
FALKNÉ BÁNÓ KLÁRA¹

KOLLÁTH KATALIN²

Nemzetköziesítési törekvések a felsőoktatásban

Bevezetés

A felsőoktatás nemzetköziesítésében a globalizációs folyamatok jelentős szerepet játszanak. A dinamikusan változó gazdasági és társadalmi környezet világszerte új kihívások elé állítja a felsőoktatási intézményeket. A cél, hogy meghatározó szereplővé váljunk a globális felsőoktatási térben. Ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani a nemzetközi trendekkel, a magyar felsőoktatási intézményeknek is tudatosan foglalkozniuk kell a nemzetköziesítés kérdésével (<http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=32206>).

Mára már széles körben elfogadott, hogy az idegen nyelven történő oktatás és a nemzetközi tapasztalatszerzés pozitív hatással vannak a gazdasági, társadalmi és kereskedelmi folyamatokra. A Diplomás Pályakövetési felmérések eredményei igazolják, hogy a nemzetköziesítésre figyelmet fordító intézmények hallgatói könnyebben tudnak elhelyezkedni mind itthon, mind külföldön (Schneider–Barsoux 2003), és a nemzetközi aktivitás pozitív hatással van az oktatók munkájára is. A Budapesti Gazdasági Főiskola egyike azon intézményeknek, amely közel két évtizede elkötelezte magát a nemzetköziesítés mellett, csak az 1990-es években a nemzetközi tevékenységben való részvételt még nem nevezték így. Az évek során és jelenleg is a BGF oktatói számos nemzetközi projektben vettek és vesznek részt, valamint az intézmény több alap- és mesterképzési szakán folytat idegen nyelvű képzést. A projektekben és az idegen nyelvű képzésekben szerzett tapasztalatok alapján a főiskola átdolgozta tanterveit, bevezetve olyan gyakorlatorientált tantárgyakat, amelyek lehetővé teszik a munkaerőpiacon jól hasznosítható készségek és képességek elsajátítását.

A tanulmány áttekintést kíván nyújtani a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Karának és előd-intézményének, a Külkereskedelmi Főiskolának nemzetköziesítési tevékenységéről, amelynek eredményei következetesen beépítésre kerültek a jelenlegi tantervekbe, illetve továbbra is meghatározzák az intézmény képzési

1 Főiskolai tanár, BGF Külkereskedelmi Kar; e-mail cím: Falkne.dr.BanoKlara@kkk.bgf.hu.

2 Tanszékvezető főiskolai tanár, BGF Külkereskedelmi Kar; e-mail cím: Kollath.Katalin@kkk.bgf.hu.

stratégiáját. Néhány eset kapcsán rá szeretnénk mutatni a nemzetköziesedés néhány lehetséges módjára intézményünk vonatkozásában.

A felsőoktatás átalakítását szükségessé tevő tényezők

A gazdaság, a munkaerőpiac, a tudás és kommunikáció globalizálódása életünk minden területén érezhető. A helyi és globális folyamatok közötti különbség eltűnik az országok egymásrataltsága miatt. A felsőoktatás nem zárkozhat el a változások elől, mert az érdekeltek egyre erőteljesebben követelik a hatékonyabb részvételt a nemzetközi folyamatokban.

Az elvárásoknak való megfelelés miatt a felsőoktatási intézmények intenzívebben vesznek részt a hallgatók, oktatók és adminisztratív munkatársak cseréjében, illetve közös projektekben és a tudás disszeminációjában. Szolgáltatásaikat is diverzifikálják annak érdekében, hogy az érdekeltek szükségleteit minél jobban kielégíthessék.

A gazdasági és társadalmi változások következtében a nemzetköziesítés céljai is állandóan változnak: a globális állampolgárok képzésétől a kutatási kapacitás fejlesztésén, a nemzetközi hallgatók felvételén át az intézmény presztízsének növeléséig terjedően. Az oktatás minőségének megőrzése és fejlesztése egyre fontosabbá válik. A hazai verseny nyomására sok intézmény a nemzeti határokon kívül is keres partnereket, akikkel együtt dolgozhat képzéseik bővítése és versenyképességük növelése érdekében (Schneider–Barsoux 2003). A nyújtott szolgáltatások változatosabbá tétele érdekében az intézmények a nemzetköziesítés olyan új formáival is próbálkoznak, mint a külföldre kihelyezett képzések, a távoktatás, vagy a nemzetközi oktatási hálózatokban való részvétel.

Új intézményi szereplők – a privát szektor képviselői – is megjelennek a színen. Az érintettek igényeinek kielégítésére az intézmények egyre több vállalattal kötnek együttműködési szerződést és alakítják át képzéseiket a munkaadók igényeinek megfelelően. Az oktatásban továbbá fokozottabban használják fel a technikai fejlődés új vívmányait, változatosabbá téve az oktatási/tanulási folyamatot.

Melyek tehát azok a területek a felsőoktatásban, ahol a nemzetköziesítési törekvések megragadhatók? A nemzetköziesítés mértékének megállapításakor vizsgáljuk az adott intézmény nemzetközi tevékenységét, valamint az interkulturális és globális folyamatok megjelenését a képzésekben (Leask et al. 2013). Az intézmények nemzetköziesítési stratégiájának fontos részét képező tantervekben mindkét terület fellelhető. A tantervek nemzetköziesítése nagyban függ a környezeti tényezőktől, de tudományterületek, régiók, országok és intézmények szerint változhat is a koncepció, azonban mindegyikben fellelhető négy közös szempont (Leask–Bridge 2013):

- A hallgatók felkészítése egy globalizált világra olyan készségek, képességek és tudás elsajátítását jelenti, amelyekkel világszerte versenyképesekké válhatnak. A globális polgárság képzésének módjáról országonként eltérhetnek a vélemények a különböző prioritások, nemzeti elképzelések és az eltérő megvalósítási folyamat miatt.
- Az interkulturális kompetencia fejlesztése lehetővé teszi mind a társadalmi, mind a szakmai közegben történő hatékony kommunikációs készségek elsajátítását, továbbá felkészít az interkulturális csapatokban való munkára.
- Az oktatók bevonása a nemzetköziesítési folyamatba, ráirányítva figyelmüket a tudományterületükön előforduló interkulturális jelenségekre. Ha az egyes tantárgyak anyagának feldolgozása során az oktatók beépítik a tematikába az interkulturális vonatkozások megértéséhez szükséges készségeket, képességeket és attitűdöket, az segíti a hallgatók felkészülését a globalizált világban történő helytállásra. Ez azonban csak akkor valósítható meg, ha az oktatóknak van nemzetközi tapasztalatuk. A munkatársak tapasztalatait és kulturális ismereteit integrálni kell a tematikákba, mert hozzájárulnak az intézmény nemzetközi kompetenciájának fejlesztéséhez. A kutatások szerint nagy szükség van a nemzetközi tapasztalatokra, az intézményeknek fel kell készülniük a mind nagyobb számú nemzetközi interakciókra, amelyek természetes következményei a nemzetközi projektekben való részvételnek, valamint a hallgatói, oktatói és személyzeti mobilitásnak (Schneider–Barsoux 2003).
- A nemzetköziesítés a hazai környezetben olyan projektek és tevékenységek tantervbe történő beépítését jelenti, amelyek fokozottan hozzájárulnak a hallgatók nemzetközi és interkulturális ismereteinek, készségeinek és attitűdjeinek megváltoztatásához. Ez a módszer a nemzetköziesítés vonatkozásában új, azonban mindenképpen hasznos lehet megfigyelni, hogyan dolgoznak együtt a tanteremben a hallgatók és az oktatók egy-egy interkulturális vonatkozású témán. A módszer hatékonyan elősegítheti az interkulturális szemlélet kialakulását mind a mobilitásban részt vevő, mind pedig az otthon maradt hallgatók vonatkozásában. Hiszen az otthon maradt hallgatóknak is szükségük van az interkulturális szemlélet elsajátítására, ők is interakcióba kerülnek számos más kulturális háttérrel rendelkező hallgatóval, pl. a külföldről érkező Erasmus ösztöndíjas hallgatókkal.

A nemzeti kultúra nagyban befolyásolja, hogy az intézmények milyen mértékben képesek a fenti szempontokat megvalósítani, mert a „nemzeti kultúrák hasonlóságai elősegíthetik a folyamatok nemzetköziesítését, a különbségek azonban hátráltathatják ezeket az erőfeszítéseket” (Schneider–Barsoux 2003: 140). A magyar intézmények

a kulturális távolság miatt könnyebben tudnak együttműködni németországi vagy más európai intézményekkel, mint például kínaiakkal. Minél nagyobb a kulturális távolság a hazai és a célország között, annál nagyobbak lehetnek a nehézségek az együttműködés során.

Nagyon fontos tényező az is, hogy ha a munkatársaknak nincs nemzetközi tapasztalatuk a gyenge nyelvi készségek miatt, nehezen vonhatók be a nemzetköziesítési folyamatba. Tehát az idegen nyelvi kompetenciák erősítése, fokozása elengedhetetlen feltétele egy felsőoktatási intézmény, sőt egy egész ország nemzetköziesítési törekvéseinek.

Nemzetköziesítési törekvések Magyarországon és a Budapesti Gazdasági Főiskolán

A magyar oktatási hatóságok elkötelezettségét a felsőoktatás nemzetköziesítése mellett mutatja többek között az ország oktatási intézményeinek folyamatos részvétele az Erasmus mobilitási projektekben. Az 1997-es magyarországi indulása óta 45 ezer hallgató és 11 500 oktató utazhatott Erasmus ösztöndíjjal külföldre szakmai tudásukat bővítendő (<http://en.bgf.hu/news>). Másrészt 20 ezer külföldi hallgató tanul jelenleg Magyarországon (<http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=31531>). Az Erasmus ösztöndíjas külföldi hallgatók mellett 2014-ben 480 Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgató is folytat tanulmányokat magyar felsőoktatási intézményekben. Az ösztöndíjat a magyar kormány hozta létre 2013-ban, azzal a szándékkal, hogy növelje a hazánkban teljes idejű képzésben részt vevő külföldi hallgatók számát. A Stipendium Hungaricum ösztöndíjat kétoldalú tanulmányi szerződések alapján adományozza az Emberi Erőforrások Minisztériuma. A jelentkezők 2014 szeptemberében 25, többnyire afrikai, ázsiai és dél-amerikai országból érkeztek, hogy tanulmányokat folytassanak a projektben részt vevő 16 felsőoktatási intézmény valamelyikében. A Budapesti Gazdasági Főiskolán 40 fő Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgató kezdte meg a tanulmányait 2014 szeptemberében (<http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=31531>).

A magyar kormány stratégiájával összhangban a Budapesti Gazdasági Főiskola támogatja a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítését. Az intézmény stratégiájának fontos elemét képezik a nemzetköziesítés fent felsorolt jellemzői, azaz a hallgatók felkészítése a globalizált világra, az interkulturális kompetencia fejlesztése és az oktatók bevonása a nemzetközi mobilitási folyamatokba. A Budapesti Gazdasági Főiskola négy karával, 428 oktatójával és 18 ezer hallgatójával a magyar felsőoktatási intézmények között meghatározó szerepet tölt be. Három ciklusban – felsőoktatási szakképzés, alap- és mesterképzés – kínál nappali és levelező képzéseket. Az alap- és mesterkép-

zésen a magyar mellett idegen nyelvű képzést is indít angol, francia és német nyelveken. A főiskola távoktatásos képzést, valamint rövid ciklusú, illetve speciális igényű képzéseket is kínál, főleg vállalatok részére.

Az intézmény vezetése támogatja az oktatók részvételét nemzetközi projekteken, mert ez fejleszti interkulturális kompetenciájukat. Az elmúlt öt évben a BGF 23 nemzetközi projektben összesen 60 oktatóval vett részt. Ez a szám a teljes oktatói létszámra vetítve 14 százalékot jelent.

Az intézmény törekszik arra, hogy minél több oktatót vonjon be ebbe a tevékenységbe, mert azok a munkatársak, akik részt vettek nemzetközi projekteken, beszámolóik szerint nagyon jól tudták hasznosítani a közös munka során szerzett tapasztalataikat az előadóteremben, hiszen sokkal hitelesebben tudták megmutatni hallgatóiknak, milyen készségek és képességek szükségesek ahhoz, hogy hatékonyan lehessen dolgozni nemzetközi környezetben, illetve multikulturális csapatban. A projektek kiválasztásánál fontos szempont az is, hogy szakmai tartalma mind a hallgatók, mind az intézmény vállalati partnerei számára hasznos ismeretekkel szolgáljon. Erre példa az alábbi két projekt:

- EuroBus (1999–2001) Leonardo projekt, amelynek célkitűzése a vállalati kompetencia fejlesztése az európai üzleti kultúrák megismerésén keresztül;
- e-tananyag-készítési program (2005–2007) a kis- és középvállalatok mobilitásának elősegítésére.

A két projekt fő célkitűzése a tananyagfejlesztés és a részt vevő kkv-k számára készségfejlesztő tréningek tartása volt. Az EuroBus projekt keretében interneten elérhető, a célországok kommunikációját és kultúráját feldolgozó tananyagokat fejlesztettünk az öt részt vevő ország – Belgium, Finnország, Észtország, Írország és Magyarország – kkv-s nemzetközi tevékenységének elősegítése érdekében. A célkitűzés megvalósítása egy elméleti interkulturális kommunikációs dimenziókat elemző modul, és a részt vevő partnerek kommunikációs és üzleti kulturális sajátosságait bemutató, az internetre alkalmazott gyakorlatorientált távoktatási modulok kidolgozásán keresztül történt. A kultúraspecifikus távoktatási csomagokat minden részt vevő országban minimum öt kis- vagy középvállalat alkalmazottaival a gyakorlatban is kipróbáltuk, illetve kipróbáltattuk a projekt utolsó fázisában. Ilyen módon minimum huszonöt vállalat értékelését, véleményét vehettük figyelembe a módosítások, javítások időszakában. A modulok hasonló szerkezetűek voltak, gazdaság, üzleti élet és üzleti kommunikáció részből álltak. Stílusuk és tartalmuk számos eltérést mutatott, tükrözve a nemzeti kulturális sajátosságokat és a modul íróinak egyéni stílusát, preferenciáit is. A kurzus végén a résztvevők értékelési űrlapot töltöttek ki, amely segítette az anyagok továbbfejlesztésének munkáját. A kitöltött kérdőívek alapján a kis- és középvállalatok határozottan po-

zitiv visszajelzéseket küldtek az anyagok hasznosságát és tartalmát illetően. Minden projekt sikerességének egyik legfőbb tényezője az eredmények terjesztése, közkinccsé tétele, a disszeminációs tevékenység. Ezt az EuroBus projekt esetében nemcsak a kis- és középvállalatok számára lehetővé tett kurzusok biztosították, hanem a részt vevő intézményekben elvégzett trénerképzési munka is, amelynek eredményeként minden partnerintézményben két-három, a projekt keretén belül kiképzett oktató vett részt a továbbiakban az intézmények hallgatói, illetve a vállalati alkalmazottak interkulturális továbbképzésében (Falkné Bánó 2001).

Az e-tananyag-fejlesztő projekt egy homogénebb kkv-terület kialakítását célozta meg, a kkv-mobilitás növelésén keresztül transznacionális kkv-k létrehozásával. Egy korábbi projekt eredményei azt mutatták, hogy a közös diplomák ezen a területen nem lehetségesek az eltérő kkv-szabályozó környezet miatt. Ehelyett inkább az olyan készségek és képességek fejlesztését kell előtérbe helyezni, amelyek nem országhoz kötöttek, hanem könnyű azokat egy másik környezetbe átültetni és használni. Ezáltal megvalósítható az ekvivalencia és nő a mobilitás. Az elkészített kompetenciaalapú tananyag feldolgozta a jogi, pénzügyi és munkaügyi területeket a részt vevő országokban (Németország, Egyesült Királyság, Spanyolország, Lengyelország és Magyarország) (Kollath–Kriszt Sandor 2007).

A projektekben részt vevő magyar oktatók számára lehetőség nyílt alaposabban megismerni a partnerországok kulturális sajátosságait, valamint a partnerintézmények vállalati kultúráját, illetve a vállalatok működését szabályozó gazdasági és jogi környezetet. Ezzel párhuzamosan olyan készségeket és kompetenciákat sajátítottak el, amelyeket később beépíthettek a tananyagba.

A BGF rövid ciklusú képzéseket is indít, amelyek során frissen végzett hallgatók és vállalatok dolgoznak együtt. A Team Academy elnevezésű program a „jó gyakorlat” átvételének példája. Az ötlet Finnországból származik, és a program kidolgozásában élen járt a Jyvaskyla Alkalmazott Tudományok Egyeteme. A résztvevők létrehoznak egy kisvállalkozást, és a különböző megoldandó problémával hozzájuk fordul klienseknek dolgoznak. A fiatal vállalkozók munkáját trénerok segítik, akik szakmai tanácsokat adnak és ellenőrzik a vállalkozói tevékenység fejlődését. A gyakorlatorientáltság mellett a képzés nagy hangsúlyt fektet az idegen nyelv használatára és a nyelvtudás fejlesztésére, mert a fiatal vállalkozók a képzés ideje alatt nemzetközi környezetben dolgoznak.

Ahogy már rámutattunk, a nemzetköziesítés a hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztését is jelenti olyan kulturális különbségekkel foglalkozó tevékenységeken keresztül, amelyek fejlesztik a multikulturális környezetben történő kommunikációs készségeket, ezáltal elősegítve a hallgatók külföldiekkel kapcsolatos attitűdjeinek és esetleges előítéleteinek megváltozását. Jó például szolgálnak erre a következő projektek: Mivel a magyar nép nem túl nagy és a magyar kultúrát nem ismerik jól világszerte, a BGF Külkeres-

kedelmi Kar munkatársai kifejezetten olyan nemzetközi projektekben is részt vesznek, amelyek a kevésbé ismert európai kultúrák és nyelvek megismerését és megismertetését tűzik ki célul. Ilyen projekt volt a Socrates Nyelv és Kultúra programja által támogatott „Swim the Language Challenge” (2006–2008), amely a finn, magyar, olasz és szlovén kultúrát és nyelvet kívánta népszerűsíteni. A projektben a munka a Nemzetközi Úszósövetség irányításával folyt, és a szövetség által szervezett nagy nemzetközi úszó-, illetve vízilabda-sporteseményeket célozta meg. A projekt résztvevői az Európai Unióban beszélt számos nyelvre, valamint a kulturális sokszínűségekre hívták fel a figyelmet, rámutatva az érdeklődőknek arra a speciális kapcsolatra, amely a különböző nyelveken történő kommunikáció során alakul ki az emberek között. Ezzel párhuzamosan az úszóeseményeket rendező országok nyelvének használatára is ösztönözték a külföldi szurkolókat, és helyszíni kulturális kiegészítő programokkal segíteni próbálták őket, hogy képesek legyenek reagálni az interkulturális kommunikációs helyzetek kihívásaira. A Swim the Language Challenge internetes tananyagai, illetve a nyelvi verseny moduljának kifejlesztése és elkészítése komoly kihívást jelentett a résztvevők számára, mert a munka során többször nézetkülönbségek merültek fel a polikronikus és a monokronikus kultúrák képviselői között, például az olaszok és a szlovének, illetve a finnek és a csapat brit tagja között. Itt a magyarok közepén helyezkedtek el a polikronikus olaszok és szlovének, valamint a monokronikus sajátosságokat mutató finnek és brit társuk között. A projekt résztvevőinek fogalma az időről és az időbeosztásról teljesen eltérő volt. Sok esetben homlokegyenest mást értettek a beosztás fontosságán, a határidők betartásán vagy azon, hogy egyszerre hány dologgal lehet foglalkozni. Az elektronikus kommunikációban gyakran szereplő fogalmak – „rugalmas”, „nem kellően rugalmas”, „beosztás” vagy „korlátozott anyagfejlesztési idő” – által közvetített üzeneteket a felek többször félreértették, és ez problémákhoz, néha még konfliktushoz is vezetett (Falk Bánó–Majos 2009). Újszerű, a nyelvoktatás és az interkulturális kommunikáció sajátos aspektusait a sport világában bemutató projekt volt ez. Megvalósítása során mindig szem előtt kellett tartanunk, hogy egyrészt ez esetben nem szigorú értelemben vett nyelvi kurzusról van szó, hanem kommunikatív módon való figyelemfelkeltés a cél a kevésbé ismert európai nyelvek és kultúrák megismerésének fontosságára, az európai kultúrák sokszínűségének hangsúlyozására és támogatására. Ugyanakkor a projekt kapcsolata a vízi sportok, elsősorban az úszás világával különleges figyelmet igényelt mind a nyelvi, mind a kulturális aspektusok tekintetében. Arra is rá kell mutatnunk, hogy az európai közösség szempontjából a program fő célkitűzése – hogy a különböző európai kultúrák, nyelvek és általában a nyelvtanulás iránt fokozzuk az érdeklődést egy olyan on-line nyelv tanulási versennyel, melynek győztese nem kis díjat, egy utazást nyert a 2008-as Pekingben tartott Olimpiai Játékok úszódöntőire – komoly motivációs tényezőt jelentett a fiatalok számára.

A hallgatók és oktatók interkulturális ismereteinek fejlesztését célozta az IP (Intensive Program) „Nego-

tiation Skills for European Marketeers” (2001–2004) Erasmus–Socrates projekt is. A projekt időtartama alatt a résztvevők minden évben felsőoktatási intézmények számára nemzetközi projekthez szerveztek mindig más résztvevő országban. Minden évben 75–80 hallgató vett részt ezeken a nemzetközi heteken: a partnerintézményekből 8–10 hallgató és egy vagy két oktató. A részt vevő országokból – Finnország, Észtország, Belgium, Hollandia, Franciaország és Magyarország – egy, vagy Finnországból és Hollandiából két felsőoktatási intézmény vett részt a projektben. A nemzetközi hét során a hallgatóknak multikulturális csapatokban kellett különböző problémákat megoldaniuk, valamint a vendéglátó intézmény városát és kultúráját kellett bemutatni és marketingkvízekben részt venni (Falk Bano–Kollath 2014). Az oktatók és a belga koordinátor évközi projekttalálkozókon és egész évben elektronikus levelezés útján tartották a kapcsolatot, így készültünk fel előre a projekthez. A program tanulmányi és szabadidős programjait is előre megszerveztük: interaktív előadások, egyes csapatokban üzleti tárgyalások, interkulturális témákról szóló viták, délutánonként céglátogatások, valamint kirándulások, közös sporttevékenységek és városnézés. A projekt sikerét, népszerűségét mi sem bizonyítja jobban, mint a tény, hogy az eredetileg 2003-ban finanszírozás szempontjából befejeződött programot a részt vevő intézmények saját költségükre meghosszabbították egy évvel, 2004-ben Budapesten a BGF Külkereskedelmi Kara volt a helyszín.

A „Nemzetközi kereskedelem elmélete és gyakorlata” című projekt is a hallgatók szakmai ismereteinek és interkulturális kommunikációs készségének fejlesztését tűzte ki célul. Az amerikai Arkansas Egyetem hallgatóival közös program abból indult ki, hogy a hallgatóknak ahhoz, hogy sikeresek legyenek az üzleti életben, a szakmai tudás mellett megfelelő interkulturális kommunikációs készségekre is szükségük van. Ezért olyan feladatot dolgoztunk ki, amely gyakorlatorientált, és azokat a készségeket fejleszti, amelyekre a hallgatóknak a globalizált világban szükségük van. A hallgatók kereskedelmi vállalatokat létesítettek, majd kapcsolatba kellett lépniük egy amerikai vállalattal, hogy termékeiket a másik ország piacán értékesíthessék. A munka során különböző döntéseket kellett hozniuk a vállalat létesítésétől a kapcsolatfelvételen, levélíráson, üzleti ajánlatok értékelésén, tárgyalások folytatásán, jogszabályok értelmezésén keresztül a döntések meghozataláig, illetve a szerződések megkötéséig (Falk Bano–Kollath 2014).

A feladat sikeres megoldásához szükség van rugalmasságra, alkalmazkodókészségre és a másik kultúra tiszteltetésére. A munka során jöttek rá a hallgatók arra, hogy a kulturális különbségek befolyásolják az üzlet sikerességét; ha nem toleránsak és megértőek, amikor eltérő gyakorlattal találkoznak, a sztereotípiák megerősítést nyernek, az attitűdök szűkülnek, és a félreértések megsokszorozódnak (Niemeier 1998; Baten–Ingels 1998).

Nemzetköziesítés hazai környezetben: az idegen nyelven tartott kétdiplomás képzések és problémáik

A BGF idegen nyelvű képzései lehetőséget biztosítanak a hallgatóknak arra, hogy hazai környezetben fejleszthessék nemzetközi és interkulturális ismereteiket. A képzéseken a hallgatók együtt dolgoznak az intézményben tanulmányokat folytató külföldi hallgatókkal, a kettős diplomát adó képzéseken a partnerintézménnyel közösen kidolgozott tanterv szerint haladnak, és módjuk nyílik arra is, hogy egy félévet a partnerintézményben töltsenek.

A BGF Külkereskedelmi Kara már az 1990-es évek eleje óta indít idegen nyelvű képzéseket, hogy az üzleti képzésen tanuló hallgatóinak lehetőséget biztosítson nemzetközi tapasztalatok szerzésére, így növelve esélyeiket a sikeres elhelyezkedésre a globális munkaerőpiacon. A külgazdasági szakon 1992-ben egy brit és egy francia felsőoktatási partnerintézmény közreműködésével indította el angol és francia nyelvű képzését. Az intézmény vezetésének szándéka szerint ezek a képzések már akkor fontos szerepet tölthettek be a nemzetköziesítési stratégia megvalósításában.

Az idegen nyelvű képzések tantervében kiemelkedő szerepet kapnak az európai intézmények és folyamatok, valamint a kelet-közép-európai és ezen belül a magyar sajátosságok. Az oktatási módszerekben előtérbe kerültek az elemzéseket igénylő problémamegoldó feladatok, illetve a kommunikációs készség fejlesztése. Az oktatás nem jegyzetből, hanem idegen nyelvű szakirodalom alapján történt. Az oktatók, a külföldi partnerintézmények útmutatása alapján, új, gyakorlatiasabb oktatási módszereket sajátítottak el és vezettek be az oktatási folyamatba. Az oktatásban nemcsak magyar, hanem a partnerintézmény oktatói, valamint gyakorlati szakemberek is részt vettek. Fontos eleme volt a programnak a hallgatócsere: az intézmények közötti megállapodás értelmében a hallgatók egy féléven át folytattak tanulmányokat a partnerintézményben. A képzés célkitűzése annak elősegítése volt, hogy a végzett hallgatók sikeresen megállják helyüket az egyre nagyobb kihívást jelentő európai üzleti világban.

A kettős képzések elindítása komoly kihívást jelentett mind az oktatók, mind az intézmény vezetése számára, mert a terület teljesen új és ismeretlen volt. Hasonló jellegű képzést Magyarországon addig egyetlen felsőoktatási intézmény sem indított, így nem volt „jó gyakorlat”, amit követni lehetett volna. A tanterv kidolgozói elsősorban a tartalomra és az új oktatási módszerek bevezetésére összpontosítottak a minőségi oktatás, tanulás és kutatás megvalósításának érdekében. Az elképzelések szerint ez elegendő lett volna ahhoz, hogy a képzést sikeresen elvégző hallgatók hatékony és sikeres munkaerőkké váljanak. Kevés figyelmet szenteltek azonban az interkulturális vonatkozásoknak. Akkor még nem volt nyilvánvaló, hogy a közös képzések indításának igen fontos eleme

a hallgatók, az oktatók és a személyzet interkulturális ismereteinek fejlesztése. A sikertelenség oka gyakran annak figyelmen kívül hagyása, hogy a tanulási/oktatási folyamatban nem sikerül az új kultúrához megfelelően alkalmazkodni (Falk Bano 2000). Hofstede rámutat: „As teacher/student interaction is such an archetypal human phenomenon, and so deeply rooted in the culture of a society, cross-cultural learning situations are fundamentally problematic for both parties”, vagyis: „A tanár/hallgató interakció annyira beágyazódott a társadalom kultúrájába, hogy a kultúraközi tanulási helyzetek mindkét fél számára problémát jelentenek” (Falk Bano 2000: 288). Hofstede megállapítását támasztják alá a képzésben részt vevő brit diákok megjegyzései: „...az oktatási stílus nagyban különbözik attól, amit mi megszoktunk Angliában. Itt pontosan megmondják, hogy mit és hogyan kell csinálni. Azt az anyagot kell megtanulni, amit az oktatók leadnak. Ugyanez a helyzet Németországban. Amikor ott tanultam, ugyanazt tapasztaltam, mint most Magyarországon. Az oktatás és tanulás pontosan meghatározott keretek között zajlik” (Falk Bano 2000: 291). Az erősen bizonytalanságkerülő kultúrákban, mint a magyar vagy a német, az oktatás/tanulás folyamata teljesen eltér a gyengén bizonytalanságkerülő kultúrákétól, mint a brit. A magyar diákok megszokták, hogy részletes útmutatást kapnak arról, mit kell megtanulniuk, a feladatokat is pontosan és részletesen elmagyarázza a tanár. Csak a helyes válasz érdekli őket, nem pedig a helyes válaszhoz vezető út, és elvárják, hogy a tanár minden kérdésre válaszolni tudjon. A diákokat a pontos válaszokért jutalmazák. A brit oktatási intézményekben a diákok hozzászórtak a vitákhoz, amelyekben elmondhatják véleményüket. A kérdésekre a válaszok nem pontosan körülhatároltak, a tágan meghatározott feladatok értelmezésében sok szabadságot kapnak. Az oktatók az eredetiséget, a saját vélemény indokokkal alátámasztott megfogalmazását értékelik.

A brit és magyar hallgatók közös óráin felvetett kérdések megoldása során a brit hallgatók egyértelműen pragmatikus megközelítéssel próbálták megadni a választ, szemben a magyar hallgatók elméleti oldalról történő megközelítésével. A magyar hallgatók kiválóan elmondták az egyes kérdésekre az elméleti választ, de amikor az elméletet egy gyakorlati probléma megoldásánál alkalmazni kellett, a brit hallgatók sokkal jobban szerepeltek. A brit hallgatók elméleti tudása gyengébb volt a magyar hallgatókénál, azonban a kevesebb tudást sokkal ügyesebben tudták az esettanulmányok megoldásában használni, míg magyar társaiknak a probléma értelmezése is nehézséget okozott. Az új oktatási módszerek következetes alkalmazásával, valamint a vegyes hallgatói csoportok létrehozásával a magyar hallgatók fokozatosan megtanulták, hogyan kell elméleti tudásukat egy gyakorlati probléma megoldása során alkalmazni. A brit hallgatók pedig megtanulták azt értékelni, hogy a tanult modellek őket is segíthetik. Brit tanárokkal történt szakmai fórumok során is a két megközelítés szinergiáját tartottuk a leghasznosabbnak (Falk Bano 2000).

A kezdeti idők óta a képzés tanterve sok változáson ment keresztül, követve a magyar oktatási rendszerben és képzésekben bekövetkezett változásokat. A hallgatók és a munkáltatók körében végzett kutatások eredményei beépítésre kerültek az új tantervekbe, amelyekben sokkal hangsúlyosabb szerep jut a gyakorlatorientált képzésnek, valamint az interkulturális ismeretek elsajátításának.

A munkáltatók véleménye a nemzetköziesítés interkulturális aspektusairól

Egy több mint két évtizede folyó empirikus felmérés Magyarországon működő nemzetközi, elsősorban amerikai–magyar és brit–magyar vállalatok körében 450 mélyinterjú alapján azt mutatja, hogy a magyar és az amerikai, illetve a brit menedzserek egyaránt fontosnak tartják a nemzetközi vállalatok mindennapi munkájában az interkulturális kompetenciák szerepét.

Az interjúk két részből álltak. Az első, irányított részben a kérdések az adatközlők korábbi élményeihez, elvárásaihoz kapcsolódtak a vendég, illetve fogadó kultúrával kapcsolatban a közvetlen kultúraközi interakciót megelőzően, és hogy ezek mennyire voltak reálisak vagy irreálisak a tényleges, a vállalatoknál átélt későbbi tapasztalatokkal összevetve. Az adatközlők munkahelyi pozíciója, az adott szervezetben eltöltött időtartam és az idegen nyelv ismeretére vonatkozó kérdések is szerepeltek az interjú első részében. A második részben az adatközlők kötetlenül beszéltek a vendég, illetve a fogadó kultúra képviselőivel folytatott interakciók során felmerült tapasztalataikról, a nyilvánvaló interkulturális kommunikációs félreértésekből adódó problémáikról, konfliktusaikról (Falkné Bánó 2008).

A nyugati szervezeti vezetők legfőbb panaszai a következők voltak:

- a magyarok lassan intézik az ügyeket, jellemző a hatékonyság és a felelősségérzet hiánya;
- nem eléggé megtervezett, szervezett a munka, ugyanakkor jellemző a bürokrácia, rengeteg a felesleges papírmunka;
- a vevőorientált viselkedés, hozzáállás hiánya;
- a magyarokban erős a hierarchikus viselkedésmód, jellemző a formalitás, a címek, rangok használata;
- személyes kapcsolatok, kötődések fontossága;
- nehéz a határidők betartása.

Ha megvizsgáljuk a panaszokat, világosan kitűnik, hogy azok a hofstedei dimenziókon (Hofstede 1991) kis hatalmi távolságú, erősen individualista, a trompenaarsi dimenziókon (Trompenaars 1995) specifikus és neutrális kultúrájú, illetve a halli koncepciókon (Hall–Hall 1990) alacsony kontextusú és monokronikus sajátosságokkal bíró brit és amerikai kultúrák panaszai a nagyobb hatalmi távolságú, a brit és az amerikai kultúrákhoz képest kollektivistább, diffúzabb és emocionálisabb, valamint magasabb kontextusú és polikronikusabb magyar kultúra felé, és ugyanúgy érvényes ez pl. a mediterrán franciák vagy spanyolok irányában is. A súrlódások, konfliktusok interkulturális kompetenciát fokozó tréningek tartásával enyhíthetők, esetenként meg is szüntethetők (Falkné Bánó 2008).

Munkáltatókkal és egy BGF-es oktatóval készített interjúk

Érdekes példa a munkáltatókkal és az oktatókkal együtt végzett kutatásra egy nemrégiben végzett felmérés nemzetközi cégek három képviselőjével és egy BGF-es interkulturális kommunikáció és menedzsment oktatóval, ahol a résztvevők szintén fontos tényezőként hangsúlyozták az interkulturális kompetencia szerepét a nemzetközi környezetben munkát vállalni szándékozó emberek oktatásában. A munkáltatókat annak alapján választották ki, hogy olyan típusú cégeket képviseltek, ahol sok BGF-en végzett hallgató helyezkedik el. Az ő különböző kultúrákkal való együttműködési tapasztalataik hasznosnak bizonyultak az üzleti hallgatók oktatási tanterveibe való beépítésre. Az interkulturális kommunikáció és menedzsment oktatóra azért esett a választás, mert főiskolai oktatási tevékenységén kívül interkulturális tréningeket is tart nemzetközi vállalatok expat menedzserei számára.

Az interjút megelőzően a résztvevők nem kaptak felvilágosítást a konkrét kérdésekről, csak a beszélgetés általános témájáról.

Az interjúk során a cégeiknél dolgozó expat kollégákkal és más külföldi alkalmazottakkal, illetve a tréningeken részt vevő expat menedzserekkel kapcsolatos interkulturális tapasztalataikról kérdeztük őket (Falk Bano–Kollath 2014).

A felmérés szűk körű volt, így az eredmények nem általánosíthatóak, de az interjúkon felmerülő legfontosabb kérdések jó kiindulópontnak tekinthetők, mivel a problémás területekre irányítják a figyelmet:

- használjunk valós szituációkat és szimulációkat, hogy be tudjuk mutatni a viselkedési minták és a kommunikációs stílusok különbségeit;
- próbáljuk a hallgatókat több kultúrával is interakcióra ösztönözni;
- javítsuk a kommunikációs készségeket;

- fokozzuk a hallgatók fogékonyságát a nem verbális kommunikáció különbségeire;
- ismertessük meg a hallgatókkal az adott kultúra bizonyos magatartásformáinak háttérében álló történelmi okokat;
- fokozzuk a saját kultúrával kapcsolatos tudatosságot; a saját kultúrával való összehasonlításon keresztül tanuljunk más kultúrákról;
- fokozzuk a tudatosságot az amerikai stílusú üzleti kommunikáció dominanciájával kapcsolatban;
- hívjuk fel a figyelmet arra, hogy lehet, hogy a kultúrák integrációjának is tanúi vagyunk, de a különbségek nagyon fontosak;
- hívjuk fel a figyelmet a sztereotípiák különböző aspektusaira;
- használjuk az elméleti háttérrel segítségül a kultúrák elemzése során;
- fejlesszük az empátiát és a megértést más kultúrák irányába.

Ha megnézzük a legfontosabb kérdéseket, melyek felmerültek a beszélgetések során, a munkáltatók, illetve az oktatás képviselőinek véleménye egy fő ponton különbözik egymástól, mégpedig abban, hogy ha kulturális kérdésekről beszélünk, mi legyen a kiindulópont. A cégek képviselői szerint, amikor különböző kulturális aspektusokról beszélünk, jobb lenne konkrét, valós szituációkat elemezni, és ahogy a helyzet megkívánja, adjuk hozzá a szükséges elméleti háttérrel, mikor sorra kerül, a hallgatók igényei szerint. Az oktató viszont úgy gondolja, a hallgatóknak először szükségük van az elméleti keretre, amely megalapozza tudásukat. Utána már képesek elemezni az esettanulmányokat, hogy megnézzék, hogyan működik az elmélet a gyakorlatban. Van valami igazság mindkét véleményben, de hajlamosak vagyunk inkább elfogadni az oktatási szakember álláspontját. Szükség van arra, hogy először elmagyarázzuk a hallgatóknak a kultúra alapfogalmait, és azután adjunk nekik egy gyakorlati fogódzót/keretet, amit kiindulópontként használhatnak, mikor saját tapasztalataikat elemzik valós élethelyzetekben. A hangsúly a valós szituációk alkalmazásának fontosságán van, melyeket nem dolgoznak át, mint néha az oktatásra szánt esettanulmányokat (Falk Bano–Kollath 2014).

Úgy tűnik, a felvetésre, illetve megvitatásra szánt kérdések és koncepciók tekintetében sok a közös a hozzáállásban. A megkérdezettek egyetértettek abban, hogy a hallgatók saját kultúrájukat ismerjék meg, és kiindulópontként használják más kultúrák elemzése és megértése során.

A kultúrák közeledése is szóba került, de ebben a kérdésben a munkáltatók, illetve az oktatás képviselőinek álláspontja ismét eltérő. A cégképvisezők szerint a kultúrák közeledése az üzleti életben és a diplomáciában nagyon nyilvánvaló, míg az oktatási szakember úgy gondolja, a nemzeti kultúrák ellenállnak ennek a nyomásnak.

Mindkét szempontnak vannak jó érvei, és mivel ez nagyon komplex kérdés, további kutatások szükségesek eldöntéséhez. Ugyanakkor rá kell mutatnunk, hogy nem minden cégvezető gondolkodik a fentiek szerint. Idézzük a Coca Cola Corporation egy korábbi vezetőjét, aki szerint „...the fact that the business world is becoming increasingly global does not mean that cultural differences are disappearing or diminishing. On the contrary, as economic borders come down, cultural barriers go up, presenting new challenges and opportunities in business”, vagyis: „az, hogy az üzleti világ fokozatosan globalizálódik, nem jelenti, hogy a kulturális különbségek eltűnnek vagy csökkennek. Ellenkezőleg, ahogy a gazdasági határok eltűnnek, a kulturális akadályok fokozódnak, és ez új kihívásokat és lehetőségeket jelent az üzleti életben” (Javidan–House 2001, idézi Falkné Bánó 2014: 18).

A résztvevők egyetértettek abban is, hogy a sztereotípiákról és különböző formáikról beszélni kell, mivel mindenhol ott vannak, és az emberek hajlamosak természetesnek venni azokat. Fontos, hogy a hallgatók ráébredjenek arra, hogy nem szabad ítéletet alkotni sztereotípiák alapján.

Azzal, hogy a fiatalok számos különböző kultúrával kapcsolatba kerülnek, sikerülhet legyőzni az előítéleteiket. Ha életük korai szakaszában különböző magatartásformákkal, eltérő értékrendekkel és kommunikációs stílusokkal találkoznak, az segítheti őket abban, hogy toleránsabbak, empátikusabbak legyenek más, eltérő kultúrákkal. A célkultúrák történelmének ismerete szintén hasznosnak bizonyulhat, mivel számos jelenlegi attitűd és érték a kultúra történelmi múltjában gyökerezik. Ha ismerjük ezeket a tényezőket, sok kellemetlen vagy akár fájdalmas kommunikációs félreértést elkerülhetünk (Falk Bano–Kollath 2014).

Az is fontos, hogy odafigyeljünk és fogékonyá tegyük a hallgatókat a 'silent language', a kommunikáció 'néma nyelv'-ére (Hall–Hall 1990: XIV), mert az néha ékebben szól, mint a szavak, és több tartalmat közvetít. A hallgatóknak meg kell érteniük, hogy az esetek többségében a testbeszéd automatikus, nem tudatosan alkalmazzuk, és bizonyos mozdulatok, jelzések egészen más jelentést közvetíthetnek, vagy kommunikációs partnerünk teljesen eltérően értelmezheti azokat.

Konklúzió

A soknyelvű és soknemzetiségű Európában kiemelten fontos szerep juthat azoknak a felsőoktatási intézményeknek, amelyek több nyelven nyújtanak képzési kínálatot – ez vonzóvá teheti őket mind a hazai, mind a mobilitást választó külföldi diákok számára. Sokszor azonban az intézmények figyelmét elkerüli az a tény, hogy a nemzetköziesítés egyik legfontosabb aspektusa, az idegen nyelvek és az interkulturális kommunikációs ismeret-

tek elsajátítása és alkalmazása interkulturális helyzetekben elengedhetetlen nemcsak a hallgatók, hanem az oktatók és a nemzetközi hallgatókkal foglalkozó valamennyi felsőoktatási alkalmazott számára.

Az elmúlt másfél évtizedben a BGF aktívan részt vett nemzetköziesítési tevékenységekben, mivel korán realizálta, hogy az oktatásban, különösen a felsőoktatásban egy ország gazdasági, társadalmi és kereskedelmi tevékenységét előnyösen befolyásolja a nemzetközi együttműködésekben való részvétel, valamint hogy az intézményi és nemzeti stratégiák harmonizálása pozitív hatással van az intézmény nemzetközi megítélésére. A felsőoktatási intézmények számára a multikulturális projektekből való aktív közreműködés jelentős előnyt biztosíthat például a hallgatók hazai és külföldi foglalkoztathatósága, illetve az oktatók és az oktatásszervező munkatársak nemzetközi tapasztalatszerzése terén.

Irodalomjegyzék

- Baten, L. – Ingels, M. (1998): Raising awareness in business communication. In: Niemeier, S. – Campbell, C. P. – Dirven, R. (eds.): *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 233–246.
- Falk Bano, K. (2000): Cross-cultural learning experiences in a British–Hungarian higher educational programme. In: Lynch, D. – Pilbeam, A. (eds.): *Heritage and Progress. From the past to the future in intercultural understanding*. Bath: LTS Training and Consulting, SIETAR Europa, 287–295.
- Falkné Bánó K. (2001): Egy Leonardo projekt bemutatása és tanulságai. In: Majoros P. (szerk.): *Tudományos évkönyv*. Budapesti Gazdasági Főiskola, 19–27.
- Falkné Bánó K. (2008): *Kultúraközi kommunikáció: Az interkulturális menedzsment aspektusai*. Cultural Aspects of Doing Business in Hungary. Budapest: Perfekt.
- Falk Bano, K. – Majos, Zs. (2009): Language, culture and intercultural communication in the world of sports – the Swim the Language Challenge project. In: Majoros, P. (szerk.): *BGF Tudományos évkönyv 2008*. Budapesti Gazdasági Főiskola, 303–316.
- Falkné Bánó K. (2014): Identifying Hungarian cultural characteristics in Europe’s cultural diversity in the 21st century: a controversial issue. In: Solt K. (szerk.): *Alkalmazott tudományok I. fóruma: Konferenciakötet*. Budapesti Gazdasági Főiskola, 17–28.

- Falk Bano, K. – Kollath, K. (2014): Are we ready for Internationalisation? In: Gómez, L. – Chova, A. – López Martínez, I. – Torres, C. (eds.): ICERI 2014 Proceedings: 7th International Conference of Education, Research and Innovation. Sevilla, Spain, 2014. 11. 17–2014. 11. 19. Valencia: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2014. Paper 340.
- Hall, E. T. – Hall, M. R. (1990): *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organisations. Software of the Mind*. McGraw-Hill.
- Kollath, K. – Kriszt Sandor, E. (2007): eLearning Programme to Help Promote SME Mobility – With Supporting Programmes for Quality Assurance and Auditor Training. *Journal of Business and Society*, 20(1), 2. Gouliamos, K. (ed.). Nicosia: European University Cyprus, 130–138.
- Leask, B. – Beelen, J. – Kaunda, L. (2013): Internationalisation of the curriculum: International approaches and perspectives. In: *Possible Futures*. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE), 188–203.
- Leask, B. – Bridge, C. (2013): Comparing internationalisation of the curriculum across the disciplines: Theoretical and practical perspectives. *A journal of comparative and international education*. Special Issue: Contemporary issues of the internationalisation of higher education: Critical and comparative perspectives, 43(1): 79–101.
- Niemeier, S. (1998): Introduction. In: Uő: *The Cultural Context in Business Communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1–10.
- Schneider, S. C. – Barsoux, J-L. (2003): *Managing Across Cultures*. London: Prentice Hall.
- Trompenaars, F. (1995): *Riding the Waves of Culture*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- <http://en.bgf.hu/news> (letöltés: 2014. 09. 18.).
- <http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=31531> (letöltés: 2014. 09. 18.).
- [Mitől válhat nemzetközivé a hazai felsőoktatás?](#)
- <http://www.edupress.hu/hirek/index.php?pid=egycikk&HirID=32206> 2015. 01. 15. (letöltés: 2015. 03. 11.).