaink és elfogultságaink ellen nem tehetünk semmit. A folyamatot megállítani, megváltoztatni nem tudjuk, csak arra lehet esélyünk, hogy a káros hatásait csökkentsük. Egyetlen fontos tanulságot vonhatunk csak le: egymásra vagyunk utalva. Nemcsak eltérő tudások, de más szakmai elvárások, gyakorlatok, minőségi szttenderdek jellemzik az egyes szakmákat. Ezt tudomásul kell vennünk. A diszciplinaritás béklyójából csak akkor szabadulhatunk, ha leültetjük egy asztal köré a különböző szaktudással rendelkező embereket. Nem azt mondom, hogy ezt mindig könnyen meg lehet tenni, sokszor és sokféle konfliktussal járhat mindez. De jobb azt az esélyt megadni magunknak, hogy az eltérő szakmák eltérő megközelítései, tudásai ösztönző hatással lehessenek egymásra, hogy az eltérő megközelítéseinket, terminológiáinkat, a szakmai magától értetődéseinket, a szakmai tolvajnyelveinkbe rejtett előfeltevéseinket segítsenek hol megingatni, hol feltárni azok, akik mások, mint mi. Hogy kölcsönösen hozzájárulhassunk a magunk és mások önreflexiójához.

Nem állítom azt, hogy nem történt semmi ezen a területen. Kedvenc példámát idézem itt, amire már többször is hivatkoztam. John F. Sowa, aki évekig az IBM vezető kutatómérnöke volt, a tudásreprezentációról írt könyvét az „emberiség nagy tudásmérnökei” emlékének ajánlotta (Sowa 2000), majd felsorolta Arisztotelész, Leibniz, Kant, Pierce és Whitehead nevét. Őt filozófusét. De, persze, a rossz példákat is hosszan tudnám sorolni. Hagyjuk ezt!

Nagyon sok a feladat a mi oldalunkon. A cél csak az lehet, hogy a társadalomtudományokat felemeljük a STEM-tudományok rangjára és szintjére. Írásom elején jeleztem, hogy mit gondolok erről: nem vagyunk ott. A társadalomtudomány által kitermelt fontos kérdéseket kell olyan módon megválaszolni, ahogyan a reál-és élettudományok képviselői már sok száz éve dolgoznak. Olyan fogalmi eszközöket, tudományos gépezeteket, technológiákat kell alkalmazni, amelyeket a reál- és élettudományok területén már régóta használnak, és amelyek diszciplinásemleges módon alkalmazhatóak a mi területünkön is. Ez nem jelenti azt, hogy ne tartanám rendkívüli jelentőségűnek a társadalomtudomány legnagyobbjai által kitermelt eddigi tudásanyagot, hogy ne ismerném el a társadalomtudományok saját megközelítéseinek, az eddig kitermelt problémamegjelöléseinek, az alkalmazott megközelítéseinek, fogalmainak, gondolati konstrukcióinak, érvelési szerkezeteinek helyénvalóságát, adekvátságát, erejét. Csak annyit mondok, hogy bizonyos értelemben és bizonyos mértékig formalizálni kell a társadalomtudományokat is. Ettől nem lesz más a társadalomtudományok mondandója, csak megtisztul, egyértelműbbé válik. A mi világunk tudományos elméletei sosem lesznek olyan „tiszták” és olyan egyértelműek, mint a STEM-világ elméletei. Nem is lehetnek, ahogy jeleztem ezt korábban. De azért egy picit érdemes próbálkozni. Annál is inkább, mert – részben más okok miatt – most vagyunk egy másik átalakulási folyamat kezdetén. Hálózat kutatás, big data, számítógépes társadalomtudomány – ezek a fogalmak olyan jelenségekre utalnak, amelyek azt sejtetik/jelzik, hogy a mindenütt jelen levő számítástechnika, a hálózati paradigma kiteljesedése minőségi változást hoz(hat) el a társadalomtudomány számára is: van/lesz elég adat, van/lesz elég számítási kapacitás, van/lesz megfelelő

elemzési módszertan ahhoz, hogy sokkal többet, sokkal pontosabban és sokkal megalapozottabban tudjunk mondani az emberről, társadalomról (Barabási 2010, Szántó-Syi 2010). Ehhez pedig meg kell ismerni, hogy gondolkoznak, hogy dolgoznak a másik oldalon. Érdekes megint Steve Jobs egy kijelentését idéznünk, amit a Pixar nevű, animációs filmeket gyártó cégében eltöltött évekről mondott.

„Az egyik dolog, amit megtanultam a Pixarban, az volt, hogy a technológiai iparágak és a tartalomipar képviselői nem értik meg egymást.” (Carmody 2011).

Jobs sokat tett azért, hogy a Pixarban, majd később az Apple-ben ez ne így legyen. Nekünk sincs más dolgunk.

Irodalom

- Barabási Albert-László (2010) *Villanások – a jövő kiszámítható*. Budapest, Nyitott Könyvműhely.
- Carmody, Tim (2011) Without Jobs as CEO, Who Speaks for the Arts at Apple? *Wired*, <http://www.wired.com/2011/08/apple-liberal-arts/>, letöltve: 2015.08.23.
- Frey, Carl B., Osborne, Michael A. (2013) *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf, letöltve: 2015.08.23.
- Háhner Petra (2015) A Szilícium-völgy kapkod a bölcészek után, *Üzletrész*, <http://www.uzletrész.hu/vallalkozas/20150811-bolcsesz-diploma-techceg-szilicium-volgy-facebook-uber.html>, letöltve: 2015.08.23.
- Jawaharlal, Mariappan (2015) An Open Letter To Fareed Zakaria In Defense of STEM Education, *Huffington Post*, <http://www.huffingtonpost.com/dr-mariappan-jawaharlal/an-open-letter-to-fareed-b-6967296.html>, letöltve: 2015.08.25.
- Kangyal András, Laufer László (szerk.) (2011) *Gépéret: Interfész, interakció, navigáció*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Kovács András Bálint (2011) Mire jó a bölcsészet? *Élet és Irodalom*, LV:(14)
- Larson, Chase (2011) Mark Zuckerberg speaks at BYU, calls Facebook "as much psychology and sociology as it is technology", *Deseret News*, <http://www.deseretnews.com/article/700121651/Mark-Zuckerberg-speaks-at-BYU-calls-Facebook-as-much-psychology-and-sociology-as-it-is-technology.html?pg=all>, 2015.08.23.
- Rehman, Jalees (2015) STEM Education Promotes Critical Thinking and Creativity: A Response to Fareed Zakaria, *3 Quarks Daily*, <http://www.3quarksdaily.com/3quarksdaily/2015/03/stem-education-promotes-critical-thinking-and-creativity-a-response-to-fareed-zakaria.html>, letöltve: 2015.08.23.
- Segran, Elizabeth (2014) Why Top Tech Ceos Want Employees with Liberal Arts Degrees, *Fastcompany*, <http://www.fastcompany.com/3034947/the-future-of-work/why-top-tech-ceos-want-employees-with-liberal-arts-degrees>, letöltve: 2015.08.23.
- Sowa, John F. (2000) *Knowledge Representation. Logical, Philosophical, and Computational Foundations*, Brooks/Cole

- Stillman, Jessica (2011) Need Innovation? Hire Humanities Grads. *Moneywatch*, <http://www.cbsnews.com/news/need-innovation-hire-humanities-grads/>, letöltve: 2015.08.23.
- Syi (2007). *Egyben az egész*. Budapest Typotex.
- Szántó Zoltán, Syi (2010) Fizikusok, bélyeggyűjtők, emberjárás-jelentők. *BUKSZ* 22:(3) 201–213.
- Zakaria, Fareed (2015) Why America’s obsession with STEM education is dangerous, *Washington Post*, https://www.washingtonpost.com/opinions/why-stem-wont-make-us-successful/2015/03/26/5f4604f2-d2a5-11e4-ab77-9646eea6a4c7_story.html, letöltve: 2015.08.23.

Derényi András

BIZONYÍTÉKOKRA ALAPOZOTT KORMÁNYZÁS ÉS A KOMMUNIKÁCIÓ KÉPZÉS¹

Amikor a kormányzat részéről a magyar felsőoktatás által kiadható képesítések felülvizsgálata során mérlegelt, előzetes döntési tervekről, annak a kommunikáció szakokkal összefüggő lehetséges kimeneteleiről és következményeiről gondolkodunk,² érdemes körüljárni azt a kérdést, hogy mi alapján tudunk egyáltalán ezekről a kérdésekről vitázni? Mi alapozza meg az egyik vagy a másik döntési alternatíva melletti állásfoglalást? Egyáltalán milyen érveket érdemes összegyűjteni és megvitatni egy ilyen kérdéskör esetében?

Az elmúlt két évtizedben a kormányzatokkal szemben egyre erőteljesebben jelenik meg az az elvárás, hogy a szakpolitikákat, a reformokat, a beavatkozásokat tudományosan igazolt vagy tudományos kutatások által alátámasztott bizonyítékokra, tényekre alapozva (*evidence based*) tervezzék meg, illetve hatásukat kövessék és értékeljék.³ Erre az ad alapot, hogy az egyes szektorokról, azok működéséről, illetve hatásáról a szakpolitikák számára egyre kiterjedtebb adatbázisok, statisztikák, bevalás- és hatásvizsgálatok állnak rendelkezésre, akár nemzetközi összehasonlítást is lehetővé téve. Nemzetközi szervezetek a bizonyítékokon alapuló döntéshozatali kultúra és gyakorlat elterjedését szorgalmazzák⁴ (Európai Tanács 2007; OECD – WB – UN 2007), és szakmailag egyre fejlettebb és szigorúbb nemzetközi standardok jönnek létre az adatgyűjtés és -elemzés eszközeinek és módszereinek alkalmazására (Coalition 2002; World Bank 2004; OECD 2007). Így joggal feltételezhető, hogy érzetek, szubjektív vélemények vagy szűk politikai érdekek helyett az egyes szakpolitikákat a meglévő adatvagyonra, illetve kutatási eredményekre támaszkodva alakítja egy-egy kormányzat. Ez az igény olyan megoldásokat is életre hív, mint egy-egy szektor rendszeres adatszolgáltatásán, illetve rendszeres kutatásokon alapuló adatbankok és elemző háttérintézmények működtetése – ami által az alkalmilag bekért és (a vélt) célhoz igazítva közölt adatok torzulása is kiküszöbölhető.

¹ A Magyar Kommunikációtudományi Társaság által „A helyzet” címmel, a kommunikáció képzés jelenéről és jövőjéről rendezett vitaindító konferencián 2015. április 25-én megtartott előadás írásos változata.

² A konferencia megrendezésének apropóját az a felsőoktatási szakállamtitkár és a Magyar Rektori Konferencia között zajló előzetes egyeztetésekről kiszivárgott, és a nyilvánosságban széles körben diszkutált hír adta, hogy a felsőoktatási kormányzat a kommunikáció szakok eltörlését tervezi. (http://eduline.hu/felsooktatás/2015/3/11/szakok_megszunese_felsooktatás_kommunikáció_MIQ1K6)

³ A bizonyítékokra alapozott szakpolitikák, közte az oktatáspolitikák kialakulásáról lásd Halász (2009)

⁴ Lásd pl. az OECD e célból indított programját: Evidence-based Policy Research in Education (http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html); továbbá az Európai Tanács feljegyzését (2007), illetve az Istanbul Declaration-t (2007).

Bizonyítékok, adatok az oktatáspolitikában

Bár a tudományosan megalapozott bizonyítékokra (adatokra, tényekre) alapozott tervezés iránti igény érhető, mindennapi megvalósítása korántsem magától értetődő. A bizonyítékokra alapozott szakpolitika-készítés iránt elkötelezett politikusok, stratégiai tervezők számos kihívással szembesülnek. Milyen körű, teljességű és minőségű adatok állnak rendelkezésükre vagy gyűjthetők be egy adott célterületről? A rendelkezésre álló adatok, kutatási eredmények valóban azt a problémát támasztják-e alá, amit problémának vélnek? Ezekre a kérdésekre később visszatérünk.

Érdeemes előbb azt a folyamatot megnézni, amely során napi gyakorlattá vált adatbázisok építése és felhasználása a szakpolitikai tervezés során. Ebben a folyamatban két különböző igény erősödött fel és találkozott össze. Egyfelől az adófizetők részéről saját kormányaik iránt megerősödött és természetessé vált annak az igénye, hogy a közpénzek felhasználása legyen célszerű és átlátható. Egy olyan időszakban, amikor a nemzeti költségvetés egyes, az állampolgárok számára érzékeny területekre vonatkozó kiadási tételeire csökkentési nyomás nehezedik, és a bevételek növelése érdekében az adók emelkednek, a demokratikus döntéshozatal során pedig az egyes kiadási tételek szükségességéről és nagyságáról nyilvános és olykor éles politikai viták folynak (mint például az éves költségvetés vitájában a parlamentben), megnő a közérdeklődés is például az oktatásra szánt és elköltött állami kiadások megalapozottságáról. Az oktatás szinte mindenkit – közvetve vagy közvetlenül – érint, többnyire nagy jelentőséget tulajdonítanak neki, és finanszírozása az állam kiadásainak jelentős hányadát teszi ki. Ugyanakkor nehéz világos képet alkotni a költségvetési ráfordítások hatásáról, és így nehéz jól érvelni a kiadások növelése mellett vagy épp ellene. Ez a helyzet megnövelte az igényt azon kutatások iránt, amelyek az oktatás társadalmi és gazdasági hasznára és megtérülésére irányultak, és amelyek elvezettek az oktatással kapcsolatos adatbázisok kialakulásához és kiterjedéséhez. Ma már sokféle összetett és akár idősoros adat, mutató, statisztikai összefüggés áll az egyes kormányzatok, szakmai szervezetek és kutatóintézetek, illetve a nemzetközi szervezetek rendelkezésére egy-egy ország, akár egy-egy oktatási intézmény, sőt – mint legújabban Magyarországon is – egy-egy köz- vagy felsőoktatási diák és tanár egyedi jellemzőiről, múltbeli teljesítményéről. Ezek az adatok az oktatási szektor szereplőinek jellemzőiről, eddig nem ismert összefüggésekről, egyes korábbi beavatkozások eredményességéről korábban sosem volt részletességű elemzéseket tesznek lehetővé (lásd pl. Varga 2015).⁵ A kormányzatok, a stratégiai tervezők élnek is ezekkel a lehetőségekkel, emiatt egyre gyakoribb és alaposabb (kiterjedtebb és pontosabb) adatszolgáltatásra kötelezik a szektor szereplőit is; és egyre inkább az adatok használatára biztatják őket. „Ha nincs adatod, bármi, amit állítasz: csak egy vélemény” – idézik gyakran az OECD oktatási és képességfejlesztési igazgatója, Andreas Schleicher mondását.

Másfelől az átláthatóságra törekvés mellett megjelent az állami támogatások célszerű és hatékony felhasználásával, az állami vagyonnal való gazdálkodással kapcsolatos felelősség firtatása, a vezetők elszámoltatásának igénye. A kormány éves zárszámadást és beszámolót készít a költségvetés végrehajtásáról, és az állami szektor vállalatai, intézményei és szervezetei – köztük az oktatási intézmények vezetői is – be- és elszámolnak a közpénzek takarékos és célnak megfelelő elköltéséről. Itt is az a kérdés merül fel, milyen részletességű és minőségű adatokkal kell és lehet alátámasztani a beszámolókat, melyek azok az adatok, amelyek igazolják, hogy a vezetők, a felelősök jól sáfárcodtak a rájuk bízott közpénzzel? Ez a folyamat is az

⁵ A kötetet így ajánlják: „Az indikátor-rendszer kifejlesztésével létrejött Magyarországon egy évente frissíthető kiadvány, amely alkalmas arra, hogy a szakpolitikai döntéshozók könnyen és pontosan tájékozódjanak a közoktatás aktuális állapotáról, a változások trendjeiről, és az érdeklődő szakértő és nem szakértő közönség is megismerje a magyar közoktatást leíró legfontosabb mutatókat.”

adat-alapúságot erősíti, és arra készíti a vezetőket, hogy döntéseikhez ne csak utólag rendelkezjenek (a beszámolókbán) azokat alátámasztó, igazoló adatokat, hanem már döntéseik előkészítése is adatok segítségével történjen. A vállalati és onnan a közszféra intézményeibe is átszivárgó, majd az operatív működés után a stratégiai szinten is megjelenő kontrolling rendszerek kiépülése ezen az igényen alapul.

Az elmúlt közel tíz évben a magyar felsőoktatás-irányítás európai strukturális forrásokból milliárdokat fordított egy felsőoktatási vezetői irányítási rendszer kiépítésébe,⁶ amely gazdag háttér-adatbázisra építve⁷ a rektorok, gazdasági főigazgatók, illetve a minisztériumi vezetők döntéseinek előkészítését szolgálja. A felsőoktatás vezetői jó ideje ki vannak téve a kormányzat adatéhségének, sok éve szembesülnek a különböző minisztériumoktól, kormányzati szervektől szinte heti rendszerességgel érkező, különböző összeállítású adatigénylással, aminek sem a vezetői információs rendszer, sem a felsőoktatási információs rendszer kiépülése nem tud gátat vetni. De hasonló adatéhséggel szembesülhetnek az egyetemi karok, intézetek, tanszékek vezetői is. Az akadémiai világban is elterjedt egyre részletesebb adminisztrációs kötelezettséggel (impakt faktorok, citációs indexek, MTMT adatszolgáltatás stb.) pedig az oktatók is napi szinten találkozhatnak.

A magyar felsőoktatás adatvagyon

Amikor ezzel a felhalmozott adatvagyonnal szembesülünk, felvetődik a kérdés, hogy az mi mindenre lehet alkalmas? Nem csak a kormányzat és ellenőrző szervei kíváncsiságát elégítik-e ki? Az olyan – saját szakpolitikai stratégiákat, scenáriókat, javaslatokat kidolgozó szupranacionális – szervezetek, mint az Európai Közösség, az UNESCO, az OECD, illetve háttér-intézményeik, rendszeresen gyűjtnek, elemeznek és publikálnak adatokon alapuló összehasonlító jelentéseket egy-egy régió szakpolitikája, köztük a felsőoktatáspolitikai változásairól, az intézkedések hatásairól. Ezek egyfelől komoly hatást gyakorolnak a nemzeti szakpolitikákra, másfelől mintát adnak a kormányzatok számára a bizonyítékokon alapuló tervezésre és implementációra, illetve hatásvizsgálatra. A PISA vizsgálatok – amelyek a közoktatás eredményességének feltérképezését és nyomon követését célozzák - jól illusztrálják, hogy egy-egy részterületen végzett kutatások során összegyűjtött adatok milyen sokféle következtetés levonására alkalmasak, és milyen sokféle összefüggés létezik világszerte. A közoktatást érő „PISA-sokk”, és annak nyomán a felmérésben részt vevő országok körében megindult közoktatási reformok pedig egy-egy adatgyűjtés és -elemzés rendkívüli hatására utalnak. Az összehasonlító adatoknak a szakpolitikák összerendezésére irányuló hatását a felsőoktatás terén jól szemlélteti a bolognai folyamat alakulása, vagy az Európai Közösség 2020-as felsőoktatási célindikátoraihoz összefüggésben megjelenő nemzeti szintű intézkedések. Ezek olyan adatszolgáltatási és -rendszerkezési kényszert indukálnak a tagországokban, aminek következtében annak ellenére konvergálnak a szakpolitikai intézkedések, hogy az oktatás terén a Közösségnek valójában nincs hatásköre a nemzeti szakpolitikákra.

A magyar felsőoktatásról egyedi adatfelvételekből, kormányzati adatbázisokból és ezen adatbázisok integrációjából felhalmozódó adatokból is sokféle elemzés készül. A felvételi

⁶ Adatbázis alapú Vezetői Információs Rendszer (AVIR); lásd: <http://www.felvi.hu/felsooktatasiuhely/avir>

⁷ A legújabb felsőoktatási törvény (2011. évi 204. törvény a nemzeti felsőoktatásról) már egy önálló fejezetet (V. fejezet) szentel a felsőoktatási intézmények adatkezelésének és az öt alrendszerből álló felsőoktatási információs rendszernek (FIR), és a törvény 3-7. mellékletei összesen 12 oldalon át sorolják az intézmények által szolgáltatandó, illetve a FIR-t működtető Oktatási Hivatal által nyilvántartandó adatköröket, amelyeket a törvény végrehajtására kiadott 87/2015. számú kormányrendelet 6. melléklete további két oldalnyi nyilvántartandó adatkörrel egészít ki.

eljárás során keletkezett adatokból kimutatások készülnek a jelentkezők összetételére és ennek alakulására, az egyes intézmények és képzések vonzerejére és ezek alakulására, sőt a közoktatás iskoláinak eredményességére vonatkozóan is (amikor a felsőoktatásban való továbbtanulási sikeresség az iskolai eredményesség egyik mutatója). A diplomás pályakövető rendszerbe begyűjtött adatokból nyomon követhető egy-egy felsőoktatási évfolyam végzés utáni sorsának alakulása, a kezdő munkavállalók és munkanélküliek összetétele és ezek időbeni változása, az egyes felsőoktatási intézmények eredményessége hallgatóik pályára állításában. Az utóbbi években más nagy adatállományokkal (Felsőoktatási Információs Rendszer, Országos Egészségbiztosítási Pénztár, Nemzeti Adó- és Vámhivatal, Diákhitel Központ Zrt., Magyar Államkincstár, Országos Nyugdíjbiztosító Főigazgatóság, Nemzeti Munkaügyi Hivatal adatbázisai) elvégzett adatintegráció eredményeképp részleteiben is megismerhetővé váltak a frissdiplomás munkaezőpiaci integrációjának különböző dimenziói.⁸ A felsőoktatási információs rendszer (FIR) pedig, amely minden felsőoktatási hallgató, oktató és intézmény részletes adatait tartalmazza, olyan elemzések lefuttatására is módot ad, amelyek révén az egyes szakok pozíciója, a hallgatók tanulási útvonala, a lemorzsolódás vagy pályaelhagyás, és számtalan más folyamat kimutathatóvá és elemezhetővé válik. Ma már adatokkal alátámasztva mutatható be a felsőoktatásra fordított közpénzek és magánráfordítások megtérülési rátája, szakok, intézmények iránti igények (felvételi), az igények ellátásának sikeressége (beiskolázás), az intézmények piaci részesedésének alakulása, belső hatékonysági mutatók (oktatók, hallgatók, ráfordítások), a hallgatók tanulmányi mozgásai, tanulási útjai (kreditfelvételek, sikeres/sikertelen kreditek, kurzuskinálat elégségessége, halogatás-lemorzsolódás mintázatai), az oktatás eredményessége (elhelyezkedés, jövedelem, végzettségi szintnek megfelelés stb.), az oktatás méltányossága (hátrányok kiegyenlítése, életésélyek stb.), a kutatási eredmények, a tudományos publikációk alakulása,⁹ illetve különböző vegyes, képzett mutatók alapján rangsorok, profilok, és más jellemzők alakíthatók ki. Az adatokkal való rendelkezés tehát nagyon sokféle elemzés elvégzésére, fontos összefüggések feltárására, a felsőoktatási rendszer működésének jellemzőire, finomrétegeire enged rálátást, amellyel eddig a kormányzat nem rendelkezett – vagy csak egy-egy célzott kutatás eredményeként részlegesen juthatott hozzá.

Ez az adattömeg, megfelelő kapcsolatok létrehozása esetén, informálja a döntéshozókat – politikusokat, rektorokat – a korábbi célok bevalásáról, egyes korábbi intézkedések hatásáról, egyes kritikus, beavatkozást igénylő területekről, folyamatokról.

A kommunikáció képzés néhány adat tükrében

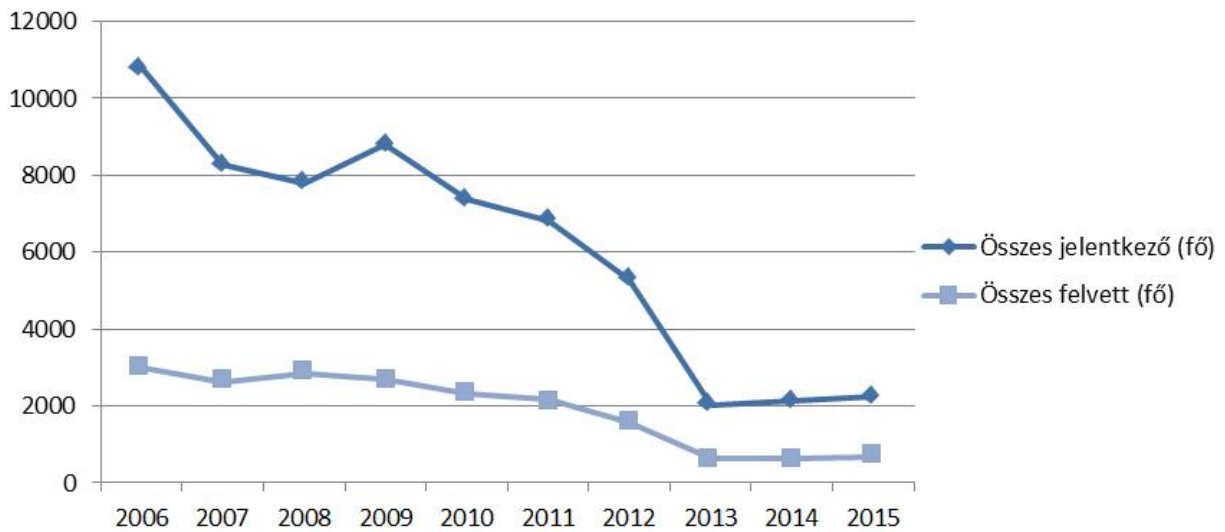
A fent jelzett adattömeg szűrésével egyes szakokra, így akár a kommunikáció képzésre általában vagy intézményi bontásban is készíthetők részletes elemzések. A felsőoktatás-irányítás is ilyen elemzésekre hivatkozva vetette fel – több más mellett – a hazai kommunikáció képzés megszüntetését.

Pedig a kommunikáció képzés évek óta a legnépszerűbbek között van, a jelentkezések rendre jelentősen meghaladják a felvételi keretszámokat. Miközben az elmúlt 10 év során a jelentkezések száma az ötödére esett, még mindig bő háromszoros a túljelentkezés az évről évre beiskolázottak számához viszonyítva. Ez annak tükrében tűnik jó aránynak, hogy időközben a képzés államilag finanszírozott férőhelyei a tíz évvel ezelőttnél a huszadára csökkentek, ma már csak az állami férőhelyekre jelentkezők 3-3,5%-a nyer ide felvételt (1.a ábra).

⁸ Lásd a <http://www.felvi.hu/felsooktatasi-muhely/dpr> webfelületet, illetve a legutóbbi adatintegrációról készült gyorsjelentést (DPR 2015)

⁹ Lásd pl. Kampis 2013

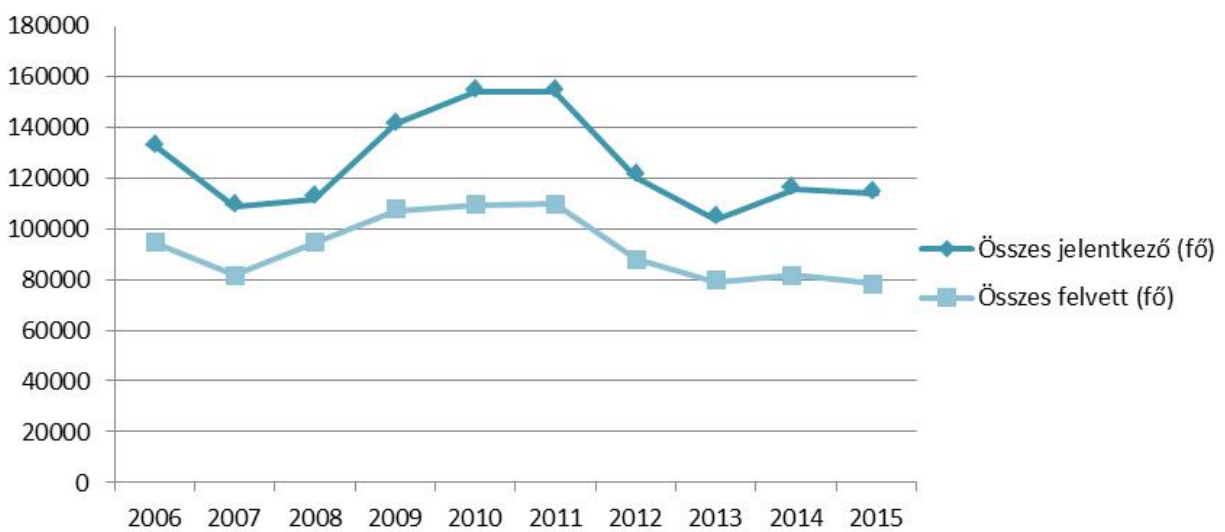
1. a ábra
 Kommunikáció képzésre jelentkezők és felvettük számának alakulása



Adatok forrása: felvi.hu

Ugyanebben az időszakban a teljes hazai felsőoktatásba jelentkezők száma 15%-kal csökkent csak, és 1-2 év kivételével a jelentkezők körülbelül 70%-a nyert felvételt (1. b ábra). S miközben országosan az államilag finanszírozott férőhelyek száma 2006-hoz képest szinte nem változott (mindössze 2 100 fő a különbség; igaz, ha az elmúlt évtized legjobb évének, 2010-nek az adataival vetjük össze, akkor már 12 800 fő a csökkenés), az államilag támogatott férőhelyekre rendre a jelentkezők 55-60%-a kerül be.

1. b ábra
 A felsőoktatásba jelentkezők és felvettük számának alakulása



Adatok forrása: felvi.hu

Mindez azt mutatja, hogy a kommunikáció képzés jelentős pozíciócsökkenést szenvedett el: míg 2006-ban még az összes felsőoktatásba jelentkező 8%-a, addig 2015-re már csak 2%-a célozta meg ezt a képzést. Ezzel párhuzamosan, míg 2006-ban az összes jelentkező 3,2%-a került be valamelyik kommunikáció képzésbe, addig 2015-ben már csak 0,9%-a. Az érdeklődés lanyhulása nyilvánvalóan nem független a kommunikáció képzés körül kialakult negatív kampánytól és az államilag finanszírozott helyek folyamatos csökkentésétől. Azonban még így is jóval több hallgatót vehetnének fel az intézmények, mint amennyi férőhelyet a fenntartók biztosítanak számukra.

Mostanában a nemzetközi felsőoktatás-politikák – a versenyképesség javítására irányuló foglalkoztatáspolitikák részeként – egyre inkább ösztönzik a diplomások részarányának növelését.¹⁰ Ez sok helyen a felsőfokú végzettek számának növelésével is jár, ám az olyan előregedő társadalmakban, mint a magyar is, a létszám szinten tartása már a lakosságon belüli diplomás részarány növekedését eredményezi. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának, arányának növelésére azonban nemcsak a beiskolázási létszám alakításával lehet hatni, hanem a beiskolázottak diplomaszerzési sikerességének javításával is. A felsőoktatásból kimaradók, a lemorzsolódók a képzésre fordított állami források rossz hasznosulását eredményezik. Magyarországon különösen magas a felsőoktatásból lemorzsolódók aránya,¹¹ ezért a lemorzsolódás csökkentése nemcsak az Európai Unió ide vonatkozó ajánlásai és célkitűzései¹² miatt vált fontossá, hanem finanszírozási okokból is. Ugyanakkor korábban a lemorzsolódás mérése meglehetősen bizonytalan volt az egyes hallgatók tanulási útjai monitorozásának hiánya következtében. Az elmúlt két-három évben azonban a FIR-be feltöltött adatok mennyisége és minősége (megbízhatósága) olyan jelentősen javult, hogy ma már biztosabban lehet elkülöníteni az intézmény képzéseiből kilépők körét (akik más intézménybe jelentkeztek át, egészségügyi vagy más okból alkalmatlanná váltak a tanulmányok folytatására, elhaláloztak stb.) a lemorzsolódottnak tekinthetők körétől (akiket kizártak valamilyen oknál fogva, akik elmulasztották a bejelentkezést, átsorolás esetén nem vállalták a fizetendő költségtérítést, fizetési hátralék vagy tanulmányi kötelezettségek nem teljesítése, megengedett javító és ismétlő vizsgák sikertelensége miatt távoztak, vagy valamely más okból jelentették be tanulmányaik megszakítását). És elkülöníthetők a halogatók is, akik lassabban haladnak tanulmányaikkal, és így a lemorzsolódás szempontjából veszélyeztetett csoportot alkotnak.

A kommunikáció képzés a lemorzsolódás tekintetben átlagos képet mutat: a 2009/2010-es tanévben kommunikáció tanulmányaikat megkezdők körében az alapképzésből 29,4% a lemorzsolódás, a mesterképzésből 15,8%. Ennél is fontosabb adat, hogy az alapképzésben 54,4%, a mesterképzésben 82,6% sikeresen elvégezte a képzést (2.a ábra). Ezek mindkét ciklusra vonatkozóan kismértékben kedvezőbb adatok, mint a társadalomtudományi képzési területi, illetve az országos összesített ráták.¹³

¹⁰ vö. az Európa 2020 program célindikátorai; http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm

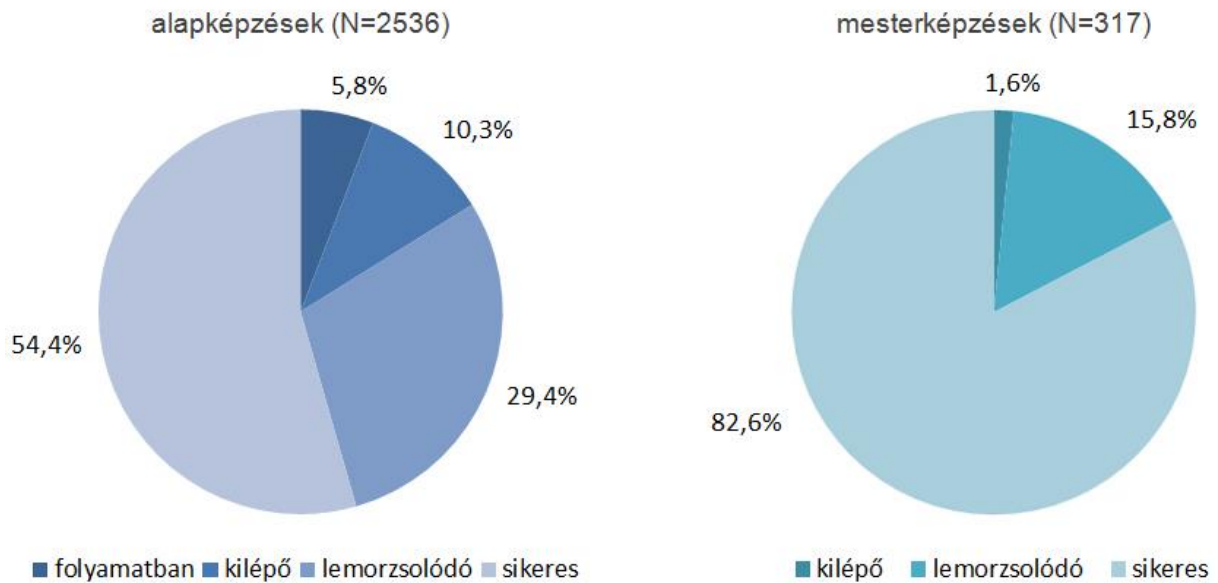
¹¹ Az UNESCO-UIS/OECD/EUROSTAT adatgyűjtés alapján 2011-ben 47% volt a lemorzsolódás a felsőoktatásból (EAG OECD, 2013). A hazai adatok 2014-re az alapképzésben 36-38%-os, a mesterképzésekben 14-17%-os rátát jeleznek (FIR).

¹² Lásd 10. sz. lábjegyzet

¹³ Adatok forrása a Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) 2014. március 20-i adatállapot szerint, intézményi adatközlések alapján. Külön köszönet illeti az adatok összegyűjtésében és rendszerezésében végzett munkájáért és segítségéért Demcsákné dr. Ódor Zsuzsannát, az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Főosztálya Felsőoktatási Információs Rendszerek Osztálya osztályvezetőjét.

2.a ábra

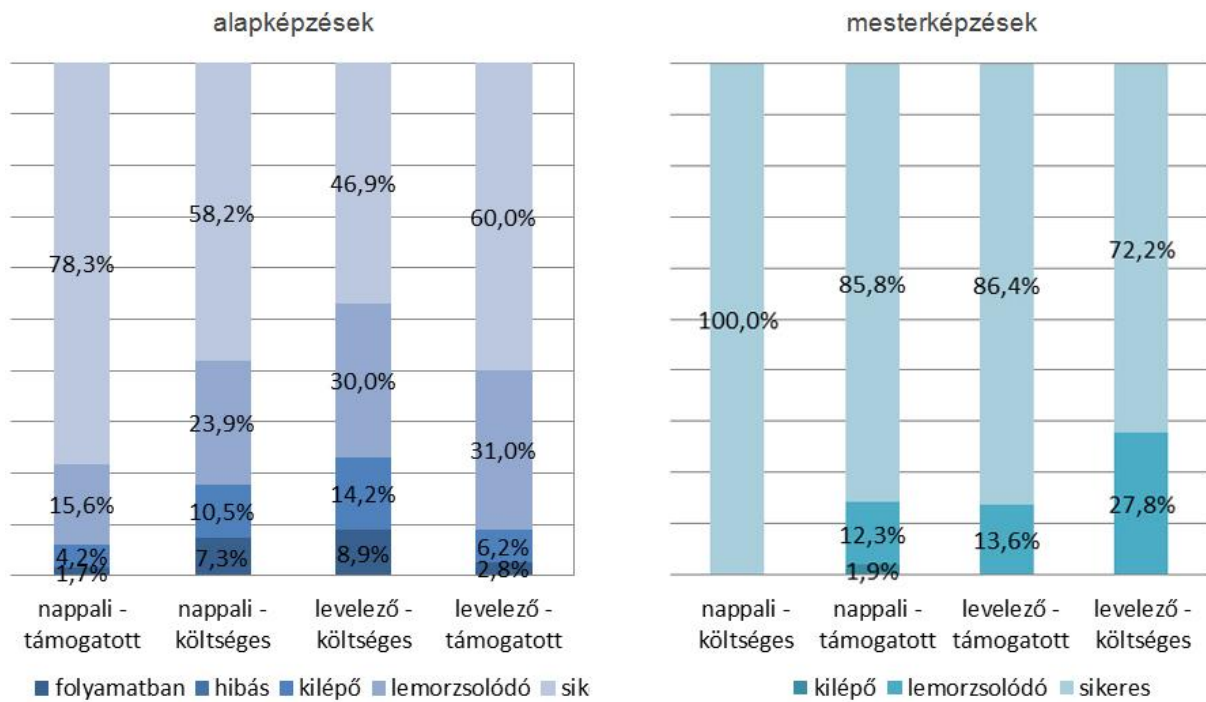
A 2009/2010-es tanévben megkezdett kommunikáció és médiatudomány képzések megoszlása a lezárás kategóriája alapján



Adatok forrása: FIR 2015; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

2.b ábra

A 2009/10-es tanévben megkezdett kommunikáció és médiatudomány képzések megoszlása a lezárás kategóriája szerint a munkarend és a finanszírozási forma alapján



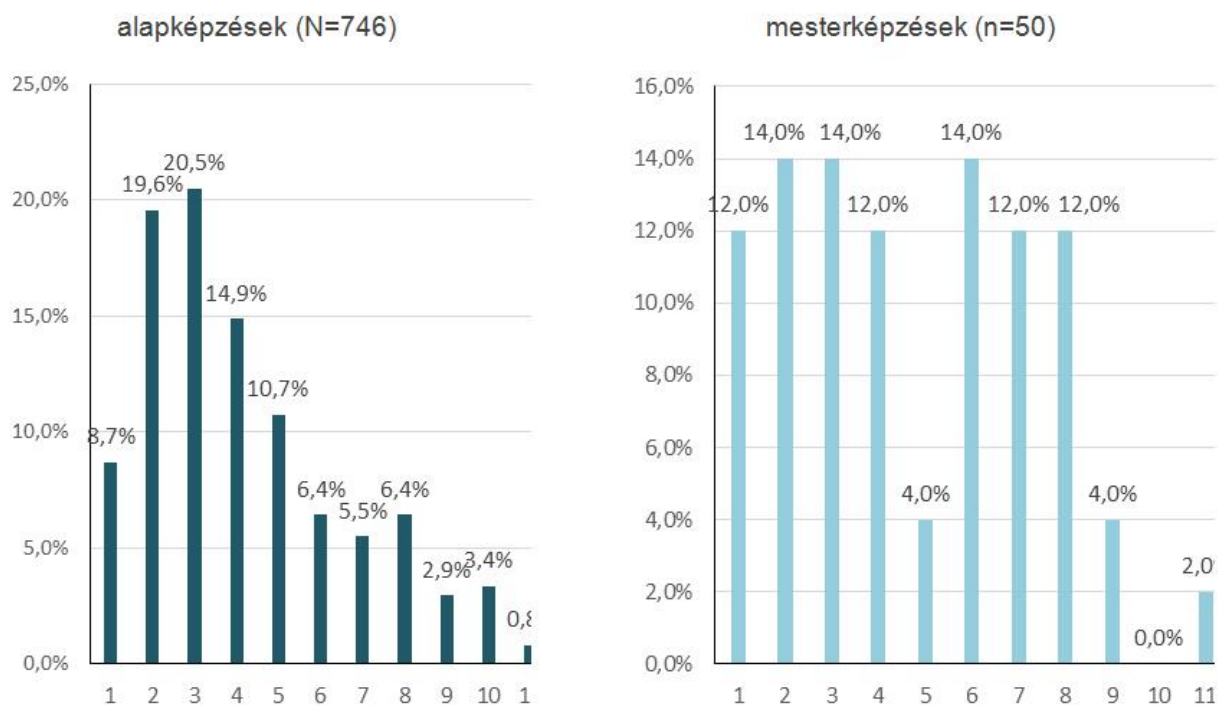
Adatok forrása: FIR 2015; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

Az összesített adatok finanszírozási státusz és tagozatok szerinti megbontása (2.b ábra) jelentős különbségeket mutat: az alapképzésben a nappali tagozaton, államilag finanszírozott képzésben részt vevőknek mindössze 15,6%-a morzsolódott le, és 78,3%-a sikeresen elvégezte a képzést, míg az önköltséget térítő, levelező tagozatos hallgatók közül 30% a lemorzsolódó és 46,9% a sikeresen végző. A mesterképzésben is hasonló különbségek észlelhetők: az államilag támogatott nappali tagozatos hallgatók 12,3%-a morzsolódott le és 85,8%-a végzett, míg az önköltséget térítő levelező tagozatos hallgatók 27,8%-a morzsolódott le és 72,2%-a végezte el sikeresen a képzést.

A lemorzsolódás belső mintázatai is elgondolkodtatóak (2.c ábra), ebből a szempontból a leginkább kockázatos a második és a harmadik félév (e két félév alatt esik ki az alapképzésben az összes lemorzsolódó 40%-a, de még a negyedik félévben is 15%-uk; és ugyancsak a második és a harmadik félév a legkockázatosabb a mesterképzésben is, összesen 28% lemorzsolódóval; itt azonban az első és a negyedik félévben is találunk 12-12% lemorzsolódást). A mesterképzés érdekessége, hogy jelentős lemorzsolódás következik be a hatodik, hetedik és nyolcadik félévben (rendre 14%, 12% és 12%), ami világosan jelzi, hogy a halogató végül lemorzsolódással végződik. Ezek az adatok némiképp különböznek az országos összesített eredményektől, ahol inkább a páros félévek látszanak kritikusnak, és az első 4 félévben esik a lemorzsolódás túlnyomó hányada nemcsak az alap-, hanem a mesterképzésekben is.

2.c ábra

A 2009/10. tanévben megkezdett és lemorzsolódással zárult kommunikáció és médiatudomány képzések aránya az összes félévszám szerint



Adatok forrása: FIR 2015; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

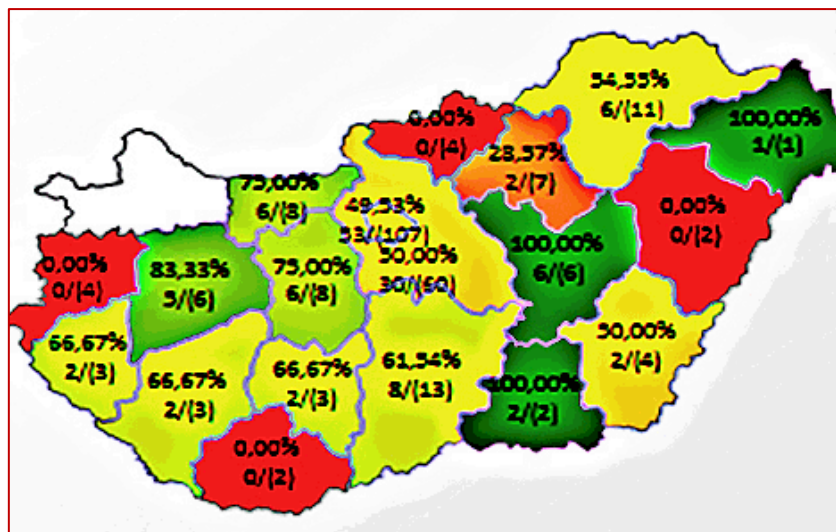
Az összetett okok elemzésére itt most nincs hely, mindenesetre a képzést folytató intézmények, szakfelelősök számára az adatok megjelenítik azokat a kritikus időszakokat, amelyekre figyelve nagyobb eséllyel tarthatják meg és állíthatják sikeres tanulási pályára hallgatóikat. Az önköltséget térítők magas lemorzsolódási rátája ugyanis nemcsak a kudarcot

vallók számára veszteség, hanem az intézmény számára is: nemcsak rossz mutatókat produkálnak, hanem jelentős díjbevételektől is elesnek.

A FIR jelenlegi adatfeltöltöttsége már olyan részletek bemutatást is lehetővé teszi, mint például intézményenként a hallgatók végzési sikeressége állandó lakhelyük (megyékük) szerinti bontásban. Ennek illusztrálására alább az egyik budapesti intézmény nappali tagozatos kommunikáció képzésén sikeresen végzettek megyénkénti aránya látható a képzés összes hallgatójához viszonyítva.

2.d ábra

A 2009/10. tanévben az adott intézményben kommunikáció és médiatudomány szak nappali tagozatán tanulmányokat kezdett összes hallgatóhoz viszonyítva a képzést sikeresen záró hallgatók aránya állandó lakhely (megye) szerinti bontásban (n=272)



Adatok forrása: FIR 2015¹⁴; Demcsákné dr. Ódor Zsuzsanna összeállítása

Hogy egy ilyen finom és részletes megbontásnak mi is pontosa a relevanciája akár a felsőoktatás-irányítás, akár az intézményvezetés, vagy éppen a képzésért felelős oktató(k) számára, az nem teljesen világos, ám az ábra azt jól illusztrálja, hogy a képzésekkel és hallgatókkal összefüggő adatbázisból ma már nagyon sok minden kiolvasható.

Az elmúlt évtizedben – ugyancsak versenyképességi és foglalkoztatáspolitikai szempontok alapján – a felsőoktatástól egyre inkább a végzettek egyre jobb ’foglalkoztathatóságát’ várták el a kormányzatok. A foglalkoztathatóság egy olyan tulajdonság, melyet leginkább a diplomások életpályájának alakulása jelez, és ez hosszú távon igen jelentős: a felsőfokú végzettség mind a közösség, mind az egyén számára többnyire megtérül; miközben a globális munkaerőpiacon egyre nagyobb az igény a magasan kvalifikált szakemberek iránt, ami az előrejelzések szerint tartósan kielégítetlen marad. A magyar diplomák megtérülési rátája kiemelkedő az európai országok körében (Györgyi 2014; OECD 2014). Rövidebb távon ugyanakkor nehéz e megtérülés kimutatása. Ezért egyre erőteljesebb figyelem irányul a diplomások kezdeti munkaerőpiaci helytállására (elhelyezkedés gyorsasága, a foglalkozás strukturális illeszkedése a végzettséghez, kezdő fizetés stb.). Ezek az adatok aztán a felsőoktatási intézmények képzési eredményességének indikátoráivá válnak. Magyarországon a ki-

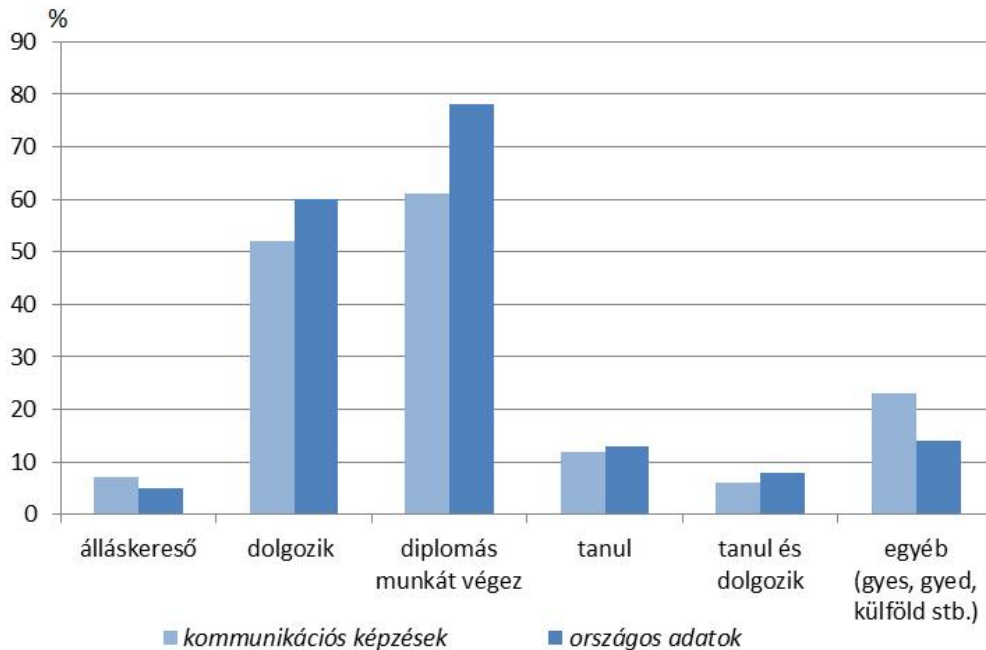
¹⁴ Fejlesztés-tesztelés előtt álló alkalmazásból származó, tájékoztató jellegű adatok alapján.

épülő diplomás pályakövető rendszer (DPR)¹⁵ gyűjti és illeszti be a FIR-be, illetve teszi közzé ezeket az adatokat.

A kommunikáció szakon diplomát szerzők munkaerőpiaci adatai a társadalomtudományi képzési területen belül átlagosak, kismértékben gyengébbek az országos átlagnál, ahogyan az a 3. ábráról leolvasható.

3. ábra

A kommunikáció képzés és az országos adatok (a 2009/10-es és 2011/12-es tanévek végzettjei) a diplomás pályakövetésben



Adatok forrása: Felvi.hu/DPR - Adminisztratív adatbázisok integrációja 2014

A fentiek alapján a kommunikáció képzésekről egy keresett, népszerű, más képzésekkel összehasonlítva stabil helyzetű, átlagos lemorzsolódással és átlagosnál enyhén magasabb pályaelhagyással működő képzés képe rajzolódik ki. Felmerül a kérdés, hogy akkor – éppen az adatokra hivatkozva – miért szándékozna a kormányzat a további kommunikáció szakképzett-ségeik kiadását megszüntetni. Félreértésről, esetleg egyéb nem nyilvános megfontolásokról van szó, ahogy egyes publicisztikákban ez felmerült, vagy más állhat a háttérben? A helyzet értékeléséhez valószínűleg a bizonyítékokra alapozott szakpolitika kockázatainak megértése vezethet.

A bizonyítékokra alapozott szakpolitika kockázatai

A bizonyíték-alapúság előtérbe kerülése során az egyik fontos szempont, hogy milyen mennyiségű és minőségű adatok állnak rendelkezésre. Vajon elegendő, minden részletre kiterjedő-e az adatvagyon ahhoz, hogy abból egy döntéshez megfelelő képet lehessen alkotni? Sok esetben az adatok csak a valóság egy-egy szeletére vonatkoznak, míg más – a valóság bemutatásához, a problémák és okaik kellő részletezettségű feltárásához és megértéséhez szükséges – adatok nem állnak rendelkezésre. Emellett az adatok sokszor nem elég széles mintából származnak, nem kellően részletezettek, egyes jelenségeket nem elegendő mélységben tárnak

¹⁵ Lásd http://www.felvi.hu/diploman_tul

fel ahhoz, hogy megfelelő alapot szolgáltatassanak egyes jelenségek megértéséhez. Kiemelt szempont az is, vajon relevánsak-e a rendelkezésre álló adatok egy problémakör feltárásához, megértéséhez. Jobb esetben a döntéshozók tudatában vannak a mennyiségi vagy minőségi hiánynak – és ha úgy ítélik meg, hogy szükségük van a hiányzó adatkörre, akkor akár évekig tartó fejlesztést is indítanak a szükséges adatok rendelkezésre állásának biztosítására. Így történt ez idehaza például a felsőoktatási információs rendszer egyes elemei (pl. a diplomás pályakövető rendszer) évtizedes fejlesztési programjai esetében is.

A rendelkezésre álló adatvagyonnal kapcsolatban az is kérdés, hogy mitől válik egy adat (vagy adatok együttese) bizonyítékká, evidenciává. A tudományosan megalapozott vizsgálati, gyűjtési módszereken túl ez már nézőpont és interpretáció kérdése is. Egy szakot váltó hallgató a szak szempontjából lemorzsolódó, az intézmény vezetése felől nézve azonban nem az. Egy 30%-os lemorzsolódási rátát lehet kínosan magasnak értékelni, különösen, ha magas felvételi követelmények és alapos felvételi versenyvizsga után áll elő, de lehet jelentéktelennek is tekinteni, ha bárki megkezdheti felsőfokú tanulmányait egy érettségi birtokában. A 25-30 éves korosztályban a felsőfokú végzettségük 35%-os aránya tűnhet túlzóan magasnak egy alapvetően a beszállító iparra koncentrált és ezért elsősorban szakmunkásokat igénylő gazdasági szerkezetet megcélzó gazdaságpolitika számára, és ugyanaz az érték tekinthető reménytelenül alacsonynak egy innovációra alapozó gazdaságfejlesztési vízió számára.

A rendelkezésre álló adatkör könnyen befolyásolja a szakpolitikai gondolkodást. Nem kellően körültekintő hozzáállás esetén könnyen abba a csapdába esik a döntéshozó, hogy úgy véli, az adatok a teljes valóságot mutatják. És a világnak azok a jelenségei, amelyekre nincs adat, kiesnek a látókörből, nem létezővé válnak. A felsőoktatási képzésekről való szakpolitikai gondolkodást is erőteljesen befolyásolhatják a képzésekről éppen rendelkezésre álló adatok (pl. a lemorzsolódás vagy a pályaelhagyás mértéke), míg a nem létező adatok (milyen hosszú távú eredményessége van egy-egy képzésnek; milyen életpálya-mintákban milyen hatással jelenik meg egy-egy képzésben való részvétel stb.) nyilvánvalóan nem is tudják árnyalni ezt a képet. Itt egy önerősítő folyamattal is szembesülhetünk: egy-egy kormányzat a szakpolitikai meggyőződések és hangsúlyok szerint kezdi el meghatározni a gyűjtendő adatok körét és építi fel hozzá az adatbázisokat, miáltal éppen arra lesz – a gondolkodásukat megerősítő – adatuk, amire kíváncsiak, és arról nem lesz tudásuk, aminek eleve kevesebb figyelmet szentelnek. A felsőoktatási képzések munkaerőpiaci relevanciájával kapcsolatos várakozások felerősödése így vezet a diplomás pályakövetés kiépüléséhez, a munkaügyi nyilvántartások fejlesztéséhez, majd az ebből nyert adatok segítségével történő további politikaformáláshoz. Miközben a figyelem fókuszán éppen kívül eső sokszor jelentős területekről (például a tanítás és tanulás minősége a felsőoktatásban) szinte alig állnak rendelkezésre adatok – és így a döntéshozói tudás is jóval csekélyebb e területről.

A gyűjtendő adatkörökre hatással van az is, ahogy egy-egy jelenséget szemlél a szakpolitika. Ha a felsőoktatás eredményességét a munkaerőpiaci beválással magyarázza, akkor munkaügyi adatokat gyűjtenek. Ha máskor a tradicionális értékek, a méltányosság vagy a társadalmi közjó stb. szolgálata a magyarázó erő, akkor erre vonatkozó adatgyűjtés kezdődik. A méltányosság szempontjának előtérbe kerülésével például a hallgatók szociális helyzetét jelző adatok gyűjtése indult el Európa-szerte (az Eurostudent¹⁶ program keretében). Azaz az előzetes nézetek és magyarázatok a gyűjtendő adatkörök kiválasztásán keresztül felerősítik az előzetes nézetek logikáját és ez azzal a kockázattal jár, hogy a döntéshozók bele is ragadnak az adott logikába.

A felsőoktatás eredményességének a munkaerőpiaci beválásra alapozó értelmezése és ilyen adatokon keresztüli vizsgálata például egyenesen vezet egy, a képzések alakításával

¹⁶ A program honlapja: <http://www.eurostudent.eu/>

kapcsolatos követő, reaktív politikához, amelynek során az aktuális munkaügyi adatokhoz igazítják a képzési rendszert (amelyben pedig majd csak évek múlva jelenik meg az igazítás hatása). Ugyanakkor elgondolható lenne egy proaktív politika is, amely nem kiszolgálja, hanem alakítani, befolyásolni kívánná a munkaerőpiacot a felsőoktatás képzési kibocsátása révén. Ehhez a képzésekkel kapcsolatos keresleti szemléletet fel kellene váltania a kínálati szemléletnek, ami most éppen kívül esik a kurrens felsőoktatáspolitikai gondolkodás fősodrán.

Az adatokkal való rendelkezés egy másik kockázata, hogy hamis magabiztosságot okozhat, ami túlzott beavatkozási ingerrel jár a szakpolitika alakítók körében. Ha kellően sok adat áll rendelkezésre, megjelenhet a „mindent tudunk” illúziója, amelyből egy közvetlenül beavatkozó és túlszabályozó irányítói aktivitás eredhet. Az adatok ugyanis azt a képzetet kelthetik, hogy minden részterületet, minden aspektust és összefüggést jól ismerünk, sőt azt is látjuk, hogy pontosan hol és hogyan kell beavatkozni. Ez a megközelítés azonban könnyen figyelmen kívül hagyja – és sokszor meg is teszi – a nem tervezhető, spontán folyamatok jelentőségét akár a tervezés során, akár az implementáció során, de még a hatásvizsgálatokban is. Márpedig az olyan komplex rendszerekben, mint amilyen a felsőoktatás is, még egy intézményvezető sem képes kézben tartani minden folyamatot és az általuk gerjesztett – aktuális és vélt érdekek és ellenérdekek mentén megjelenő – változásokat, reakciókat (Fullan 2008). A teljes rendszerre vonatkozóan még inkább így van ez. Egy-egy célzott beavatkozás nem szándékolt mellékhatásainak összeadódó következményei jóval jelentősebbek lehetnek, mint maga a megcélzott változtatás. Ezek azonban akár sokáig észrevétlenek is maradhatnak, ha a változások figyelemmel kísérése csak a beavatkozási területre fókuszál.

Az adatok által megnövelt közvetlen beavatkozási ingeren túl a rendszer működésének szabályozásra irányuló túl gyors és közvetlen visszacsatolások kockázata is felerősödik. Ha már rendelkezésre állnak adatok, akkor könnyen épülnek rá ösztönző/szankcionáló intézkedések, szabályozások, rendszerek; miközben a felsőoktatás változási, változtatási képessége természeténél fogva lassú, a változások átfutási ideje a tevékenységek jellege miatt hosszú. Így például egy, a képzések terén bevezetett módosítás, intézkedés hatása leghamarabb 5-6 év múlva jelentkezik. Ezért sem tűnik bölcs politikának jelenlegi adatokra építeni a képzésszabályozást.

A szakpolitika ugyanakkor strukturális okokból is türelmetlen – különösen azokban az országokban, ahol a felsőoktatás irányítása nem szakmai, hanem politikai pozícióból történik, és betöltői így nem évtizedes, hanem 3-5 éves időtávban gondolkodhatnak. A gyors és közvetlen visszacsatolások bevezetésének ingere könnyen összekapcsolódik rossz összefüggések működtetésével: leginkább a finanszírozási mechanizmusok azok, amelyeket olyan adatokra igyekeznek ráépíteni, amelyek kevés összefüggést mutatnak az alapul választott adatokkal. Így a diplomás pályakövetés adatainak kiépülésével megjelenik az inger a munkaerőpiaci beváláson alapuló intézményfinanszírozásra, vagy a hallgatói tanulmányi adatok, közte a kreditrendszer adatainak összegyűlésével felmerül a kredit alapú intézményfinanszírozás ötlete. Épp az adatok elemzéséből tudható, hogy egyiknek sincs túl sok relevanciája az intézmények működésére, annak hatékonyságára, ám a fenntartók keresik azokat a lehetőségeket, ahol kemény adatokat tudnak a finanszírozási rendszer alapjául tenni, így távolítva el maguktól az évente ismétlődő alkufolyamatokat, illetve az allokált források elégtelenségével kapcsolatos, rendszeresen megjelenő kritikákat. Olyan adatokkal igyekeznek ezt megtenni, amelyek épp rendelkezésükre állnak. Az elmúlt másfél évtized kudarcos kísérletei a normatív, pontosabban a formula alapú finanszírozásra (Semjén 2004; Polónyi 2006) jól szemléltetik ezt az igyekezetet. Kis túlzással, már mindenféle adatkör szolgált hosszabb-rövidebb ideig forrásallokáció alapjául, a minősített oktatók számától az ingatlanok adatain keresztül a kontaktóraszámokig.

További problémakört jelent az adatok, elemzési eredmények interpretációja. Mire is utal a lemorzsolódási ráta? Mit jelez a felsőoktatási kibocsátás és a munkaerőpiaci foglalkoztatás szerkezeti inkongruenciája? Soknak vagy kevésnek tekintsük a kommunikáció kép-

zésekben végzettség mintegy 30%-os pályaelhagyási mutatóját? Akár egymástól jelentősen különböző interpretációk, következtetések is megtehetőek az adatokból. Ha egy reaktív, a munkaerőpiaci folyamatokat követni igyekvő szakpolitika felől nézzük, akkor a pályaelhagyás (a képzési kibocsátás vertikális és horizontális inkongruenciája) bizony magas, a képzési szerkezetet és a képzések jellemzőit módosító kezdeményezésre van szükség. Egy, a társadalmi mobilitást ösztönző szakpolitika felől nézve ugyanakkor az látszana, hogy egy ideje többek között a kommunikáció képzések vették át azt a szerepet, amelyet mindig betölt néhány szak a képzési palettán: a társadalom felfelé törekvő csoportjainak gyermekei ezek révén jutnak felsőfokú végzettséghez, diplomához, és ennek révén magasabb jövedelmet, jobb életkörülményeket biztosító munkahelyekhez; azaz mobilitási csatornaként funkcionálnak, nincs szükség beavatkozásra. Egy innovációs képesség javítását előtérbe helyező szakpolitika azt venné észre, hogy a kommunikáció képzést elvégzők sokféle (munka)helyzetben képesek megjelenni és helytállni és ezáltal ők is hozzájárulnak az együtt tevékenykedő munka-teamek, projekt csoportok sokszínűvé válásához, az innovációs potenciál javulásához. Ez a szakpolitika további támogatást nyújtana és bővítené a kommunikáció képzések kapacitásait. A sor tovább folytatható.

Felmerül a kérdés, hogy mégis mi értelme milliárdokat fordítani adatbázis-építésre, jogszabályi paragrafusok sorát törvénybe iktatni kötelezően szolgáltatandó adatok köréről, elemzői kapacitások fenntartásába investálni, ha ugyanazokra az adatokra ennyire különböző interpretációk és nagyon különböző szakpolitikák építhetők fel?

A válasz részben a kérdésben rejlik: ugyanazokról az adatokról, azok értelmezéséről folyik most már a diszkusszió az érintett felek között, ami a felsőoktatás képzéseiről szóló gondolkodásnak egy sokkal jelentősebb megalapozását segíti elő, mintha adataink sem lennének, vagy mindenkinek más adatok állnának rendelkezésére (eltérő, bizalmat nem ébresztő forrásokból). Érdemi diszkusszióra ad esélyt, ha nem az adatok forrását, helyességét¹⁷, érvényességét vitatják a felek, hanem egy adott képzésről, egy szak(ma)csoport helyzetéről és jövőjéről jóval perspektivikusabb dialógus folyik. Ha a vita az adatok, a tudományos módszerekkel feltárt tények (lehetséges) értelmezéseiről, az eltérő értelmezések mögött álló nézetek elfogadhatóságáról szól. Ekkor már a másik fél érvei mögötti nézetrendszer kölcsönös megértésének esélyei is megnyílnak, ami hozzájárul a felsőoktatási képzésekről, közte a kommunikáció szakokról való gondolkodás árnyaltabbá válásához.

Egy ilyen diszkusszió során aztán már majd az is megvitatható, hogy a képzésekről a munkaerőpiaci elvárásoknak alárendelt gondolkodásnak, az erre alapozott felsőoktatási képzéspolitikának mi lehet az előnye és kockázata, mi a perspektívája, elgondolhatóak-e, látszanak-e érdemi alternatívái. Ez az elkövetkező időszak valódi tétje és feladata.

¹⁷ Megjegyzendő, nem lehet elég sokat egyeztetni az adatok megfelelőségéről. Az adatbázis-építések háttérében intenzív és hosszú egyeztetési, elemzési folyamatok húzódnak, amelyek az adatok azonosításának, egyértelműségének, pontosságának javítására irányulnak.

Irodalom

- Coalition for Evidence-Based Policy (2002): *Rigorous Evidence: The Key to Progress in Education? Lessons from Medicine, Welfare and Other Fields*. A forum with The Honorable Rod Paige U.S. Secretary of Education Forum Proceedings – November 18, 2002
- DPR (2015) *Diplomás pályakövetés 2014. Adminisztratív adatbázisok integrációja. Gyorsjelentés*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. {online} http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/DPR_adatintegracio_2014.pdf Utolsó elérés: 2015.09.20.
- Európai Tanács (2007) *Tényeken alapuló politika-meghatározás az oktatás területén. Feljegyzés az Állandó Képviselők Bizottsága számára*. Brüsszel, 2007. április 25. 8568/07. EDUC 70. SOC 139
- Fullan, M. (2008) *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Györgyi Zoltán (2014) Az oktatás eredményei, haszna, megtérülése. In: Széll Krisztián (2014 szerk.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 29–40.
- Halász Gábor (2009) Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (2009 szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Csokonai Könyvkiadó, 187–191.
- Polonyi István (2006) Ígéret és tények a felsőoktatás finanszírozásáról. *Educatio* 2006 tavasz: 55–76.
- Istanbul Declaration (2007) *Measuring the Progress of Societies: World Forum on Statistics, Knowledge and Policy Conference*. Istanbul, OECD, World Bank, United Nations.
- Kampis György (2013) *A hazai felsőoktatás kutatási szerkezetelemzése*. Budapest, Oktató Hivatal {online} http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/Tanulmany_v2_fin1_korr_roviditett.pdf Utolsó elérés: 2015.09.20.
- OECD (2007) *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. Paris, OECD.
- OECD (2013) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2014) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- Semjén András (2004) Finanszírozási csatornák. Állami támogatás a felsőoktatásban. In: Temesi József (2004 szerk.) *Finanszírozás és gazdálkodás a felsőoktatásban*. Budapest, Aula Kiadó. 81–223.
- Varga Júlia (2015 szerk.) *A közoktatás indikátorrendszere*. Budapest, MTA KRTK KTI.
- World Bank (2004): *Monitoring & Evaluation: Some Tools, Methods & Approaches*. Washington, D.C.

Szondy Réka

A KOMMUNIKÁCIÓTUDOMÁNY TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSÉNEK FORMÁLÁSA

Bevezetés

Ma Magyarországon a kommunikáció- és médiatudomány megítélése vegyes, a szak, képzés létjogosultsága is megkérdőjeleződött. Ez tény. A jelen helyzethez vezető úttal nem kívánok részletesen foglalkozni, a jövőre vázolak fel egy lehetséges megoldási javaslatot.

Milyen tényezők okozzák a vegyes megítélést?

1. A képzés sokak fejében még mindig újságíróképzést jelent, ha ez így lenne, ennyi újságíróra valóban nem lenne szükség.
2. A kommunikáció- és médiatudomány interdiszciplináris (pszichológia, szociológia, marketing, nyelvészet, politológia, filozófia), kicsit mindegyikből van benne, de valójában egyik sem.
3. Fiatal tudomány, művelői között sincs egységes álláspont, hogy pontosan mi is tartozik vagy mi nem tartozik ehhez a tudományterülethez.
4. Nincs mundérbecsület, maguk a szakma művelői is beálltak a negatív híreket generálók közé.
5. Az előző tényezőket még az is súlyosbítja, hogy mi, akik hivatásszerűen foglalkozunk a kommunikatív jelenségek vizsgálatával, mi nem tudunk megfelelően kommunikálni, nem tudjuk megértetni a társadalom tagjaival, a döntéshozókkal azt, hogy pontosan mi a kommunikáció, miért fontos, mire jó, azaz a cipésznek megint lukas a cipője.

A létrejött helyzettől nem szabad megijedni, de tenni kell a kialakult kép megváltoztatásáért. A változtatás menete sokáig fog tartani, általában 2-3 év alatt zajlik le egy ilyen folyamat. Irányítása, lebonyolítása nem egyetlen szervezet hatáskörébe tartozik, de természetesen szükség lesz egy koordináló testületre, mely az egész attitűdváltást megcélzó folyamatot felügyeli.

A folyamat lényege: a kommunikáció- és médiatudomány társadalmi megítélésének, az egyének, döntéshozók attitűdjének megváltoztatása.

Mi az attitűd?

Nincs egységes definíció az attitűd meghatározására, Allport (1935)¹ tizenhat definíciót sorolt fel, más szerzők, mint Nelson (1939)², Campbell (1947)³ vagy DeFleur és Westie (1963)⁴

¹ Allport, G.W. (1935) Attitudes: In *Handbook of social psychology*. Edited by C. Murchison, 798–844. Worcester, MA: Clark Univ. Press.

sokkal többet. A legáltalánosabb megfogalmazás szerint az attitűd értékelő viszonyulás az attitűd tárgyához, azaz az attitűd az egyén környezetében lévő személlyel, tárggyal vagy elvont fogalommal kapcsolatos beállítódás, olyan viselkedésmintázat, amely szabályszerűen bejósolhatóvá teszi az egyes ingerekre adott válaszokat.

Hogyan érhetünk el attitűdváltozást?

Az attitűdváltozás történhet az attitűd tárgyával való közvetlen tapasztalat útján, vannak társadalmi tapasztalatok által elért változások, de ösztönzők által is kiválthatunk magatartás-, illetve attitűdváltozást.

Véleményem szerint, ha a kommunikációtudomány társadalmi megítélésén szeretnénk változtatni, a szociálpszichológiai megközelítés helyett inkább egy másik területhez érdemes fordulni: a *public relations* szakterület hírnévmenedzsment, hírnévújjaépítési eljárásához. Ahogy a társadalmi marketing közérdeket, közjót szolgáló célok eléréséhez a kereskedelmi marketingben már sikeresnek bizonyult technikákat, eljárásokat használ, a kommunikációtudománnyal kapcsolatos közvélekedés, valamint a tudományterület jövőjét meghatározó döntések alakításánál is kiindulhatunk a vállalati, szervezeti menedzsmentben már régóta alkalmazott hírnévmenedzsment módszereihez. Ennek alátámasztására álljon itt egy idézet Elliot S. Schreiber egyik előadásából: „A hírnév menedzsmentnek nem az a célja, hogy az emberek ismerjenek vagy kedveljenek minket, hanem az, hogy bizalmat építsen, ami az embereket olyan viselkedésre készíti irányunkba, amelyet mi szeretnénk.”⁵

Mi a hírnév?

„Hírnévről akkor beszélünk, amikor a szervezet értékvállalása megfelel a legfőbb érdekgyazdák érdekeinek és elvárásainak. A szervezet értékvállalása és az érdekgyazdák elvárásai közötti kapcsolatot a tapasztalatok módosítják, vagy a direkt kölcsönhatás révén, vagy a láthatóságon (kommunikáción), vagy harmadik fél információin keresztül.”⁶

Mi a PR?

„A public relations a hírnévről szól – ami annak az eredménye, amit teszel, amit mondasz, és amit mások mondanak rólad. A public relations a hírnév gondozásának szakterülete. A public relations tevékenység az a tudományterület, amely a hírnevet gondozza azzal a céllal, hogy megértést és támogatást nyerjen és befolyásolja a véleményt és a viselkedést. A public relations mun-

² Nelson, E. (1939) Attitudes: In *Their Nature and Development The Journal of General Psychology*, Volume 21, Issue 2, 367–399.

³ Campbell, D. T. (1947) *The generality of a social attitude*. Ph.D. diss., Department of Psychology, University of California, Berkeley

⁴ DeFleur, M. L., & Westie, F. R. (1963) Attitude as a scientific concept. *Social Forces*, 42 (1), 17–31.

⁵ Elliot S. Schreiber (Ph.D., Counselor and Visiting Professor): *Reputation & Brand Management: The Role of Corporate Communications in Building & Retaining Value* című előadás

⁶ Elliot S. Schreiber (Ph.D., Counselor and Visiting Professor): *Reputation & Brand Management: The Role of Corporate Communications in Building & Retaining Value* című előadás

kafolyamata tervszerű és hosszan tartó erőfeszítés azért, hogy egy szervezet és környezete között kölcsönös megértést, jóakaratot (goodwill) és támogatást építsen ki, és tartson fenn.”⁷

Ahhoz azonban, hogy a PR szakterület eszköztárát sikerrel alkalmazzuk, arra lesz szükség, hogy a kommunikáció tudományos és szakmai szervezetei egy egységes szervezetként működjenek hazánkban, egységben lépjenek fel a kommunikáció mint tudomány, mint szakma védelmében. A 2015 tavaszán kialakult helyzetben nem volt egységes álláspont, egységes érvrendszer, és ez tovább rontotta a kommunikációs terület megítélését. Tehát még mielőtt elkezdjük újjáépíteni megtépázott hírnevünket, egy olyan csoportot, szervezetet kell létrehozni, mely az összes kommunikációs szakmai szervezetet, kutatóközpontot, kommunikációt oktató intézményt képviseli, és felvállalja a hírnév újjáépítési folyamatának irányítását. Ez a szervezet lehetne akár a Magyar Kommunikációtudományi Társaság, egyfajta Hírnév Tanács (Reputation Council) szerepet betöltve, elkerülve így a szakmán, tudományon belüli érdekellentétek, konfliktusok generálását.

Amennyiben ez az egységes érdekképviseleti szervezet létrejön, akkor indulhat el a folyamat.

Fontosnak tartom már itt leszögezni, hogy a pozitív hírnév kiépítése, a hírnévmenedzsment folyamata nemcsak a kommunikációról szól, hanem első lépésben tettekről, majd a tettek kommunikációjáról, hiszen „a bizalom bizalomra méltó viselkedésből fakad” (Schreiber)⁸, vagy ahogy a PR egyik alapelve szól: Tégy jót és beszélj róla!

A vállalati hírnévről alkotott felfogást a Reputation Institute, valamint annak alapítói, Charles J. Fombrun és Cees B.M. van Riel nézetei határozzák meg napjainkban, így ebben a tanulmányban is elsősorban az ő általuk kidolgozott modellt veszem alapul, kombinálva Elliot S. Schreiber eredményeivel.

A Reputation Institute kutatásai azt mutatják, hogy egy erős vállalati, szervezeti hírnév négy érzelmi tényezőn alapul: a bizalmon, a csodálaton, a tiszteleten és a pozitívérzelmeken. Az intézet által a hírnév mérésére kidolgozott RepTrakTM mérési módszertan a hírnév hét mozgatórugóját különbözteti meg.⁹

1. *Termékek/szolgáltatások (Products/Services)*

Milyen szolgáltatásokat nyújtunk? Az általunk előállított termékek magas minőséget, értéket képviselnek és megfelelnek az érdekgazdák elvárásainak?

2. *Újítás, innováció (Innovation)*

Képesek vagyunk folyamatosan megújulni és az üzleti szféra elvárásaira is reagálni?

3. *Munkahely (Workplace)*

Jó munkahelyeket teremtünk? A munkatársakkal megfelelően bánunk?

4. *Kormányzás (Governance)*

A szervezet etikusan és átláthatóan működik?

5. *Szervezeti polgárság (Corporational Citizenship)*

Szeretnek az oktatók kommunikáció- és médiatudományi területen tanítani, kutatni? Büszkéek a szakma, a tudomány munkatársai az eredményeikre, büszkéek arra, hogy ebben a szférában dolgoznak? Magunkénak érezzük ezt a szakmát, vagy csak léte-zünk benne?

⁷ Magyar Public Relations Szövetség honlapja:

http://www.mprsz.hu/wp-content/uploads/2015/03/MPRSZ_Szakmafejleszto_bizottsag_1_sz_utmutato.pdf

⁸ Elliot S. Schreiber (Ph.D., Counselor and Visiting Professor): *Reputation & Brand Management: The Role of Corporate Communications in Building & Retaining Value* című előadás

⁹ Reputation Institute: <http://www.reputationinstitute.com/reprtrak-framework.aspx>

6. Vezetés (*Leadership*)

Az egyes egyetemek, főiskolák tanszékvezetői, ügynökségek vezetői hogyan látják a kommunikáció szerepét? Van együttműködés a vezetők között, segítjük egymást?

7. Teljesítmény (*Performance*)

Mennyire perspektivikus a működés?

Nincs hatékony működés jelenleg, ha egyáltalán ötletként felmerülhetett a képzés megszüntetése.

A hírnév felmérésében a négy érzelmet mind a hét dimenzióban lekérdezik az érdekgazdák körében, így az érzelmi viszonyulás kiegészül az érzelmek racionális magyarázatával is, így téve teljessé az adott szervezet hírnevének összetevőit, jellemzőit.

A hírnévmenedzsment fő kérdései

A hírnévmenedzsment-tevékenység keretét három fő kérdésre adott válasz határozza meg.¹⁰

1. Miért?

Miért dolgozunk? Mi a kommunikációtudomány, a képzés, a szakma missziója, víziója, küldetése, jövőképe?

Át kell gondolni, milyenek szeretnénk saját magunkat látni, milyenek szeretnénk jövőbeni munkatársainkat, egyetemi, főiskolai hallgatóinkat látni.

2. Mit?

Mit szeretnénk megvalósítani? Mi a terv, koncepció, stratégia?

A Reputation Institute jól bevált módszere szerint a Miérttekre épülhet rá a hírnévplatform, a terv, mely alkalmazkodik a stratégiához, vízióhoz, az érdekgazdák érzékeléséhez, megtapasztalásaihoz. Olyan terv kidolgozása a cél, mellyel a munkatársak, oktatók is azonosulni tudnak. A tervben szerepelnek a tettek, amelyeket kommunikálunk a külvilág felé. Szembe kell nézni mindazon problémákkal és akadályokkal, amikkel a célig meg kell birkóznunk, ezek az akadályok szintén meghatározzák, hogy milyen eszközöket használhatunk fel hírnevünk javítására.

3. Ki?

Minden szervezet, vállalat, de akár tudományterület is – éppen úgy, mint az egyes ember, egyén – közösségben létezik, tevékenykedik, nem tudja magát függetleníteni környezetétől, kiterjedt kapcsolatrendszerrel rendelkezik. Ennek a környezetnek a véleménye, a környezet döntései mind hatással vannak magára a szervezetre. A környezetbe tartozókat különböző csoportokba oszthatjuk, és ezeket a csoportokat a *public relations*ben érdekgazdáknak, angolul *stakeholdereknek* nevezzük. Az érdekgazdák közé tartoznak például egy vállalat esetében a fogyasztók, a befektetők, az alkalmazottak és azok családjai, kormányzati szervek stb.

Amennyiben azt szeretnénk, hogy a kommunikációtudomány, a kommunikációs szakma létjogosultsága ne kérdőjeleződjön meg sokakban, hanem támogassák kezdeményezéseinket, el kell érniük azt, hogy a környezet, az érdekgazdáink bízzanak bennünk. A bizalmat úgy tudjuk elérni, ha bemutatjuk, bebizonyítjuk, hogy olyan termékeket, szolgáltatásokat állítunk elő, melyekre az érdekgazdáknak szükségük van, olyan célok eléréséhez tudunk segítséget nyújtani, melyek az egész társadalomnak vagy adott esetben a társadalom egyes csoportjai

¹⁰ Reputation Institute honlapján található illusztráció alapján, <http://www.reputationinstitute.com>

számára fontosak. Ehhez tudnunk kell, kik a mi érdekgazdáink, és alaposan meg kell ismerünk véleményüket, elvárásaikat.

A kommunikációtudomány, a kommunikációs szakma érdekgazdái a teljesség igénye nélkül:

1. Oktatók, egyetemi, főiskolai munkatársak
2. A kommunikációban dolgozó szakemberek, ügynökségek alkalmazottai
3. Egyetemi, főiskolai hallgatók, leendő hallgatók
4. Ügyfelek, megrendelők
5. Média
6. Kormányzati szervek
7. Szakmai szervezetek, más szakok oktatói, munkatársai és civil kommunikációs szervezetek

A stakeholder elemzésben még további kérdésekre kell válaszokat kapnunk:

- ◆ Érdekgazdáink mit mondanak rólunk?
- ◆ Az érdekgazdák közül a hírnév hét dimenziója közül melyik a legfontosabb?
- ◆ Mik a hírnév kockázatai?
- ◆ Mit kommunikálunk éppen magunkról az egyes érdekgazdáknak?
- ◆ Mit írnak és mondanak a médiában?
- ◆ Hogyan lehetnénk fontosabbak, érthetőbbek az érdekgazdák számára?

Tudományterületünk multidiszciplináris jellegéből adódóan akár az érdekgazdáinkra is alkalmazhatjuk a Pareto-elvet, melynek alapján:

- ◆ Az érdekgazdáink 20 százaléka fogja az ellenállás (ellenlobbi) 80 százalékát kifejteni.
- ◆ Az érdekgazdáink 20 százaléka rendelkezik az összes befolyás/ráhatás 80 százalékával az ügyünkre.

Érdekgazdáinkat ennek megfelelően érdemes megvizsgálni: mely érdekgazdákra kell fókuszálnunk, kik élveznek elsőbbséget.

A hírnév gyökerei (Roots of Fame)

Charles J. Fombrun és Cees B. M. van Riel *Fame & Fortune* című könyvükben foglalták össze, melyek azok a tulajdonságok, melyek a magas reputációval rendelkező cégeket megkülönböztetik a kisebb hírnévvel rendelkezőktől.¹¹

Ezt az öt jellemzőt kell nekünk is figyelembe vennünk, amennyiben sikeresen szeretnénk a kommunikációs terület hírnevét megerősíteni.

1. Különbözőség, megkülönböztethetőség (Distinctiveness)

A marketingből kölcsönözve egy kifejezést nevezünk ezt USP-nek (Unique Selling Proposition), azaz Egyedi Eladási Ígéretnek.

„A különbözőség nem a véletlen műve – menedzselni kell. A versenyhelyzet, amiben vagyunk, gyakran arra kényszeríti a vállalatokat, hogy egyformák legyenek, a rivalizálás hatására egymást utánozzák, hogy lépést tudjanak tartani (...) pedig a vállalatok hatalmas előnyre tehetnek szert azzal, hogy az érdekgazdáknak a különbözőségüket mutatják meg. Gyakran

¹¹ Charles J. Fombrun – Cees B.M. van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputations*, Financial Times Prentice Hall, 2004, 85–86.

ezek a kis eltérések elegendőek ahhoz, hogy az érdekgazdák figyelmét felkeltsék, támogatását megszerezzék és a hírnév lavináját megindítsák.”¹²

A korábban már említett hírnévplatform kommunikálásával tudatni lehetne, milyen identitással rendelkezik a szakma, miben más ez a tudományterület, mint a többi. De a kulcskérdés maga az üzenet, a *Unique Selling Proposition*, azaz a kik vagyunk mi, mi a társadalmi szerepünk, hasznosságunk. Konkrét példákkal kell bemutatnunk, hogy mi minden a kommunikáció. Valójában nincs egyetlen üzenet – célcsoportonként, érdekgazdánként megfogalmazott üzenetnek, kommunikációs programnak kellene lennie.

2. Hitelesség (Authenticity)

„Hitelesnek lenni annyit jelent, hogy az igények és a tettek közötti eltérést (gap) csökkentjük, közelítjük, hogy te ki vagy, mit mondasz, és mit teszel. (...) A vállalatokat a tetteik és viselkedésük alapján kellene megítélni. Éppen ezért a hitelességnek belülről kell jönnie.”¹³

A szervezeti vízióban megfogalmazott értékeket, identitást először a belső érdekgazdának kell elfogadni, lehetővé kell tenni, hogy azonosulni tudjanak ezzel az identitással, majd utána lehet a külső környezet, külső érdekgazdák felé fordulni.

„[A hitelesség] abból ered, ha a helyes dolgot következetesen, hosszú időn keresztül teszik.”¹⁴

3. Láthatóság (Visibility)

„A láthatóság egy kétélű kard: egyrészt befolyásolhatja a hírnév fokozását, hangsúlyozását, másrészt a hírnévre tartós negatív hatása is lehet.”¹⁵

A média erejét magunk felé fordíthatjuk, ami azért is lesz egyszerű, mert a média szereplői szakmánk tagjai. Be kell mutatnunk a tetteket, láthatóvá kell tennünk azt, hogy milyen kézzelfogható, hosszútávú eredményei vannak a képzésnek, a végzetek milyen pozíciókban vannak, a szakma jeles tagjai milyen értékeket állítanak elő.

4. Átláthatóság (Transparency)

„A fogyasztók erősebb hírnevet tulajdonítanak azoknak a vállalatoknak, melyek teljes körűen kommunikálnak önmagukról. Ezzel ellentétben azon vállalatok, melyek elkerülik a nyilvánosságot – ... – hajlamosabbak a közvélemény területén teret veszíteni. ... A transzparencia segít építeni, megtartani és megvédeni a hírnevet. Amikor a vállalat magáról több és jobb információkat tesz elérhetővé, akkor a nyilvánosság hitelesebbnek és felelősségre vonhatóbbnak érzékeli őket. ... Tehát az átláthatóság a közbizalom szívében van, és egyaránt jól képviseli a szervezeti hírnév érzékeny, sebezhető pontját.”¹⁶

¹² Charles J. Fombrun – Cees B.M. van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputation*, 134.

¹³ Charles J. Fombrun – Cees B.M. van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputation*, 165.

¹⁴ Charles J. Fombrun – Cees B.M. van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputation*, 181.

¹⁵ Charles J. Fombrun – Cees B.M. van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputation*, 88.

¹⁶ Charles J. Fombrun – Cees B.M. Van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputation*, 93–94.

5. Következetesség (Consistency)

A következetesség nemcsak a szervezet kommunikációját jelenti, hanem tevékenységét is.

A hírnévmenedzsment folyamata

Schreiber 2005-ben a hírnévmenedzsment folyamatát (Reputation Management Process) egy kilenc lépésből álló eljárásként foglalta össze¹⁷:

1. Érdekgazdák azonosítása és feltérképezése
2. Szervezeti csoportosítás, belső tréningek és multidiszciplináris munkacsoportok alakítása
3. Versenytársak jellemzőinek elemzése és feltérképezése
4. A hírnév kulcsjellemzőinek és a lényeges különbözőségeknek a kiépítése
5. Hírnév-teljesítmény felmérésének kifejlesztése
6. Célkitűzések és az érdekgazdákkal való kapcsolati tevékenységek csoportosítása
7. Hírnév-kockázat elemzése
8. Kommunikációs programok
9. Mérlegelés és értékelés – a folyamat mérlegelése és értékelése

Valójában azonban nekünk nem pusztán felépítenünk kell a hírnevet, hanem újjáépítenünk, helyreállítanunk.

Az újjáépítési folyamat 4 szakaszból áll: a védelem, az elemzés, az újjáépítés és a felépülés szakaszaiból.¹⁸

1. Védelem:

Szembe kell néznünk a valósággal, hogy hírnevünk nagyban károsodott. Meg kell értenünk, ez miért történt, a károkozó probléma megoldására alkalmas teendők konkrét lépéseit be kell jelenteni, a szervezet tagjait meg kell nyugtatni, a feladatokat újra le kell osztani, és az elvárások átmeneti csökkentésére fel kell hívni a figyelmet. Azt is meg kell vizsgálni, hogy van-e korai figyelmeztető rendszer, s ha nincs, akkor be kell vezetni, hogy a hasonló problémákat már csírájában felismerjük.

2. Elemzés:

A szervezeti felelősséget bizonyító konkrét célokat és intézkedéseket meg kell határozni és megállapítani, hogy a probléma „csak” minket vagy más tudományterületet, szakot, szakmát is érint. Meg kell vizsgálni, hogy mi működött jól és mi nem. Egy „hírnévbizottságot” kell létrehozni, amelynek vezetésével a szervezeti kultúrát újra kell értékelni, és a monitoring feladatokat fokozott odafigyeléssel kell végezni.

¹⁷ Elliot S. Schreiber (Ph.D., Counselor and Visiting Professor): *Reputation & Brand Management: The Role of Corporate Communications in Building & Retaining Value* című eladás

¹⁸ Dr. Szűcs Ervin (Weber Shandwick): előadás a Magyar Public Relations Szövetség „CSR és hírnévmenedzsment” konferenciáján, 2008. április 16, Budapest

3. Újjáépítés

A fejleményekről rendszeresen nyilvános bejelentést kell tenni, a történeteket gyorsan és titkok nélkül nyilvánosságra kell hozni. Hiteles újjáépítési tervet kell készíteni és publikálni. Egy olyan pozíciót kell létrehozni, ami a szervezet hírnévkezelésével foglalkozik. Minden valótlanságra reagálni kell – akár újságban, akár blogon jelennek meg. A szervezeti kultúrát helyre kell állítani, először belső, majd a külső kommunikációt kell alkalmazni. A hírnévvesztés vagy -romlás történetét tisztázni kell, feltárni azt, hogy mi és hogyan történt, mi marad meg az előző rendszerből, és mi fog változni. Mindezt publikálni kell.

4. Felépülés:

Minden jó hírt nagyobbra kell verni, és a fejlődés jeleit láthatóvá kell tenni. Olyan válság-készültségi tervet kell készíteni, amivel a kockázatokat még jobban minimalizálni lehet.

Összefoglalás

Javaslatom, melynek segítségével két-három év alatt jelentős változásokat lehetne elérni a kommunikációtudomány, kommunikációs szakma társadalmi megítélésében, az RMP és az újjáépítési folyamatok kombinációja lenne.

Első lépés: Egy érdekek és szervezetek, intézmények feletti „hírnévbizottságot” kell létrehozni, ami az összefüggő akciókat biztosítaná és fenntartaná a következetességet és koherenciát.

Második lépés: Elemezni kell hírnevünk dimenzióit és tulajdonságait.

Harmadik lépés: Pontos stakeholderelemzést kell készíteni, fel kell térképezni, kik az érdekgazdáink, meg kell kérdezni tőlük, milyenek ítélik eddigi tevékenységünket.

Negyedik lépés: Fel kell mérni az érdekgazdáink elvárásait, tevékenységünkre való ráhatási erejüket, és egy prioritási sorrendet felállítani ennek alapján.

Ötödik lépés: Használunk kellene az RMP modellt, külön kiemelve belőle kulcsjellemzőink kiépítését, különbözőségeink megfogalmazását, tevékenységünk bemutatására kommunikációs programok kidolgozását és lebonyolítását.

Hatodik lépés: Folyamatos monitoring szükségeltetne, ami vizsgálná a változásokat, szemmel tarthatná a hírnevet a többi elsődleges versenytárhoz viszonyítva.

A kommunikációtudománynak, a kommunikációs szakmának hatalmas értékei vannak, melyeket eddig is megpróbáltunk felmutatni, de nem elég hatékonyan. Fontos, hogy meglévő értékeinket megvédjük, és új értékeket teremtsünk. Következetes tevékenységünkkel, tevékenységet bemutató megfelelő kommunikációval az érdekgazdák megértik, hogyan működünk, kialakul a bizalom, pozitív irányba változik a kommunikációtudomány és a kommunikációs szakma megítélése.

Irodalom

Charles J. Fombrun – Cees B.M. Van Riel: *Fame & Fortune – How Successful Companies Build Winning Reputation*, Financial Times Prentice Hall, 2004.

Magyar Public Relations Szövetség: Szakmai kifejezések értelmezése:
<http://www.mprsz.hu/ContentShow.aspx?ContentID=68>

Reputation Institute honlapja: <http://www.reputationinstitute.com>

Elliot S. Schreiber (Ph.D., Counselor and Visiting Professor): *Reputation & Brand Management: The Role of Corporate Communications in Building & Retaining Value* előadás

Szeles Péter – Szűcs Tamás – Varga Zsolt: *Hírnév-menedzsment*, Révai Digitális Kiadó, Budapest, 2014.