

## Educatio 2022./4. szám,

---

### Tartalom

---

#### Globalizáció - Tanulmány

- **BAYER József** : [Merre tart a globalizáció?](#) **531-541**  
[163.18 kB - PDF]
- **ROSTOVÁNYI Zsolt** : [Globalizáció és civilizáció](#) **542-554** [170.67 kB - PDF]
- **LOSONCZ Miklós** : [Gazdasági globalizáció és fenntarthatóság](#) **555-570** [215.29 kB - PDF]
- **HALÁSZ Gábor** : [Oktatás és globalizálódás](#) **571-586**  
[211.77 kB - PDF]
- **HRUBOS Ildikó** : [Utak a globális felsőoktatási térség felé](#) **587-599** [188.75 kB - PDF]
- **POLÓNYI István** : [Globalizáció és egyenlőtlenségek - oktatásban és az emberi tőkében](#) **600-617** [669.94 kB - PDF]
- **MEDGYES Péter** : [Az angol nyelv és a globalizáció](#) **618-632** [258.29 kB - PDF]
- **SZABÓ László Tamás** : [Rejtett tanterv a változó tanulási környezetben](#) **633-646** [196.67 kB - PDF]
- **TORGYIK Judit** : [A multikulturális nevelés lehetőségei globális környezetben](#) **647-657** [174.21 kB - PDF]

---

#### Kutatás közben

- **BESSENYEI István** : [Egységesítés és egyénítés a tanulási rendszerekben](#) **658-663** [135.14 kB - PDF]
- **ÁBRAHÁM Zsolt** , **ERŐSS Domonkos** : [Az](#)

**esettanulmány-módszer alkalmazási lehetőségei a magyar közoktatásban 664-671** [140.25 kB - PDF]

- **MANDEL Kinga Magdolna , MORVAI Tünde : Határon túli magyar oktatási támogatások 2010 és 2022 között 672-679** [151.29 kB - PDF]
  - **BADINSZKY Réka Gabriella , FENYVESI Éva , SÓLYOM Andrea : A duális és a hagyományos képzési formában folytatott szakmai gyakorlat vizsgálata 680-690** [178.15 kB - PDF]
- 

## Szemle

- **KOLOZSVÁRI Csenge : A Rubik-kockától a kaleidoszkópig - a globalizáció arcai 691-694** [99.17 kB - PDF]
  - **BAGI Alexandra : A globalizáció és a nacionalizmus találkozása a felsőoktatásban csendes-óceáni szemmel 695-697** [94.59 kB - PDF]
  - **HORVÁTH Zsuzsanna : A munka és környezetének változó világa 698-704** [130.43 kB - PDF]
- 

## Abstracts in English

- **Globalizáció - Absztraktok angolul 705-710 en** [91.92 kB - PDF]
-

# MERRE TART A GLOBALIZÁCIÓ?

BAYER JÓZSEF

Társadalomtudományi Kutatóközpont, Politikatudományi Intézet, Budapest

*Beérkezett: 2022. augusztus 28., elfogadva: 2022. október 13.*

Az írás a globalizáció fogalmát, történeti és jelen fejlődési irányait tárgyalja. Bemutatja az ipari forradalom nyomán felgyorsuló fejlődését, megtorpanását a világháborúk időszakájában, és a háború utáni fellendülését. A mai globalizációt a technológiai változások, a neoliberális politikai fordulat és a digitális forradalom összefüggésében vizsgálja. Felvázolja a globalizációhoz való eltérő viszonyulásokat, az általa előidézett társadalmi konfliktusokra való reagálás alapján. A 2008–2009-es pénzügyi világválság, a Covid-járvány és a fenyegető klímaválság a globalizáció lassulásához vezet. A globalizáció korekciójára irányuló politikai nyomás és a 4. ipari forradalom technológiai változásai a deglobalizáció új hullámát vetítik előre. A globalizáció azonban folytatódik a digitális térben, és az új regionalizmus is megőrzi a globalizációs folyamat vívmányait.

**Kulcsszavak:** globalizáció, gazdasági integráció, digitális forradalom, globalizációs narratívák, 4. ipari forradalom, deglobalizáció

The study deals with the notion and history of globalization and its contemporary development and direction. The author presents its acceleration due to the industrial revolution, its blocking during the interwar period between 1914 and 1945, and its new upswing after the war. He discusses the contemporary tide of globalization in context of the technological changes, the political decisions of the neoliberal era and the digital revolution. He describes the different narratives of globalization on ground of reactions to the social conflicts caused by the globalization process. After the 2008/2009 global financial crisis and the global epidemic of Covid-19 as well as the global climate crisis, a slowing set in. Due to demands and political pressure for course correction, as well as by new technologies of the 4th industrial revolution, the prospect of deglobalization emerges. However, globalization continues in the digital realm, and the new regionalism preserves the achievements of the globalization process.

**Keywords:** globalization, economic integration, digital revolution, globalization narratives, global threats, 4th industrial revolution, deglobalization

---

Levelező szerző: Bayer József, Társadalomtudományi Kutatóközpont, Politikatudományi Intézet, 1097 Budapest, Tóth Kálmán u. 4. E-mail: bayerj46@gmail.com

„Korunk fő kérdése a globalizáció.”

Joseph Stiglitz

A globalizáció fogalma a múlt század hetvenes éveitől kezdve terjedt el széles körben, a tudományos irodalomban és a sajtóban egyaránt. Sokan úgy vélhették, hogy ez talán csak múló divat már ismert jelenségek új elnevezésére. Ahogy Goethe *Faust*jában mondja Mefisztofelész: „ha hiányzik egy fogalom, könnyen ugrik egy szó oda”. De a globalizáció nem üres szó, korunk lényeges vonását ragadja meg. Immár könyvtárnyi irodalma van, és mivel iránya politikai viták középpontjába került, a publicisztikának is tartós napi témája lett.

A globalizáció komplex társadalmi folyamat, melyet röviden úgy jellemezhetünk, mint az egyre intenzívebb kölcsönös kapcsolatok és függőségek világméretű hálózatának kialakulását, melynek során a gazdasági, a társadalmi és kulturális rendszerek földrajzi és politikai határai háttérbe szorulnak, és az emberekben tudatosan is ez a változás (Waters 1995). A globalizáció erőteljes szimbóluma a felkelő Föld látképe a Holdról. A felszínén a világrúbról tekintve nem látszanak országhatárok – a „kék bolygó” az élet bölcsője és az emberiség közös hazája.

A globalizációt gazdaságilag a transznacionális vállalatok globális terjeszkedése hajtja előre a szabadkereskedelem, a korlátlan tőke- és pénzforgalom alapján. Az áruk és szolgáltatások, az eszmék és emberek mozgása elé mind kevesebb akadály hárul. (Bár a munkaerő mozgásának korlátozása a migrációval szembeni ellenállás miatt jelentős marad.) Másrészt, az informatikai és technológiai forradalom olcsóvá és hatékonyvá is teszi és innovációival segíti a globális gazdaság szerveződését. Az új információs és kommunikációs hálózatok, az internet és a globális média hatására az emberek megértik, hogy sorsuk összekapcsolódik, és hogy életükre mind nagyobb befolyással vannak tőlük távoli történések.

A globalizáció komplex folyamatát megragadó definíciók rendszerint annak egyes elemeit emelik ki – leggyakrabban a gazdasági vonatkozásokat. A World Economic Forum szerint „a globalizáció a piacok, a kereskedelem és a beruházások integrációja, melyben a termékek és szolgáltatások áramlását a nemzetek között kevés akadály korlátozza. Van kulturális eleme is, mivel eszméket és tradíciókat is cserélnek és asszimilálnak.” A *Financial Times* egy cikke így definiálja a fogalmat: „A globalizáció egy olyan folyamat, melynek során a kereskedelem, a kommunikáció, a bevándorlás és a szállítás globális hálózata révén integrálják a nemzeti és regionális gazdaságokat, társadalmakat és kultúrákat.” Az *Economist* még kurtábban fogalmaz: „A javak, a tőke és a munka mozgásának globális integrációja.” (Idézetek forrása: Hammes 2019: 174.)

Az ilyen kurta definíciók megragadják a globalizáció gazdasági alapját, de közel sem merítik ki a fogalmat. A globalizáció mélyreható változást idéz elő a politikában, a társadalmi és kulturális élet egészében, melyeket más társadalomkutatók hangsúlyoznak. A globalizációt olyan folyamatként jellemzik, melynek során sok társadalmi kapcsolat viszonylag függetlenné válik a területi kötöttségektől, úgyhogy az emberek növekvő mértékben egy egységes világ terében élik az életüket. A területen kívüliség vagy feletti-ség ily módon fontos ismérve a globalizációnak, ennyiben meghaladja a pusztán „nemzetköziség” fogalmát. David Held szerint a globalizáció átalakítja a társadalmi kapcsolatok és tranzakciók térbeli szerveződését, és a hatalom struktúráit is (Held–McGrew 2002,

2010). Manuel Castells a hálózati társadalom kialakulásáról szóló nagy munkájában kiemeli a globalizáció kulturális dimenzióját. Felfogásában a globalizáció az *áramlások tere; az „időtlen időben”* – a kommunikáció révén lehetővé tett kvázi egyidejűségben – zajló tranzakciók során a pénz, tőke, javak és szolgáltatások, emberek és eszmék szakadatlan mozgása újjászervezi a gazdasági és hatalmi viszonyok egészét. Eközben kiemelten hangsúlyozza a digitális forradalomnak a kultúrára és politikára gyakorolt hatásait. (Castells 1998, magyar kiadás 2007).

A globalizáció megértése a folyamat összetettsége miatt több társadalomtudományi diszciplína együttműködését igényli. A ténye nem tagadható, hiszen nem valahol távol, a fejünk felett történik, hanem rajtunk megy végbe. Aktív résztvevői vagyunk, nemcsak elszenvedői. Elég körülnézni használati tárgyaink, viseletünk eredete, vásárlási vagy akár kulturális szokásaink háza táján, hogy meggyőződünk arról, mennyire benne vagyunk a globális áramlásban. Még a globalizáció elszánt ellenzői is azokat a tárgyakat és kommunikációs csatornákat használják, amelyek e folyamat során jöttek létre. Emellett a digitális forradalom áthatja életünket – megváltoztatja szokásainkat, a politikai kommunikációt, a tájékozódás, az ismeretszerzés és oktatás lehetőségeit, amellett, hogy átszervezi a modern gazdaságot.

Napjaink globalizációja egy hosszú történeti folyamat utolsó fázisának tekinthető. Újdonságát egy tudós kollégám azzal vélte cáfolni, hogy elénekelt néhány pentaton dalamat, ezzel bizonyítva a globalizáció folyamatos jelenlétét, miután a kulturális kölcsönhatások évezredekken át érvényesültek. Igaza is volt, meg nem is; filozófiai magaslatról a globalizáció csakugyan egyidős az emberiséggel, hiszen a homo sapiens, amióta több hullámban kirajzott Afrikából, eljutott a legtávolabbi földrészekre, mintegy birtokába vette a glóbuszt. Ennek során lokális társadalmakat és kultúrákat, önálló civilizációkat hozott létre, amelyek között léteztek kulturális és társadalmi kölcsönhatások, nem beszélve a technikai találmányok átvételéről. Történeti szakaszolása nézőpont kérdése, van, aki hét (Sachs 2020), mások négy szakaszát különböztetik meg (Yi–Park 2021). Parag Khanna az i. e. III. évezredtől keltezi a globalizációt, amikor a mezopotámiai birodalmak kereskedni kezdtek egymással, Egyiptommal és Indiával is (Khanna 2019). Ismert történet a selyemúton zajló kereskedelem Európa és Ázsia (Kína) között, kevésbé ismert, de létezett a kelet-afrikai és dél-ázsiai országok közötti kereskedelem (vö. Böröcz 2008). A globalizáció ilyen korábbi nekiiramodásai azonban egyrészt lokális vagy regionális jellegűek voltak, és a kereskedelem is viszonylag szűk volumenű volt; a szállítás nehézségei miatt a különösen értékes luxusjavak cseréjére korlátozódott. Hatalmi változások, birodalmak felbomlása, háborúk vagy járványok pedig rendszerint meg is szakították a folyamatot. A globalizáció hullámaint mindmáig árnyékként kísérik a deglobalizáció időszakai.

A mai globalizációt azonban minden történelmi előzményétől megkülönbözteti a gazdasági, pénzügyi és társadalmi-kulturális tranzakciók elképesztő kiterjedtsége, növekvő volumene és páratlan sebessége (Held–McGrew 2002: *passim*). Ennek a folyamatnak az exponenciális fejlődése történetileg a nagy földrajzi felfedezésekkel, a kolonizációval és a kapitalista gazdaság, a világkerkedelem és világgpiac fokozatos kiépülésével indult meg a 15. század óta. Bár sok visszaesés kísérte, amíg a mai kifejlett szakaszába ért, minden új szakasz építhetett az előző eredményeire.

A globalizációnak a legnagyobb lökést kétségtelenül az ipari forradalom kialakulása adta, ezt tartják a mai értelemben vett globalizáció első nagy korszakának. Az 1820 és

1914 közötti időszakban a gőzgép feltalálásával a mind olcsóbbá váló gőzhajózás, a vasúti szállítás, valamint a távíró felfedezése óriási fellendülést hozott a világkereskedelemben és a nemzetközi érintkezésben. Beindult a gazdasági növekedés motorja a korábbi lokális gazdaságok stagnálásával szemben, és kisebb-nagyobb megszakításokkal azóta is tart. (Vö. *Baldwin 2016.*) Az első világháború megszakította ezt a dinamikus fejlődést, a vámhatárok, a nemzeti bezárkózás és autarkia időszakát hozta el, mely az 1929–33-as gazdasági világválságba és végül a II. világháborúba torkollott.

A globalizáció második felívelése a háború utáni időszakban kezdődik, amikor az amerikai gazdasági és katonai hegemonia mellett a Bretton Woods-i pénzügyi rendszer, az IMF, a Világbank és később a GATT kereteiben a világkereskedelem újra növekedésnek indult. A globalizáció új időszakát már előkészítették a két világháború közötti technológiai változások, főként az elektromosság és a robbanómotorok feltalálása, felhasználása a tömegtermelés, a szállítás és közlekedés, valamint a távközlés terén. Az 1973-as olajsokk és az azt követő recesszió nyomán ugyan újra megtorpant a fejlődés, de a neoliberális gazdaságpolitikai fordulat – melyet a *reaganomics* és a *thatcherizmus* térnyerésével azonosítunk –, valamint a digitális (információtechnológiai, ICT) forradalom ismét hatalmas lendületet adott a globalizációnak. Az ún. „washingtoni konszenzus” a tőke és a pénzforgalom, a javak és szolgáltatások, az emberek és eszmék szabad áramlását helyezte középpontba. A dereguláció, privatizáció, az alacsony adók és a jóléti szolgáltatások megkurtítása vagy visszavétele voltak a fő jelszavai. A fejlődésükhöz külföldi beruházásokra szoruló fejlődő országok sorra megnyitották határaikat a transznacionális tőke terjeszkedése előtt. A szovjet rendszer összeomlása és az 1995-ben létrehozott WTO szabadkereskedelmi egyezményei is hozzájárultak a globalizáció „aranykorának” nyitányához. A transznacionális társaságok a gazdasági hatékonyság és költségtakarékosság szempontjait követve, beruházásaikat és termelésüket az olcsó bérű országokba helyezték ki, világméretű termelési és értékesítési láncokat hozva létre. A digitális forradalom lehetővé tette az azonnali pénzügyi tranzakciókat, az információs hálózatok pedig új vállalatirányítási és logisztikai megoldásokat eredményeztek. A transznacionális korporációk (TNC) kihasználták az olcsó helyi munkaerőhöz, anyagi és energiaforrásokhoz való hozzáférést, és a nagyobb piacokból eredő méretgazdaságosság előnyeit. Kiiktatták a nagyon összetett áruk (például a sok alkatrészből álló autók és hasonló termékek) gyártásának drága készletezését is, miután a résztermékek beszállítói „pont időben” juttatták el azokat a végtermék összeszereléséhez.

A nemzetközi munkamegosztásból és specializációból eredő nagyobb termelékenység, a technológiai és tudástraszfer előnyei mind olcsóbbá és tömegesebbé tették a termelést és az áruk terítését a regionális és globális piacokon. A konténeres szállítás logisztikai innovációja végképp minimálisra csökkentette a szállítási költségeket. Ezek az újítások a fejlődő országok egész sorát, többek között Kínát és Indiát is bekapcsolták a globalizáció folyamatába, aminek eredményeként jelentősen csökkent a mélyszegénységben élők száma, és nagyarányú városiasodás indult meg, milliók költöztek a mezőgazdasági vidékekről a nagyvárosi ipari központokba. A nagyobb árubőség és a feldolgozóipar globális hálózataiba való bekapcsolódás százmilliók életét változtatta meg. A fejlett és a fejlődő világ gazdasága ezáltal a korábbi mély megosztottságból a konvergencia irányába mozdult el. (*Baldwin 2016.*) Parag Khanna a magyarul is megjelent *Konnektográfia* c. könyvében a fentiek alapján joggal állapította meg, hogy a

globalizált világban az egyes országokat több minden köti össze, mint ami elválasztja egymástól.

A globalizáció azonban nemcsak a gazdasági rendszert hatja át, hanem a politikai hatalom térszerkezetét és a politikai folyamatokat is. Kevesen gondolnak arra, hogy már a nemzetállamok léte és nemzetközi elismerése az ENSZ-ben is a globalizáció terméke. Univerzálissá tette az eredetileg Nyugat-Európában kialakult ún. veszfáliai állammodellt, a területi állam és a szuverenitás politikai és jogi konstrukcióját, kiterjesztve azt a korábban gyarmati státusú államokra és más civilizációk tradicionális államformáira is. A globalizáció hatására ugyan változik a szuverenitás tartalma, de korántsem szűnik meg. A transznacionális vállalatok igénylik a szuverén és legitím kormányzat által garantált jogbiztonságot, amely nélkül nem tudnak működni. A nemzeti kormányok pedig mintegy brókerként egyeztetnek a helyi és a globális érdekek között, mivel szükségük van a külföldi beruházásokra a gazdasági fejlődéshez. A globális problémákkal együtt nő a kormányzati és nem kormányzati nemzetközi szervezetek száma is, amelyek folyamatos egyeztetésekre kényszerülnek a közös új szabályok alkufolyamataiban. (Vö. Bayer 2021.)

De a kultúra és a kommunikáció terén is hatalmas változásokat idéz elő a globalizáció. Az internet fejlődése alig harminc éves, a számítógépek információfeldolgozó kapacitása azóta is elképesztő iramban fejlődik. Három évtizeddel ezelőtt aligha gondolták, hogy rövidesen több milliárd ember okostelefont hord majd a zsebében, az újságok és könyvek az internetre költöznek, és hogy a digitális képkötés olyan szintre fejlődik, hogy mindenki képes lesz a mobiljával jó fényképeket és videókat csinálni. (Steve Jobs persze megmondta...) Az a tény, hogy mind több embernek nyílik módja önálló, kreatív alkalmazásra és kulturális reprezentációra, nem beszélve az informálódás lehetőségéről, egész kultúránkat megváltoztatja. A globális médiacégek némelyike már csak platformot kínál a kulturális tartalmak létrehozására és megosztására. Az interaktív oktatás számára is radikálisan új lehetőségek nyílnak meg, mindazon problémák ellenére, amelyek a szüretlen és ellenőrizetlen információk dömpingjéből adódnak. Az internet a kultúra számára olyan univerzális technológia lett, mint az ipar számára az elektromosság, és a „felhőben” tárolt és onnan bármikor lehívható digitális tartalmak áradata egy új kulturális korszak alapjait teremti meg.

A politikai mozgalmak és új közösségek szervezése előtt is új lehetőségeket nyit meg ez a fejlődés. Kezdetben sok reményt fűztek a „digitális demokrácia” utópiájához, ma viszont a közösségi médiának a demokráciát veszélyeztető hatásáról folynak viták.

A globalizáció gyors terjedésének azonban nemcsak előnyei, hanem árnyoldalai is vannak. A hozzá való viszonyulás pedig nagyon eltér aszerint, hogy miként érint országokat, társadalmi osztályokat vagy rétegeket – gazdagítja vagy elszegényíti, felemeli vagy megfosztja őket a munkájuktól, megélhetésüktől, fenyegetve életminőségüket és hagyományos kulturális vagy politikai identitásukat.

A. Roberts és N. Lamp (2021) a globalizáció eltérő fogadtatását elemző művükben a globalizáció hatféle olvasatát különböztetik meg. Az első a globalizációt támogató *liberális narratíva*, mely szerint a gazdasági liberalizáció, jó kormányzással és a joguralommal összekapcsolva, mindenkinek a javára válik, mert jólétet és békét teremt. A globális kereskedelemmel és együttműködéssel a gazdasági növekedés árja mindenkit megemeli; „ha nagyobb lesz a közös torta, az elosztás kérdése másodlagos”. A komparatív előnyök minden gazdaság javát szolgálják. Milliárdnyi ember kiemelkedése a mélyszegénységből



végül is nem csekélység, még ha a gazdagság elosztása vitatható is. A fő tézis szerint a szabadpiac a gazdasági növekedés legfőbb motorja – a protekcionizmus csak háborúhoz és nélkülözéshez vezet. Az Európai Unió létrejötté és egységes belső piaca is bizonyíték erre, és az EU méltán kapta meg az elmúlt években a Nobel-békedíjat. Meglehet, egyesek rosszabbul járnak – ám azoknak, akik elvesztik a munkájukat, segíteni lehet, hogy tanulással átképezzék magukat magasabb szintű foglalkozásokra. Tony Blair egyenesen azt nyilatkozta: „Hallom, egyesek azt mondják, álljunk meg és vitassuk meg a globalizációt [...] Vitakozhatunk arról is, hogy vajon az ősz kövesse-e a nyarat.” (Idézi Roberts –Lamp 2021: 45.) A „harmadik utas” szociáldemokrácia ethosza ez: a globalizáció kvázi természeti erőként hat, nem lehet kitérni előle. A politika csak annyit tehet, hogy jobb oktatásra, erősebb szociális hálóra és aktív munkaerőpiaci politikára törekszik, és akkor minden rendben lesz. A versenyképességet kell növelni – mindenki kapjon esélyt arra, hogy megküzdhessen a jobb pozícióba jutásért. A legfőbb érv, hogy minden más alternatíva csak rosszabb lenne, a neoliberais indítatású globalizáció az egyedüli helyes irány. A legtöbb, amit tehetünk, hogy segítünk a veszteseknek alkalmazkodni az új kihívásokhoz.

A globalizáció negatív hatásaitól sújtott emberek persze mindezt egészen másként élik meg. Főleg a 2008-as globális pénzügyi válság óta egyre erősebb a tiltakozás a politikai baloldalon és a populista jobboldalon egyaránt a globalizáció egyenlőtlenségeket növelő hatásaival szemben. A *globalizáció baloldali kritikája* rámutat, hogy a javak elosztása mélységesen igazságtalan; például az amerikai jövedelmi statisztikák szerint a munkásosztály jövedelmei a múlt század hetvenes éveitől stagnálnak, miközben a globalizáció hatalmas nyereségét egy tulajdonosi és menedzser osztály fölözi le. A vagyoni egyenlőtlenség mértéke akkora, hogy a leggazdagabb 1% vagyona felér az alsó 99% összes vagyonával, és a 100 leggazdagabb ember birtokolja a jövedelmek felét.

De nemcsak a globalizáció nagyobb termelékenységéből eredő haszon igazságtalan elosztása a probléma. Az egész demokratikus politikai gépezet is csak bunda (rigged); a Wall Street pénzügyi hatalmasságai manipulálják a játékszabályokat, és a gazdag elit befolyásolja a politikai hatalom döntéseit. Példa erre a 2018-as pénzügyi válság, amelyben közpénzekből kisegítették a bankokat, de nem az adósságcspadába keveredett embereket. „A globalizáció árja nem mindenki csónakját, hanem csak a gazdagok yachtjait emeli” – szól az ítélet. A globalizáció igazi haszonélvezője egy transznacionális elit, amelyik helyzetét kihasználva kerüli az adózást, offshore bankokba menekíti a pénzét, gátolja a munkások szakszervezeti szerveződését, a megélhetésre sem elegendő béreket fizet, miközben nem fordít elég pénzt az oktatásra és továbbképzésre, az egészségügyre és más közszolgáltatásokra.

A *jobboldali populista olvasat* hasonló sérelmekből táplálkozik, de nem az osztályellentétekben keresi a bajok okát, hanem a forrásokat elszívó fejlődő országokban, a bevándorlóknak, a kozmopolita liberálisokban és kisebbségi csoportokban. Az olcsó bérű országokba áttelepített iparágak egész térségek lepusztulásához vezettek a fejlettebbekben – ellehetetlenítve a „rozsaövezet” munkásait és alkalmazottait, és velük együtt a szolgáltatásban dolgozókat is. Ez táplálta azt a populista lázadást, amely Trump elnökségéhez vezetett, és amelynek hullámai az európai politikában is erősödnek. A globális konkurencia nemcsak munkájukat vette el, hanem fenyegeti életmódjukat, kulturális önazonosságukat és önbecsülésüket is, ami dühödteket vált ki. „A munkásosztály a paradicsomba megy” jóléti társadalmából „a munkásosztály pokolra száll” szomorú-



játéka lett. A düh könnyen mozgósítható a politikai demokrácia ellen. Szemére vetik a liberális politikai elitnek, hogy nem védi meg őket a külső konkurenciától és az idegen kultúrájú bevándorlók beözönlésétől.

A változások egy része elkerülhetetlen volt és régóta zajlik, amennyiben a poszt-indusztriális társadalomban egyre csökken az ipari munkások aránya (az Egyesült Államokban ez ma 8%-ot tesz ki). De mivel a mai gyors változás egyetlen generáció életén belül zajlik le, szinte lehetetlen hozzá alkalmazkodni. Könnyű azt mondani, hogy „tanulj, költözz el, változz meg!” – de aki egész életét egy vasöntődében dolgozta végig, aligha tudja átképezni már magát informatikussá.

A rendszerváltáson átment Közép- és Kelet-Európában is az elmúlt három évtizedben millióknak kellett átélniük az üzembeszárásokat és munkaerejük villámgyors leértékelődését, közösségeik összetartó erejének válságát, mióta bekapcsolódtak az európai és globális kapitalista gazdaság vérkeringésébe. Nincs hova menekülni előle – a mobilitást is számos tényező gátolja, például a lakhatásnak a bérekhez mért aránytalanul magas ára, de a hely szeretete is, ahol felnőttek, életük javát leélték, és amihez ragaszkodnak. A perifériák reménytelen helyzetbe kerülnek, főleg, ha a mobilabb és képzetesebb fiatalok elvándorolnak. A globalizáció regionális közvetítőjeként az Európai Unió is erős szívó hatást gyakorol a munkaerőre; a hátramaradók fájdalmát legfeljebb a kivándorlók által hazautalt pénzek mérsékelhetik valamelyest (valamint a kapcsolattartás nagyobb lehetősége a digitális eszközök révén). Egyes országokban egyenesen drámai a helyzet (a hírek szerint az egykor kilencmilliós Bulgáriának mára hatmillió lakosa maradt).

Ilyen körülmények között könnyű dolguk akad a jobboldali populista politikusoknak, amikor a „globalista elit” ellen lázítanak a „patriotizmus” és „nemzeti szuverenitás” viszsza követelése jegyében. Ez állt a Brexit háttérében, és ez áll a „Németország a németeké”, „Magyarország a magyaroké” típusú, mozgósító szlogenek mögött is. A globalizáció lehet, hogy szép és jó, de e meggyőződés szerint rossz irányba tart.

A globalizáció egy következő narratívája a *transznacionális társaságok* (TNC) túlhatalmát állítja kritikája középpontjába. Ezek némelyike nagyobb gazdasági erőt képvisel, mint sok közepes nemzetgazdaság. Ezek az óriásvállalatok már elszakadnak azoktól az országoktól, amelyek talaján létrejöttek. Ha régen igaz volt, hogy „ami jó a General Motorsnak, az jó Amerikának is”, ez ma már nem feltétlenül van így, mivel a telephelyüket gyakran a legalacsonyabb adót szedő országokba helyezik át. A globalizáció fő problémája eszerint a TNC-k profitéhsége, a munkavállalói, a környezeti és a helyi érdekek semmibevétele. A külföldi beruházásaik során az egyes kormányoktól olyan feltételeket csikarnak ki, mint a jól kiépített infrastruktúra, minél kisebb adókulcs, minél alacsonyabb bérek, a rugalmas munkaidőkeret és a szakszervezeti szervezkedés tilalma; ugyanakkor a nemzetközi beruházási egyezmények jogi feltételeinek kialakítását is befolyásuk alatt tartják. Sűrűn visszaélnék monopolhelyzetükkkel, ami az egyre nagyobb vállalati méreteikből ered, és nem ritkán korrumpálják a helyi politikusokat számukra kedvező döntések elérése céljából. Ez ellen csak monopolelleses törvényekkel, nagyobb transzparencia megkövetelésével, a nagyvállalati felelősség érvényesítésével lehet védekezni, és csak a környezetvédelmi és fogyasztóvédelmi előírások, valamint egy globális vállalati minimáladó kikényszerítése képes féken tartani az ilyen törekvéseket.

A globalizáció *geoökonómiai narratívája* a gazdasági hatalmak vetélkedésének fényében értékeli és bírálja a globalizáció folyamatát. Abból indul ki, hogy ugyan minden ország nyerhet a gazdasági globalizáción, de az erőforrások és a technológia megszer-

zése fölötti nagyhatalmi rivalizálás jelentős biztonsági kockázatokat is magában rejt. Ez a küzdelem átrajzolja a világ térképét, új geopolitikai konfliktusokat eredményez, amelyek közül a legjelentősebb az USA és a felemelkedő Kína közötti vetélkedés. Ez új hidegháború kitérésével fenyeget, de más térségekben is mélyülő nemzetközi válságok és háborúk kitörését látjuk. Lokális háborúk ma is folynak, ám döntően fontos ezek eszkalációjának megakadályozása, miután a nukleáris fegyverek bevetése az egész emberi civilizációt eltörölheti a bolygónkon.

A *globális fenyegetettség narratívája* ezért is mind nagyobb szerepet kap a nemzetközi vitákban. A gazdasági válságok veszélyére példa a 2018-as Wall Street-i pénzügyi összeomlás, mely órák alatt átterjedt Európára is, sok tagállamot fizetési képzetlenséggel, államszökéssel fenyegetve és tartós politikai válságot előidézve, amely Magyarországot is sújtotta. De még nagyobb horderejű az emberi tevékenység által előidézett globális felmelegedés. Emiatt az utolsó geológiai korszakot már *antropocén* korszaknak nevezték el. Az ipari forradalom óta egyre nő az üvegházhatású gázok kibocsátása a fosszilis energiahordozók (a szén, olaj és gáz) felhasználása során. A felmelegedés környezeti katasztrófákat (erdőtüzeket, súlyos aszályokat és vízhiányt, másfelől szuperviharokat és özönvízszerű áradásokat) idéz elő a glóbusz sok térségében. A leglátványosabb hatása mégis a Covid-19-járvány gyors terjedésének volt. Az általa okozott lezárások (lockdown) jelzik annak veszélyét, hogy további hasonló járványok is fenyegetnek, ha a nemzetközi államközösség nem készül fel gyors megfékezésükre.

A Covid-járványra – mint az első globális hatókörű eseményre – az első reakció az ijedelem volt: az országok lezárták határaikat, hogy gátat vessenek a járvány gyors terjedésének. Megbénult a légi közlekedés, hatalmas konténerhajók vesztegeltek a kikötőkben, a globális ellátási láncokban súlyos zavarok álltak elő. Gyógyszerek, védőfelszerelések nem jutottak el rendeltetési helyükre, akár embargó, akár szállítási kapacitás hiánya miatt. Minden ország vezetői elsősorban a saját állampolgáraik védelmét akarták biztosítani. Sok üzem leállt, a kereskedelemben áruhiány fenyegetett. Bezárták az iskolákat, az oktatás és az otthonról történő munkavégzés (*home office*) általánossá vált mindenütt, ahol ez lehetséges volt. Mégis a globális együttműködés volt képes a vakcinák kutatásában és előállításában gyors eredményt elérni, aminek köszönhetően fékezni lehetett a járvány terjedését és enyhíteni a súlyosságát.

Ez azt bizonyítja, hogy az új globális veszedelmeken csak a tudás megosztásával, közös erőfeszítésekkel lehet úrrá lenni. A gazdasági hatékonyság mindent eluráló szempontja helyett válságálló (*resilient*) gazdasági és környezeti megoldásokat kell találni. Új közös globális szabályokat kell elfogadni, ha nem akarjuk kockára tenni az emberiség jövőjét. A globalizáció neves teoretikusa, Dani Rodrik közgazdász szerint a hatékonyság és profit érdekében folyó gáttalan versengés negatív összegű játszóját be kell fejezni, és ehelyett globális közjavakként kell elfogadtatni a közegészségügyet, az oktatást, a klímaváltozás megfékezését és a biodiverzitás fenntartását. Az egyes országok folytathassanak szuverén gazdaságpolitikát számukra fontos területeken; a szervezetlen, illegális bevándorlás helyett pedig megoldást kell találni a munkavállalók rendezett migrációjára. (Rodrik 2020.)

A globális gazdaság válságállóságához szükség van az önellátás képességére a kritikus fontosságú termékekből, mint például az élelmiszerek, gyógyszerek. A termelés biztonsága érdekében csökkenteni kell a túlzott koncentrációt, és diverzifikálni kell. A készletezés, raktározás bizonyos mértéke is elengedhetetlen, az e téren tanúsított túlzott

takarékosság kockázatos. A globális járványok megfékezésére pedig közös egészségügyi alapot és rendszabályokat kell létrehozni a WHO keretében, és tudomásul kell venni, hogy a kórokozók gyors terjedése miatt egyetlen ország sincs biztonságban, amíg mind-egyik nincs biztonságban.

A jelzett változtatások a globális kormányzás intézményeinek reformját is igénylik. Az IMF, a Világbank, a WTO J. Stiglitz szerint eddig inkább a neoliberais globalizáció „misszionáriusai” voltak, és azoknak a gazdasági hatalmaknak az érdekeit képviselték, akik delegálták őket. (India, Brazília és Kína törekvését a nagyobb részesedésre egylő-re gátolták.) Más nemzetközi rezsimek (az ENSZ egyes szakosított szervei, a WHO, a FAO vagy a Párizsi nemzetközi klímamegállapodás ellenőrző szervei, továbbá az OECD, a G7-ek és a G-20-ak) is fontos szerepet játszhatnak az új globális játékszabályok kialakításában.

Dani Rodrik a globalizáció ellentmondásos hatásait tárgyaló könyvében a globalizáció *trilemmájának* nevezte, hogy a demokrácia, a szuverenitás és a globalizáció hármából egyszerre csak kettő fér össze egymással. Egy teljesen globalizált világgazdaságban vagy a nemzetállam, vagy a demokrácia esik áldozatul. Ez nem szól a globalizáció ellen, csak a „hiperglobalizációt” tartja problematikusnak. Szerinte nem több, hanem okos (*smart*, értelmes) globalizációra van szükségünk (Rodrik 2014: 313. *skk.*). Ez teret engedne a nagyobb nemzeti önrendelkezésnek, nem sértené a demokráciát, és az országok csak a közös globális szabályok szükséges mértékében állapodnának meg. Ez a WTO szabályrendszerétől egy lazább, a korábbi GATT-egyezmények együtteséhez való visz-szatérést jelentene.

Rövid elnöksége alatt Donald Trump mennydörgött a globalizáció ellen: kilépett több nemzetközi megállapodásból (az iráni atomalku és a párizsi klímamegállapodás volt a legemlékezetesebb), leállította a csendes-óceáni kereskedelmi megállapodást (TPP), szigorú importvámokkal sújtotta a kínai árukat, diszkriminatív módon blokkolta a bevándorlást, és ígéretet tett arra, hogy visszahozza a feldolgozóipari gyártást az Egyesült Államok területére. (A Covid-járványt kamunak és kínai ármánynak tartva sokáig gátolta a hatékony védekezést is, ami közel egymillió amerikai állampolgár életébe került.) Lépései nem éppen az „értelmes globalizáció” irányába mutattak, viszont előre vetítették a *deglobalizáció* árnyékát.

A globalizációt azonban nem lehet teljesen visszavenni – Rodrik szerint, ha a fejlett országok le akarnák állítani, a fejlődő országok fogják azt tovább vinni. Mégis várhatóan változni fog a globalizáció üteme. Már a 2008–2009-es pénzügyi válság idején sokan „slowbalizációról” (a globalizáció lassulásáról) értekeztek, de a világkereskedelem akkor viszonylag hamar visszanyerte egyensúlyát. Ugyanakkor részben hatalmi-politikai érdekek nyomására, részben egy új technológiai váltás (a 4. ipari forradalom) hatására sokan egy új deglobalizációs hullámra fogadnak.

Ahogy a globális integráció létrejöttéhez nemcsak a technológiai haladásra és a profit ösztönzésére volt szükség, hanem szuverén államok által meghozott politikai döntésekre is, úgy ma is politikai döntések és technológiai változások fékezhetik a globalizációt. A fejlett országokban nő a politikai nyomás a globalizáció korrekciójára. A kapitalista gazdaság „teremtő rombolása” a technológiai váltások időszakában régen is okozott társadalmi megrázkódtatásokat és válságokat, de a különbség az, hogy az érintettek ma szavazati joggal rendelkeznek, és képesek nagyobb befolyást gyakorolni a döntés-hozókra.

A most kibontakozó „negyedik ipari forradalom” ugyancsak a deglobalizáció irányába hathat. Egy sor olyan technológiai újítás konvergenciáján alapul, mint a biotechnika, a nanotechnológia, a mesterséges intelligencia, a robotika és automatizálás gyors fejlődése, a 3D nyomtatás és az anyagtudományok vívmányai. Mindezek alkalmazása drámaian csökkenti az olcsó munkabér költségelőnyeit, és befolyásolja az egyes nemzetgazdaságok versenyképességét. Az automatizált gyártósorok és a robotok (és *kobotok: cooperative robots*) termelésbe való beállításával a feldolgozóipar sok ága visszatérhet a fejlett országokba, közelebb a fogyasztói piacokhoz, ami a regionális integrációkat erősíti a globális integráció rovására. Szingapúr, Dél-Korea, Németország és Japán gazdasága épít a leginkább robotokra a termelésben, a legtöbb robotot ugyanakkor Kína vásárolja fel és állítja be (felkészülve a munkaerőhiányra a népességszökkenés miatt). A fejlődő országokba máris kevesebb FDI (külföldi közvetlen beruházás) érkezik, mint korábban.

De az új technológiák átrendezik az egész gyártási folyamatot, az élelmiszertermeléstől az energiagazdálkodáson át a fogyasztói cikkek tömegtermeléséig. A megújuló energiák és azok tárolása lokális technológiák, ami szintén a deglobalizációt erősíti. A mesterséges intelligencia alkalmazása, a fizikai és szellemi rutinmunkák kiiktatása az automatizálás révén kritikus hatással lesz a foglalkoztatásra és a képzésre. De az új technológiák a hadviselés és biztonságpolitika terén is kihívásokat támasztanak. Míg a nukleáris fegyverek globális „Armageddon”-t idéztek fel, a kisebb és olcsóbb „okos” fegyverek új generációja (mint például a drónok) drámaian növelik a támadók sebezhetőségét és ezáltal a gyengébb államok és küzdő felek védelmi képességeit. (Vö. *Hammes 2019: Chapter 5*.)

Miközben az alacsony bérű munkára épülő feldolgozóipari láncok háttérbe szorulnak, a tudásintenzív szolgáltatások és a magasan képzett munkák iránti igény egyre nő. Mind több gazdasági aktivitás szerveződik eleve digitális platformokon. A Covid-járványnak is köszönhetően sokan fogékonyabbá váltak az új technológia használatára. A home office, a zoom-videokonferenciák, a *distance learning* (távoktatás) révén máris akaratlan részesei vagyunk a 4. ipari forradalomnak. Megváltoznak a vásárlási és fizetési szokásaink; a munka, tanulás és továbbképzés, egészségügy, az utazásszervezés és szórakozás minden szintjén igénybe vesszük a digitális forradalom vívmányait. Az *online shopping* elterjedése tette a leggazdagabb céggé az Amazont és leggazdagabb emberré annak vezetőjét. A digitális szolgáltatásokat nyújtó cégek váltak a világ vezető gazdasági vállalataivá. Amikor az egyének és cégek online működnek, a nemzeti határok jelentősége tovább csökken. Az eszmék áramlását megkönnyíti az internetes összekapcsolódás és a növekvő digitális adatforgalom. A globalizálódás dinamikája és iránya tehát várhatóan módosulni fog, elért vívmányai azonban megmaradnak és ösztönzően hatnak a további fejlődésre.

## IRODALOM

- BALDWIN, R. (2016) *The Great Convergence: Information Technology and the New Globalization*. Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard UP.
- BAYER J. (2021) *Felbolydult világ. Tanulmányok a globalizációról*. Budapest, Napvilág Kiadó.
- BECK, U. (2005) *Mi a globalizáció?* Szeged, Belvedere.
- BÖRÖCZ J. (2008) *Az EU és a világ. Kritikai elemzés*. Budapest, Kalligram Könyvkiadó.

- CASTELLS, M. (1996, 1998) *The Information Age. Economy. Society and Culture. I–III.* Oxford, Malden (MA), Blackwell. 1996–1998. (Magyarul: *Az információ kora I–III.* Budapest, Gondolat Kiadó, 2005–2007.)
- GIDDENS, A. (2005) *Elszabadult világ. Hogy alakítja át életünket a globalizáció?* 2. kiad. Budapest, Napvilág Kiadó.
- HAMMES, T. X. (2019) *Deglobalization and International Security.* Amherst, New York, Cambria Press.
- HELD, D. & MCGREW, A. (2002) *The Global Transformation Reader. An introduction to the Globalization Debate.* 2nd ed. Cambridge, Polity Press.
- HELD, D. & MCGREW, A. (2010) *Globalization/Anti-Globalization. Beyond the Great Divide.* 2nd. ed. Cambridge, Polity Press.
- KHANNA, P. (2019) *Konnektográfia. (Orig: Connectivity.) A globális civilizáció jövőjének feltérképezése.* Budapest, HVG Könyvek.
- KHANNA, P. (2020) *The Future is Asian.* New York, Simon and Schuster.
- O'MEARA, P., MEHLINGER, H. D. & KRAIN, M. (2000) *Globalization and the Challenges of a New Century. A reader.* Bloomington–Indianapolis, Indiana University Press.
- ROBERTS, A. & LAMP, N. (2021) *Six Faces of Globalization. Who Wins, who Loses, and Why It Matters.* Cambridge (MA) – London, Harvard University Press.
- RODRIK, D. (2011) *A globalizáció paradoxona. A demokrácia és a világgazdaság jövője.* Budapest, Corvina Kiadó.
- RODRIK, D. (2020) Globalization after Covid-19.: My plan for a rewired planet. *Prospect Magazin*, Jun. 20.
- SACHS, J. (2020) *The Ages of Globalization.* New York, Columbia University Press.
- SCHOLTE, J. A. (2005) *Globalization. A Critical Introduction.* 2nd ed. Revised and Updated. London, Palgrave, MacMillan.
- STIGLITZ, J. (2003) *A globalizáció és visszásságai.* Budapest, Napvilág Kiadó.
- SZENTES T. ÉS MUNKAKÖZÖSSÉGE (2000). *Fejlődés, versenyképesség, globalizáció.* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- WATERS, M. (1995) *Globalization.* London – New York, Routledge.
- YI, H. & PARK, D. (2021) *Post-Covid Asia: Deglobalization, Fourth Industrial Revolution and Sustainable Development.* Singapore, World Scientific Publishing, Co.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# GLOBALIZÁCIÓ ÉS CIVILIZÁCIÓ

ROSTOVÁNYI ZSOLT

Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

*Bérelkezett: 2022. szeptember 7., elfogadva: 2022. október 15.*

A tanulmány a civilizáció és a kultúra szerepét vizsgálja a globalizálódó nemzetközi rendszerben. Rámutat a helyzet ellentmondásosságára, az egységesülés és a széttörédezés, a globalizáció és a deglobalizáció, a civilizációs és decivilizációs folyamat egyidejű érvényesülésére. Bemutatja a civilizáció és a kultúra különböző értelmezéseit, a fogalmak egyes és többes számú alakjainak (civilizáció – civilizációk, kultúra – kultúrák) használatában rejlő ellentmondásokat. Globális civilizációról csupán technicista-instrumentalista értelemben beszélhetünk, a szó társadalom-, illetve történelemfilozófiai értelmében nem. Napjainkat a lokális identitások szerepének széles körű előretörése jellemzi. A tanulmány bemutatja a globális kultúra több típusát, köztük azt a nemzetköziesedett elit kultúrát, amelynek az oktatás – mindenekelőtt a felsőoktatás – is része.

**Kulcsszavak:** globalizáció, civilizáció, kultúra, identitás, globális kultúra, világrend

The paper examines the role of civilization and culture in the context of the globalizing international system. It sheds light on the contradictory nature of the system by highlighting the simultaneous processes of unification and fragmentation, globalization and deglobalization, and civilization and decivilization. Furthermore, the paper introduces different interpretations of civilization and culture, the contradictions inherent in the use of the singular and plural forms of the concepts (civilization – civilizations, culture – cultures). Global civilization can only be interpreted in a technicist-instrumentalist sense, not in the social or historical-philosophical sense of the word. Today, the role of local identities is characterised by a widespread emergence. The paper describes several types of global culture, including the internationalized elite culture, of which education, especially higher education, is being a prominent part.

**Keywords:** globalization, civilization, culture, identity, global culture, world order

---

Levelező szerző: Rostoványi Zsolt, Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 1093 Budapest, Fővám tér 8.  
E-mail: rostovan@uni-corvinus.hu

A globalizáció az elmúlt évtizedek egyik legmeghatározóbb jelensége.<sup>1</sup> Könyvtárnyi szakirodalom íródott a globalizáció kérdéséről, mégsem beszélhetünk konszenzusról a kérdéskör egyetlen aspektusát illetően sem. Ez persze egyáltalán nem ritka jelenség, hasonló a helyzet a társadalomtudományok úgyszólván valamennyi fogalmával.

Talán a legegyszerűbben megfogalmazva a globalizáció azokat a folyamatokat jelenti, amelyek révén a világ egyik részén történő tevékenységeknek, döntéseknek és eseményeknek komoly következményei vannak a világ más részein élő egyénekre és közösségekre nézve, azokat az áramlásokat, amelyek áthatolnak az országhatárokon s amelyek a világot összefüggő rendszerre integrálják (McGrew 1994: 65–66). A globalizáció egyik legfontosabb sajátossága a „tér-idő konvergencia” (Giddens 1995: 128), „a világ egyetlen helyé válása” (Robertson 1993: 136).

### A globalizáció ellentmondásossága

A globalizáció fogalma immanensen magában hordozza az egységesülést, az integrálódást, a világ mint összefüggő rendszer kialakulását. Ez azonban csupán az érem egyik oldala. A világ ugyanis egy homlokegyenest ellentétes diskurzussal is leírható, amelynek velejárói a fragmentálódás, dezintegrálódás, egyenlőtlenítődés, az egyes régiók, alrendszerek közötti különbségek növekedése.

A világban egyidejűleg mennek végbe a látszólag ellentétes irányú folyamatok, egyidejűleg érvényesülnek olyan ellentétpárok, mint globalizáció és lokalizáció, integráció és dezintegráció, koherencia és fragmentáció – és a sort folytathatnánk. Fogalmazhatunk úgy is, hogy a strukturális globalizáció maga hívja életre saját ellentétét, a fragmentációt, amelynek a háttérben gyakran jól érzékelhetően civilizációs-kulturális tényezők állnak.

Az egyidejűleg végbemenő ellentétes folyamatok elemzése nem kis feladat elé állítja a kérdéskörrel foglalkozó szakértőket, akik új fogalmak bevezetésével próbálják meg leírni napjaink rendkívül összetett nemzetközi rendszerét. Ilyen például a „glokalizáció” (globalizáció + lokalizáció) vagy a „fragmegráció” (fragmentáció + integráció). A glokalizáció fogalmát bevezető szociológus, Roland Robertson definiálási kísérlete szerint a glokalizáció nem más, mint a partikularizmus univerzalizálódása és az univerzalizmus partikularizálódása (Robertson 1991: 73; Robertson 1993: 100, 102).

Most csupán megemlítjük az ellentmondásosnak látszó folyamatok háttérben húzódó filozófiai ellentétpárt, az univerzalizmus és a relativizmus/partikularizmus kérdéskörét. Olyan kérdések vethetők ugyanis fel, amelyekre különböző válaszok adhatók. Ilyen például, hogy merre tart a világ? A fejlődési utak vajon egyenes vonalúak, avagy párhuzamosak, netán ciklikusak? Minden régiónak, minden civilizációnak ugyanazt az utat kell-e bejárnia, ugyanazokon a fejlődési szakaszokon kell-e átmennie? Homogenizál-e a globalizáció? A nyugati civilizáció értékei, intézményei (demokrácia, emberi jogok stb.) vajon egyetemesek-e, avagy egy konkrét civilizációhoz (a nyugatihoz) kötődők?

Sokan a globalizációt elsősorban és meghatározóan a gazdasági, illetve az infokommunikációs szférában végbemenő folyamatnak tartják, nem véletlen, hogy ennek a legnagyobb a szakirodalma. De vajon hogyan hat a globalizáció a kulturális szférára? És viszont: hogyan hat a kultúra a globalizációra? Mi a kapcsolat kultúra és civilizáció

<sup>1</sup> A szerző a tanulmány megírásához felhasználta akadémiai doktori értekezését. (Rostoványi 2004).



között? És mi az összefüggés a globalizáció és a civilizáció (egyes számban), illetve a globalizáció és a civilizációk (többes számban) között? Jelen dolgozatban a globalizáció és a civilizáció/civilizációk, illetve a kultúra/kultúrák kapcsolatrendszerével, kölcsönhatásaival kívánunk foglalkozni.

Samuel P. Huntington, amerikai politológus professzor a múlt század 80-as, 90-es éveinek fordulóján, a hidegháborús, kétpólusú nemzetközi rend végetértékor hatalmas visszhangot – és nagy vitákat – kiváltott munkájában hívta fel a figyelmet a civilizációk nemzetközi rendszerben betöltött fontos szerepére. Álláspontja – az ún. „civilizációs paradigma” – szerint az új világban „a világpolitika [...] a civilizációk politikája, a nagyhatalmak versengését a civilizációk küzdelme váltja fel”. A téziséért kritikákra reflektálva pontosítva úgy fogalmaz, hogy „a világpolitikai események legfontosabb szereplői jelenleg a nemzetállamok, és a jövőben is azok maradnak, de érdekeiket, társulásaikat és konfliktusaikat egyre inkább kulturális és civilizációs tényezők alakítják” (Huntington 1998: 24, 41).

### Fogalmi alapvetések: német vs. angolszász fogalomhasználat

A civilizáció és a kultúra két, szorosan összetartozó fogalom. Mindkettőnek több tucat (a kultúrának száznál is több) értelmezése ismeretes a szakirodalomban. Vannak, akik a kettőt szinonim fogalmakként kezelik, felváltva használván a civilizációt és a kultúrát, mások világos különbséget tesznek közöttük. Markáns különbség fedezhető fel a német, illetve az angolszász (és francia) kultúrkör civilizáció- és kultúrafogalmi között.

A német fogalomhasználatban a civilizáció a társadalmi fejlődés anyagi-technikai elemeit jelöli, szemben az „értékorientált”, a szellemi-intellektuális tényezőket magában foglaló kultúrával. Ez utóbbi két fő komponense a tudomány és a művészetek. E nézet képviselői értékrendet állítanak fel a civilizáció és a kultúra között, miszerint a kultúra az „értékesebb”, miután „magasabb rendű” teljesítményeket, objektivációkat tartalmaz, míg a technicista/instrumentalista civilizáció a „kevésbé értékes”.

Az angolszász és a francia értelmezés másként közelíti a kérdést. Eszerint a civilizáció nem más, mint egy nagyobb (pontosabban a legnagyobb) kiterjedésű kultúra, a legtágabb olyan entitás, amellyel a hozzá tartozók azonosulni tudnak. Ebben az értelmezésben mind a kultúra, mind a civilizáció tartalmazza a társadalom fejlődésének technikai-anyagi és szellemi-intellektuális dimenzióit egyaránt, a különbség pusztán az eltérő méreteken, nagyságrendben van.

Az egyes nyelvek jól mutatják ezeket a különbségeket. Amikor különböző nyelvek használatáról, illetve egyik nyelvről a másokra történő fordításról van szó, esetenként komoly gondot okoz ez a kétféle, markánsan eltérő civilizáció- és kultúraértelmezés. Samuel P. Huntington már idézett munkájának a címe *Clash of Civilizations* (Civilizációk összecsapása), német fordításáé viszont *Kampf der Kulturen* (Kultúrák harca). A fordító mindjárt az elején megjegyzi, hogy a szerző kívánságának megfelelően megpróbálta a „civilization” és „culture” szavakat „Zivilisation-” és „Kultur”-ként fordítani, azonban ez az út nem volt járható. Ezért a „civilization”-t hol úgy adta vissza, mint „Kultur”, hol mint „Kulturkreis”, hol pedig mint „Hochkultur”, ami pedig a „culture”

fogalmát illeti, azt néhol „Kultur”-nak, esetenként viszont éppenséggel „Zivilisation”-nak fordította.<sup>2</sup> (Huntington 1997: 14.)

## Civilizáció és civilizációk

A civilizációértelmezések ellentmondásosságát a leginkább az egyes számú és többes számú civilizációfogalmak fejezik ki. A civilizáció – egyes számban – a „barbárság”, az elmaradottság felvilágosodás korától létező „ellenfogalma”, amely összekapcsolódik a tudománnyal, a fejlődéssel és haladással, a fejlődés egy állomása, a fejlettség magasabb foka. A civilizáció az univerzalizmust fejezi ki, összefüggésben a baconi-karteziánus-newtoni világgéppel.

Lényegében ennek az értelmezésnek felel meg a civilizációfogalom eredeti jelentése. A szó a 16. századi Franciaországban keletkezett, eredete a „civilitas”, polgárosodás, a viselkedés, szokások „finomodása”. Mirabeau márkinál a civilizáció egyenlő az erkölcsösséggel, jó modorral és udvariassággal. A civilizációt egy ideig csak egyes számban használták, csupán a 19. század elejétől kezdődött többes számú használata is (civilizációk). Az egyes számú civilizációfogalom használata viszont egy sor problémát vet fel.

Egyes vélemények szerint ugyanis az egyes számú civilizáció azonos a nyugati civilizációval. A civilizáció kifejezés gyakran összekapcsolódik a kolonizációs folyamattal, a gyarmatosító Nyugat „civilizációs küldetésével” a deklaráltan „alacsonyabbrendű” kultúrájú népek által lakott Európán kívüli területeken. A nem nyugati régiók „civilizálódási folyamata” ugyanis kevés kivétellel erőszakosan ment végbe, nem a szerves fejlődés szükségszerű velejárójaként. Ebben az értelmezésben minduntalan előbukkan a „primitív társadalmak” kategóriája, a „vadak”, „barbárok” szembeállítás a „civilizáltakkal”. A „primitív” „civilizálttá” válás egyedüli útja pedig az a civilizációs folyamat, amelyet Európa, a Nyugat fejlődési útja jelenít meg.

Másfelől viszont a civilizáció az „emberi civilizációval” azonosítható. Ez az elvont gyűjtőfogalom összegzi mindazokat az eredményeket, vívmányokat, amelyeket az emberiség eddigi fejlődéstörténete során elért – legyen szó akár anyagi-technikai, akár szellemi-intellektuális objektivációkról. A világban egy civilizációs folyamat megy végbe, aminek bizonyos szempontból a részét képezi a globalizáció is. E felfogásból az is következik, hogy létezik egy „globális civilizáció” is, sőt egyes vélemények szerint „a Földön napjainkban csupán egyetlen civilizáció létezik, az egyedüli globális civilizáció” (Wilkinson 2018).

Többes számú értelmezésben a civilizáció (tkp. civilizációk) meghatározóan kulturális indíttatású, a térben és időben legnagyobb kiterjedésű kultúra, Huntington szavaival „a legrégebb kulturális entitás” (Huntington 1998: 53). Önálló – rendszerint vallás által képviselt – világgéppel, életfelfogással, közös tradíciókban gyökerező közös történelmi múlttal rendelkező rokon kultúrák csoportosulása. A civilizációk a lokális kultúrákat egyesítik egy nagyobb, történelmi-regionális egységben. (Tibi 1995: 32, 73.) Az egyes és a többes számú civilizációhasználat nem zárja ki egymást, civilizáció és civilizációk egymással párhuzamosan létezhetnek. Az egymás mellett élő különböző civilizációk

<sup>2</sup> Másik példaként megemlíthetjük Sigmund Freud híres munkáját, amely magyarul *Rossz közérzet a kultúrában* címen jelent meg, ami megfelel a német eredeti címének (*Das Unbehagen in der Kultur*). A mű angol nyelvű kiadásai viszont a következő címen jelentek meg: *Civilization and Its Discontent*.

között sajátos, egymástól eltérő fejlődésük ellenére léteznek közös pontok, kölcsönös egymásra hatások.

Vannak, akik nem elégednek meg azzal, hogy „csupán” a világgép, életszemlélet alapján határozzák meg a civilizációkat. Mozaffari definíciójában a civilizációk két, elválaszthatatlan részét különbözteti meg egymástól: egyik a kinyilvánított világlátás, amely kifejezésre juthat kulturális rendszerekben, ideológiában vagy vallásban, a másik viszont egy koherens politikai, katonai és gazdasági rendszer, egy „történelmi formáció”. „A civilizáció [...] a világlátás és a történelmi formáció összekapcsolódása.” (Mozaffari 2019.) Megítélése szerint egy létező történelmi formáció átfogó világgép nélkül törzset, államot vagy más politikai entitást jeleníthet meg, de nem civilizációt. És hasonlóképpen: ha a világlátás mögött nincs „fizikai” formáció, az pusztán ideológia, kultúra vagy vallás – és nem civilizáció.

## Civilizáció(k) és történelem

A civilizáció kategóriáját egyes teoretikusok a történelmi fejlődés modellezésére használják. Ezek a civilizációértelmezések azokból az egyetemes történetfilozófiai koncepciókból következnek, amelyek az emberi történelmet mind az időben, mind a térben olyan átfogó kategóriákkal kívánják megragadni, amelyek elősegítik a történelmi fejlődés valamiféle szabályszerűségein alapuló magyarázatát. Most csupán néhányat ragadunk ki közülük.

Norbert Elias nagyívű kultúrtörténeti munkájának középpontjában a „civilizációs folyamat” áll, amely végigkíséri az emberi történelem menetét. Ez a folyamat egyidejűleg társadalmi, illetve individuális. Az emberek között sokszínű interdependenciák, társadalmi összeshövődések, kölcsönös függőségi alakzatok jönnek létre, amelyek egyfajta sajátos rend formáját öltik. Ez a rend „kényszerítőbb és erősebb, mint az őt alkotó egyes emberek akarata és esze. Az összeshövődésnek ez a rendje szabja meg a történelmi változás menetét, ez alapozza meg a civilizáció folyamatát.” (Elias 1987: 678.) Elias evolutionista teóriája szerint a „civilizáció struktúrái” először a nyugati világban jönnek létre, majd vertikálisan és horizontálisan is kiterjednek a nem nyugati világ egyre nagyobb területeire is. Ez a mozgás, a civilizáció terjedése egy meghatározott irányba tart.

Oswald Spenglernél a kultúra, illetve annak utolsó, végső szakasza, a civilizáció az emberi történelem fejlődésének alapegységei. Az emberiség történelme belesűríthető az egymást követő, egymással érintkező kultúrák sorába. (Spengler 1994.) A kultúrák sajátos ciklikus mozgáson mennek keresztül, fejlődésüknek négy szakasza különböztethető meg egymástól: előidő, koraidő, kései kor és civilizáció. A civilizáció a kultúra fejlődésének utolsó, már hanyatló szakasza. A világtörténelemben Spengler szerint eddig nyolc kultúra létezett. A nyugati kultúra az egyetlen, amely a beteljesülés állapotába jutott, mivel már a 19. századtól a civilizáció szakaszában tart.

Arnold Toynbee a civilizációkat tekinti a történelmi fejlődés alapegységeinek (Toynbee 1987). A civilizáció kategóriáját pontosan nem definiálja, álláspontja szerint a világtörténelemben eddig 21 (másutt 26) civilizáció létezett. A civilizációkat alapvetően dinamikus jellegük különbözteti meg a statikus „primitív társadalmaktól”. A civilizációk növekedésének mozgatói a civilizációkat érő kihívások, amelyekre a civilizációk különböző válaszokat adhatnak. Amikor egy kihívásra a civilizáció csak sikertelen válaszokat képes adni, megroppan és hanyatlásnak indul. Toynbee hét élő

civilizációval számol, amelyek közül már csak a nyugati az, amely még nem roppant meg.

Mind Spengler, mind Toynbee felhívják a figyelmet a nyugati civilizáció világméretű terjedésében rejlő ellentmondásokra, a „nyugatosítás” káros hatásaira.

## Kultúra és kultúrák

Akár az egyes számú, akár a többes számú civilizációfogalomról beszélünk, megkerülhetetlen a kultúra (ugyancsak egyes és többes számú) fogalmának érintése. A kultúrafogalom – a civilizációfogalomhoz hasonlóan – egy sor ellentmondásosságot rejt magában. A kultúra ugyanis egyfelől kifejezi az emberiség egységét (egyes számban, mint „emberi kultúra”, az emberiség állatvilágtól, illetve természettől való különbözőségének a megjelenítőjeként), másfelől viszont az emberiség differenciáltságát (többes számban, mint az egyes népcsoportok sajátosságait, különbözőségeit vizsgáló fogalom – kultúrák). A kultúra egyidejűleg univerzalizál és fragmentál, egyidejűleg integráló és megosztó, a társadalmakat összetartó és felbomlasztó erő. Nem véletlenül nevezi Immanuel Wallerstein a kultúra fogalmát „ideológiai”, illetve „intellektuális csatatérnek” (Wallerstein 1992: 158–183).

Mint a német, illetve az angol/francia kultúraértelmezések esetében láthattuk, a kultúrafogalomnak a vizsgálat tárgyától függően két teljesen eltérő értelmezése lehetséges. Egyik tárgya maga a kultúra, a kultúrát alkotó, objektíváció formáját öltött emberi teljesítmények. Ezeket vizsgálja, állítja középpontba, differenciálja és rendezi csoportokba. A másik értelmezésben viszont a vizsgálat elsődleges tárgyát a kultúrát „hordozó”, megjelenítő embercsoportok képezik, s a fő cél a kultúra segítségével feltárni a különböző embercsoportok közötti különbségeket. Az egyszerűség kedvéért nevezhetjük előbbi objektívációs, utóbbit antropológiai kultúraértelmezésnek. Hogy a helyzet még bonyolultabb legyen, mindkettőn belül találkozhatunk „tág” és „szűk” értelmezésekkel egyaránt.

Az objektívációs kultúraértelmezésen belül a legtágabb mindenféle emberi objektívációt (ami megkülönbözteti az embert más élőlényektől) a kultúra kategóriájába sorol, a „szűkebb” csak az „értékesebb”, „értékteremtő” (vagyis szellemi-intellektuális) teljesítményeket (az anyagi-technikaiakat a civilizáció kategóriájába tartozónak tartva), a legszűkebb pedig csak a „legértékesebb” emberi teljesítményeket, mindenekelőtt a művészeteket és a tudományokat.

Az antropológiai kultúraértelmezés szerint a kultúra egy valamilyen szempontból összetartozó embercsoport sajátosságait, jellemző vonásait jelöli. Minden ember – amellet, hogy egy specifikus egyed, csak rá jellemző sajátosságokkal – tagja valamilyen közösségnek is, mindazokkal a jellemvonásokkal, amelyek az egész közösséget, illetve őt – mint a közösség tagját – írják le. Ezek a jellemvonások fejezik ki az adott embercsoport, adott közösség kultúráját. Minden emberi közösségnek, minden összetartozó és másoktól különböző embercsoportnak megvan a maga kultúrája. A hangsúly ebben az esetben az embereken, az embercsoport(ko)n van, s a kultúra az eszköz, amelynek segítségével a hasonlóságok és különbségek – így a „másság” – kimutathatók. Az antropológiai kultúraértelmezés jelentősége tudományos szempontból sem lebecsülhető, hiszen feltárja a különböző kulturális embercsoportok (nemzetek, etnikumok, vallási és egyéb közösségek) közötti különbségeket és hasonlóságokat.

Az antropológiai kultúraértelmezésen belül két eltérő kultúrafelfogás áll szemben egymással: a hagyományos és a modern. Előbbi a kultúrát olyan megváltoztathatatlan adottságnak tekinti, amely teljes mértékben meghatározza az emberek viselkedését. Az emberek születésüktől fogva a tagjai ugyanannak a meghatározott kultúrának, amely hagyományai, „öröksége”, a „kulturális emlékezet” révén egyfajta sajátos belső kontinuitással, kulturális esszenciával rendelkezik. Miután a kultúra fogalma szorosan kötődik a nemzethez, illetve etnikumhoz, mindez egy sajátos nemzeti vagy etnikai karakterben jut kifejezésre. A „nemzeti karakter” előfeltétele, hogy a nemzetek (etnikumok) homogén közösségek, más hasonló csoportokhoz képest eltérő és jól definiálható sajátosságokkal rendelkeznek, amelyek jelentős mértékben meghatározzák a csoport tagjainak viselkedését. A csoportot alkotó egyének tehát a csoportra jellemző nemzeti/etnikai kultúrának a reprezentánsai.

A szociálpszichológiában jól ismert tétel a „külső csoport homogenitása” effektus (out-group homogeneity effect) mint „a sztereotipizálás egy különleges esete” (Ostrom–Sedikides 1992: 532). Lényege, hogy egy adott csoporthoz tartozók sokkal homogénebbnek tartanak egy külső csoportot, mint a sajátjukat, avagy fordítva: saját csoportjukat sokkal heterogénebbnek, sokszínűbbnek látják, mint egy külső csoport tagjai őket. Egy csoport tagjai hajlamosak egy külső csoportot „differenciálatlan masszának”, ezzel szemben saját csoportjukat egyének, individuumok közösségének tartani.

Fentiekkel szemben a modern kultúraértelmezések abból indulnak ki, hogy a kultúra nem homogén, monolitikus és statikus egység, hanem állandóan módosuló, változó, belső és külső hatásoknak kitett szimbólumrendszer. A kultúra nem esszencia, hanem kontextus, amelyben a különböző társadalmi, gazdasági és politikai megnyilvánulások értelmezhetők. A globalizáció korában eleve a kultúrák „hibridizációja”, keveredése a jellemző s az egyén folyamatosan a legkülönbözőbb kulturális hatásoknak van kitéve.

## Globális civilizáció?

Szoros – és meglehetősen ellentmondásos – a kapcsolat a globalizáció (folyamata) és a civilizáció (folyamata) között.

A globalizáció hátterében a nyugati civilizáció filozófiája áll. Az elmúlt évszázadokban lényegében a nyugati civilizáció globalizálódásáról beszélhetünk, mégpedig eleinte a kolonizáció hol jobban, hol kevésbé erőszakos módszerei révén. A nem nyugati civilizációkban is meghonosodtak a nyugati intézmények és a működtetésükhöz szükséges technikák, sokan ennek kapcsán egy „globális civilizáció” létrejöttéről beszélnek. Véleményünk szerint ez csak a német technicista-instrumentalista civilizációértelmezés alapján jelenthető ki, ugyanakkor nem felel meg annak a civilizációértelmezésnek, amely a civilizáció meghatározó sajátosságának tart valamiféle világnézetet, világszemléletet, sajátos értékrendet. Ebben az értelemben globális civilizációról nem beszélhetünk, sokkal inkább valamiféle globális technostruktúráról, infokommunikációról. Nemzetközi viszonylatban csupán a gazdaság szférája globalizálódott – csupán globális (világ)gazdaságról beszélhetünk –, a társadalom szférája nem. Nincs globális vagy világtársadalom, és nincs – a szó társadalom- vagy történelemfilozófiai értelmében vett – globális civilizáció sem.

Mindez fokozottan veti fel egy globális etika, a különböző civilizációk közötti érintkezési pontok, a közös értékek keresésének a szükségességét. Ilyen közös értékek nyil-

vánvalóan léteznek, mégpedig mind evolucionista, mind filozófiai megfontolásokból. Ilyen alapvető, egyetemes emberi értéként tételezhető például az élet méltósága és tisztelete, s az ebből következő alapvető emberi norma, az élet védelme. Egy, a civilizációk közös pontjain, közös értékein alapuló globális etika létrehozására irányuló törekvés az igazi civilizációs folyamat része lenne. Erre azonban napjaink helyzetét, a háborúkat, etnikai tisztogatásokat, terrorcselekményeket nézve sajnos semmi esély. Ezek az élet, az univerzális civilizációs értékek ellen irányuló megnyilvánulások valójában egy, a civilizációs folyamattal párhuzamosan végbemenő „decivilizációs folyamat” részei.

### „Deglobalizáció” és „decivilizáció”

A világban az elmúlt évtizedekben végbemenő globalizáció egyértelműen a neoliberalizmus gazdaságfilozófiáján alapult. Ezt a gazdaságfilozófiát az utóbbi időszakban komoly kihívások és támadások érik. A neoliberális globalizálódó világrend első számú kihívója Kína, amely egyre erősödő szereplőként mind határozottabban követel beleszólást magának a nemzetközi folyamatok alakulásába.

Sokan a globalizációt teszik felelőssé a világ megoldatlan problémáiért, bizonyos, kifejezetten negatív hatásokért. Kétségtelen tény, hogy a globalizációnak vitathatatlan pozitívumai mellett számos negatív következménye is van, amelyek közül most csupán kettőt emelünk ki: egyik az egyenlőtlenítő hatás, vagyis hogy a világ egyes régiói „kimaradnak” a globalizációból, pontosabban annak pozitív hatásaiból, a másik pedig a környezeti károsodáshoz való nagymértékű hozzájárulás.

A szabadpiacok rendszerén alapuló globalizáció működése egyre több zavarral küzd. Az elmúlt években markáns deglobalizációs tendenciák figyelhetők meg (*Chebánkova 2022*), amelyet olyan folyamatok erősítettek fel, mint a kereskedelmi viták/háborúk, a világválság, vagy az orosz–ukrán háború. A deglobalizációval együtt járnak a korlátozások, a bezárkózás és a nemzeti szintű lépések előtérbe kerülése. A deglobalizáció miatti aggodalom helyet kapott a 2022-es davosi Világ gazdasági Fórumon is. Többen is kifejezték aggályukat, hogy a korábban egységes világ(gazdaság) egyre inkább fragmentálódik, tömbökre és blokkokra hullik. Jóllehet a deglobalizáció folyamatában meghatározó szerepet játszanak a gazdasági folyamatok, a háttérben egyre erőteljesebben jelen van a civilizációs-kulturális dimenzió is, az erősödő nacionalizmus, etnocentrizmus, avagy a „kulturális kivételességtudat”.

Napjainkban beszélhetünk ugyanakkor egyfajta „decivilizációs” folyamatról is, a deglobalizáció ugyanis felerősített bizonyos decivilizációs tendenciákat is. Ezek legnyilvánvalóbb formája az erőszak rendszerszintűvé, a politika – és sok helyütt a mindennapok – részévé válása. A decivilizációs folyamat együtt jár a korábban világviszonylatban elfogadottnak tételezett értékek és normák felrúgásával. Ennek része a fegyveres erőszak útján történő területszerzés (lásd az orosz–ukrán háborút), a politikailag legitimált népiirtás, avagy az ugyancsak politikai eszközként használt „célzott likvidálások”.

### Globalizáció, civilizáció, identitás

Napjainkban a kulturális identitások széles körű újjáéledésének lehetünk tanúi. A globalizáció folyamata, a civilizáció(k) és kultúrák szerepe mindig is szoros összefüggésben állt az identitás(ok) kérdéskörével. Korunk az identitások reneszánszának,

reaktivizálódásának a kora. Az identitás alapvetően kulturális kategória. Az emberek különböző közösségekhez tartoznak, e közösségeket, csoportokat pedig azok a sajátos jellemvonások különböztetik meg egymástól, amelyeket összefoglalóan (antropológiai értelmezésében) kultúrának nevezhetünk. A legáltalánosabban tehát valamennyi kollektív identitást (nemzeti, etnikai, törzsi, vallási stb.) tulajdonképpen kulturális identitásnak tekinthetünk, ami voltaképpen egy olyan tág keret, amely az egyes egyének különböző csoportokhoz tartozását foglalja egységbe. Az identitás alapvetően két szinten nyilvánul meg: az egyén és a közösség (csoport) szintjén. (Létezik egy harmadik, meglehetősen absztrakt szint is: az „emberiség” szintje.)

A globalizáció folyamata – beleértve a negatív hatásait is – nagymértékben hat az identitásokra. Ennek kapcsán két, markánsan különböző álláspont ismeretes. Egyik a globalizáció folyamatát tartja meghatározónak, s ennek alapján a lokális kulturális identitások relativizálódásáról, szerepük csökkenéséről beszél. A másik – a globalizációval szembeni ellenreakcióként – a lokális identitások (mindenekelőtt a nemzeti identitás) szerepének jelentős megnövekedését tartja az elsődleges tendenciának.

Megítélésünk szerint az elmúlt évtizedet egyértelműen utóbbi tendencia jellemzi. A globalizáció által kiváltott radikális változásoknak meghatározó szerepük volt az identitás, illetve az identitáspolitikáé széles körű előretörésében. Bizonyos szempontból az identitás került a politika központjába, így a „hagyományos”, az etnikumot és a vallást is magában foglaló nemzeti identitás védelme, illetve a különböző, részint marginalizált csoportok, közösségek (etnikai kisebbségek, nők, bevándorlók, menekültek, feketék stb.) problematikája. Fukuyama szerint, míg a 20. századi politikát a baloldal-jobboldal felosztás határozta meg, a 21. század második évtizedét már az identitás (*Fukuyama 2018: 6*). Az identitáspolitikáé viszonylag szűk kört érintő kultúrharcból átfogó, a globális szintet is érintő, illetve befolyásoló jelenséggé vált.

### Létezik-e globális kultúra?

A globalizáció folyamata nyilvánvalóan nagymértékben hat a kultúrára is, mégpedig egymással látszólag ellentétes hatásokat kiváltva. Egyik a kultúra globalizációja s az ennek kapcsán világméretben létrejövő, bizonyos szempontból globalizáltaknak tekinthető kultúrák, a másik pedig az egyes kultúrák elhatárolódási törekvése, szándékuk különbözőségük, sajátosságaik markáns definiálására. A globalizáció által okozott változások ugyanis ellenreakcióként kiváltják a partikularizmus, lokalizáció, a különbség újradefiniálását, ami viszont határt szab a globalizáció kultúrát is globalizálni szándékozó törekvéseinek.

A globális kultúra többféle típusa különböztethető meg egymástól. Samuel Huntington vezet be az ún. „davosi kultúra” fogalmát, kapcsolódóan a svájci Davosban évente megrendezett Világgazdasági Fórumhoz. A Fórumon részt vevő, több tucat országból érkezett mintegy ezer üzletember a nemzetközi üzleti világot képviseli, bankárok, kormányzati tisztségviselők, értelmiségiek stb., akik jól ismerik a mobiltelefont és a számítógépet, kitűnően beszélnek angolul, hasonló életmódot élnek, hasonló értékeket követnek s tökéletesen megértik egymást. Ők tartják kézben a világ nemzetközi intézményeit, a világ számos kormányát és a világ gazdasági és katonai potenciáljának zömét. (*Huntington 1998: 79*.) Ez korántsem egyetlen kultúra – jegyzi meg Huntington –, hanem valójában egy közös értelmiségi kultúra, lényegében az elitek kultúrája,



amely ráadásul egyes országokon belül komoly konfliktusba kerülhet az elithez nem tartozókkal, ami különböző nacionalista vagy vallási alapú elitellenes megmozdulásokban ölthet testet. A davosi kultúrához tartozók számát Huntington a világ népességének 1%-ára teszi.

A globális kultúra másik típusa a tömeg- és fogyasztói kultúra. Ez meghatározóan a nyugati, mindenekelőtt amerikai tömeg- és fogyasztói kultúra világméretűvé válását jelenti. Nem véletlenül nevezik ezt a kultúrát sokan „Coca-Cola kultúrának”, „McWorld kultúrának”, magát az amerikai kultúra hegemoniáját tükröző folyamatot pedig „McDonaldization”-nak vagy „Coca-Colonization”-nak. Mindennek egyik „kifinomultabb változata” az, amelyik nem a fogyasztói javakat állítja középpontba, hanem a médiát, vagyis „a Coca-Cola helyett Hollywoodot”. (Huntington 1998: 81.) Ennek a kultúrának a terjedése szorosan összefügg a globális kommunikáció folyamatával. Maga a globális kommunikáció ugyanakkor kettős hatást gyakorol a kultúrára: egyfelől – virtuálisan legalábbis – elérhető, közvetlen közelségbe hozza egymáshoz a kultúrákat, megkönnyítve ezáltal a fogyasztói minták átvételét (amit a szakirodalom „demonstrációs hatásnak is szokott nevezni), másfelől viszont közvetlen közletről látatja más kultúrák (így a nyugati/amerikai) esetleges negatív, elfogadhatatlannak tartott sajátosságait.

Peter Berger fenti kettő mellett a kultúra globalizációjának két további típusát, két további „arcát” különbözteti meg (Berger 1997.) Egyik a „faculty club kultúra”, ami lényegében nem más, mint a nyugati értelmiségnek, értékeinek és ideológiáinak a nemzetköziesedése. E kultúra letéteményesei, hordozói és terjesztői egyetemi, illetve akadémiai hálózatok, alapítványok, nem kormányzati szervezetek és néhány kormányzati és multinacionális ügynökség. Lényegében ez is az elit kultúrája, illetve azoké, akik az elithez tartozásra aspirálnak. A „faculty club kultúra” terjedésének folyamatában meghatározó szerepet játszanak az oktatási intézmények, a jogrendszer, különböző *think tank*-ek és a médiakommunikáció egyes részei.

A kultúra globalizálódásának negyedik típusaként Berger az evangéliumi/evangélikus protestantizmust említi. Globalizáló erejét az iszlám feléledéséhez és dinamizmusához hasonlítja azzal a lényeges különbséggel, hogy utóbbi tevékenysége a muszlim országokra és diaszpórára koncentrálódik, a protestantizmus viszont olyan térségekben is gyorsan terjed, ahol ennek nincs történelmi előzménye.

Berger hangsúlyozza az angol nyelv meghatározó szerepét a kultúra globalizálódásának folyamatában. Az „angol által létrehozott világban” (a world made in English) élünk, korunkat az angol nyelv hegemoniája jellemzi, és belátható időn belül az angol nyelv szerepét semmilyen másik nyelv sem töltheti be.

## A felsőoktatás mint a globális kultúra egy formája

A kultúra globalizációjának Berger által *faculty club* kultúrának nevezett típusa magában foglalja a globalizálódó oktatást, különösképpen a felsőoktatást. Ezen a téren az elmúlt évtizedekben radikális változások mentek végbe a világban. A felsőoktatás kifejezetten jó példája a sikeres globalizációnak, s a legtöbb országban jól működő kapcsolat alakult ki a globalizált felsőoktatási szféra és a helyi kultúra között. A globalizáció folyamata alapjaiban változtatta meg a felsőoktatást, jelentős mértékben hozzájárulva ezáltal a kultúra globalizációjához.

Az elmúlt egy-két évtizedben igen sok felsőoktatási intézmény létesült világszerte, mindenekelőtt az e téren korábban a fejlett országoktól lemaradt, ún. fejlődő országokban. Szaúd-Arábiát említem példaként, ahol a felsőoktatási intézmények száma meghaladja a nyolcvanat. Az oktatói gárda nagy része külföldi, illetékes szaúdi tisztviselők gyakran kifejezetten azzal a céllal keresnek fel külföldi országokat, hogy oktatókat toborozzanak valamelyik újonnan létesült felsőoktatási intézményükbe. (Magyarországon is jártak.) Ehhez persze az is szükséges, hogy a szaúdi állam kiemelten kezelje – kiemelten támogassa – a felsőoktatás fejlesztését.<sup>3</sup>

Ugyanez mondható el az Arab-öböl többi államáról is. Abu-Dzabiban campust nyitott a párizsi Sorbonne és a New York-i Egyetem, a monarchia vezetése minden feltételt biztosít a magas színvonalú oktatáshoz a golfpályától a strandokon át mindenféle juttatásokig. Katar egyetemvárosában (Education City) kilenc nyugati – mindenekelőtt amerikai – egyetem folytat felsőoktatási tevékenységet, Dubai hasonló egyetemvárosában (Dubai International Academic City) tizenhárom. Minden adott ahhoz, hogy az Arab-öböl térsége hamarosan a globális felsőoktatás egyik központja legyen.

Az oktatás ezeken az egyetemeken kifejezetten nemzetközi abból a szempontból is, hogy többnyire ugyanazokat a kurzusokat ugyanolyan tanterv szerint tanítják, mint a világ más felsőoktatási intézményeiben. Nincs komolyabb ellentét a nemzetköziesedett felsőoktatás és az itteni iszlám civilizáció között. A sajátos helyi kulturális közegből eredően egyes specializált felsőoktatási intézmények az iszlám vallással kapcsolatos kurzusokat tanítanak, a lányok pedig a fiúktól elkülönülten részesülnek oktatásban.<sup>4</sup> A helyi vezető réteg körében egyre nő azok száma, akik nyugati felsőoktatási intézményekben végezték tanulmányaikat, jól ismerik a nyugati kultúrát és kiválóan beszélnek angol nyelvet.

Az oktatói, illetve hallgatói mobilitás új lehetőségek sorát teremti meg, amelyek túlmutatnak az oktatás szféráján, s érintik a gazdaságot, a társadalmat, a politikát és a kultúrát egyaránt. Ezúttal csak egyet szeretnénk kiemelni, ez pedig a különböző civilizációs-kulturális hátterű oktatók és diákok rövidebb-hosszabb ideig tartó „együttélése”, együtt dolgozása. Ezáltal lehetőség kínálkozik egymás, a más civilizációhoz, más kultúrához tartozók értékrendjének, szokásainak, viselkedésmódjának közvetlen közléről történő megismerésére. Nélkülözhetetlen a beilleszkedés az oktatás helyszínéről szolgáló ország szokásvilágába. Mindez ráadásul olyan kapcsolati tőke létrejöttét eredményezi, ami évtizedeken keresztül fontos szerepet játszhat mind a szakmai, mind a személyes életben.

Természetesen e téren sem lehet általánosítani. Önmagában abból, hogy valaki éveket tölt el valamelyik nyugati (felső)oktatási intézményben, nem következik, hogy a nyugati értékrend elkötelezett hívévé válik. Ennek az ellenkezőjére is számos példa akadt. Kim Dzsongun észak-koreai vezető például több évig tanult Svájcban, egy berni, angol nyelvű nemzetközi iskolában.

<sup>3</sup> Szaúd-Arábia minden tavasszal nagyszabású nemzetközi felsőoktatási kiállítást és konferenciát szervez, amelyen részt vesz a világ valamennyi nevesebb felsőoktatási intézménye. A 2013 áprilisában tartott rendezvényre öt magyarországi egyetem is meghívást kapott, s a magyar küldöttséget fogadta Khálid Muhammad al-Ankarí, Szaúd-Arábia felsőoktatási minisztere, akit a Corvinus Egyetem korábban díszdoktorrá avatott.

<sup>4</sup> Már a kétezer-tízes évtizedben Szaúd-Arábiában a felsőfokú diplomát szerzettek körében több volt a nő, mint a férfi.

## Összegzés

A kétezzer-húszas évek elejére a világ még a korábnál is összetettebbé, kaotikusabbá vált. Az eddigi világrend nyilvánvalóan nem működik tovább, az új világrend körvonalai pedig még nem alakultak ki. Egymással ellentétes folyamatok egyidejűsége teszi még bonyolultabbá, nehezen áttekinthetővé a helyzetet. A neoliborális háttérű globalizációt komoly kihívások érik, felerősítve a deglobalizációs tendenciákat. Gazdasági, kereskedelmi és fegyverekkel vívott tényleges háborúk, ütköző érdekek gördítenek újabb és újabb akadályokat a rendszer működése elé.

Az elmúlt évtizedekben felerősödött a civilizáció és a kultúra szerepe a nemzetközi rendszerben. A két fogalom szorosan összetartozó, jóllehet egyiknek sincs konszenzusos definíciója. Mindkettő használható egyes és többes számban is, előbbi az emberiség egységét, utóbbi pedig különbözőségét fejezi ki. A globalizáció látszólag az egységesülés erőit, egyfajta „globális civilizáció” létrejöttét segítette elő, azonban az utóbbi éveket sokkal inkább a fragmentáltság, az identitáspolitikai, a populizmus és a nacionalizmus térnyerése, a nyitottság helyett a bezárkózás jellemzi. Felerősödött a decivilizációs folyamat, amelyet a legjobban az erőszak rendszerszintűvé válása, korábban világviszonylatban elfogadottnak tételezett értékek és normák felrúgása jellemez.

Tényleges globális civilizációról – mindenekelőtt a közös értékrend, közös etika hiányában – nem beszélhetünk, létrejött ugyanakkor egyfajta globális technostruktúra, több területen is kialakult valamiféle globális kultúra. Az oktatás – mindenekelőtt a felsőoktatás – kifejezetten része ennek a globális kultúrának. Az oktatás globalizálódása a nemzetközi szinten felerősítheti az egységesülési tendenciákat.

## IRODALOM

- BERGER, P. (1997) Four Faces of Global Culture. *The National Interest*, September 1. <https://nationalinterest.org/article/four-faces-of-global-culture-711> [Letöltve: 2022. 08. 22.]
- CHEBANKOVA, E. (2022) Introduction. In: E. CHEBANKOVA & P. DUTKIEWICZ (eds) *Civilizations and World Order*. London and New York, Routledge. pp. 1–18.
- ELIAS, N. (1987) *A civilizáció folyamata*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FUKUYAMA, F. (2018) *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*. London, Profile Books.
- GIDDENS, A. (1995) *Szociológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- HUNTINGTON, S. P. (1997) *Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert*. München–Wien, Europaverlag.
- HUNTINGTON, S. P. (1998) *A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- MCGREW, A. (1994) A Global Society? In: S. HALL & A. MCGREW (eds) *Modernity and Its Futures*. Cambridge, Oxford, Polity Press in Association with the Open University.
- MOZAFFARI, M. (2019) Civilization and Globalization in a World of Turmoil. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, pp. 1–11.
- OSTROM, T. M. & SEDIKIDES, C. (1992) Out-Group Homogeneity Effects in Natural and Minimal Groups. *Psychological Bulletin*, Vol. 112. No. 3. pp. 536–552.

- ROBERTSON, R. (1991) *Social Theory, Cultural Relativity and the Problem of Globality*. In: A. D. KING (ed.) *Culture, Globalization and the World-System*. New York, Department of Art and Art History, State University of New York at Binghamton.
- ROBERTSON, R. (1993) *Globalization. Social Theory and Global Culture*. London, Newbury Park, New Delhi, SAGE Publications.
- ROSTOVÁNYI Zs. (2004) *Globalizáció és civilizáció(k). A „glokalizálódó” nemzetközi rendszer civilizációs-kulturális elemzése, különös tekintettel az „iszlám versus Nyugat” szembenállásra*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia.
- SPENGLER, O. (1994) *A Nyugat alkonya. A világtörténelem morfológiájának körvonalai*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- TIBI, B. (1995) *Krieg der Zivilisationen. Politik und Religion zwischen Vernunft und Fundamentalismus*. Hamburg, Hoffmann und Campe Verlag.
- TOYNBEE, A. J. (1987) *A Study of History*. Abridgement of Volumes I–VI., VII–X. by D.C. SOMERVELL. New York and Oxford, Oxford University Press.
- WALLERSTEIN, I. (1992) *Geopolitics and Geoculture. Essays on the Changing World-System*. Cambridge and Paris, Cambridge University Press, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme.
- WILKINSON, D. (2018) *World Civilizations and History of Human Development – Global Civilization – Yesterday, Today and Tomorrow*. Encyclopedia of Life Support Systems. <http://www.eolss.net/sample-chapters/c04/e6-97-11.pdf> [Letöltve: 2022. 08. 22.]

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# GAZDASÁGI GLOBALIZÁCIÓ ÉS FENNTARTHATÓSÁG

LOSONCZ MIKLÓS

Budapesti Gazdasági Egyetem, Budapest

*Beérkezett: 2022. szeptember 7., elfogadva: 2022. október 19.*

A tanulmány a gazdasági globalizáció legújabb fejleményeit (a nemzetközi erőviszonyok átalakulása, a klímaváltozás, a koronavírus-járvány és Oroszország Ukrajna elleni háborúja) következményeit, dinamikáját és korlátait elemzi a hosszabb távú trendek és a fenntarthatóság kontextusában. Fő következtetése szerint a globalizációs folyamat lassul, új típusa formálódik, deglobalizáció viszont nem valószínű. A tanulmány tudományos újszerű eleme a globalizáció dinamikájának és hajtóerőinek új megközelítésben való bemutatása, valamint fenntarthatóságának értelmezése.

**Kulcsszavak:** globalizáció, deglobalizáció, slowbalisation, protekcionizmus, szankciók, fenntarthatóság

The paper analyses the consequences, dynamics and limits of recent developments in economic globalisation (the transformation of the international balance of power, climate change, the coronavirus epidemic and Russia's war against Ukraine) in the context of longer-term trends and sustainability. Its main conclusion is that the globalisation process is slowing down, a new type is taking shape, but deglobalisation is unlikely. The study's scientific novelty lies in its new approach to the dynamics and drivers of globalisation and its sustainability.

**Keywords:** globalisation, deglobalisation, slowbalisation, protectionism, sanctions, sustainability

## Bevezetés

**H**osszabb idő óta a globalizáció az egyik legelterjedtebb és leggyakrabban használt fogalom a világgazdasági és -politikai folyamatok összességének és egyes aspektusainak a leírására és értelmezésére. A globalizálódás szó a jelenség fo-

---

Levelező szerző: Losoncz Miklós, Budapesti Gazdasági Egyetem, 1149 Budapest, Buzogány utca 10–12.  
E-mail: losoncz.miklos@uni-bge.hu

lyamat jellegét, a globalizáció az adott időpontban elért állapotát jelöli. Ennek a tanulmánynak a témája a gazdasági globalizálódás és globalizáció, nemzetközi gazdasági és makrogazdasági megközelítésben.

*Aktualitása* az utóbbi időszak fejleményeihez kapcsolódik: a nemzetközi erőviszonyok átalakulása, az éghajlatváltozás, a koronavírus-járvány, Oroszország Ukrajna elleni háborúja és a kamatemelések nyomán az olcsó pénz megszűnése gyökeres változásokat idézett elő a gazdasági globalizációban, egyes szerzők új világgazdasági rend kialakulásáról írnak.

A *tanulmány célja* a gazdasági globalizáció újabb fejleményeinek és következményeinek, dinamikájának, lehetőségeinek és korlátainak az elemzése a hosszabb távú trendek és a fenntarthatóság kontextusában. A koronavírus-járvány és az Ukrajna elleni háború mint külső gazdasági sokk új helyzetet teremtett, de ennek voltak előzményei, korábban kezdődött trendeket erősített fel. Mindezek alapján az írás vezérfonala a fenntarthatóság, illetve a kontinuitás-diszkontinuitás kérdése.

A tanulmány *időhorizontja* a 2006 utáni időszak, ezen belül hangsúlyosan az utóbbi két-három év. Ha az időbeli szakaszoláshoz, illetve a folyamatok megértéséhez és értelmezéséhez szükséges, az írás visszanyúl a 1980-as évtizedre, esetleg még korábbra. Ha nincs másképpen specifikálva, akkor az előrejelzés középtávra, azaz 3–5 éves időtávra vonatkozik.

Az írás *kiinduló feltételezése* az, hogy a globalizáció hajtóerői és az azokat formáló tényezők folyamatos átalakulásban vannak. Egyes időszakokban más-más elemei kerülnek előtérbe, ennek hatására változnak a jellemzői, módosul arculata. Ennek fényében célszerű árnyalni a globalizáció dinamikájának és fenntarthatóságának az értelmezését.

Az *alkalmazott módszer* – nem kis részt a terjedelmi korlátokból adódóan – irodalomkutatás, azaz a releváns szakirodalmi források feltérképezése, rendszerezése és elemzése, ezek alapján a globalizáció újabb irányzatainak értelmezése és következtetések levonása belőlük. A szakirodalmi háttér gerincét a témára vonatkozó tudományos igényű publikációk (könyvek, tanulmányok) képezik, amelyeket egyéb, főleg aktuális információkat tartalmazó internetes források (mértékadó napi- és hetilapok cikkei, online hozzáférhető szakértői elemzések stb.) egészítik ki.

A tanulmány felépítése a következő. Az első rész a szemléleti kereteket (a globalizáció és a fenntarthatóság meghatározása) mint viszonyítási pontokat mutatja be, amelyek alapján a további megállapítások és következtetések értelmezhetők, és amelyekre a későbbiekben utalás történik. A második rész a gazdasági globalizáció szakaszait, azok jellemzőit és néhány hatását tekinti át különös tekintettel az utóbbi néhány évre. A jelenlegi szakasz egyik leglényegesebb következménye egy lehetséges megközelítésben a globalizálódás lassulása. A történeti szemlélet lehetővé teszi a hosszabb és a rövid távú trendek megkülönböztetését, egymástól való elválasztását és a kontinuitás és diszkontinuitás viszonyának és dinamikájának feltérképezését. A harmadik rész a modern kori globalizációt a hatékonyság és biztonság fogalma köré csoportosítva elemzi. (Az írás modern kori globalizáción az 1980-as évek eleje utáni időszakot érti, megkülönböztetendő a vizsgált jelenséget a gazdaságtörténeti előzményektől.) A negyedik rész a globalizáció fenntarthatóságát értelmezi, az utolsó az összefoglalást és a következtetéseket tartalmazza.

## Szemléleti keretek

A globalizáció meghatározásáról, történetéről, különféle területeiről, aspektusairól stb. könyvtárnyi anyag született, amelynek még vázlatos ismertetése is szétfeszítené e cikk tartalmi és terjedelmi kereteit. (Egy régebbi, de ma is aktuális összefoglalásra lásd: *Al-Rodhan–Stoudmann 2006*). A jelen tanulmány kiindulópontja, általános szemléleti és fogalmi pillére az ENSZ Fejlesztéspolitikai Bizottságának a meghatározása. „A gazdasági globalizáció a világ gazdaságainak erősödő kölcsönös függőségére utal, amely az áruk és szolgáltatások növekvő mértékű határokön átnyúló kereskedelmének, a nemzetközi tőkeforgalomnak és a technológiák széleskörű és gyors terjedésének az eredménye. Tükrözi a piaci határok folyamatos expanzióját és kölcsönös integrációját [...] és két hajtóereje az információ minden produktív tevékenységben betöltött növekvő jelentősége és a piacosság.” (*Shangquan 2000*.)

A definícióban a technológia a műszaki fejlődés szerepére utal. A piacosság fogalom pedig azt érzékelteti, hogy a műszaki és tudományos fejlődés a világgazdaságban és az országok többségében piacgazdasági körülmények között, erős piaci versenyben ment, illetve megy végbe. Ennek alapján a fenti definíciót kibővítve tekintik a globalizáció legfőbb hajtóerejének a műszaki-technológiai fejlődést, a piaci verseny erősítése jegyében a külkereskedelem liberalizációját és az egyes nemzetgazdaságokban a deregulációt (*Passaris 2006*). E három interaktív tényező között szinergikus kapcsolat áll fenn. Kedvező konjunkturális időszakokban erősítik, dekonjunktúrában vagy válság idején gyengítik egymás hatását. A piac határainak folyamatos expanziója és kölcsönös integrációja a globalizációnak a világgazdaság integrálódásában betöltött szerepére hívja fel a figyelmet. Ezzel összefüggésben hangsúlyozandó, hogy a globalizáció hajtóerői nem automatikusan, hanem a gazdasági szereplők reflexiói, cselekedetei alapján érvényesülnek, beleértve a legkülönbözőbb kormányzati politikákat. Ezekre a megfelelő helyeken utalok, de részletes elemzésük szétfeszítené e tanulmány terjedelmi és tartalmi kereteit.

*Fenntarthatóságon* a tanulmány a Környezet és Fejlődés Világbizottsága a *Közös jövőnk* című, 1987-ben elfogadott jelentésében (Brundtland-jelentés) szereplő, legszélesebb körben elfogadott definíciót érti. Eszerint a fenntartható fejlődés „olyan fejlődés, amely úgy elégíti ki a jelen igényeit, hogy nem rontja a jövő nemzedékek képességét saját igényeik kielégítésére” (*The World Commission on Environment and Development 1987: 43*). Más szavakkal: olyan fejlődési formáról és útról van szó, amely a jelen igényeinek kielégítése mellett sem fosztja meg a jövő generációit saját szükségletei kielégítésének lehetőségeitől. Középpontjában a generációk közötti tehermegosztás áll. A jelentés meghatározta azokat az elveket és követelményeket, amelyek érvényre juttatása esetén a földi élet megőrizhető a jövő generációi számára. E tanulmány középpontjában a fenntarthatóság gazdasági dimenziója áll, ahol szükséges, ott kitér a környezeti és a társadalmi dimenziójára is.

A definícióban szereplő két fogalom közül a *fenntartható* (illetve főnévi alakja a fenntarthatóság) azt jelenti, hogy valami megszakítás vagy csökkenés nélkül tud létezni. A *fejlődés* mennyiségi és minőségi növekedés, amiből a mennyiségit a GDP mint átfogó mutatószám, a minőségit a jól-lét fejezi ki. A fenntarthatóságra és a fenntartható fejlődésre több mint 100 meghatározás létezik, azonban nincs olyan definíció, amely általánosan elfogadottnak tekinthető.



Ez az írás a fogalomnak abból a meghatározásából indul ki, amely szerint valami (például egy rendszer, adott esetben a globalizáció) *tartósan fennmarad, azaz életképes*. Központjában ma végrehajtott intézkedések és cselekvések állnak, amelyek remélhetőleg fennmaradást eredményeznek (*Constanza – Patten 1995: 193*). Ugyanakkor a gazdasági rendszerek jelentős része több-kevesebb reflexivitással is rendelkezik, azaz a szereplői nemcsak passzívan szenvedik el a változásokat, hanem reagálnak is azokra. Mindezek alapján egy gazdasági rendszer fenntarthatósága csak akkor állapítható meg, ha elegendő idő telt el annak igazolásához, azaz *utólag*, a tény bekövetkezése után *konsztatálható*.

A fenntarthatósággal kapcsolatos definíciók sok eleme a vizsgált rendszer sajátosságaira vonatkozó *prognózis*, amelynek teljesülése remélhető. Maga a prognózis ugyanakkor nem része a definíciónak, azaz nem feltétlen követelmény a jelenlegi folyamatok, illetve a jelenben hozott vagy elmaradt intézkedések lehetséges jövőbeli következményeinek vázolása. Nem segíti a tisztánlátást az sem, hogy ha van is előrejelzés, az esetek többségében hiányzik annak az időtávja.

A prognózisok inherens sajátossága a *bizonytalanság és a kockázat* (egy gazdasági esemény várt és tényleges kimenetele közötti eltérés), ebből adódnak a fenntarthatóság meghatározása és értelmezése körüli nézetkülönbségek és viták. Ezért társadalmi-gazdasági rendszerek esetében a bizonytalanságot és a kockázatokat mérséklő és/vagy megelőző intézkedésekre, programokra és politikákra célszerű koncentrálni (*Constanza–Patten 1995: 196*).

## A modern kori gazdasági globalizáció szakaszai, jellemzői és következményei

### *A globalizáció fénykora*

A korai történelmi előzményektől eltekintve a *modern kori gazdasági globalizáció fénykorának* az 1980-as évek elejétől a 2008-ig terjedő időszakot tartják, amit a nemzetközi gazdasági kapcsolatok elmélyülése fémjelzett (*The Economist 2019: 17*). A gazdasági globalizáció hajtóerőihöz kapcsolódva ezt az időszakot a *műszaki fejlődésben* az információs és kommunikációs technológiák, valamint a szállítóeszközök gyors ütemű fejlődése jellemezte (ez utóbbi már korábban kezdődött), ami a tranzakciós költségek nagymértékű zsugorodását, ezáltal a nemzetközi gazdasági kapcsolatok dinamikus bővülését tette lehetővé. A GATT égisze alatt került sor 1994-ig a *nemzetközi kereskedelem multilaterális keretek között történt liberalizálására*, aminek csúcspontja az Uruguay-forduló néven ismert körtárgyalások lezárása volt. A *dereguláció* az 1970-es évek végén az USA-ban kezdődött, majd áterjedt a többi fejlett piacgazdaságra. Az Európai Unió belső piaca egységesítése első szakaszának 1992-ben deklarált befejezése, majd a folyamat folytatása regionális szintű deregulációnak tekinthető. Az 1990-es évek közepén kezdődött meg a globális értékláncok fejlődése. További lökést adott a gazdasági globalizációnak a polgári demokráciába és a piacgazdaságba való átmenet a közép- és kelet-európai országokban az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején, Kína csatlakozása a Kereskedelmi Világszervezethez 2001-ben és India külgazdasági nyitása. Mindezt erősítette a világgazdaság nagyobb zavaroktól mentes fejlődése. A globalizáció a világ legtöbb országa számára kölcsönösen előnyös (win-win helyzet) volt.

Politikai és katonai értelemben a globalizáció csökkentette, mintegy kiváltotta, illetve helyettesítette a jelentős kockázatokkal és költségekkel, a saját humán erőforrások és eszközök pusztulásával járó területi hódítás által elérhető gazdasági hasznokat. A megnövekedett kereskedelem és külföldi működőtőke-befektetések lehetővé tették a más országok erőforrásaihoz viszonylag csekély kockázattal történő hozzáférést katonai erő alkalmazása nélkül (*Fazal 2022: 24*).

### *A globalizáció jelenlegi szakasza*

Ehhez képest a folyamat következő, 2006-ban kezdődött és jelenleg is tartó szakaszában számottevő változások következtek be. Ezek közül az egyik leglényegesebb magának a globalizálódásnak a lassulása, ami a mutatószámok<sup>1</sup> jelentős részének romlásában jut kifejezésre. A globalizáció erősségét számszerűsítő 12 mutatószámból nyolc visszaesett vagy stagnált. A világkereskedelemnek a globális GDP-hez viszonyított aránya 2008 és 2021 között 61-ről 58 százalékra csökkent, az ellátási láncok kapacitása mérséklődött, a pénzügyi kapcsolatok intenzitása gyengült stb. (*The Economist 2019: 17*). A folyamatot árnyalva Baldwin (2022a) többek között rámutatott, hogy a lassulás csak az áruk nemzetközi kereskedelmére terjedt ki, a szolgáltatásokéra nem. Arra is felhívta a figyelmet, hogy a világkereskedelem globális GDP-hez viszonyított arányának mérséklődésében kiemelkedő szerepet játszott a kínai növekedési modell módosulása, az exportorientáció fokozása helyett a befelé fordulás. A belföldi kereslet dinamikus növekedése nyomán összhangba került a kereskedelmi ráutaltság mértéke az ország gazdasági méretével (Baldwin 2022b).

A globalizálódás lassulásának hosszabb távú okai között említhető, hogy megállt a fajlagos szállítási költségek csökkenése. Rövid távon befolyásolta hátrányosan a globalizációt a 2008–2009. évi nemzetközi pénzügyi és gazdasági válság, amely a reálgazdaság mellett különösen nagymértékben terhelte meg a pénzügyi szférát, beleértve a nemzetközi pénzügyi áramlásokat. A korábban kezdődött lassulási folyamatot gyorsította fel és teremtett minőségileg új helyzetet a koronavírus-járvány és Oroszország Ukrajna elleni háborúja, ami háttérbe szorította a klímaváltozással kapcsolatos kihívásokat. Különösen az utóbbi hatására változott meg gyökeresen a világgazdasági feltételrendszer. Ezek az események drámai erővel hívták fel a figyelmet a globalizáció kockázataira és hátrányaira.

A lassulás további oka az importra és az exportra vonatkozó protekcionizmus erősödése a világ árukereskedelmében, ami a globalizáció hajtóerői közül a nemzetközi kereskedelem liberalizációjának leállításához, illetve bizonyos szegumentumokban megfordulásához járult hozzá. Ennek belgazdasági vetülete a gazdasági folyamatokba történő állami beavatkozás erősödése, ami sok országban a piaci erők hatókörének mérséklődéséhez vezetett.

Az importprotekcionizmus kiemelkedő mérföldköve volt a Donald Trump amerikai elnök által 2018-ban kezdeményezett általános, de elsősorban Kína ellen irányuló kereskedelmi háború, az onnan származó amerikai bevétel kereskedelempolitikai eszközökkel

<sup>1</sup> Az export és az import GDP-hez viszonyított aránya, a tőzsdén jegyzett vállalatok külföldön elért nyereségének részesedése az összes profitból, a külföldi működőtőke-befektetések aránya a GDP-ben, a határokon átnyúló bankhitelek állománya, a bruttó tőkeáramlás GDP-hez viszonyított aránya, a felzárkózó országok aránya, az S&P tőzszeindexet alkotó vállalatok külföldi árbevételének részesedése az összes árbevételben (*The Economist, 2019: 18*). Ebben a cikkben nincs hely e mutatók részletezésére.

történi visszafogása, amire a kínai kormány hasonló korlátozó lépésekkel válaszolt. A trend folyamatosságára utal, hogy az intézkedések jelentős része Joe Biden jelenlegi elnök eddigi hivatali ideje alatt is hatályban maradt. A *koronavírus-járvány* a vakcinák és az orvosi műszerek és berendezések körében erősítette a legnagyobb mértékben az *autarkias törekvéseket*, amelyek visszafogták egyes termékek nemzetközi kereskedelmét. Mindez fokozta a világgazdaság fragmentáltságát, rombolta a multilaterális kereskedelmű, és hátrányosan érintette a globális értékláncokat. A protekcionizmus erősödéséhez hozzájárult az Egyesült Királyság kilépése az Európai Unióból, mert a két entitás közötti áruforgalomban újból megjelentek a vámok és egyéb vámjellegű, a tranzakciós költségeket emelő korlátozások.

Az 1994-ben lezárt Uruguay-forduló óta nem sikerült a WTO keretében *multilaterális kereskedelmi megállapodást* létrehozni, amit a Doha-forduló befejezésének 2015. évi kudarcra igazol. A WTO háttérbe szorult, már nem a multilaterális kereskedelmi szabályok tárgyalásának és érvényre juttatásának a fóruma. A szervezet 2018 óta nem képes megbüntetni azokat az országokat, amelyek megszegik a szabályait. Az azóta eltelt időszakot a regionális és bilaterális kereskedelmi szerződések fémjelzik.<sup>2</sup> Ezek terjedése fokozza a világkereskedelmi rendszer fragmentálódását. Szuboptimális megoldás a multilaterális kereskedelmi megállapodásokhoz képest.

Ami az *export és import, valamint a pénzügyi kapcsolatok egyidejű korlátozását* illeti, a nyugati országok *Oroszország elleni szankciói* a Krím félsziget elfoglalásának következményeként 2014-ben kezdődtek (meglehetősen enyhe formában), és az Ukrajna ellen 2022. február 24-én indított háború után teljesedtek ki és mélyültek el.<sup>3</sup> Ezek a koordinált közös intézkedések

- *pénzügyi restriktiók* (a nagy orosz bankok kizárása a nemzetközi fizetésekben kiemelkedő szerepet játszó SWIFT – Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunication – információs rendszerből, az orosz jegybankkal való tranzakciók tiltása, a külföldi pénzintézetekben lévő 643 milliárd dollár orosz devizatartalékból 388 milliárd dollár befagyasztása),
- *az áruexport és -import korlátozása* (műszaki szempontból korszerű termékek és technológiák – a kritikus és a kulcstechnológiákat beleértve – Oroszországba irányuló kivitelének, bizonyos fosszilis orosz energiahordozók – kőszén, kőolaj – importjának megtiltása, illetve limitálása) és
- az orosz oligarchákra vonatkozó *személyi szankciók* (vízummegtagadás, bankszámlák befagyasztása, vagyontárgyak lefoglalása stb.) formáját öltik.

A szankciós célú exportkorlátozásokat is tartalmazó, tágan értelmezett protekcionizmus előretörését jelzi, hogy a Global Trade Alert nonprofit szervezet, amely hiva-

<sup>2</sup> Ilyen a Regionális Átfogó Gazdasági Partnerség (Regional Comprehensive Economic Partnership – RCEP), Transz-csendes-óceáni Partnerségi Megállapodás (Trans-Pacific Partnership Agreement – CPTPA). Az EU is szabadkereskedelmi megállapodást kötött, többek között Japánnal, Szingapúrral, Vietnámmal, és több országgal vannak folyamatban tárgyalások. A sor folytatható.

<sup>3</sup> Jelenleg Oroszország a világ legnagyobb mértékben szankcionált állama, 2022. augusztus 5-i állapot szerint 11 807 korlátozás volt érvényben orosz természetes személyekkel (mintegy 1 200 fő), gazdasági társaságokkal (közel 100 entitás), járművekkel és repülőgépekkel szemben. Ebből mintegy 9 100 intézkedést az Ukrajna elleni orosz háború 2022. február 24-i kezdete óta vezetett be és alkalmaz 38 észak-amerikai, európai és ázsiai ország. Forrás: <https://www.statista.com/statistics/1294726/number-of-global-sanctions-by-target-country/>

talos forrásokból származó adatok alapján kíséri figyelemmel a kereskedelempolitikát, 2008 óta háromszor annyi új protekcionista intézkedést azonosított a világon, mint ahány liberalizálást (idézi: O'Neil 2022: 164). A globalizáció főbb területein, illetve komponensein és hajtóerőin terén végbement változások hatásait és következményeit elemzi az alábbi rész.

### *Néhány hatás és következmény*

A következmények jelentős része gazdasági jellegű. A kereskedelempolitikai szankciók hatásának nagyságrendjét érzékelteti, hogy egy modellszámítás szerint az Oroszország és a világ többi országa közötti kereskedelem egy évig tartó blokkolása 0,7 százalékkal csökkentené a világkereskedelmet az alapforgatókönyvhöz képest, ilyen mértékben járulhatna hozzá a globalizáció mérséklődéséhez (Kumagai et al. 2022).

A szankciók harmadik országokra (másodkörös hatások), illetve a világgazdaság egészére gyakorolt hatásainak számszerűsítésekor az IMF globális alternatív prognózisa azt feltételezte, hogy az orosz kőolajexport 30 százalékkal csökken az alapforgatókönyvhöz képest és az EU-ba irányuló földgázkivitel megszűnik 2022-ben vagy azért, mert az uniós tagállamok nem importálnak, vagy azért, mert az orosz fél nem szállít (jelenleg erről van szó). Ebben az esetben a globális GDP 2022-ben 0,6 százalékponttal 2,6 százalékra, 2023-ban 0,9 százalékponttal 2 százalékra lassul az alapforgatókönyvhöz képest. A fosszilis energiahordozók kínálatának csökkenése a növekedésslassulás kétötödét magyarázza, a többit az intenzívebb inflációs várakozások és a szigorodó pénzügyi kondíciók. E forgatókönyv szerint a kőolaj világpiaci ára 30 százalékkal emelkedne, a földgázé közel 200 százalékkal (IMF 2022). Mindez világméretben tovább táplálná az inflációt. Hideg tél esetén további 25 milliárd köbméter extra földgázkereslettel indokolt számolni. Ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy az aktuális eseményekre reagálva folyamatosan jelennek meg a nemzetközi médiában a szankciók következményeit elemző, különféle feltételezésekkel élő hatástanulmányok.

Ami a nem kifejezetten gazdasági jellegű következményeket illeti, a globalizáció jelenlegi szakaszának minőségi szempontból új vonása, hogy az érintett meghatározó gazdasági szereplők a helyzetet a korábbiaktól eltérően jellemzően *zéró összegű játéknak* fogják fel, amelyben az egyik fél nyeresége a másik fél vesztesége, és megfordítva. A globalizáció mutatószámainak a romlása, különösen pedig a protekcionizmus erősödése arra utal, hogy a világgazdaság befolyásos gazdasági szereplőinek felfogásában a globalizáció egyre kevésbé teremt kölcsönös előnyöket, ehelyett előtérbe kerülnek az *egyoldalú előnyökre való törekvések*.

Az egyoldalú előnyökre való törekvésekkel hozható összefüggésbe, hogy Európában megjelent egy ország erőforrásai *katonai erővel* történő megszerzése, ami precedenst teremthet más országok hasonló lépései számára. Az erre adott válaszok a gazdasági és pénzügyi szankciók.

Az orosz jegybank külföldön lévő devizatartalékaihoz való hozzáférés megakadályozása és az orosz oligarchák vagyontárgyainak a lefoglalása, kisajátítása sérti a tulajdon szentségét és biztonságát. Globális hatásokkal is jár, mert sebezhetővé teszi a devizatartalékait külföldön elhelyező országokat, illetve a külföldi portfólió- és működtőkebefektetéseket. Az egyes országok jegybankvezetői, tágabb értelemben politikai döntéshozói és meghatározó gazdasági szereplői átértékelhetik dollár- és más befektetéseik

biztonságát. A SWIFT információs rendszerhez való hozzáférés blokkolása alacsonyabb hatékonyságú alternatív pénzügyi elszámolási rendszerek létrehozását ösztönzi. A nemzetközi tartalékok, illetve általában a külföldi tőkebefektetések földrajzi diverzifikálása, továbbá a regionális pénzügyi elszámolási rendszerek kialakítása erősíti a nemzetközi pénzügyi rendszer fragmentáltságát, fokozza működési kockázatait, ezáltal instabilitását. A következő rész a globalizációt a hatékonyság és a biztonság fogalma köré csoportosítva elemzi.

### Hatékonyság versus biztonság

A demokráciába és a piacgazdaságba való 1980-as évek végi és 1990-es évek eleji átmenet utáni két évtizedben a globalizáció általános hajtóereje a *gazdasági hatékonyság* érvényesítése volt. Ennek jegyében támaszkodtak az EU-tagállamok, azok közül is különösen Németország kiemelkedő mértékben a *bőséges és olcsó orosz szén, kőolaj és földgáz importjára*. Hatékonysági kritériumok (főként a munkaerő olcsósága, a nagy szériákból fakadó megtakarítások – *economies of scale* – kihasználása) alapján ment végbe bizonyos tevékenységek más országokba történő kihelyezése (outsourcing), illetve jöttek létre és bontakoztak ki a nemzetközi kereskedelem mintegy felét átfogó *globális értékláncok*. Mindez egyrészt számottevő költségmegtakarítást tett lehetővé a fejlett országok gazdasági szereplői számára (például az „éppen időben” – *just in time* – termelési rendszerek a raktárkészletek minimalizálására), visszafogta az inflációt, másrészt nagymértékben hozzájárult egyes fejlődő országok gazdasági felzárkózásához. Ezek egyik lényeges alapja az egyes országok munkaerőköltség-színvonala közötti különbségek kiaknázása, a termelés egészének, illetve egyes vertikumainak alacsony költségű fejlődő országokba történő kitélepítése volt. Mindez koncentráltan jutott kifejezésre Kína világgazdasági pozícióinak a javulásában.

A modern kori globalizáció felívelő szakaszában a *hatékonysági szempontok* felülírták a politikaiakat, ez utóbbiakkal összefüggésben nem kevés illúzió is volt. Ebben az időszakban ugyanakkor *mellékhatásként* nagymértékben nőtt a fejlett piacgazdaságok függősége az emberi jogokat nem tisztelő és a külkereskedelmet politikai nyomásgyakorlásra használó, nem demokratikus berendezkedésű országoktól.

A koronavírus-járvány felszínre hozta a Nyugat-Kínától való függőséget bizonyos gyógyszerek, orvosi műszerek és eszközök, illetve nagyszámú technológia- és tudásintenzív termék terén, az Ukrajna elleni háború az EU Oroszországtól való nagyfokú energiafüggőségét, a globális kőolaj- és földgázpiac közel-keleti és más autokráciáktól való sebezhetőségét, valamint a globális értékláncok sérülékenységét. A *The Economist* (2022) szerint a globális értékláncok megszakadásával kapcsolatos szűk keresztmetszetek (például az autóipart, járműgyártást sújtó chiphiány) legalább 1 százalékkal mérsékeltek a globális GDP-t (a fejlődés mennyiségi komponensét). Ugyanezen forrás szerint a 3 ezer legnagyobb globális cég óvatossági készletei 2016 és 2021 között a világ GDP-jének 6 százalékaról 9 százaléka emelkedtek. Ezek a zavartalan működés érdekében az értékláncok számára ugyanazt jelentik, mint a bankoknak a likviditás (Foroobar 2022). Mindez megkérdőjelezte az olcsó energiahordozók importján és az alacsony munkaerőköltségekre támaszkodó tevékenységkihelyezésen és értékláncokon alapuló gazdasági modell fenntarthatóságát.

A nemzetközi erőviszonyok alakulásában, illetve alakításában hosszabb idő óta (15–20 éve) megfigyelhető a *geostratégiai, geopolitikai és hatalmi tényezők, valamint a bizton-*

ságpolitikai szempontok előtérbe kerülése a tisztán gazdasági, azon belül kereskedelmi és kereskedelempolitikai faktorok, megfontolások és a nemzetközi rendben kölcsönösen elfogadott szabályok rovására. Ennek tényezői között említhető az amerikai külpolitika súlypontjának Európából más térségekbe való áttevődése, sok országban populista erők kormányra kerülése (Rodrik 2018), Kína felemelkedése és autoriter vezetők irányítása alatt álló regionális középhatalmak (Oroszország, Törökország, Brazília, India és Irán) aktivitásának erősödése, mindezzel összefüggésben a nemzetközi politikai és gazdasági rendszer polarizáltságának mérséklődése. A hosszabb távú növekedési trendek szerint a 2030-as évtized elején egy ország sem lesz hegemon hatalom, tehát ez a helyzet még hosszabb ideig fennmarad.

Bár az korábban sem hiányzott a nemzetközi kapcsolatokból, a gazdaság-, azon belül a kereskedelempolitikát 2016-tól Donald Trump amerikai elnök használta igen határozottan politikai nyomásgyakorlásra, elsősorban Kínával szemben. Miként az előző fejezetből kivehető, a politikai nyomásgyakorlás az Oroszországgal szembeni pénzügyi, kereskedelmi, technológiai és személyi embargó formájában teljesedett ki. A 2009 és 2021 között extrém laza amerikai monetáris politika szigorítása szintén felhasználható hatalmi és politikai célok érvényesítésére. A szigorítással az amerikai jegybank, a Fed nemcsak az infláció ellen lép fel, még egy esetleges recesszió árán is, hanem – szándékolt mellékhatásként? – riválisait is gyengítheti. Globális dollárszűke esetén javulnak az USA világgazdasági pozíciói (Jónap 2022). A globalizáció kontextusában kevesebb figyelmet kap, de szintén elsősorban politikai és geostratégiai meghatározottságú, nem pedig gazdasági hatékonysági szempontokat tükröz a kínai kormány övezet és út (Belt and Road – BRI) projektje.

Az Ukrajna elleni háború kezdetéig lényeges eltérés volt az amerikai és az európai uniós stratégia között. Amíg az USA-ban a *biztonságot* priorizáló geostratégiai szempontok domináltak, addig az uniós intézmények és a tagállamok jelentős része továbbra is a *hatékonysági megfontolásokat* preferálta. Az Ukrajna elleni orosz agresszió hatására ez a különbség megszűnt, illetve minimálisra zsugorodott, a legradikálisabb irányváltás Németország keleti politikájában történt. Oroszország Ukrajna elleni háborújának tapasztalatait a kínai kormány is figyelembe veheti a Tajvannal szembeni politikája alakításában. A hatalmi szempontok erősödése miatt világszerte rövid- és középtávon a katonai kiadások növekedése valószínűsíthető.

A világgazdasági erőviszonyok módosulása nyomán a nagy- és középhatalmak közötti rivalizálás, különösen pedig Oroszország Ukrajna elleni háborúja a *szabályalapú nemzetközi rend* meggyengüléséhez vezetett, ezt a trendet erősítették fel az utóbbi évek fejleményei. A Krím félsziget annektálása, majd az Ukrajna elleni orosz agresszió megsértette a nemzetközi jog második világháború utáni alapelvét, az államok *területi integritását*.

A geopolitikai szempontok előtérbe kerülésével *új arány és új egyensúly* van kialakulóban a biztonság és a hatékonyság között. Emögött a feldolgozóipart tekintve az a felismerés húzódik meg, hogy az olyan kulcstechnológiák terén, mint a félvezetőgyártás és az ötödik generációs mobilhálózat, nehéz meghatározni, hol végződik a kereskedelem, és hol kezdődik a nemzetbiztonság. Szélesebb értelemben: gyökeresen megváltozott a nemzetközi kereskedelem áruszerkezete, mind nagyobb a súlya azoknak a termékeknek és technológiáknak, amelyek esetében elmosódik a kereskedelem és a nemzetbiztonság közötti elválasztó vonal. Ilyen körülmények között nehéz meghúzni az exportellenőrzés és a gazdasági-kereskedelmi együttműködés közötti, folyamatosan változó határt.



Ettől elválaszthatatlan a *bizalom*, ami a műszaki szempontból korszerű, szofisztikált termékek kereskedelmének egyik leglényegesebb feltétele. Folyamatosan nő ugyanis azoknak a termékeknek a száma, amelyek szervizelése, számítógépes programjainak a frissítése stb. hosszú időre, szinte életre szóló kapcsolatot feltételez valamilyen távoli szolgáltatóval. Ez vonatkozik a kritikus infrastruktúra működtetésére is. Ilyen körülmények között a kereskedelmi kapcsolatokban elkerülhetetlenül felvetődik a kérdés: milyen alapon tekinthető adott ország partnernek, versenytársnak vagy ellenségnek, illetve hol van az egyensúly a szellemi tulajdonjogok védelme és az áruk, a tőke, az emberek és a tudás szabad áramlásának fenntartása között.

Míndezek alapján a globalizáció új típusa körvonalazódik, amelynek középpontjában a *hatékonyság* helyett a *biztonság* áll. Az ellátásbiztonságra való törekvés jegyében – részben nemzeti, de nagyobb mértékben regionális szinten is összefogással – a fejlett országok erősítették a globális értékláncok ellenőrzését a gyógyszerek és gyógyászati termékek körében. A legerőteljesebb intézkedések az *energiahordozók* terén érhetőek tetten, amelyek az Oroszországtól való energiafüggőség lazítását célozzák.

Nemzetbiztonsági szempontok jegyében az amerikai kormány a félvezetőket, a nagy kapacitású akkumulátorokat, a gyógyszereket és egy tucat kritikus ásványt nemzetbiztonsági szempontból létfontosságúnak minősített, készleteket halmoz fel ezekből a termékekből, ösztönzi a termelést az USA-ban és szövetségeseinél, és át kívánja alakítani a globális értékláncokat ezekben a szektorokban (O’Neil 2022: 165).

Az orosz–amerikai gazdasági kapcsolatok méretétől és szerkezetétől eltérően az USA és Kína közötti kölcsönös függőség mind az importban, mind az exportban kiemelkedő mértékű, beleértve néhány kulcstechnológiát. Ebből adódóan kölcsönös szankciók széles tartományban történő bevezetése nem racionális opció és nem is valószínűsíthető.<sup>4</sup> Feltételezhetően találnak a felek olyan, *a verseny és az együttműködés* közötti kompromisszumos egyensúlyt, amely lehetővé teszi a bilaterális kapcsolatokból nyerhető előnyök realizálását úgy, hogy ne erősítsék egymás katonai potenciálját. Hasonló feladattal szembesül majd az amerikai kormány az Oroszországgal szembeni szankciók feloldása után is, de ennek időhorizontja egyelőre nem belátható.

A globalizációt gyengítik, a regionalizációt erősítik a műszaki fejlődés újabb irányzatai. Az *automatizáció* terjedésével mérséklődnek a fejlődő országok munkaerőköltség-előnyei, a magas bérszínvonalú fejlett országokban is gazdaságosan elő lehet állítani bizonyos termékeket. Nő az *idő értéke* is, a fogyasztók-felhasználók rövidebb szállítási határidőkhöz ragaszkodnak. A *klímaváltozás kockázatainak sora* (árvizek, viharok stb.) és a megújuló energiák lokális kiaknázása szintén a regionalizáció mellett szól. A szankciók sora, a protekcionizmus és a regionalizáció erősödése a világgazdaság fragmentációját erősíti.

A fentiek arra utalnak, hogy változnak a *globalizáció és az infláció* közötti összefüggések. Az első szakaszban a globalizáció szélességben és mélységben történő fejlődése – elsősorban a fejlődő országokból származó olcsó import révén – kiemelkedő mértékben járult hozzá az infláció ütemének a mérsékléséhez világszerte.

A jelenlegi szakaszban viszont a koronavírus-járvány és az Ukrajna elleni háború hatására a nyers- és fűtőanyagok világpiaci árának, ezáltal az általános árszínvonalnak az

<sup>4</sup> Kína 2019-ben a jelentős iparágak (vegyianyagok, elektronika, textíliák) globális ellátásának egynegyedét ellenőrizte (The Economist 2022: 17).

emelkedése gyorsult, amit tovább táplált az éveken át nagyszámú országban rendkívül laza monetáris politika átértékelése. A szigorítás jegyében végrehajtott kamatemelések hatására megdrágult a finanszírozás, amit a gazdasági szereplők kénytelenek érvényesíteni az árakban. A nyers- és fűtőanyagárak esetleges csökkenése a recesszióval, illetve kockázataival lesz összefüggésbe hozható. Ugyanakkor múltbéli tapasztalatok alapján a jelentős infláció nem kisebb, hanem nagyobb mértékű globalizációhoz vezetett (*James 2022*). Nem tudni, hogy ez a jövőben is így lesz-e. Az Ukrajna elleni háború nyomán megdrágult energia az orosz ellátástól való, politikailag motivált leválás mellett kényszerű lehetőséget teremtett az energiatakarékosságra. Az energiabiztonság mögött háttérbe szorulnak a környezeti szempontok.

### A globalizáció fenntarthatósága

Az utóbbi időszak fejleményei alapján felvetődik a kérdés, hogy a globalizáció mennyiben fenntartható, vannak-e immanens, magában a folyamatban rejlő korlátai, illetve visszafordítható-e a globalizálódás. Korábban nagyszámú szakértő *irreverzibilisnek* tekintette a globalizációt, beleértve *Shangquan (2000)* e tanulmány elején idézett definícióját. Ez azt sugallja, hogy a globalizáció szigorúan monoton nő, nincsenek határai, tehát meghatározatlan ideig, sőt a végtelenségig fenntartható. Az ebben a cikkben is tárgyalt újabb fejleményeket a szakirodalom egyik része deglobalizációként, a globalizáció visszafordulásaként értékeli, másik része a globalizáció lassulásának (*slowbalisation*<sup>5</sup>) tekinti (*The Economist 2019*). Ebben a szakaszban nagyobb és kisebb vesztesek vannak.

A fenntarthatóság jelen tanulmányban alapul vett definíciójából az következik, hogy a globalizáció addig folytatódhat, ameddig a liberalizáció jegyében le nem építenek minden vám- és nem vámjellegű akadályt a nemzetközi kereskedelemben, a dereguláció jegyében pedig minden országban vagy a világ országainak többségében erősítik a versenyt. Mind ezt támogatják a műszaki fejlődés eredményei. Ehhez hozzátehetjük: a jelzett optimális állapot úgy jön létre, hogy nem csorbulnak a következő generációk lehelőségei szükségleteik kielégítése terén. Nincs szükség részletes érvelésre annak belátásához, hogy egy ilyen ideális világ létrejötté nem valószínű. Jelenleg ezzel éppen ellenkező, de legalábbis ellentmondásos tendenciák tapasztalhatók.

Egy másik megközelítésben *De Grauwe (2016)* szerint a globalizáció két okból is közelíti a határait. Az egyik a *környezettel* kapcsolatos. A globalizáció által lehetővé tett specializáció (és a vámtarifacsökkentések) következménye az értékláncok meghosszabbodása. Ennek nyomán az árukat sok ország között szállítják, mielőtt megkapják azokat a végső felhasználók. Az ehhez kapcsolódó környezeti költségeket nem tartalmazza a piaci ár. A piacok nem megfelelő működése miatt a globalizáció végső soron *a környezetet károsító árutermelést ösztönzi*, ami a fenntarthatóság környezeti dimenziójához kapcsolódik, és természetesen szűkíti a jövőbeli generációk mozgásterét.

Logikus lépésnek tekinthetők azok a vállalati törekvések, amelyek az értékláncokban fellépett ellátási zavarokra válaszként ezeknek az utaknak a lerövidítését (földrajzi szempontból közelebbi piacokra telepítését, ami a globalizációt gyengíti, viszont a regionalizációt erősíti), illetve hazai termeléssel történő kiváltását próbálják elérni. Ez utóbbi foglalkoztatási és ellátásbiztonsági szempontból is jelentőséggel bír.

<sup>5</sup> Az Adijedj Bakas holland trendfigyelő által 2005-ben alkotott szó a globalizációval szembeni reakciót írja le (*The Economist 2019: 17*).



Ebből a szempontból nem hagyható figyelmen kívül, hogy a kommunikációs technológiák és a szállítási és logisztikai eszközök tranzakciós költségeket csökkentő fejlődése ellenére a földrajz (a fizikai mellett beleértve a kulturális távolságot és a szállítási időt és költséget) még mindig számít a nemzetközi gazdasági kapcsolatok földrajzi szerkezetének alakításában. A *globalizáció és a regionalizáció* a nemzetközi kereskedelem földrajzi irányát írja le, a kettő közötti (adott régióon belüli és azon kívüli, azaz globális) arány folyamatosan változik. *O’Niel (2022)* szerint a koronavírus-járvány után a legtöbb ország külkereskedelmének földrajzi szerkezete regionális irányba tolódott el, azaz gyengült a globalizáció. *O’Niel (2022)* egyébként azt állítja, hogy a globális nem más, mint mítosz. Nagyszámú adatra támaszkodva mutatta ki, hogy a valóság a regionalizációhoz áll közelebb.

*Legge–Lukaszuk (2021)* szerint viszont a regionalizmus erősödésének az oka az úgynevezett új export megjelenése volt. Olyan, minimum egymillió dollár értékű áruk áramlásáról van szó, amelyeket korábban nem forgalmaztak kereskedelmi méretekben (kereskedelemteremtés). A helyben kiaknázható megújuló energia terjedése is a regionalitás irányába mutat. Nem várható változás viszont a *globális termelő és szolgáltató iparágak* (információs és kommunikációs technológiák, gyógyszeripar stb.) körében, ahol a műszaki fejlesztési költségek akkor térülnek meg, ha a termékek értékesítése világ-méretekben történik.

A környezet károsítására utalnak más tényezők is. Oroszország Ukrajna elleni háborúja nagymértékben terheli meg a környezetet. Az EU orosz energiahordozóktól való függetlenedésének, illetve az energiahordozók magas világgiazi árára adott válasznak a diszfunkcionális következménye lehet a környezetet szennyező szénhez, egyes országokban a fához történő visszatérés. Ez nem segíti a karbonsemlegességet, éppen ellenkezőleg, a zöld gazdaságba való átmenet, a zero nettó kibocsátás teljesíthetősége – legalábbis rövid- és középtávon – megkérdőjeleződik. Mindez azonban nem hozható közvetlen kapcsolatba a globalizáció *De Grauwe (2016)* által definiált fenntarthatóságával. Egyébként az elektromos járművek gyártásához szükséges akkumulátorok előállításának is súlyos környezeti hatásai vannak, amelyek viszont összefüggenek a globalizációval.

*De Grauwe (2016)* szerint a globalizáció másik korlátját az *előnyök és hátrányok egyenlőtlen elosztása* képezi, többnyire a fejlett országokban csökken a foglalkoztatás és/vagy a bér, azaz a fejlődés minőségi komponense (jól-lét) is romlik (utalás a fenntarthatóság minőségi felfogására). Ennek következtében fellazul a szabad kereskedelem és a globalizáció előnyeire vonatkozó társadalmi konszenzus ezekben az országokban. Ennek ellensúlyozására védelmi mechanizmusokra és az újraelosztó politikák erősítésére van szükség. *De Grauwe (2016)* következtetése szerint a globalizáció kibontakozását addig érdemes tolerálni, ameddig a szabadkereskedelmi egyezmények által előidézett környezeti költségek ellenőrzés alatt tarthatók, valamint a folyamat vesztesei kompenzációban részesülnek (a fenntarthatóság környezeti és társadalmi dimenziója).

Ez a vélemény két szempontból is összhangban van *Constanza–Patten (1995)* fenntarthatóságra vonatkozó meghatározásával. Egyrészt a globalizáció nem létezik megszakadás vagy visszaesés nélkül, másrészt megjelennek benne a bizonytalanságot és kockázatokat mérséklő szakpolitikai javaslatok.

A fenntarthatóság értelmezését gazdagítja *James (2021)*, aki szerint az elmúlt két évszázad tapasztalatai alapján a kereskedelmet és a globalizációt a kormányok és az emberek *válságokra adott válaszai* alakították, azaz reflektáltak a változásokra. Történelmi

példákon mutatta be, hogy sok válság nem gyengébb, hanem erőteljesebb globalizációt eredményezett. A gazdasági trendekben bekövetkezett törések új globális kapcsolatok teremtettek és gyorsítottak. Ezt várja a szerző a koronavírus-járvány által előidézett recesszió után is. Érvelése szerint az automatizáció és a mesterséges intelligencia szélesebb körű alkalmazása révén lehetővé válik sok mechanikusan ismétlődő és veszélyes tevékenység gépekkel történő elvégzése alacsony bérű munkások helyett. A telemedicina és az adatvezérelt közegészségügy gyorsabb és pontosabban célzott gyógyászati beavatkozásokat tesz lehetővé. Igen nagyra tartja az olcsó és megbízható termékek iránti globális keresletet, beleértve az orvosi eszközöket, a félvezetőket és a ritka fémeket, amelyeket nemzetközi méretekben kell előállítani és forgalmazni.

Hosszabb távon a globalizáció hajtóereje és hordozója lehet a GDP termelésében és a nemzetközi kereskedelemben mind nagyobb súllyal szereplő, dinamikusan bővülő, meglehetően heterogén területeket tartalmazó szolgáltató szektor, ezen belül is a jó-részt virtuálisan, online nyújtható nagyszámú egyéb kereskedelmi szolgáltatás (*Baldwin 2022a*). Ezeknek a szolgáltatásoknak a nemzetközi kereskedelme 1990 és 2000 között 11-szeresére nőtt, szemben az árukereskedelem 5-szörös emelkedésével. Ráadásul a szolgáltatások nyújtása alig függ kereskedelmi megállapodásoktól. Olyan tevékenységekről van szó, mint a könyvelés, az online segítségnyújtás, a kiadványszerkesztés, az IT-biztonság, a szoftverkészítés, a programozás, a pénzügyi elemzés, a jogi tanácsadás stb. Amíg a pénzügyi és számviteli szolgáltatásokra szigorú előírások érvényesülnek a legtöbb országban, addig alig vannak ilyenek a felsorolt támogató tevékenységeket végzők kvalifikációjára (*Baldwin 2022*). A globalizációt táplálja továbbá a termelés és a szolgáltatások egyre erősödő integrálódása, a közöttük lévő határok elmosódása, az utóbbiak túlsúlyának növekedése mellett.<sup>6</sup>

Bár az ebben a tanulmányban alapul vett meghatározás szerint a globalizáció fenntarthatósága teljes biztonsággal csak utólag állapítható meg, az elemzett előmozdító és ellenható tényezők és hajtóerők eredője alapján összességében a globalizáció hosszú távú fenntarthatósága valószínűsíthető, de a korábitól eltérő jellemzőkkel.

## Összefoglalás, következtetések

Történelmi visszatekintésben a globalizáció intenzitása és arculata az azt alakító hajtóerők és tényezők hatására folyamatosan változik. Nem egyenes vonalú, hanem ciklikus folyamatról van szó, fellendülő és gyorsuló, illetve csökkenő és lassuló periódusokkal, eltérő frekvencia és amplitúdó mellett. A folyamat irányát, sebességét és jellemzőit hosszabb távon ható tényezők határozzák meg. A legutóbbi fejleményeket tekintve a koronavírus-járvány és Oroszország Ukrajna elleni háborúja felgyorsította a korábban megindult trendek kibontakozását és kiteljesedését. Általánosítva: a globalizáció dinamikáját jellemzi, hogy más jelenségekhez hasonlóan a válságok és különféle keresleti és kínálati sokkok által kiváltott megrázkódtatások egyrészt visszafogják a folyamatot, másrészt viszont megteremtik a továbblépés feltételeit. Mindennek vannak lassan érlelődő előzményei, ami bizonyos tartós trendek kontinuitására utal.

Ami az irányt illeti, bár sok érvelést lehet felsorakoztatni a deglobalizáció mellett, az utóbbi időszak fejleményei hatására a globalizáció nem fordult vissza, hanem üteme középtávon lassult, és jellemzői átalakultak. A *globalizáció legfőbb hajtóereje és hordozója*

<sup>6</sup> Az Apple például termelő vagy szolgáltató vállalat? Mindkettő!

valószínűsíthetően többek között az automatizáció és a mesterséges intelligencia növekvő mértékű alkalmazása, valamint a virtuális tevékenységeket magába foglaló szolgáltató szektor térnyerése lesz. A hosszú távú trend nagyfokú *kontinuitásra* enged következtetni. *Határait* és ettől elválaszthatatlanul *fenntarthatóságát* közép és hosszú távon a természeti környezetre, valamint az előnyök és hátrányok elosztására gyakorolt hatásai, a vesztesek kompenzációjára fordított források jelölik ki.

A tanulmány egyik következtetése szerint a globalizáció a hajtóerők függvényében elvileg hosszú távon (öt éven túl) fenntartható, de természetesen nem a jelenlegi formájában és jellemzői mellett. Ezt a hosszú távú trendet ugyanakkor nagyszámú más tényező befolyásolja, amelyek egy része gyengíti azt.

Oroszország Ukrajna elleni háborúja befejezésének időpontja jelenleg nem prognosztizálható. A kimenetel gyökeresen új feltételeket fog teremteni a globalizáció szempontjából, és trendfordító változásokat sem lehet kizárni. A háború előtti időszak globális környezetéhez való visszatérés (alacsony nyers- és fűtőanyagárak, ezzel összefüggésben alacsony infláció, világkereskedelmi liberalizáció stb.) nem valószínű, az inflációs környezet tartós fennmaradásával indokolt számolni, mert a korábban olcsó termelési tényezők (munkaerő, tőke, alapanyagok, energia stb.) mindegyike megdrágult.

A leglényegesebb új fejlemény a *gazdasági hatékonyság és a biztonság* egymáshoz való viszonyának korábban megindult, a koronavírus-járvány és az Ukrajna elleni orosz háború hatására felgyorsult átalakulása, a biztonság előtérbe kerülése a gazdasági hatékonysággal szemben. Ettől elválaszthatatlan a pénzügyi, a monetáris, a kereskedelmi, a technológiai stb. kapcsolatok politikai nyomásgyakorlás, geopolitikai és hatalmi célok érdekében történő bevetése, ami a globális gazdaság fokozódó átpolitizálódását eredményezi.

Mindennek következtében a *globalizáció új típusa* körvonalazódik, amelynek középpontjában a hatékonyság helyett a biztonság áll. A kapcsolatok politikai motívitásága, a katonai erő bevetése, a magántulajdon szentségének és az államok területi integritásának megkérdőjelezése, a protekcionizmus erősödése, a regionális kereskedelmi megállapodások terjedése és a nemzetközi árukereskedelem fokozódó regionalizálódása a szabály alapú globális gazdaság fellazulását és fragmentálódását erősíti, általános értelemben a világgazdasági integrációt visszafogja, és okozott bizonytalanságot visz a nemzetközi gazdasági és politikai kapcsolatokba, ami a rendszer stabilitását gyengíti. Ez kizárólag gazdasági szempontból *szuboptimális következmény*, világméretben az erőforrások optimálisnál alacsonyabb hatékonyságú elosztását és felhasználását teszi lehetővé. Ez a szélesen értelmezett biztonság ára, a nyugati értékek megőrzését is beleértve. Ehhez kapcsolódik a katonai kiadások rövid és közép távon világméretben valószínűsíthető növekedése, ami erőforrásokat von el más területektől, legfőképpen a klímaváltozás következményeinek kezelésétől. Oroszország Ukrajna elleni háborúja élezi a feszültséget a nemzetközi együttműködésben, fokozza a késztetést az országok közötti konfliktusok katonai erővel történő rendezése iránt. Amellett, hogy önmagában is nagymértékben megterheli a környezetet, eltereli a figyelmet a klímaváltozás kezeléséről.

A biztonság és a hatékonyság közötti választás úgy módosítja a verseny és az együttműködés közötti arányt, hogy a szembenálló nagyhatalmak egymás katonai potenciáljának erősítése nélkül profitáljanak a bilaterális gazdasági kapcsolatokból. A biztonság és a hatékonyság közötti új egyensúly, a biztonsági szempontok felülkerekedése nyomán a legtöbb ország külkereskedelmének földrajzi szerkezete várhatóan regionális irányba tolódik el. A korábban kitelepített tevékenységek legfeljebb részben térnek vissza

az anyaországba (reshoring), így a globális értékláncok nem szűnnek meg, hanem rövidülnek, a vállalatok egy helyett több beszállítóra támaszkodnak, lehetőleg több országból, ami ugyancsak hozzájárul a világgazdaság fragmentálódásának fokozódásához. A globális értékláncok megkettőzésének költsége a globális GDP 2 százaléka lenne. A regionalizálódás irányba hat a klímaváltozás következményeinek a kezelése és a megújuló energia terjedése.

Az utóbbi időszak fejleményei arra utalnak, hogy globalizáció által létrejött kölcsönös gazdasági függőségi viszonyok nem garantálnak automatikusan békés politikai kapcsolatokat. A változás a kereskedelem révén (Wandel durch Handel) német koncepció és stratégia nem igazolódott. Kérdéses az is, hogy a szankciók, a gazdasági nyomásgyakorlás alkalmas-e a kitűzött politikai célok (vagy bármilyen politikai cél, például politikai rendszerek megdöntése, vagy egy háborús konfliktus lezárása) elérésére. Az eddigi tapasztalatok alapján valószínűleg nem, hatásaik közvetett módon, hosszabb távon érvényesülnek.

A tanulmány tudományosan újszerű eleme a globalizáció dinamikájának és hajtóerőinek új megközelítésben való bemutatása, valamint fenntarthatóságának értelmezése. Gyakorlati hasznosíthatósága az egyes országok külgazdaságpolitikai mozgásterének meghatározásához kötődik. Korlátja – részben a terjedelemből adódóan – a kvantifikálás hiánya. Ebből következik a további kutatási irány: a tanulmány megállapításainak és következtetéseinek a statisztikai adatokra támaszkodva a tényekkel történő szembesítése és pontosítása.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az MTA-BGE Makrogazdasági fenntarthatóság kutatócsoport keretében, az Eötvös Loránd Kutatási Hálózat Támogatott Kutatócsoportok Irodájának támogatásával készült. Losoncz Miklós a kutatócsoport vezetője.

### IRODALOM

- AL-RODHAN, N. R. F. & STOUDEMANN, G. (2006) Definitions of Globalization: A Comprehensive Overview and a Proposed Definition. Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security. Geneva Centre for Security Policy, June 19. <https://www.scribd.com/doc/56147025/Definitions-of-Globalization-A-Comprehensive-Overview-and-a-Proposed-Definition> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- BALDWIN, R. (2022a) Globotics and macroeconomics: Globalisation and automation of the service sector. Challenges for monetary policy in a rapidly changing world. *ECB Forum on Central Banking*. European Central Bank, 27–29 June. [https://www.ecb.europa.eu/pub/conferences/ecbforum/shared/pdf/2022/Baldwin\\_paper.pdf](https://www.ecb.europa.eu/pub/conferences/ecbforum/shared/pdf/2022/Baldwin_paper.pdf) [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- BALDWIN, R. (2022b) The peak globalisation myth: Part 1. *Centre for Economic Policy Research*, 31 August. <https://cepr.org/voxeu/columns/peak-globalisation-myth-part-1> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- CONSTANZA, R. – PATTEN, B. C. (1995) Defining and predicting sustainability. *Ecological Economics*, Vol. 15. No. 3. pp. 193–196. [https://doi.org/10.1016/0921-8009\(95\)00048-8](https://doi.org/10.1016/0921-8009(95)00048-8) [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- DE GRAUWE, P. (2016) How far should we push globalization? *CEPS Commentary*, 4 November. <https://www.ceps.eu/ceps-publications/how-far-should-we-push-globalisation/>
- FAZAL, T. M. (2022) The Return of the Conquest? Why the Future of Global Order Hinges on Ukraine. *Foreign Affairs*, Vol. 101. No. 3. (May/June) pp. 20–27. <https://www.>

- foreignaffairs.com/articles/ukraine/2022-04-06/ukraine-russia-war-return-conquest [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- FOROZHAR, R. (2022) A deglobalising world will be an inflationary one. *Financial Times*, szeptember 5. <https://www.ft.com/content/6f7ea222-f21c-4879-8787-5188b93c129c> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- IMF (2022) *World Economic Outlook Update: Gloomy and More Uncertain*. July. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/Issues/2022/07/26/world-economic-outlook-update-july-2022> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- JAMES, H. (2021) Globalization's Coming Golden Age. Why Crisis ends in Connection. *Foreign Affairs*, Vol. 100. No. 3. (May/June) pp. 10–19. <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2021-04-20/globalizations-coming-golden-age> [Letöltve: 2022. 08. 03.]
- JAMES, H. (2022) Inflation may pave the way to a new era of globalisation. *Financial Times*, április 4. <https://www.ft.com/content/5c8fe679-c6ba-4948-97d4-fb0baf90de6> [Letöltve: 2022. 08. 04.]
- JÓNAP, R. (2022) Dollárszűke világháború. Május 24. CONCORDEblog, <https://concordeblog.hu/2022/05/24/dollarszuke-vilaghaboru/> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- KUMAGAI, S., HAYAKAWA, K., GOKAN, T., IKUMO, I., KEOLA, S. & TSUBOTA, K. (2022) Impact of Economic Sanctions against Russia on the Global Economy Using the IDE-GSM. *IDE Policy Brief*, No. 158. April 7. <https://www.ide.go.jp/library/Japanese/Publish/Reports/AjikenPolicyBrief/pdf/158.pdf> [Letöltve: 2022. 08. 01.]
- LEGGÉ, S., LUKASZUK, P. (2021) Regionalization vs globalization: What is the future direction of trade? *World Economic Forum*, 15 July. <https://www.weforum.org/agenda/2021/07/regionalization-globalization-future-direction-trade/> [Letöltve: 2022. 08. 08.]
- O'NEIL, S. K. (2022) The Myth of the Global. Why Regional Ties Win the Day. *Foreign Affairs*, Vol. 101. No. 4. pp. 158–169. <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2022-06-21/myth-global-regional-ties-win> [Letöltve: 2022. 08. 06.]
- PASSARIS, C. E. (2006) The Business of Globalization and the Globalization of Business. *Journal of Comparative International Management*, Vol. 9. No. 1. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/JCIM/article/view/5666/6671> [Letöltve: 2022. 08. 07.]
- RODRIK, D. (2018) Populism and the economics of globalisation. *Journal of International Business Policy*, Vol. 1. Nos 1–2. (June) pp.12–33. <https://doi.org/10.1057/s42214-018-0001-4>
- SHANGQUAN, G. (2000) Economic Globalization: Trends, Risks and Risk Prevention. CDP Background Paper No. 1, ST/ESA/2000/CDP/1 Economic and Social Affairs. <https://www.un.org/development/desa/dpad/wp-content/uploads/sites/45/publication/CDP-bp-2000-1.pdf> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- The Economist* (2019) The global list. Globalisation has faltered and is now being reshaped. Január 26. pp. 19–20. <https://www.economist.com/briefing/2019/01/24/globalisation-has-faltered> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- The Economist* (2022) Reinventing globalisation. Június 18. p. 9. <https://www.economist.com/leaders/2022/06/16/the-tricky-restructuring-of-global-supply-chains> [Letöltve: 2022. 08. 02.]
- The World Commission on Environment and Development* (1987) *Our Common Future*, Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [Letöltve: 2022. 08. 01.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# OKTATÁS ÉS GLOBALIZÁLÓDÁS

HALÁSZ GÁBOR

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest

*Beérkezett: 2022. augusztus 30., elfogadva: 2022. október 19.*

Ez az esszé jellegű tanulmány három perspektívából tekint a globalizálódás és az oktatás kapcsolatának problémavilágára. Az első a globális nevelés pedagógiai perspektívája, a második az oktatási ágazati szakpolitika globalizálódásáé, a harmadik a globalizálódás és oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás közötti kapcsolaté. A tanulmány elsősorban nem Magyarországra fókuszál, de tartalmaz több utalást a magyarországi viszonyokra, és záró részében kifejezetten a magyarországi oktatáspolitikai szempontjából releváns gondolatokat fogalmaz meg. A tanulmány döntően az alap- és középfokú oktatás szintjére fókuszál.

**Kulcsszavak:** globalizáció, globalizálódás és oktatás, globális nevelés, globális oktatáspolitikai, globalizálódás és oktatás Magyarországon

This essay-like study explores the world of the relationship between globalization and education from three perspectives. The first is the pedagogical perspective of global education, the second is the globalization of education sector policy, and the third is the relationship between globalization and educational research. The study does not primarily focus on Hungary, but it contains several references to conditions in this country, and in its final part it formulates ideas specifically relevant to Hungarian education policy. The study focuses mainly on the level of basic and secondary education.

**Keywords:** globalization, globalization and education, global education, global education policy, globalization and Hungarian education

---

Levelező szerző: Halász Gábor, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, 1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27. E-mail: halasz.gabor@ppk.elte.hu



„A tekintély új formáinak megjelenése, a globális és lokális erők közötti növekvő kölcsönös függés elavulttá teszi a nemzetállamra, mint az elemzés fő egységére való összpontosítást.”

(Solesin 2020: 2.)

## Bevezetés

A globalizálódás szóval jelölt jelenség megértése és az erre történő reflexió nélkül a huszonegyedik században nemcsak az osztálytermekben nem lehetséges eredményes gyakorlatot folytatni, de a kormányhivatalok irodáiban és az oktatás-kutatás műhelyeiben sem. Az oktatásról való gondolkodás egyik legnagyobb horderejű témája ez.

Az elmúlt egy-két évtizedben elemzések sokasága látott napvilágot, melyek nemcsak feltárták a globalizálódás hatásait, hanem ennek kontextusában lényegében újraértelmezték mindazt, amit az oktatási rendszerekről és a bennük zajló változásokról tudunk.

Annak érdekében, hogy a globalizálódás oktatási hatásairól festett képünk valamelyest közelítsen a teljesség felé, e tanulmányban három különböző elemzési területet jelenítünk meg. Az első döntően az osztálytermekben zajló *pedagógiai gyakorlathoz* és ennek társadalmi környezetéhez kapcsolódik, a második az oktatásra irányuló, rendszerszintű *szakpolitikához*, a harmadik pedig az ezekről való tudást építő *oktatáskutatáshoz*. E három perspektíva – mikro, makro és episztemológiai – kombinálása talán jobban segítheti a globalizálódás és az oktatás kapcsolatának megértését, mintha csupán az egyik felől néznénk a vizsgált jelenséget. Bár az oktatás többi alrendszere is szóba kerül, e tanulmány elsősorban az alap- és középfokú oktatás területére fókuszál.

## Globalizálódás és pedagógia

Az OECD 2018-ban végzett nemzetközi tanulmányi teljesítmény vizsgálata (PISA) olyan kérdéssorokat is tartalmazott, melyek célja a tanulók „globális kompetenciáinak” mérése volt. Ennek tömör definíciója: „a tanulóknak az a képessége, hogy interakcióba lépjenek az őket körülvevő tágabb világgal (*students' ability to interact with the wider world around them*) (OECD 2019: 165). Részletesebben: olyan „többdimenziós képesség”, amely magában foglalja a következőket: „lokális, globális és kulturális jelentőségű kérdések vizsgálata”, „mások nézőpontjának és világnézetének megértése”, „nyitott, megfelelő és hatékony interakciók folytatása kultúrák között”, továbbá képesség arra, hogy „lépéseket tegyünk a kollektív jólét és a fenntartható fejlődés érdekében” (OECD 2019: 49).

Az OECD felmérése szerint a magyar tanulók globális kompetenciája nagyon gyenge. Abban a jelentésben, melyet az Oktatási Hivatal adott ki a 2018-as PISA-vizsgálatról, nem esik szó a globális kompetenciák méréséről. A kapcsolódó média-hírek legtöbbször azzal foglalkozott, hogy Magyarország – sok más országgal együtt – „kimaradt” a mérési programnak ebből a részéből (lásd pl. Rácz 2018). Ez azonban csak részben igaz. A 2018-as PISA ugyanis két eltérő eszközzel vizsgálta az globális kompetenciákat: egyfelől a standard „tanulói kérdőíven” keresztül, másfelől egy olyan, innovatív új teszt segítségével, melyet opcionális lehetőségként kínált fel az OECD.

Ez utóbbi az, amit a részt vevő országoknak csak kisebb hányadában töltettek ki a tanulókkal.

A tanulói kérdőív, melyben egy nagyobb kérdésblokk kapcsolódott a globális kompetenciákhoz, a legtöbb részt vevő országban, így Magyarországon is része volt a felmérésnek. A feltett kérdések egy része véleményeket vagy attitűdöket próbált megragadni, más részük arra kérdezett rá, hogy a tanulók iskolájukban mennyire lehettek részesei olyan tevékenységeknek, melyek összefüggésbe hozhatóak a globális kompetenciák fejlesztésével. A véleményeket vagy attitűdöket olyan állítások segítségével próbálták megragadni a kérdezők, melyekkel kapcsolatban a válaszadóknak azt kellett megmondaniuk, ezek mennyire jellemzőek rájuk. Ezek egyike volt például ez: „Egyenrangú emberként tiszteltem azokat, akik más kultúrákhoz tartoznak.” (*I respect people from other cultures as equal human beings.*) Erről az állításról az OECD-országok tanulóiinak 83%-a állította, hogy jellemző rá, a magyar 15 éveseknek azonban csak 61%-a. Ennél alacsonyabb értéket a vizsgálatban részt vevő országok egyikénél sem lehetett megfigyelni (beleértve ebbe azokat az országokat is, melyek nem tagjai az OECD-nek) (OECD 2020).

Talán még egy kérdést érdemes itt kiemelni. A kérdőívben tíz témát soroltak fel, melyekről tanult a globális kompetenciáink fejlődhetnek. Illusztrációként talán említsük ezt: „Az országok gazdaságainak kölcsönös függőségéről tanulok.” (*I learn about the interconnectedness of countries' economies.*) A vizsgálatban részt vevő országok közt Magyarországon volt a legalacsonyabb azoknak a témáknak a száma, melyekről a megkérdezett tanulók azt állították, részük lehetett abban, hogy ezekről tanuljanak (OECD 2020).

Az OECD 2018-as vizsgálatának Magyarországot tekintve kevésbé biztató eredményeit abban a kontextusban érdemes értékelni, melyet az jellemez, hogy az országok sokaságában az egyetemek és iskolák egyre gyakrabban „nemzetközi elemeket építenek be küldetésnyilatkozataikba, a nemzetközivé váláshoz kapcsolódó intézményi stratégiákat fogadnak el és gyakran a globális állampolgárságot fogalmazzák meg ezek eredményeként” (Engel–Siczek 2018: 750).

E stratégiák megalkotói a világpolgárok (*global citizens*) nevelésében és globális szinten kompetens emberek (*globally competent citizens*) képzésében látják annak garanciáját, hogy országuk felelős módon részt tudjon venni a globális folyamatok alakításában, ki tudja használni a globalizálódásból fakadó új lehetőségeket és hozzá tudjon járulni az emberiséget fenyegető globális veszélyek elhárításához. Az OECD ennek nyomán kapott bátorítást arra a 2010-es évek közepén, hogy a PISA-vizsgálat keretei között ez utóbbiakat is mérni kezdje.

Azt a képességegyüttest, melyre a globális kompetenciák fogalma utal, sokféle módon le lehet írni. Az út pedig, amely elvezetett ennek nemzetközi összehasonlító méréséhez, nem mentes a bukátoktól, váratlan fordulatoktól és persze heves vitáktól. Ez nem meglepő, hiszen olyan terepen vezet, melyet évszázados filozófiai dilemmák, újra és újra feltörő morális és politikai konfliktusok öveznek, és amelyet alaposan megbolgatott a globalizálódás folyamatának a huszadik század második felében történt látványos felgyorsulása.

A globális állampolgárrá nevelés vagy globális felelősségre történő nevelés részévé vált a világ nemzetei által általánosan elfogadott céloknak és standardoknak, így megjelent az ENSZ legátfogóbb, ma is érvényes stratégiájában (United Nations 2015). A stratégia – amely közvetlenül orientálta az OECD 2018-as mérését – a *global citizenship*



fogalmát használja. Ennek értelmezése magába foglalja a többféle (lokális és nem lokális) közösséghez való egyidejű tartozás és az ezt kísérő többféle, párhuzamos identitás elemeit, továbbá azt, hogy a társadalmi felelősségünk gyakorlása „minden társadalom javát szolgálja, nem csak a sajátunkét”.<sup>1</sup> Ez kontrasztban áll azzal a felfogással, amely a legtöbb országban hagyományosan orientálta azt a területet, melyet leggyakrabban az állampolgári nevelés fogalmával írunk le.

A globális felelősségvállalásra történő nevelés elhanyagolása nem független attól, hogy egy-egy közösségre mennyire jellemző a bezárkózás vagy a más közösségekkel történő együttműködés képessége. E tekintetben érdekes lehet végiggondolni azt, amit a szociálpszichológusok néha *kollektív nárcizmusnak* neveznek (Cichočka et al. 2022) vagy amit a nemzetközi tanulmányok művelői esetenként a külpolitikai *autizmus* lélektani metaforáival írnak le (Maull 2017; Christian 2018).

A témával foglalkozók a kollektív (nemzeti) nárcizmust és a külpolitikai autizmust gyakran a nagyhatalmi pozíció megszerzésére törekvő országokkal hozzák összefüggésbe, olyanokkal, mint Kína, Oroszország, India vagy Törökország, de nem egyszer szóba kerül ez a globális vezető pozíciójának meggyengülése miatt aggódó Egyesült Államokkal, és persze a feltörekvő, de kudarccokkal szembesülő kis államokkal kapcsolatban is (Cichočka et al. 2022). Kevés olyan hazai társadalomkutató van, aki ne ismerné Bibó István írását az „eltorzult magyar alkatról”. Bibó, emellett érvelve, hogy nemcsak egyénekkal, hanem a közösséggel is megtörténhet, hogy „handabandázni kezd, s más irányban feleslegesen támadóvá válik” (Bibó 1990), a sajátos történeti fejlődésből vezette le a „nemzeti alkat” magyarországi eltorzulását.

A globális kompetenciának nevezett képességek alacsony szintje összefügghet a magyarokra általában jellemző gondolkodás és viselkedés sajátosságaival, melyek jól kivethetőek a nemzetközi értékvizsgálatokból. A *World Values Survey*<sup>2</sup> adatai szerint, noha a magyarok abba a klaszterbe tartoznak, melyet a kutatók a „katolikus Európa” címkével jelölnek, kilógnak ebből a csoportból és inkább a keleti ortodox keresztény társadalmakhoz állnak közel. Bár a vallás a mindennapokban már kevésbé orientálja őket, ez náluk nem jár együtt a zárt, tradicionális gondolkodástól való elszakadással (Keller 2010). A bezárkózásra való hajlamot mutatja a vállalati vezetők értékorientációjára fókuszáló GLOBE-vizsgálat<sup>3</sup> is, amely szerint a magyarok másoknál bizalmatlanabbak a közintézményekkel szemben, idegenkednek a közéleti szerepvállalástól, inkább elutasítják a másként gondolkodást és hajlamosabbak a paternalizmusra.

A magyarok körében különösen magas azok aránya, akik nemcsak nem beszélnek idegen nyelveken, de ez nem is hiányzik nekik (TÁRKI 2009). Különösen sokan vannak, akik abban a tévhitben élnek, hogy az országban magas a bevándorlók aránya, és akik az idegenek iránt nagyfogú bizalmatlanságot mutatnak. Az Európai Unió egyetlen más országában sem olyan alacsony az aránya azoknak, akik számára nem

<sup>1</sup> Lásd az ENSZ *Global Citizenship Education* (<https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education>) és *Global Citizenship* című weblapjait (<https://www.un.org/en/academic-impact/global-citizenship>), továbbá a *Global Education First Initiative* program bemutatását ([https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative\\_0.pdf](https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf)).

<sup>2</sup> Lásd a *World Values Survey* honlapját itt: <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

<sup>3</sup> A GLOBE (Global Leadership & Organizational Behavior Effectiveness) vizsgálat honlapját lásd itt: <https://www.globeproject.com>

gond, ha a kollégájuk más bőrszínű etnikai csoporthoz tartozik, mint Magyarországon, és mindössze két olyan ország van, ahol a magyaroknál kevesebben vannak, akik el tudnák elképzelni, hogy olyan ember vezesse országukat, aki nem a többségi etnikai csoporthoz tartozik (*European Commission 2019*). Egy 2016-ban publikált, 10 európai országra kiterjedő vizsgálat szerint a magyarok 77%-a értett egyet azzal a kijelentéssel, hogy országának „a saját dolgaival kell foglalkoznia”, és a többi ország is foglalkozzon a saját problémáival, aminél csak egy országban volt magasabb az egyetértők aránya (*Stokes–Wike–Poushter 2016*). Ugyanezen felmérés szerint szintén csak egyetlen másik országban volt magasabb azok aránya, akik szerint nem kellene más rászoruló országoknak támogatást nyújtani.

A xenofób emberek aránya a magyar társadalomban sok összehasonlító elemzés szerint a legmagasabbak közé tartozik (*Nyíri 2003*). Ahogy egy viszonylag új elemzés szerzője megfogalmazta: a „nemzetközi felmérések alapján a magyar társadalomról egy különösen elutasító és bezárkózni vágyó nép képe rajzolódik ki. A magyar népszerűség nem nagyon akar senkit elfogadni, legyen az külföldi, hajléktalan, szegény, cigány, más vallású, munkanélküli, fogyatékos, meleg vagy bármilyen szempontból »más«, mint az ideálisnak gondolt »magyar.«” (*Fekete 2020*.) Bár a jelen elemzés szempontjából értelemszerűen az országon kívüli világgal kapcsolatos attitűdök érdekesek, érdemes hangsúlyozni: az elutasító és elzárkózó gondolkodás nemcsak a más országokban élőkhöz kapcsolható, hanem mindenkihez, aki „más, mint mi vagyunk”.

Az OECD 2018-as felméréseinek adatai egyik visszatükröződését jelenthetik annak a jelenségvilágnak, melyet egyes elemzők a kollektív egoizmus, a nemzeti nárcizmus vagy a külpolitikai autizmus metaforáival próbálnak megragadni. A globális kompetenciák alacsony szintje drámai hátrányt jelenthet a globalizálódás viszonyai között.

## Globális oktatási szakpolitika

Noha az oktatás és globalizálódás makroszintű összefüggéseivel foglalkozó elemzőket többféle módon lehet csoportosítani, a jelen elemzés kontextusában talán három nagyobb csoportot érdemes megkülönböztetnünk. Az első tagjait elsősorban az érdekli, hogy a globalizálódással összefüggésben milyen változó külső szakpolitikai hatások érik a nemzeti oktatási rendszereket, ezek mennyire erősödnek, és milyen intézményi mechanizmusok közvetítik őket a nemzeti rendszerek felé. Emellett az olyan szakpolitikák is foglalkoztatják őket, melyek nem a nemzeti kormányok, hanem nemzetfeletti ágenssek kezdeményezésére jönnek létre. A második csoportba azokat sorolhatjuk, akiknek érdeklődése az előző részben érintett globális nevelés problémavilágára irányul. Akik idetartoznak, azok gyakran szoros kapcsolatban állnak a globális állampolgárságra és globális felelősségvállalásra nevelés ügyét előre vivő szakpolitikai szereplőkkel és aktivista körökkel, és fontos szerepük van e szakpolitikai orientáció tudáshátterének megteremtésében. Végül felosztásunk harmadik csoportját azok alkotják, akiket az oktatási szolgáltatások nemzetközi piacának problémavilága foglalkoztat, és az ezzel összefüggésben álló szakpolitikák alakításában vagy elemzésében érdekeltek.

Fontos hangsúlyozni, mindhárom csoportban vannak kritikus és konstruktív elemzők. Az előbbieket közös jellemzője, hogy inkább fenntartásokat fogalmaznak meg a globalizálódás jelenségével kapcsolatban: elemzéseik gyakran leleplezőek, az írásaik látens vagy manifeszt módon azt sugallják, a globalizálódás rossz irányba viszi az oktatást, és

e folyamatot le kellene állítani vagy vissza kellene fordítani. Az utóbbiak inkább megválaszolható kihívást vagy éppen lehetőséget látnak a globalizálódásban: implicit vagy explicit stratégiákat fogalmaznak meg, pozitív szakpolitikai megoldásokat javasolnak, ez utóbbiak tudáshátterét vagy érvrendszerét építik.

Ami az oktatáspolitikai folyamatok globalizálódását és a globális oktatáspolitikák kialakulását illeti, elemzések sokaságára támaszkodhatunk, melyek ezeket mutatják be. Egy részük szerzőit továbbra is elsősorban a nemzeti szintű szakpolitikák és ezek formálódása érdekli, és arra a kérdésre keresik a választ, mi módon befolyásolja ezt a globalizálódás és a külső hatások ezzel együtt járó erősödése. Mások figyelme a nemzetek feletti szinten zajló politikaformálás, az e szinten aktív ágensek és az itt formálódó új globális szakpolitikák felé fordul. Ez utóbbiak leggyakrabban olyan kormányközi szervezetekhez köthetők, mint amilyen az ENSZ, a Világbank vagy az OECD. Az érdeklődés fókuszában itt gyakran az áll, hogy e szervezetek miképpen válnak olyan önálló ágenssé, melyek már nem alapítói szándékait követik, hanem saját agendájukat, és ennek nyomán hogyan keletkeznek a nemzetektől független globális szakpolitikák. Céljuk nem egyszer a globális szakpolitikai tér vagy ökoszisztéma feltárása, az ebben jelen lévő szereplők azonosítása és a köztük zajló alkufolyamatoknak, illetve ezek kiemelésének a bemutatása.

A nemzetközi szervezetek mellett fontos megemlíteni azokat a globális szellemi közösségeket, melyeket kutatók és nemzetközi szakértők, illetve ezek hálózatai alkotnak, és akiknek munkássága nagymértékben alakítja e szervezetek gondolkodását és viselkedését. Hasonlóan fontosak azok a kutatói közösségek, melyek tagjai e szervezetek vagy az általuk képviselt globális oktatáspolitikai bírálójaként járulnak hozzá a bírált jelenség értelmezéséhez, de annak keletkezéséhez is. A nemzetek feletti, globális oktatási szakpolitika konstituálódásában és intézményesülésében annak bírálóinak, a „dolgokat nevükön nevező” kritikusoknak valószínűleg éppen akkora szerepük van, mint azoknak, akikre e bírálat irányul.

Míndezzel összefüggésben fontos kiemelni: a világ számos régiójában, de különösen Európában a globalizálódás (transznacionális) *regionális* jelenséggént is vizsgálható. Ez különösen így van az Európai Unióban, de figyelmet érdemelnek más regionális integrációk is, így különösen az, amely az ASEAN keretei közt kelet- és dél-kelet Ázsiában bontakozott ki. A témával foglalkozók gyakran idézik Castells megállapítását: „Az európai integráció egyszerre reakció a globalizálódás folyamatára és annak legfejlettebb kifejeződése” (Castells 2010: 352). Az Európai Unió tagországaiban nem sok értelme van a globalizálódás hatásait az európai integráció hatásaitól elkülönítve vizsgálni. A globalizálódás itt legtöbb esetben az európaizálódás formájában jelenik meg, ami – tekintettel az uniós szakpolitikai eszközök és az Unió keretei közt kialakult kommunikációs hálózatok gazdagságára – más transznacionális régiókkal összehasonlítva jóval erősebb módon érvényesül.

Az Európai Unió oktatással kapcsolatos szakpolitikáját nemcsak a tagállamok alakítják, hanem a globális, Európán kívüli hatások is, és az Unió e hatásokat nemcsak tagállamai felé közvetíti, hanem – az egyik legjelentősebb nemzetközi fejlesztő ágensként – a világ minden régiója felé.

E tanulmányban a sok lehetséges globális szakpolitika közül egyet emelünk ki: azt, amelynek fókuszában az *oktatási rendszerek kormányzása* áll. Bárki, aki figyelmesen tanulmányozza a korábban említett nemzetközi szervezetek dokumentumait és tevé-

kenységét, könnyen azonosíthatja e szakpolitika legfontosabb összetevőit. Ennek itt talán két, egymáshoz szorosan kapcsolódó lényegi elemét érdemes kiemelni: az egyik az, amit sok elemző nem túl szerencsés módon a privatizáció szóval ír le, a másik az új közmenedzsment (*New Public Management* – NPM) elveinek alkalmazása a közszférában.

A privatizáció szóval jelölt folyamat arra utal, hogy az oktatás területén egyre erősebb szerepe van a privát ágenseknek, illetve a közszféra és a privát szféra közötti partneri együttműködésnek. E folyamat támogatása vagy erősítése meghatározó eleme a globális oktatáspolitikának. A globalizálódás és oktatás kapcsolatával foglalkozó művek egyikének szerzői a nemzetközi szervezetek által is támogatott privatizáció négy formáját különböztetik meg: a köztulajdonban lévő iskolák magántulajdonba adását, a magán- és a közszféra közötti ágazati arányoknak az előbbi javára történő módosítását, a magán- és közszféra intézményeinek nyújtott pénzügyi támogatás növekedését és a közszolgáltatások kiszervezését (*Rizvi–Lingard 2009*).

A globalizálódás bírálói vagy elutasítói számára a globális oktatáspolitikának gyakran ez az eleme jelenik meg úgy, mint ami a legtöbb kárt okozza. Az ezzel kapcsolatos viták és dilemmák közül talán azokat érdemes itt külön megemlíteni, amelyek az elmúlt egy-két évtizedben a szegények privát iskolái, az alacsony díjjal működő magániskolák (*low fee private schools*) körül alakultak ki. A témával foglalkozó kutatók munkássága nyomán egy korábban láthatatlan világ rajzolódott ki: apró magániskolák ezrei, melyekről a nemzeti hatóságok gyakran nem is tudnak (*Tooley 2013; Härmä 2021*). Olyan, alacsony díjjal működő magániskolákat működtető nemzetközi hálózatok jöttek létre, mint amilyen például a főképp Afrikában aktív *Bridge Academies International*.

A globális oktatáspolitikának a közszférát érintő vonalát egyes kutatók a SAWA betűszóval írják le, ami az iskolai autonómia és az elszámoltathatóság kombinálására utal (*Verger–Fontdevila–Parcerisa 2019*). Az elszámoltathatóság és az intézményi önállóság együttes alkalmazása az NPM egyik meghatározó jellemzője, ami az oktatás területén az iskolaszintű menedzsment erősítésének és ezzel párhuzamosan a külső visszajelzések és ellenőrzés kiterjesztésének a támogatását jelenti (*Grek–Maroy–Verger 2021*). Alig van olyan oktatási rendszer a világban, amely az elmúlt egy-két évtizedben ne ebbe az irányba mozdult volna el, esetenként belső reformok nyomán, máskor nemzetközi fejlesztési programok keretei között. A Világbank ismert elemző és fejlesztéstervezést támogató keretrendszerének ez alkotja egyik fontos elemét.

A kormányzással vagy rendszerszabályozással kapcsolatban külön figyelmet érdemel az a jelenség, melyet az oktatás globális kormányzásaként írhatunk le, vagy amit Európában az Európai Unió által gyakorolt kormányzás jelent. Az elemzők ezt néha „kormány nélküli kormányzásaként” is említik, hangsúlyozva, hogy ennek eszközrendszerét olyan puha eszközök alkotják, mint a szimbolikus nyomásgyakorlás, az indikátorokkal történő befolyásolás, a társak általi ellenőrzés vagy a közös standardok elfogadása.

A globalizálódásra adott oktatáspolitikai válaszok egyike az előző részben tárgyalt globális nevelés ügyének előmozdítása. Rendkívül gazdag irodalma van azoknak a szakpolitikai törekvéseknek, melyek célja a globális képességek fejlesztése, a globális állampolgári tudat és identitás erősítése vagy az oktatás nemzetköziesedésének előmozdítása (nemcsak a felsőoktatásban, hanem az iskolai oktatás szintjén is) és hasonlók. Ezek ott vannak nemcsak a meghatározó nemzetközi szervezetek agendáján, de sok nemzetállam kormányának kiemelt stratégiai céljai között is. Létezik ezekre irányuló közös európai politika is, amelyhez az implementációt támogató gazdag eszköztár társul, be-

leértve ebbe ösztönzők sokaságát, a társak általi értékelés mechanizmusait, stratégiai partnerek kiemelt támogatását és hasonlókat. Ebbe a vonalba illeszkedik az OECD PISA-vizsgálatának az előző részben említett kiegészítése is a globális kompetenciák mérésével.

A globális nevelés ügyének legfontosabb globális ágense kétségkívül az ENSZ, illetve ennek szakosított szervezete, az UNESCO. E tekintetben megkülönböztetett figyelmet érdemel az a korábban említett tény, hogy az ENSZ globális stratégiájában, az SDG-ben<sup>4</sup> explicit célként jelenik meg, hogy minden tanuló birtokába kerüljön a globális állampolgárság (*global citizenship*) képességének. A nemzetközi intézmények, így az ENSZ, az Európai Unió és az OECD, valamint a nemzeti kormányok sokaságának elköteleződése e nevelési cél mellett természetesen nem lenne elegendő, ehhez szükség van sok egyéb, nagy befolyással rendelkező támogató szervezetre, így különösen nemzetközi NGO-kra, szakmai szerveződésekre és a sokféle üzleti szereplőre.

Mint említettük, a globális oktatáspolitikai folyamatok elemzésének harmadik vonala az oktatási szolgáltatások táguló globális piacára és az oktatási szolgáltatásokkal történő nemzetközi kereskedelem növekvő szerepére fókuszál. Az ezzel foglalkozó irodalom esetében különösen fontos megkülönböztetni két szálát: azt, melynek képviselőit inkább kritikainak lehet nevezni (messze ők vannak többségben), és azt, melynek képviselői a piac szereplőinek perspektívájából tekintenek e folyamatra – legyen szó akár a szolgáltatásokkal kereskedőkről, akár regulátorokról –, és akik hozzájárulását inkább technikainak vagy támogatóknak kell tekintenünk.

Az e témával foglalkozó elemzők általában abból – a korábban már érintett – összefüggésből indulnak ki, hogy a globalizálódás elkerülhetetlenül a piaci orientáció erősödésével és a privát ágensek szerepének felértékelődésével jár együtt, amit az államok korábbi monopolisztikus szerepének gyengülése kísér, és ezzel együtt annak az ideálnak a visszaszorulása is, melyben az oktatás mindenki számára egyformán elérhető, általában ingyenes közszolgáltatásként értelmeződik. Ma már óriási irodalma van az oktatási javakkal történő globális kereskedelemnek, továbbá a multinacionális vállalatok, magánalapítványok és a különböző forprofit vagy nonprofit cégek által végzett oktatási tevékenységeknek, ami gyakran a nagy nemzeti vagy nemzetközi fejlesztési ügynökségek, így például a Világbank támogatásával folyik. Példaként említhetjük a téma egyik úttörő elemzője, a később oktatási vállalkozóként is működő James Tooley munkásságát (lásd pl. Tooley 1999), az ezzel foglalkozó kritikai irodalom talán leggyakrabban idézett szerzője, Stephen Ball műveit (lásd pl. Ball 2012; Ball–Junemann–Santori 2017) vagy a már idézett spanyol kutató, Antoni Verger és szerzőtársai nagyszámú írását (lásd pl. Verger et al. 2016).

Az oktatási szolgáltatásokkal történő világkereskedelem történetének elemzői általában egyetértenek abban, hogy e történet egyik legjelentősebb állomása az volt, amikor a Világkereskedelmi Szervezet (WTO) a kilencvenes években az oktatási szolgáltatásokat is felvette azon termékek közé, melyek szabadkereskedelmi egyezmények tárgyát képezhetik (lásd pl. Verger 2010). E folyamat az Európai Unióban is lejátszódott akkor, amikor a kétezres években a termékek szabad áramlásának elvét kiterjesztették a szolgáltatások területére. Ezzel kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy az Európai Bíróságnak a Közép-Európai Egyetemmel kapcsolatos ítélete jó példája nemcsak an-

<sup>4</sup> SDG = Sustainable Development Goals.

nak, amikor az Európai Unió egy tagállamát az Unión keresztül érik el a globális hatások, hanem annak is, hogy ennek milyen korlátjai lehetnek egy olyan ország esetében, amely eltávolodik annak a nemzetközi közösségnek a normáitól, melyhez formálisan tartozik.<sup>5</sup>

Az oktatási javakkal történő nemzetközi kereskedelem nagyságát és az itt megjelenő termékek rendkívüli gazdagságát elemzések sokaságából ismerhetjük meg.

A transznacionális privát ágensek nemcsak a szolgáltatások közvetlen termelőjeként és értékesítőjeként jelennek meg, hanem az oktatáspolitikai egyre aktívabb formálójaként is: e minőségükben alakítják azt a nemzeti és nemzetközi regulációs környezetet, melyekben termékeikkel zavartalanul kereskedhetnek. Ahogy egy ezzel foglalkozó, szisztematikus irodalomelemzésre támaszkodó (kritikai) tanulmány szerzői fogalmaztak: „a magánszektor szereplői sokféle módon vesznek részt a politikaformálási folyamatokban, beleértve a tanácsadást, a kutatást és az értékelést” (*Fontdevila–Verger 2019: 47*). A privát ágensek szakpolitikai súlyának növekedését jól illusztrálja, hogy az OECD néhány évvel ezelőtt kezdeményezte az ún. globális oktatásipari csúcstalálkozó (*Global Education Industry Summit*) tartását, fórumot biztosítva e szereplőknek a globális szakpolitikai folyamatok alakítására.

A magyarországi oktatási szakpolitikáról általában azt fogalmazhatjuk meg, hogy az a diagnózis, amit a globális neveléssel kapcsolatban a magyar társadalommal és a magyar tanulókkal kapcsolatban korábban érintettünk, a szakpolitikai folyamatokra is kivetíthető. A magyarországi szakpolitika és ennek alakítói más országokkal összehasonlítva, kevésbé integrálódtak a globális oktatáspolitikai ökoszisztémába, és a globális oktatáspolitikára kevésbé hat a nemzeti folyamatokra.

Ha van olyan terület, amely alkalmas annak illusztrálására, mekkora kontraszt van a globális oktatáspolitikai trendek és a hazai szakpolitika között, akkor a kormányzás területe mindenképpen ilyennek tekinthető. Nehéz lenne felidézni olyan elemzést, amely a 2012 után bekövetkezett magyarországi centralizáció időszakában megpróbált volna kitékinteni arra, ami a világban történik, feltéve a kérdést, vajon mi indokolhatja a letérést arról a globális főáramról, melyet a miénken kívül lényegében minden oktatási rendszer követ.

Hasonlókat lehet megfogalmazni a globális nevelésre vonatkozó szakpolitikával kapcsolatban, bár az izoláltság e területen talán kevésbé szembeötlő. Az országban működnek civil szervezetek, melyek e területen fejtenek ki aktivitást, ezeknek van országos ernyőszervezete, amely aktívan együttműködik a kormánnyal, és e szervezetnek van kifejezetten a globális neveléssel foglalkozó munkacsoportja.<sup>6</sup> A magyar kormánynak van stratégiája e terület fejlesztésére (*KKM 2016*), melyet az érintett minisztériumoknak kötelező feladatokat előíró kormányhatározattal fogadtak el.<sup>7</sup> Vannak továbbá e

<sup>5</sup> Az ítélet bemutatásához és indoklásához lásd az Európai Bíróság kapcsolódó sajtónyilatkozatát: “*The conditions introduced by Hungary to enable foreign higher education institutions to carry out their activities in its territory are incompatible with EU law*”. (<https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2020-10/cp200125en.pdf>)

<sup>6</sup> Nemzetközi Humanitárius és Fejlesztési Civil Szövetség – HAND (a honlapját lásd itt: <http://hand.org.hu/rolunk>). A HAND Szövetség Globális Nevelés Munkacsoportjának bemutatását lásd itt: <http://hand.org.hu/media/files/1423564669.pdf>

<sup>7</sup> 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról



témát szisztematikus módon feltáró elemzések is (lásd pl. *Varga 2018*), és előfordulnak a figyelmet erre ráirányító jelentősebb szakpolitikai események.<sup>8</sup> Mindezek ellenére nehéz lenne azt állítani, hogy a globális kompetenciák fejlesztése akkora szakpolitikai figyelmet kapna, mint amekkorát a korábban említett, túlzás nélkül lesújtónak mondható PISA-mérési adatok fényében kapott.

Annak, hogy e terület egy-egy országban a kellőnél kisebb szakpolitikai figyelmet kap, három egymást erősítő okát tudnánk itt megemlíteni. Az egyik az, hogy a globális nevelés kérdése túlságosan beleolvadt a fenntarthatóság és a környezeti nevelés kérdéskörébe, és emiatt a meghatározó jelentőségű elemei (például a kultúrákőzi kommunikáció) nem mindig kapnak kellő figyelmet. A második az, hogy Európában a globalizálódással kapcsolatos szakpolitika elszakíthatatlan az Európai Unióval kapcsolatos szakpolitikáktól. Magyarországi specialitás, hogy ez köztudottan feszültségekkel és konfliktusokkal terhelt, így a globális nevelés könnyen áldozatává válhat annak a politikai retorikának, amely „Brüsszel” vagy a „brüsszeli bürokraták” ellen hergeli a társadalmat. A harmadik ahhoz a – Magyarországon is gyakran megfigyelhető – sajátosságához kötődik, melynek lényege, hogy – a kormányokon belüli alkufolyamatok eredményeképpen – az oktatási ágazat feletti ellenőrzés nem egyszer a nemzeti bezárkózást leginkább támogató, akár etnikai-nemzeti fundamentalizmusra is hajlamos kulturális körök ellenőrzése alá kerül.

## Oktatáskutatás és globalizálódás

A globalizálódás hatásait és implikációit nemcsak az osztálytermi pedagógia és az oktatáspolitikai, hanem az oktatáskutatás perspektívájából is érdemes átgondolni. A tudományos kutatás természeténél fogva nincs nemzeti terekbe bezárva, még ha ez kevésbé is igaz a társadalomkutatásra, és ezen belül a nemzeti oktatási rendszerekhez különösen erősen kötődő neveléstudományi kutatásra, mint a természettudományokra. A neveléstudományi vagy oktatáskutatói közösségen belül a legtöbb országban jól kivehető olyan tagolódás, amely e közösség tagjait aszerint pozicionálja, hogy mennyire integrálódtak a nemzetközi tudományos közösségbe, viselkedésükben és gondolkodásukban mennyire igazodnak ennek mozgásaihoz, illetve mennyire izolálódnak tőle.

A globalizálódás és az oktatáskutatás kapcsolatának problémavilágát szemlélve nem kisebb gazdagság tárul elénk, mint amikor a pedagógiai gyakorlatot vagy az oktatási rendszerre irányuló szakpolitikákat vizsgáljuk. E tanulmányban ennek a szinte beláthatatlanul gazdag problémavilágnak két elemét emeljük ki, abban reménykedve, ezek talán jól illusztrálják az e területen zajló folyamatokat. Az egyik a tudománypolitikát, ezen belül az oktatáskutatás területére irányuló nemzeti szakpolitikákat érinti, a másik a globalizálódással összefüggésben felvetődő kutatómódszertani és ehhez kötődő sajátos episztemológiai dilemmákat.

Az oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás területén a globalizálódás egyik kiemelkedő állomásának tekinthető, amikor a nyolcvanas és kilencvenes években, előbb az UNESCO majd az OECD keretei között elkezdődött az a folyamat, melyet leír-

<sup>8</sup> Lásd pl. a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia negyedik előrehaladási jelentéséhez készült kutatások eredményeit bemutató, a parlament épületében megtartott konferenciát. 2021. október 14. (<https://eionet.kormany.hu/konferencia-a-fenntarthatosagi-kutatasokrol>)

hatunk úgy, mint a nemzeti oktatáskutatási rendszerek átvilágítását. Ezzel értelem-szerűen együtt járt olyan standard kritériumok megfogalmazása, melyek alapján e rendszerek teljesítménye értékelhető. Ennek letisztult formájával találkozhattunk abban az OECD-projektben, melynek keretei között lezajlott több nemzeti oktatáskutatási rendszer értékelése, és amely később közvetlenül orientálta az oktatási ágazat magyarországi innovációs stratégiájának kidolgozását (Balázs et al. 2011).

Az oktatáskutatás globalizálódásának számos más fontos történést lehetne még kibontani. Így például olyanokat, mint a komparatív kutatásokkal foglalkozók és az őket összekötő intézményesült platformok (szövetségek, folyóiratok, konferenciák) számának és súlyának növekedése, a nemzetközi tanulói teljesítménymérések intézményesülése (IEA, OECD PISA), a nemzetközi fejlesztést támogató tudásépítés megerősödése (pl. a Világbank „tudásbankként” történő öndefiníciója a kilencvenes években). Kevésbé ismert jellege miatt külön említést érdemel a nemzetközi térben piaci alapon végzett tudástermelés felértékelődése, így az oktatásipar és a karitatív szféra multinacionális szervezeteiben vagy az oktatás területén aktív nemzetközi tanácsadói cégeknél dolgozó kutatók tevékenysége. Érdemes azt is megjegyezni, hogy az oktatáskutatás globalizálódása és a kutatási terület egészét alakító globális standardok kialakulása különösen erős volt a kvantitatív megközelítéseket alkalmazó kutatói közösség körében, aminek egyik érdekes és fontos eleme a „tényekre épülő gyakorlat és szakpolitika” normájának uralkodóvá válása.

Az oktatáskutatás globális térbe helyeződésének és transznacionális szinten történő intézményesülésének folyamatai viszonylag jól nyomon követhetőek. A témát feldolgozó elemzések egyike négy jól érzékelhető kihívást említ: 1) a nemzeti perspektíva visszaszorulását (*denationalization*), 2) annak igényét, hogy jobban megértsük a belépő új szereplők viselkedését, 3) az intézményi működést és a tanítás tartalmát érintő nemzetköziesedés dinamikáját, valamint 4) annak a tudásnak az integrálását, melyet nem a nyugati kutatói közösség teremt (Resnik 2008). Ennél kevésbé szembeötlőek azok az ontológiai és episztemológiai dimenziókat is érintő, a módszertani alapokat és paradigmatis elemeket is megkérdőjelező változások, melyek ugyancsak kapcsolatba hozhatóak a globalizálódással. A témával foglalkozó elemzéseikben Robertson és Dale (2008, 2017) négy olyan módszertani „izmust” említenek, melyek az oktatáskutatást vagy neveléstudományi kutatást hagyományosan jellemzik, és amelyek a globalizálódás kontextusában megkérdőjeleződnek. Ezek a „módszertani nacionalizmus” (*methodological nationalism*), a „módszertani államközpontúság” (*methodological statism*), az, amit talán beszűkült perspektívájú oktatáscentrikusságnak (*methodological educationism*) lehetne fordítanunk, és végül, amit a térbeliséggel kapcsolatos fetisizmusnak (*spatial fetishism*) neveznek.

Korábban említett tanulmányukban Verger és szerzőtársai három olyan *kognitív korlátot* említenek (ezek megegyeznek Robertson és Dale első három „izmusával”), melyek gyakran nemcsak a nemzeti térbe bezárt oktatáskutatókat jellemzik, de azokat is, akik úgy lépnek ki a nemzetközi térbe, hogy a globalizálódással együtt járó perspektívamódosulás lényegében nem érinti meg őket (Verger–Novelli–Altinyelken 2018). A módszertani nacionalizmus kognitív korlátja valószínűleg nem független attól, amit korábban a pszichopatológiából vett metaforákkal jelöltünk. E tanulmány szerzőjének egyik meghatározó élménye, mennyire nehéz a magyar neveléstudományi hallgatóinkat kibillenteni abból a gondolkodásmódból, amely általános oktatási jelenségeket csak az



ismerős saját nemzeti rendszer perspektívájában képes értelmezni. E tekintetben drámai eltérést érzékelhetünk a hazai és a nemzetközi hallgatói közösség tagjai között.

A módszertani nacionalizmus még a nemzetközi térben mozgó komparatív kutatókat is gyakran jellemzi, akik számára nem egyszer a nemzetállam jelenti az egyetlen komoly elemzési egységet. Országokat hasonlítanak össze, egy-egy ország saját viszonyait próbálják feltárni, kvantitatív kutatóként országstatisztikákat elemeznek, országgrangsorokat látnak maguk előtt. Ezzel legtöbbször együtt jár a másik perspektívabeszűkülés, amely csak azt engedi látni, amit a kormányok csinálnak, megfelelően olyan fontos szereplők hatásáról, mint a civil társadalom, az üzleti szféra, a szakmai szervezetek, a helyi önkormányzatok és hasonlók (*methodological statism*). A globális perspektívában gondolkodás azonban nemcsak a megismerésnek és megértésnek e szűk keresztmetszetein segíthet átlépni, hanem azon is, amely az oktatási ágazat megszokott és izolált, a létező intézmények keretei közt generálódó problémávilágába zárja be az elemzőket (*methodological educationism*).

### Következtetések: magyarországi perspektívák

Bár e tanulmány célja elsősorban nem a magyarországi viszonyok vizsgálata, hanem sokkal inkább általános reflexió a globalizálódás és az oktatás kapcsolatának problémavilágáról, az olvasó többször és több helyen találkozhatott utalásokkal hazai vonatkozásokra. E záró részben ezt szeretnénk kicsit jobban kibontani, megfogalmazva néhány, akár ajánlásként is értelmezhető javaslatot.

Az egyik következtetés, melyet érdemes levonnunk, a nemzetköziesedés politikai támogatására vonatkozik. Miközben a nemzetköziesedés kiemelt prioritásként történő kezelése a felsőoktatás területén általánosan elfogadott, az alap- és középfokú oktatás világában ennek kevés jelét lehet látni. Az oktatás ezen alrendszerében azonban éppúgy szükség lenne a nemzetköziesedést támogató átfogó stratégiai gondolkodásra és cselekvésre, mint a felsőoktatásban.

E területen egy átfogó, a jelenleginél jobban kidolgozott szakpolitikai stratégiának, egyebek mellett, olyan elemei lehetnének, mint a globális kompetenciák fejlesztésének megerősítése, a nemzetközi és európai dimenzió jelentős felértékelése a kurrikulumban, az idegen nyelvek tanulását és az interkulturális tanulást segítő innovációk támogatása, annak aktív segítése, hogy a hazai vállalkozások eredményesen versenyezzenek az oktatás globális piacán, a pedagógusképzés aktív nemzetköziesítése, vagy az oktatáskutatással kapcsolatos prioritásoknak a nemzetköziesítés perspektívájában történő újrafogalmazása. Megjelenhetnének ebben olyan konkrét elemek, mint például – az ökoiskolák vagy zöld iskolák hálózatának modelljét követve – sajátos standardoknak megfelelő nemzetközi iskolahálózat megteremtése vagy – a digitális oktatási módszertani központ mintájára – az e területen zajló folyamatokat segítő országos módszertani központ létrehozása. Éppúgy, ahogyan ez a környezeti nevelés vagy a digitális oktatás esetében történik, itt is lehetséges olyan standardokat kialakítani, melyek lehetővé teszik e területen minden egyes iskola értékelését és teljesítményének elismerését.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Az ilyen standardokra példa a globális nevelés egyik meghatározó nemzetközi szervezete, az AFS által kidolgozott „*Global Competence Readiness Index for Schools*” (Cassiano 2018).

Korábban utaltunk arra, hogy a globalizálódás jelensége elszakíthatatlan a (transznacionális) regionális integráció kérdésétől. Magyarország esetében ez azt jelenti, hogy szinte minden kapcsolódó kérdést az ország európai uniós tagságával kapcsolatban érdekes vizsgálni, és ajánlásokat is az uniós szakpolitikai eszköztár adta lehetőségek számbavételével lehetséges megfogalmazni.

A legegyszerűbb út a globális nevelés és a közoktatás nemzetköziesítése irányába az Európai Unió e téren zajló tevékenységeihez történő aktív csatlakozás. Korábban említettük, hogy e területen létezik közös politika: a tagországok minisztereinek tanácsa nemrég fogadott el egy erről szóló határozatot (*Council... 2022*). Az ebben megjelenő programok, tevékenységek és intézmények közt külön figyelmet érdemel a *Global Education in Europe* (GENE) nevű hálózat, melynek Magyarország is tagja. A GENE e tanulmány készítése idején aktívan dolgozott azon, hogy megszülessen egy új közös európai deklaráció a globális nevelésről, amely megújítja a korábban, 2002-ben elfogadott hasonló közös állásfoglalást (*O’Loughlin–Wegimont 2003*). Külön említést érdemel, hogy a GENE egyebek közt átfogó értékeléseket készít az Unió tagországainak oktatási rendszereiről (a legutóbbi 2019-ben Észtországról készült) (*GENE 2019*). A már meglévő nemzeti stratégia aktualizálásának és gazdagításának logikus első állomása lehetne egy ilyen értékelés elkészítése Magyarországról.

A globális nevelés és a nemzetköziesedés kérdése más országokhoz hasonlóan Magyarországon is hozzákapcsolódott a *nemzetközi fejlesztési együttműködés* politikájához, melynek fő felelőse nálunk a Külgazdasági és Külügyminisztérium. E kapcsolódást a jövőben is érdemes fenntartani, sőt erősíteni, mivel ennek perspektívájából a téma legtöbb releváns eleme jól megközelíthető, és az e területen megjelenő partnerségek különösen kedvező környezetet alkotnak a legtöbb lehetséges kezdeményezés számára. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a nemzetközi fejlesztési együttműködés perspektíváján belül nem lehet minden releváns közoktatási folyamatot megfelelően értelmezni, így szükséges egyéb dimenziók figyelembevétele is. Ilyen például a *környezetvédelem*, amihez hozzákapcsolódik a természeti környezet megóvására és fenntarthatóságra nevelés. Ugyanakkor, mint már utaltunk rá, ezzel kapcsolatban is fontos körülménynek lenni, hiszen a globális nevelés problémavilágának ez is csak egy részét tudja lefedni (*Varga 2018; Leite 2021*).

Ideális esetben a nemzetköziesedés és globális nevelés szakpolitikájának a *nemzetközi kapcsolatokra irányuló nemzeti politika* lehetne az egyik legfontosabb ágazati partnere. Ez azonban csak akkor lenne lehetséges, ha ez utóbbi Magyarországon a jelenleginél kevésbé konfrontatív vonalat követne. Vajon el tudunk-e képzelni egy olyan Magyarországot, amely konstruktív szerepet tölt be az európai integráció építésében? És ha ezt megtettük, vajon milyen belső oktatáspolitikát képelnénk mellé? Vajon egy ilyen oktatáspolitikában milyen szerepe és súlya lenne a globális nevelés témájának, és vajon egy ilyen külpolitika milyen gondolkodást és viselkedést várna az oktatási ágazattól?

## IRODALOM\*

BALÁZS É., EINHORN Á., FISCHER M., GYÖRI J., HALÁSZ G., HAVAS A., KOVÁCS I. V., LUKÁCS J., SZABÓ M. & WOLFNE B. J. (2011) *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

\* Az internetes források letöltési ideje: 2022. augusztus 30.

- BALL, S. J. (2012) *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Routledge.
- BALL, S. J., JUNEMANN, C. & SANTORI, D. (2017) *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility*. Routledge.
- BIBÓ I. (1990) *Eltorzult magyar alkat, zsakutcsás magyar történelem. Válogatott tanulmányok*. <https://mek.oszk.hu/02000/02043/html/350.html#358>
- CASSIANO, A. C. (2018) AFS Global Competence Readiness Index for Schools. *Intercultura*, No. 93. II. Trimestre 3. pp. 22–23. [http://www.fondazioneintercultura.org/\\_files/uploads/trimestrale\\_intercultura\\_n93\\_2019.pdf](http://www.fondazioneintercultura.org/_files/uploads/trimestrale_intercultura_n93_2019.pdf)
- CASTELLS, M. (2010) *The Information Age Economy, Society, and Culture*. Volume III. End of Millennium. Wiley-Blackwell.
- CHRISTIAN, S. M. (2018) Autism in international relations: A critical assessment of International Relations' autism metaphors. *European Journal of International Relations*, Vol. 24. No. 2. pp. 464–488.
- CICHOCKA, A., SENGUPTA, N., CISLAK, A., GRONFELDT, B., AZEVEDO, F. & BOGGIO, P. S. (2022) Globalization is associated with lower levels of national narcissism: Evidence from 56 countries. *Social Psychological and Personality Science*. <https://doi.org/10.1177/19485506221103326>
- Council... (2022) Council of the European Union: The transformative role of education for sustainable development and global citizenship as an instrumental tool for the achievement of the sustainable development goals (SDGs) – Council conclusions (21 June 2022).
- ENGEL, L. C. & SICZEK, M. M. (2018) A cross-national comparison of international strategies: Global citizenship and the advancement of national competitiveness. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 48. No. 5. pp. 749–767.
- European Commission (2018) *Boosting Teacher Quality: Pathways to Effective Policies*. Luxembourg, European Commission, Office for Official Publications of the European Union.
- European Commission (2019) *Discrimination in the European Union*. Eurobarometer. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>
- FEKETE, M. (2020) Globális gondolkodás és felelősségvállalás vs. új nacionalizmus: A magyar fiatalok és a globális kompetenciák. *Kultúra és közösség*, Vol. 4. No. 1. pp. 7–44.
- FONTDEVILA, C. & VERGER, A. (2019) The Political Turn of Corporate Influence in Education: A Synthesis of Main Policy Reform Strategies. In: M. P. DO AMARAL, G. STEINER-KHAMSI & CH. THOMPSON (eds) *Researching the Global Education Industry*. Springer International Publishing. pp. 47–68.
- GENE (2019) *Global Education in Estonia*. Global Education Network Europe.
- GREK, S., MAROY, CH. & VERGER, A. (2021) Introduction: Accountability and datafication in education: Historical, transnational and conceptual perspectives. In: S. GREK, CH. MAROY & A. VERGER (eds). *World Yearbook of Education 2021*.
- HÄRMÄ, J. (2021) *Low-fee Private Schooling and Poverty in Developing Countries*. Bloomsbury Publishing.
- KELLER, T. (2010) Hungary on the world values map. *Review of Sociology*, Vol. 20. No. 1. pp. 27–51.
- KKM (2016) *Koncepció a globális felelősségvállalásról a formális és nem formális oktatásban Magyarországon*. Budapest, Külgazdasági és Külügyminisztérium.
- LEITE, S. (2021) Using the SDGs for global citizenship education: Definitions, challenges, and opportunities. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 20. No. 3. pp. 401–413.

- MAULL, H. (2017) *Autism in Foreign Policy*. Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP). Zurich, Digital Library.
- NYÍRI P. (2003) *Xenophobia in Hungary: A Regional Comparison*. Systemic Sources and Possible Solutions. Central European University.
- OECD (2019) PISA 2018. *Assessment and Analytical Framework, PISA*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2020) PISA 2018 results. *Are students ready to thrive in an interconnected world?* Paris, OECD Publishing.
- O'LOUGHLIN, E. & WEGIMONT, L. (2003) *Global Education in Europe to 2015 Strategy, Policies, and perspectives*. Lisbon, North-South Centre of the Council of Europe.
- RÁCZ J. (2018) *Hol csúszott félre a PISA-toleranciamérés, és miért maradt ki belőle Magyarország?* <https://qubit.hu/2018/10/19/hol-csuzott-felre-a-pisa-toleranciameres-es-miert-maradt-ki-belole-magyarorszag>
- RIZVI, F. & LINGARD, B. (2009) *Globalizing Education Policy*. Routledge.
- RESNIK, J. (2008) Introduction: The Limits of Educational Knowledge and New Research Opportunities in the Global Era. In: J. RESNIK (ed.) *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam, Sense Publishers. pp. 1–16.
- ROBERTSON, S. L. & DALE, R. (2008) Researching Education in a Globalising Era. In: J. RESNIK (ed.) *The Production of Educational Knowledge in the Global Era*. Rotterdam, Sense Publishers. pp. 19–32.
- ROBERTSON, S. & DALE, R. (2017) Comparing policies in a globalizing world: Methodological reflections. *Educação & Realidade*, Vol. 42. No. 3. pp. 859–876.
- SOLESIN, L. (2020) *The Global Governance of Education 2030: Challenges in a changing landscape*. ED-2020/WP/1. UNESCO.
- STOKES, B., WIKE, R. & POUSTER, J. (2016) *Europeans Face the World Divided*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2016/06/13/europeans-face-the-world-divided>
- TÁRKI (2009) TÁRKI: *European Social Report 2009*. Budapest, TÁRKI. [https://www.academia.edu/7853533/Trust\\_and\\_social\\_capital\\_in\\_contemporary\\_Europe](https://www.academia.edu/7853533/Trust_and_social_capital_in_contemporary_Europe)
- TOOLEY, J. (1999) *The Global Education Industry: Lessons from Private Education in Developing Countries*. London, The Institute of Economic Affairs.
- TOOLEY, J. (2013) *The Beautiful Tree: A Personal Journey into How the World's Poorest People Are Educating Themselves*. Cato Institute.
- United Nations (2015) Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)
- VARGA A. (2018) A globális felelősségvállalásra nevelés a magyar iskolákban: keretek, lehetőségek és kihívások. In: OLLE J. & MIKA J. (eds) *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó – Magyar Tudományos Akadémia, Miskolci Akadémiai Bizottság. pp. 69–76.
- VERGER, A. (2010) *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. Routledge.
- VERGER, A., FONTDEVILA, C. & PARCERISA, L. (2019) Constructing School Autonomy with Accountability as a Global Policy Model: A Focus on OECD's Governance Mechanisms. In: C. YDESEN (ed.) *The OECD's Historical Rise in Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. pp. 219–244.

- VERGER, A., LUBIENSKI, CH. & STEINER-KHAMSI, G. (2016) The Emergence and Structuring of the Global Education Industry: Towards an Analytical Framework. In: A. VERGER, CH. LUBIENSKI & G. STEINER-KHAMSI (eds) *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry*. New York, Routledge. pp. 3–24.
- VERGER, A., NOVELLI, M. & ALTINYELKEN, H. K. (2018) Global Education Policy and International Development: A Revisited Introduction. In: A. VERGER, M. NOVELLI & H. K. ALTINYELKEN (eds) *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. Bloomsbury Publishing. pp. 1–34.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# ÚTAK A GLOBÁLIS FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉG FELÉ

HRUBOS ILDIKÓ

Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest

*Beérkezett: 2022. augusztus 27., elfogadva: 2022. október 16.*

A 21. század első két évtizedében zajló globalizáció hatásai új folyamatokat indítottak el vagy erősítettek meg a felsőoktatás területén is. A tanulmány a felsőoktatási globalizáció és a nemzetköziesedés fogalmának párhuzamos keresésével jut el az új kutatási irány fő kérdéscsoportjaihoz. Összegezi az eddigi kutatások tapasztalatait a globalizáció társadalmi, akadémiai és oktatási hatásairól. Két erős elemet emel ki: egyfelől a felsőoktatás felelősségét a világban tapasztalható társadalmi, gazdasági és oktatási különbségek gyors növekedésében, másfelől a neokolonizáció veszélyét a kultúra területén. Foglalkozik a globalizáció, a regionalizáció és a lokális szint kapcsolódásaival, továbbá bemutatja a világ nagyrégióiban zajló folyamatok fő vonásait. Mindezekhez alapvető keretet adnak a felsőoktatási képesítések kölcsönös elismerését biztosító egyezmények és – új elemként – a globális szintű egyezmény.

**Kulcsszavak:** globalizáció, nemzetköziesedés, regionalizáció, a képesítések elismerése

The effects of globalization in the first two decades of the 21st century initiated or strengthened new processes in the field of higher education as well. The study arrives at the main questions of the new research direction by searching for the concepts of higher education globalization and internationalization in parallel. It summarizes the experience of research so far on the social, academic and educational effects of globalization. It highlights two strong elements: on the one hand, the responsibility of higher education in the rapid growth of social, economic and educational differences in the world, and on the other hand, the danger of neocolonialization in the field of culture. It deals with the connections between globalization, regionalization and the local level, and also presents the main features of the processes taking place in large regions of the world. Conventions ensuring the mutual recognition of higher education qualifications provide a basic framework for all of this, and the global convention as a new element.

**Keywords:** globalization, internationalization, regionalization, recognition of qualifications

---

Levelező szerző: Hrubos Ildikó, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.  
E-mail: [ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu](mailto:ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu)

## Bevezetés

A nemzetköziesedés jól ismert fogalom a felsőoktatás-kutatásban, a felsőoktatásról való gondolkodásban. Vajon milyen kapcsolatban áll ez a fogalom (és a jelenség) a felsőoktatás globalizációjával? Jelen tanulmány célja, hogy megkeresse a találkozási pontot, majd a ma még kevésbé feltárt globalizációval kapcsolatban felhívja a figyelmet néhány újszerű és a felsőoktatás, valamint a társadalmak számára fontos kérdésre.

Az első lépés a fogalmak és értelmezések tisztázása, majd a tanulmány vázolja a globalizáció eddig tapasztalt hatásait a felsőoktatás világára. Ezután bemutatja a globális, a regionális és a lokális szint egymásra épülését, kölcsönös kapcsolódását. Kísérletet tesz arra, hogy felvillantsa a globalizációs folyamat sajátosságait, fő trendjeit a nagyrégiókban. A záró fejezet pedig egy régen napirenden lévő és a nemzetközi mozgások megvalósításában alapvető szerepet betöltő gyakorlati kérdéssel foglalkozik, mégpedig a képzettségek nemzetközi elismerésének ügyével, amely a közelmúltban eljutott a globális szintű szabályozásig.

A téma kutatása során elsősorban az Egyetemek Nemzetközi Szövetsége (International Association of Universities – IAU), és az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) keretében végzett kutatások és az általuk szervezett konferenciák anyagaira, valamint az UNESCO és az Európai Unió szervezeteinek dokumentumaira támaszkodtam. A megnevezett két egyetemi szövetség a felsőoktatási intézményeket képviseli, információik, adataik az intézményektől származnak, a két állami típusú szervezet pedig – értelemszerűen – a létrehozó tagállamokra vonatkozó hatáskörrel és kompetenciával rendelkezik.

A felsőoktatás misszióinak egyik fő eleme az oktatás – a tudományos kutatás és a társadalmi felelősségvállalás mellett. Jelen tanulmány az oktatási misszióval foglalkozik, miközben az (főleg az egyetemek esetében) szorosan összefonódik a kutatással. Tekintettel a téma rendkívüli komplexitására mégis célszerű külön is vizsgálni ezt a missziót. A tudomány globalizációjának aktuális kérdéseivel egyébként részletesen foglalkozik az *Educatio* folyóirat 2022/2. tematikus száma (A tudomány expanziója: <https://akjournals.com/view/journals/2063/31/2/2063.31.issue-2.xml>)

A felsőoktatással kapcsolatos publikációk gyakran küzdenek azzal a problémával, hogy az egyetem vagy a felsőoktatási intézmény fogalmát használják, különösen akkor, ha több évtizedes időtávban történik az elemzés. A döntés – jó esetben – azon a kontextuson múlik, amelyben használják. Jelen írás, amely alapvetően a közelmúlt és a jelen folyamatait kívánja feltárni, a felsőoktatási intézmény megfogalmazást követi, az egyetemet csak akkor, ha a konkrét szövegkörnyezet azt kívánja meg.

### Nemzetköziesedés és/vagy globalizáció

A felsőoktatás nemzetköziesedése a felsőoktatás-kutatás egyik kiemelt területe. Az európai egyetemek – mondhatjuk – eleve nemzetköziként jöttek létre, hiszen a hallgatók és a tanárok határokon átlépő mozgása természetes része volt a működésüknek. (Az oktatás nyelve a latin volt, ami azt jelentette, hogy a mobilitásnak lényegében nem volt nyelvi akadály.) A 19. században a nemzetállamok kialakulása és a nemzeti nyelv-



ven történő oktatás bevezetése, a 20. században pedig a két világháború és az elnyomó rendszerek megnehezítették, lehetetlenné tették ezt a gyakorlatot. Az 1960-as (majd még inkább 1990-es) évektől jórészt elhárultak az alapvető akadályok, és gyorsan elterjedt ismét az „egyetemjárás”. (A világ különböző régióiban eltérő időpontokban történt meg ez a fordulat.) A kormányzatok és maguk a felsőoktatási intézmények is ambicionáltak, támogatták a külföldi hallgatók megjelenését és a hazaiak külföldi tapasztalatszerzését (felismerve mindennek a pozitív hatását a gazdaságra, a felsőoktatásra, a társadalom egészére). A nemzetköziesedés az intézményi stratégia kiemelt részévé vált, az intézmény presztízsének (a felsőoktatási rangsorokban elért helyének) egyik fontos tényezőjévé, nem felejtkezve meg a kapcsolódó intézményi bevételekről sem. (Hrubos 2005.)

A globalizáció széles gazdasági, technológiai és tudományos trend, amely közvetlenül hat a felsőoktatásra is. A felsőoktatás vonatkozásában a 2000-es évektől kezdett elterjedni a fogalom. Először szinonimaként kezelték a két fogalmat, volt, hogy a felsőoktatási globalizációt a nemzetköziesedés részének tekintették, vagy pedig fordítva, a nemzetköziesedést a globalizáció részének.

A két fogalom szakszerű megfogalmazására is sor került, több változatban is (sokszor éppen egymás mellé állítva a kettőt).

Altbach szerint a felsőoktatási globalizáció az egyre inkább integrált gazdaság, az új IC-technológiák, a nemzetközi tudás-networkök erősödése, az angol nyelv dominánssá válása (és más, az akadémiai intézményeket kívülről érő erők) hatásával leírható jelenség. Ebből következően született meg a globális tudás gazdaság és a globális felsőoktatási térség fogalma.

A nemzetköziesedés pedig azon politikák és programok összessége, amelyeket az egyetemek és a kormányzatok vezetnek be, hogy választ adjanak a globalizáció jelenségére (hallgatók külföldre küldése, nemzetközi hallgatók befogadása, intézményközi kapcsolatok egyes típusai, campusok nyitása külföldön stb.).

Eszerint a nemzetköziesedés aktivitást jelent, amely az intézményektől indul ki, és amelytől azok közvetlen hasznot remélnek akadémiai és/vagy üzleti szempontból. Bár az elemzések rámutatnak bizonyos negatív hatásaira is, alapvetően pozitív következményeket várnak és tapasztalnak ezzel kapcsolatban. A globalizációt viszont inkább kívülről jövő nyomásként fogadják a felsőoktatási intézmények, amire kénytelenek reagálni, és többféle torzító hatást kötnek hozzá. A fő kérdés a kontroll. A globalizáció és hatásai – komplexitásuk következtében – túlvannak bármely szereplő kontrollján. A nemzetköziesedés viszont a társadalom és a felsőoktatási intézmények válasza a globalizációra, felkészíti az egyént a globalizált világ elfogadására. (Altbach 2004: 5–6; Altbach –Reisberg –Rumbley 2009: 23–24.)

Tight abban látja a különbséget, hogy míg a nemzetköziesedés kölcsönös megelégedésen alapuló kapcsolatokban nyilvánul meg a nemzetek és az intézmények között, addig a globalizáció külső erő, amely a nemzetállamot korlátozza, és ennyiben ott sokszor negatív a fogadtatása (Tight 2019).

Egy gyakorlatiasabb megfogalmazás szerint pedig a felsőoktatási globalizáció az egyetemek szélesedő, mélyülő és gyorsuló összekapcsolódása a globális világban. Ebből következik, hogy azok már nem izolált intézmények a társadalomban, amelyek bizonyos helyen, valamely városban működnek, hanem inkább globális felsőoktatási intézmé-



nyek, amelyek a globális világgal vannak kapcsolatban, nem pedig saját földrajzi környezetükkel, országukkal. (Mweigne–Muhangi 2015.)

Az IAU küldetésnyilatkozatában a nemzetköziesedés alapvető eszköz egy globális felsőoktatási közösség kiépítéséhez, amelyet a nyitottság, az együttműködés, a társadalmi igazságosság és egyenlőség elvei vezetnek, és amely csökkenti a globális aszimmetriákat az oktatás, a kutatás és a társadalmi elkötelezettség eszközeivel. (*International Association of Universities 2022: 1*).

A felsőoktatási globalizációval foglalkozó kutatások jelentős része lényegében arra a kérdésre keresi a választ, hogy általa mennyiben lépett előre az IAU által megfogalmazott célok elérésében a világ felsőoktatása. A szakértői értékelések többnyire erős kritikával illetik a folyamatot, elégedetlenek azért, mert a felsőoktatási globalizáció adta lehetőségek sok tekintetben kihasználatlanok vagy éppen a várthoz képest ellenkező hatást érnek el. A legmarkánsabb kritikák az alábbiak.

Turner és Holton, a *Routledge International Handbook of Globalization Studies* felsőoktatással foglalkozó fejezetében a nemzetközi egyetemi versenyt, a felsőoktatási rangsorkészítést tekinti a globalizáció alapmodelljének (Turner–Holton 2016). A világban a kormányzatok által kezdeményezett reformok célja, hogy felhasználják az állami (public) egyetemeket, hogy azok járuljanak hozzá a nemzeti gazdaság produktivitásához, a felsőoktatás váljon globális árucikké. A kibontakozó akadémiai kapitalizmusban elmosódnak a határok a piacok, államok és a felsőoktatás között. Ennek során veszélybe kerül az egyetem mint közjóság, amely relatív függetlenségben, akadémiai autonómiában, az akadémiai kiválóság szemléletében működik és vállalkozói, üzleti szervezetté lesz. Ez a modell az Amerikai Egyesült Államok (USA) egyetemi rendszerében alakult ki és vált a fejlett nyugati világban vezető modellé a 20. század végére (ez kiegészül azzal a hatással, amelyet az egykori gyarmattartó országok gyakorolnak korábbi gyarmataik nemzeti felsőoktatási rendszerének kialakulására). A mára globális erejűvé vált modell azonban sokszor nem illeszkedik más régiók történetileg kialakult helyzetéhez, ahhoz a kultúrához, amelyben ezek az egyetemek működnek, de társadalmi, gazdasági és politikai környezetük őket is arra készíti, hogy a nemzetközi versenyben, így az egyetemi rangsorokban jól szerepeljenek. Ehhez a nyugati mércéket kell követniük az oktatásban, kutatásban, a publikációkban, és lényegében az angol nyelv válik kizárólagossá. A vezető amerikai és brit egyetemek (továbbá néhány kiemelkedő kontinentális európai egyetem) magas presztízse hosszú idő alatt (esetenként évszázadok alatt) alakult ki. A feltörekvő (fejlődő) országok „gyorsabban” szeretnék elérni ugyanezt. Erre viszont igen sok pénzt kell fordítani, és azt jellemzően az állam állja, amivel viszont csökken a nem „kiválasztott” intézmények támogatása.

Nagyszámú nyugati tanár és kutató foglalkoztatása (akik számára vonzó a kibontakozó külföldi egyetemek kiváló infrastruktúrája), fiatalok tömegeinek külföldre küldése tanulmányútra és nagyszámú külföldi hallgató bevonása, a virtuális egyetemek, a távoktatás térnyerése (a térbeli és időbeli akadályok leküzdése) mind eszközei lehetnek a törekvésnek. Ezáltal válik lehetségessé nyugati képzési programok exportálása Keletre, és ott a hazai tantervek feltöltése nemzetközi tartalommal.

A legjellegzetesebb eszköz a vezető nyugati egyetemek külső campusainak elterjedése, ami erősíti, hogy a minta egyre inkább a nyugati gyakorlat legyen ezen campusokon túl is az adott ország felsőoktatásában. Az imitációs kényszer ennek hatására a legegységertelműbb. Ezek az egyetemek általában autonómak a gyakorlati döntésekben, tel-

jesen kontrollálják az akadémiai programokat, a működtetést, a minőséget. Az akkreditációs gyakorlatban az anyaország sztenderdjeit követik. Lényegében területen kívüliként működnek.

A fentiekben vázolt folyamatok számos ponton hozzájárulnak a fejlődő régiók gazdasági és társadalmi fejlődéséhez, ugyanakkor a hatások egyirányúsága és egyoldalúsága azzal jár, hogy „a nagyok mindent visznek”. Elmarad a pluralitás, a többféle modellben való gondolkodás, ami a globalizáció legfőbb eredménye lehetne. A hallgatói mobilitásban megvalósulhat a kulturális csere, egymás megismerése, a külföldi hallgatók hozhatnak-vihetnek magukkal fontos kulturális értékeket, de ha a mozgás egyirányú (Keletről Nyugatra, más megfogalmazásban a Globális Délről a Globális Északra), akkor kérdés, hogy átadnak-e valamit a befogadóknak, vagy maguk is hasonulni igyekeznek hozzájuk. Az agyelszívás a kevésbé fejlett gazdaságokból a fejlettebbek felé igen erős, aminek akár lehetnek a kibocsátó ország számára kedvező hatásai is. A külföldi tanulás után ott letelepedő szakemberek sokszor tovább tartják az intenzív kapcsolatot hazájukkal, szerepet játszhatnak az akadémiai, politikai vagy gazdasági kapcsolatok építésében. Az angol nyelv szinte totális használata bonyolult következményekkel jár. Jelen kontextusban a társadalomtudományokat és bölcsészettudományokat veszélyeztető hatásokat lehet megemlíteni. Ezek a tudományok azért is érzik a veszélyeztetettségüket, mert szakmai tartalmuk következtében szorosan kötődnek az adott kultúrához, történelemhez. (Turner–Holton 2016; Tight 2019; Moosavi 2022.)

### A globális, a regionális és a lokális szint

Nyilvánvaló, hogy a fentiekben végiggondolt globális felsőoktatás, a globális felsőoktatási térség jelensége a világ egyetemeinek töredékét érinti közvetlenül. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a döntő többség nem is érzékeli a hatását, de azt igen, hogy tevékenysége nem ezekben a keretekben folyik, csak megtörténik vele, és valamilyen mértékben kénytelen hozzá alkalmazkodni. Másfelől a valóban globálisan viselkedő intézmények alacsony arányából nem következik, hogy ne lenne komoly hatásuk a társadalmak egészére, a gazdaságra és a kultúrára.

A felsőoktatási intézmények együttműködésének, a közöttük megvalósuló mozgásoknak azonban más keretei, formái is vannak. Ilyenek a regionális együttműködések, amelyek már a globalizáció nagyobb térnyerése előtt vagy azzal párhuzamosan jelentek meg, esetenként támogatták, elősegítették azt, vagy pedig éppen annak kivédésére, ellensúlyozására irányult a létrehozásuk. A régió jelenthet egy egész földrészt (jelen vizsgálódás fogalomhasználata szerint nagyrégiót), de több közeli (szomszédos) ország együttműködését is. Ennek megfelelően többféle szerepet tölthet be. A régiók nyilván jóval „közelebb vannak” a társadalomhoz, mivel általában földrajzi összetartozás, kulturális közelség vagy közösség, történelmileg kialakult gazdasági kapcsolatok alapján formálódtak ki. Ezáltal kevésbé jelennek meg „külső” tényezőként, mint a globális kapcsolódások. Mintegy ellensúlyozzák, kiegészítik az utóbbiakat. (Altbach 2004.)

A lokális szint lehet egy-egy ország vagy pedig az intézmények szintje. Itt hasonló – közvetítő – összefüggéseket lehet azonosítani a régió és a lokális szint között, mint a globális és a regionális között. A három szint rugalmas összekapcsolódása adhat esélyt arra, hogy valóban megjelenhessen és érvényesülhessen a plurális gondolkodás, ami a globalizáció alapvető jellemzője és legfőbb pozitív hatása, segítheti a releváns rálátást

a globális jelenségekre, a globális szinten felmerülő és megoldandó kérdésekre is (nem mellékesen hozzájárul a megoldásukhoz).

A továbbiakban érdemes röviden áttekinteni a nagyrégiók néhány jellegzetes vonását a felsőoktatás és a felsőoktatási együttműködés főbb trendjeit illetően.

### *Európa*

Az Európa nagyrégióban az elmúlt két évtizedben már lényegében megvalósult a regionális együttműködés, létrejött és működik az európai felsőoktatási térség. A Bologna-reform kezdettől fogva felkeltette más régiók figyelmét, hiszen a század(ezred)forduló idején mindenütt válsággal küzdött a felsőoktatás, aminek hátterében a gyors hallgatói létszámnövekedés és az elégtelen anyagi források komoly feszültsége állt. Mindenütt keresték a kiutat. Az évek során ez az érdeklődés és együttműködési szándék kinyilvánítás oda vezetett, hogy a Magna Charta Universitatum szövegét megváltoztatták. Az európai egyetemek „alkotmányát” kiterjesztették, globális szintre emelték, kihagytak belőle minden, Európára történő utalást. (*The Magna Charta Universitatum 2020.*) Tudomásul kellett venni, hogy mire sok erőfeszítés bevetésével kiépült a regionális (európai) felsőoktatási térség, a fő kérdés egyre inkább a globalizáció, a globális felsőoktatási térséghez való kapcsolódás. Most ebben a helyzetben keresi az új misszióját. (*Hrubos 2021.*) De érdemes azt is megjegyezni, hogy mindez jelentősen megnövelte az európai felsőoktatás iránti érdeklődést, valamint a régió felsőoktatásának presztízsét. A világban zajló regionális törekvések rendre az európai felsőoktatási térséget említik figyelemreméltó példaként. (*Altbach 2004; Tight 2019.*)

### *Latin-Amerika*

A kontinensen a regionális együttműködés egyre határozottabb formái alapvetően az európai mintát követve jelentek meg. A Déli Közös Piac 1991-ben jött létre négy ország részvételével (Argentína, Brazília, Paraguay, Uruguay, amelyhez utóbb csatlakozott Venezuela), öt további ország pedig társult tagként csatlakozott: Bolívia, Chile, Columbia, Ecuador, Peru. Az eredetileg a gazdasági együttműködést szolgáló szervezet keretei utóbb kibővültek, és 2008-ban létrejött a Dél-Amerikai Nemzetek Uniója. Már az 1990-es években megindult a tagországok közötti együttműködés az oktatás területén. A felsőoktatás tekintetében az egyik viszonyítási alap Észak-Amerika volt, mint hegemon szereplő a világ felsőoktatásában, a másik pedig – a gyarmati múltból és a történeti-kulturális gyökerekből adódóan – Európa. Egyértelműen és kimondottan a Bologna-reform tapasztalataiból indultak ki, mondhatni másolták azt. Az akkreditációs rendszerek, képzési keretrendszerek összehangolása, a képzettségek elismerése, a hallgatói és más, régió belüli mobilitás intézményes támogatása voltak ott is a fő mérföldkövek. A hallgatói mobilitás területén kezdettől fogva hivatalos kapcsolatban álltak és mai is állnak a Erasmus programmal (Erasmus Mundi). Az elmúlt két évtizedet a rendkívül gyors hallgatói létszámexpánzió határozta meg a régióban. Ez a folyamat együtt járt a magánszektor előretörésével, ami folyamatosan szorította ki az állami szektort a felsőoktatásból, mivel az állam nem tudta biztosítani a kellő támogatást (más társadalmi alrendszerekben hasonló folyamatok zajlottak le). Ez erősítette az affinitást a gazdaság által vezényelt globalizáció elfogadására, legalább is figyelembevételére.

A szakértők úgy fogalmazzák meg optimista jövőképüket, hogy éppen a regionalizáció, a fejlődő regionális együttműködés ad jó hátteret ahhoz, hogy a megerősödő régió kedvező pozícióba tudjon jutni a globális versenyben. Sikerként könyvelik el, hogy a régió néhány egyeteme tagja lett két globális szintű egyetemi szövetségnek (Laurate International Universities, Apollo Global Network). (Gomes–Robertson–Dale 2012; Turner–Holton 2016.)

### *Észak-Amerika*

A nagyrégióknak ez az elnevezése a felsőoktatási-regionális szakirodalomban azért használatos, mivel a két nagy ország – USA és Kanada – egyaránt vezető szerepet tölt be a globális játszmában. Természetesen nagyságrendi különbség van a két ország között minden tekintetben, ezért az egyszerűség kedvéért az alábbiakban az USA elnevezést követem. A 20. században az amerikai modell vált a fejlett világ legsikeresebb felsőoktatási modelljévé, amiből szervezeten nőtt ki az USA egyetemeinek vezető szerepe a globalizációs folyamatban. Ezen aktivitásukban hagyományosan kiemelkedően fontos, hogy kezdeményezői a határokon átlépő felsőoktatási kapcsolatok létrehozásának és működtetésének. A nemzetközi hallgatói mobilitás irányai rendkívül összetettek és az utóbbi évtizedekben az átalakuló erőviszonyok következtében változóak. Az mindenestre megállapítható, hogy az USA megmaradt a legnagyobb létszámot befogadó országnak.

Jelen tanulmány keretében és a vállalt kontextusban a külső campusok (branch campus) kiépítését célszerű kiemelni. Ez a megoldás ugyanis a felsőoktatási globalizáció jelképévé vált, felmutatva annak minden elemét. A neves amerikai egyetem létrehozta külső campusát valamely külföldi országban (más régióban), és ott saját koncepciója alapján működteti. Leghíresebb példái ennek Délkelet-Ázsia hatalmas egyetemi városai. Az első számú és legszemléletesebb Szingapúr története. A kormányzat elhatározta, hogy a gyors gazdasági felemelkedést azzal éri el, hogy Globális Iskolaváros, tudás és oktatási „hub” lesz. A helyi egyetemi világot úgy készítette új magatartásra, hogy meghívott olyan amerikai egyetemeket, amelyek a nemzetközi rangsorokban az első 30 helyen állnak. Minderre igen jelentős pénzt áldozott.

A felsőoktatás kiváló exportiparrá vált, amely a külső campusok telepítésén kívül is változatos formákban kínál felsőoktatási vállalkozásokat más országoknak, azok egyetemeinek. Ázsia országai (beleértve Kínát és Indiát) a felsőoktatás iránti hatalmasra nőtt igényt részben ezen importtal szándékozzák kielégíteni amellet, hogy elsősorban csúcseyetemeket kívánnak kifejleszteni. A legnagyobb importőr az Öböl-menti országok köre. Itt Katar az első számú példa, amerikai, brit és francia csúcseyetemeket vett meg, és kialakította az oktatási centrumok egyedülálló helyi koncentrátumát. A legnagyobb exportőr pedig ebben az iparágban az USA-n kívül Nagy-Britannia és Ausztrália. (Turner–Holton 2016: 337.)

### *Ázsia*

A hatalmas nagyrégió rendkívüli területi kiterjedése, népességszáma és összetett kultúrája következtében mindig is régiók szintjén (vagy lokális szinten) volt értelmezhető

az elemzők számára. Jelen keretek között arra vállalkozhat a szerző, hogy néhány – általa fontosnak tartott – vonást felvillantson.

Először is vannak olyan városai, amelyek (mint a fentiekből láttuk), már kiléptek a regionális közezből és globális egyetemi városokká váltak. A történelem során több olyan formáció létezett Ázsiában, amelyeket ma akár régióknak is tekinthetünk. Ez a formálódás máig tart. A leginkább régióknak mondható egység a Délkelet-Ázsia régió (ASEAN-országok), amely a felsőoktatás területén határozottan törekszik az együttműködés kiépítésére és mélyítésére. Különböző, a régióon belüli, vagy akár azon kívüli kormányközi megállapodások adják meg a kereteket. Kifejezetten fontosnak tartják a felsőoktatás intézményrendszerének összehangolását a régióon belül, és ebben Európa, a Bologna-reform az egyik fő igazodási pontjuk. A minőségbiztosítás rendszerét már annak megfelelően építették ki, aminek eredményeként létrejött a képzettségek kölcsönös elismeréséről szóló egyezmény az EU- és az ASEAN-országok között. A régióon belül különböző egyetemi szövetségek jelentik a lokális szintű együttműködést. (Lee 2012: 19.)

Kína az 1995-ben elkezdett fejlesztési program nyomán kiemelkedő eredményeket ért el a csúcseyetemek kiépítésében (és általában a felsőoktatási rendszer bővítésében). A regionalitás tekintetében két nagy projekt érinti a felsőoktatást, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a globalizációhoz. Az egyik az Övezet és Út kezdeményezés (Belt and Road Initiative – BRI), amely a történelmi selyemút mintájára két modellt egyesít: a selyemút gazdasági övezetet (szárazföldi) és a tengeri selyemutat. Az övezet a Csendes-óceántól a Földközi-tengerig tartó területet öleli fel, amely elsősorban gazdasági együttműködést céloz meg, de kiterjed más társadalmi alrendszerek összehangolására is, így a felsőoktatási kapcsolatok részei az Útnak. Alapvetően azt várják ettől a kezdeményezéstől, hogy az majd egyaránt csökkenti vagy kiküszöböli azokat a negatív hatásokat, amelyeket a globalizáció fejt ki a társadalmakra, valamint azokat, amelyek a bezárkózásból adódnak. (Kan–Xu 2019.) A másik projekt a konfuciózus oktatási modell újjáélesztése és az elemi és középfokú rendszerben bizonyos (elit) magániskolákban való megjelenítése, majd a felsőoktatásban történő használata. Ezzel párhuzamosan zajlik a nyugati pedagógiai módszerrel dolgozó (ugyancsak elit) magániskolák elterjedése. Konfuciózus talpazatú kultúrával rendelkező országnak számít még Dél-Korea, Szingapúr és Tajvan, ahol hasonló kezdeményezések vannak (Japánban és Vietnámban is hatott Konfucius tanítása a törtélem során, de ott most nincs ilyen erőteljes hatású reneszánsz). Ezen az alapon formálódik egy régió (amely részben átfedésben van az Övezet és Út projektben szereplő területtel). A fejleménynek akár globális hatása is lehet, amennyiben itt kibontakozhat egy olyan oktatási filozófia és gyakorlat, amely lehetővé teheti mind a nyugati, mind a keleti kultúra alapelemeinek elsajátítását, mindkét pedagógiai megközelítés megismerését a fiatalok számára. (Marginson 2011.)

### Afrika

A nagyrégióban a nemzeti felsőoktatási rendszerek kiépítése a gyarmatok felszabadulása után, az 1960-as évektől, indult meg. Ez együtt járt új – állami – intézmények létrehozásával és a korábban rendkívül alacsony hallgatói létszám növelésével. Az igazán nagy (afrikai felsőoktatás-kutatók megfogalmazásában forradalmi, szeizmikus) változásra a 21. század elejétől került sor. Országokként változó ütemű, de mindenképpen

hatalmas expanzió jellemzi az utóbbi két évtizedet. Ennek fő jellemzője, hogy sok új magánegyetem jött létre. Az egyik út egyházi egyetemek létrehozása volt, a másik külföldi (döntően amerikai és kanadai) egyetemek betelepülése, a harmadik pedig a tömegessé válás feltételeit megteremtő egyetemek alapítása (az első két típus elit egyetemnek tekinthető). Ezzel párhuzamosan zajlott a korábbi állami egyetemek magánosítása. Az állam visszavonulásának hátterében az az általános trend állt, amelyben anyagi erő hiányában privatizálták az állami intézményeket a legtöbb társadalmi alrendszerben. A felsőoktatás mindazonáltal nemzeti keretekben és szervezetben, nemzeti missziót követve működik. Ez a két évtized egyben a globalizáció megjelenésének és gyors térnyerésének korszaka is volt, amely a gazdaság után elérte a felsőoktatást is. Így egymásra torlódott a nagy expanzióból, a modernizációból, a felsőoktatás piacosodásából adódó feszültségek tömege és a felsőoktatási globalizáció – a kutatók által azonosított – negatív hatása. Ez utóbbi esetében az agyelszívás és a lokális kultúra, a lokális értékek visszaszorulása a leginkább szembeűnő és a legfájdalmasabb. Egyszerre szeretnének felzárkózni a hallgatói létszámban és a kutatási eredményekben a világ fejlettebb területeihez, a jelenleginél jobban és szimmetrikusabb módon bekapcsolódni a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitásba, szolgálni a nemzeti társadalmat és gazdaságot, valamint ésszerű egyensúlyban tartani a nyugati és a lokális relevanciájú tartalmat az oktatásban. Ehhez remélnék eszközöket a regionális együttműködésben, amire már történtek is sikeres próbálkozások. (Mwesigye–Muhangi 2015.)

### A képesítések elismerése globális szinten

A határokon átívelő felsőoktatási és munkaerőpiaci mozgások tekintetében a legnagyobb akadályok között szinte minden vizsgálódás a képesítések, előzetes tanulmányok elismerését említi. A fentiekben láttuk, hogy több régióban – az UNESCO kezdeményezésére – történtek próbálkozások az akadályok leküzdésére. Az Európa régióban az Európai Tanács 1997-ben fogadta el az erről szóló egyezményt (Lisszaboni Egyezmény a Képesítések Elismeréséről: *Lisbon Recognition Convention 1997*). Ez az aktus közvetlenül megelőzte a Bologna-reform megindítását, lényegében annak feltétele is volt. Az Európai Tanács tagországai (és néhány más ország) beépítették saját jogrendjükbe az egyezményt, létrehozták azokat az intézményeket, amelyek elbírálják a konkrét ügyeket. Ekvivalencia bizottságoknak nevezték el őket, majd utóbb a gyakorlatban nem használták ezt a kifejezést. Ugyanis szó szerinti ekvivalenciát aligha lehet találni két ország felsőoktatása között. Az egyezmény azt írja elő, hogy az elfogadásról ésszerű időn belül dönteni kell, és a befogadó ország csak akkor utasíthatja el a kérelmet, ha jelentős eltérések vannak a két képesítés között, tekintettel az eltérő tanulmányi rendszerekre. A tapasztalatok azt mutatták, hogy végül maguknak a befogadó felsőoktatási intézményeknek a kezébe került a döntés, ami többféle értelmezésnek adott teret. Az európai felsőoktatási térségben évek óta folyik a küzdelem a rendszerszintű, azaz automatikus elismerésért, vagyis azért, hogy ne a felsőoktatási intézmények döntsenek, hanem a központi szervezet. Valójában igen bonyolult és kényes témáról van szó. A felsőoktatási intézmények azonban több országban ellenállnak ennek, ezért nem lehet általános elfogadottságról beszélni (a 48 tagállam kevesebb mint fele fogadja el bizonyos országokét, további 10 pedig valamennyi országét az európai felsőoktatási térségből). (*The European*



*Higher Education Area 2020: 10.*) Több más régióban is történtek kísérletek ezen a területen.

Az utóbbi két évtized fejleményei azonban már túlmutatnak ezen a ponton. 2019-ben az UNESCO kezdeményezésére elkészült és 2020-ban elfogadást nyert az a megállapodás, amely a már létező regionális megállapodások tapasztalatait figyelembe véve és az új, tényleges helyzethez igazodva első ízben szabályozza a világ felsőoktatását egy sarkalatos területen (Globális egyezmény a felsőoktatási képesítések elfogadásáról). (*Global Convention 2020; Strong appeal 2022.*)

A dokumentum nyilvánvaló szándéka, hogy segítse, serkentsen a mobilitást, az együttműködést, a régiók közötti szakpolitikai, akadémiai, innovációs kapcsolatokat. Intenzív globális keretet ad a korrekt, átlátható, koherens és konzisztens eljárásoknak, figyelembe veszi és védi az autonómiát és a diverzitást. Támogatja a minőségkultúra terjedését az intézményekben, elősegíti az életen át tartó tanulást, valamint a menekültek továbbtanulását (akkor is, ha nem tudják felmutatni a megfelelő igazoló dokumentumokat). Rugalmasan gondoskodik a részleges elfogadásról és az előzetes tanulmányok beszámításáról. Ehhez országonként létre kell hozni egy olyan hivatalt, amely az összes szükséges információt birtokolja, felvilágosítja a külföldről érkezőket a hazai felsőoktatási rendszerről, az elfogadás feltételeiről, illetve tanácsot ad a hazai hallgatóknak a külföldi tanulási, képzéselfogadási lehetőségekről. Ez a rendszer egyértelműen inkluzív, abban az értelemben is, hogy a kormányzatok biztosítják saját állampolgáraiknak, hogy a külföldön végzett tanulmányaikat hazájukban elismerik, aminek következtében bátran hazamennek, és ezzel csökken az agyelszívás veszélye.

A folyamatban az UNESCO tölti be a titkársági szerepet, követi a bevezetést, két évente beszámolót készít a folyamatról és ajánlásokat fogalmaz meg a további lépésekhez.

Ahhoz, hogy ténylegesen érvénybe lépjen az egyezmény, azt a tagországoknak ratifikálniuk kell. 2022-re 15 ország már megtette ezt, további 20 országban előkészületek folynak. (*Strong appeal 2022.*)

A legkényesebb kérdés a menekültek és veszélyeztetett migránsok felsőoktatási tanulmányainak megkezdése vagy folytatása. Ez külön részletes szabályozást igényelt. Nagy és növekvő tömegről van ugyanis szó. Hivatalos becslés szerint összesen 82 millió személy a teljes létszám. A releváns életkorúak közül mindössze 5% iratkozott be valamely felsőoktatási intézménybe. (Elemi iskolába jár 68%, középiskolába 34% a megfelelő korcsoportból.)

Miért nem nagyobb körökben a felsőoktatási részvételi arány? Az első és döntő ok az igazoló dokumentumok hiánya, amelyek alapján folytathatnák otthon megkezdett tanulmányaikat, vagy pedig beléphetnének a felsőoktatásba külföldön. De akadályt jelent a kapacitáshiány a befogadó országban, nincs finanszírozási háttér a rendszer működtetésére, tovább bonyolítják a dolgot az iskolarendszerek eltérései.

Az UNESCO 2017-ben ajánlásokat állított össze a helyzet megoldására, ami nem hozott lényeges javulást (*Recommendation 2017*), 2020-ban pedig képzési útlevél bevezetésére tett javaslatot (*Qualifications Passport for Refugees and Vulnerable Migrants*). Az útlevél korszerű és általános eszköz, elismerés az akadémiai és szakmai, szakképzési kvalifikációról, ami segíti a befogadó országot a képzettség elismerésében. Nyilvánvaló alapja a bizalom és a támogató attitűd.



A dokumentum három részből áll. Az első az értékelés: a legmagasabb elért képesítés, a tanulmányi területek, egyéb releváns végzettségek, munkatapasztalatok és nyelvtudás. A második rész a magyarázat, információk az Útlevel tartalmáról és a kísérleti projektről. A harmadik a folyamatban való előrehaladásról tájékoztat: hatóságok, ügynökségek elérhetősége, álláskeresés, továbbtanulási lehetőségek, engedélyek. Nem minősül valamely kvalifikáció hivatalos elismerésének, engedélynek, felhatalmazásnak valamely foglalkozás folytatására, de összefoglalja a témában releváns információkat. Az értékeléshez szükség van hiteles információkra, dokumentumokra, korábbi értékelésekre, valamint személyes interjúra. Az Útlevel nem automatikus elismerés, öt évre érvényes, amikor is munkát vállalhat, nyelvet tanulhat, valamilyen módon tanulhat a kérelmező. Tehát azoknak szól a lehetőség, akik azt állítják, hogy van felső- vagy középfokú végzettségük, vagy azt nem tudták befejezni (még akkor is, ha erről nem tudnak bemutatni hivatalos dokumentumot). A projekt jelenleg kísérleti szakaszában tart, amely Zambiában folyik (*UNESCO Qualification Passport 2020*).

A globális felsőoktatási térségről való gondolkodásnak az ilyen gyakorlatias és sürgős intézkedéseket igénylő kérdésekre is ki kell terjednie.

## Végezetül

Egyre sokasodnak azok a publikációk és tudományos konferenciák, amelyek a felsőoktatás globalizációjának rendkívül komplex kérdésével foglalkoznak. Ennek ellenére messze vagyunk attól, hogy a maga összetettségében átlássuk és megértsük, esetleg biztonsággal értékeljük a jelenséget. A hiány hátterében (a még viszonylag rövid futamidő mellett) az a szemléleti, metodológiai probléma áll, hogy a kutatásokat, megnyilvánulásokat alapvetően történeti megközelítés (az események, a statisztikai adatok és tények sorának bemutatása) jellemzi, illetve összehasonlító elemzések eredményei. Hiányzik még a valóban globális szemléletet követő felsőoktatás-kutatás, a kutatók nem tudnak kilépni lokális vagy regionális komfortzónájukból. Pedig életbevágó kérdésekről van szó. A legfontosabb a világméretű egyenlőtlenségek természetének megértése, és annak feltárása, hogyan lehet gyors növekedésüket legalább lassítani. Továbbá meg kell akadályozni, hogy a globalizáció neokolonizációhoz vezessen a 21. században. Mindennek döntő felelőssége van a felsőoktatásnak. (*Altbach 2004: 24; Turner–Holton 2016*.)

## IRODALOM\*

- ALTBACH, PH. (2004) Globalisation and the University: Myths and realities in an unequal World. *Tertiary Education and Management*, Vol. 10. No. 1. pp. 3–25. [https://www.researchgate.net/profile/Philip-Altbach/publication/44836805\\_Globalisation\\_and\\_the\\_University\\_Myths\\_and\\_Realities\\_in\\_an\\_Unequal\\_World/links/54ef1bb50cf2e55866f41a14/Globalisation-and-the-University-Myths-and-Realities-in-an-Unequal-World.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Philip-Altbach/publication/44836805_Globalisation_and_the_University_Myths_and_Realities_in_an_Unequal_World/links/54ef1bb50cf2e55866f41a14/Globalisation-and-the-University-Myths-and-Realities-in-an-Unequal-World.pdf?origin=publication_detail)
- ALTBACH, PH., REISBERG, L. & RUMBLEY, L. (2009) *Trends in Global Higher Education*. Paris, UNESCO. [https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,\\_Reisberg,\\_Rumbley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution,\\_UNESCO\\_2009.pdf](https://www.cep.edu.rs/public/Altbach,_Reisberg,_Rumbley_Tracking_an_Academic_Revolution,_UNESCO_2009.pdf)

\* Az internetes források letöltési ideje 2022. augusztus 18.

- Global Convention (2020) *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. Paris, UNESCO. 25th November 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373602.locale=en>
- GOMES, A. M. , ROBERTSON, S. L. & DALE, R. (2012) The social conditions of higher education: Globalisation and (beyond) regionalisation in Latin America. *Globalisation Societies and Education*, Vol. 10. No. 2. pp. 1–25. [https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Gomes/publication/254266559\\_The\\_social\\_condition\\_of\\_higher\\_education\\_Globalisation\\_and\\_beyond\\_regionalisation\\_in\\_Latin\\_America/links/54f85e420cf210398e963858/The-social-condition-of-higher-education-Globalisation-and-beyond-regionalisation-in-Latin-America.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Alfredo-Gomes/publication/254266559_The_social_condition_of_higher_education_Globalisation_and_beyond_regionalisation_in_Latin_America/links/54f85e420cf210398e963858/The-social-condition-of-higher-education-Globalisation-and-beyond-regionalisation-in-Latin-America.pdf?origin=publication_detail)
- HRUBOS I. (2005) A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, Vol. 15. No. 2. pp. 223–243. <http://www.edu-online.eu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/891>
- HRUBOS I. (2021) A 21. század egyeteme. A száz évre szánt téma sorsa 15 év elteltével. *Educatio*, Vol. 30. No. 3. pp. 428–437. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.3.5>
- International Association of Universities (2022) *The Global Voice of Higher Education*. <https://www.iau-aiu.net/Internationalization>
- KAN, Y. & BINGUA, XU (2019) The Third Road Beyond Nationalism and Globalization? China's Belt and Road Initiative and its Implications for Higher Education. In: D. E. NEUBAUER, H. M. KA & SACHI (eds) *Contesting Globalization and Internationalization of Higher Education. Discourse and Responses in the Asia-Pacific Region*. Los Angeles, Pelgrave Macmillan. International and Development Education University of California. pp. 48–64.
- LEE, M. N. N. (2012) Regional Cooperation in Asia and the Pacific. In: J. N. HAWKINS, KA-HOOK, D. E. NEUBAUER (eds) *Higher Education Regionalization in Asia Pacific: Implications for Governance, Citizenship and University Transformation*. International and Development Education Series. EAST-WEST Center pp. 37–44. [https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Welch-2/publication/305349633\\_Higher\\_Education\\_Regionalization\\_in\\_Asia\\_Pacific\\_Implications\\_for\\_Governance\\_Citizenship\\_and\\_University\\_Transformation\\_Chapter\\_7Locating\\_Indonesia\\_within\\_the\\_Emergent\\_Regionalism\\_of\\_Southeast\\_Asian\\_Hi/links/5789ad5508ae7a588ee873e8/Higher-Education-Regionalization-in-Asia-Pacific-Implications-for-Governance-Citizenship-and-University-Transformation-Chapter-7Locating-Indonesia-within-the-Emergent-Regionalism-of-Southeast-Asian.pdf#page=55](https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Welch-2/publication/305349633_Higher_Education_Regionalization_in_Asia_Pacific_Implications_for_Governance_Citizenship_and_University_Transformation_Chapter_7Locating_Indonesia_within_the_Emergent_Regionalism_of_Southeast_Asian_Hi/links/5789ad5508ae7a588ee873e8/Higher-Education-Regionalization-in-Asia-Pacific-Implications-for-Governance-Citizenship-and-University-Transformation-Chapter-7Locating-Indonesia-within-the-Emergent-Regionalism-of-Southeast-Asian.pdf#page=55)
- Lisbon Recognition Convention* (1997) Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>
- MARGINSON, S. (2011) Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian Model. *Higher Education*, Vol. 61. No. 5. pp. 587–611. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>
- MOOSAVI, L. (2022) Turning the Decolonial Gaze towards Ourselves: Decolonial Reflexivity' in Sociology and Social Theory. *Sociology*. SAGE Journals, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1177/00380385221096037>
- MWEIGNE, A. & MUHANGI, G. (2015) Globalization and Higher Education in Africa. *Journal of Modern Education Review*, Vol. 5. No. 1. pp. 97–112. <https://www.academicstar.us/UploadFile/Picture/2015-7/201573081030956.pdf>
- Recommendation on the Recognition of Refugees Qualification under the Lisbon Recognition Convention and Explanatory Memorandum* (2017) [https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2017-11/Recommendation\\_recognition.pdf](https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2017-11/Recommendation_recognition.pdf)

- Strong appeal to ratify Global Convention* (2022) UNESCO World Higher Education Convention. <https://www.unesco.org/en/articles/strong-appeal-ratify-global-convention-unesco-world-higher-education-conference>
- The European Higher Education Area (2020) *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2020-bologna-process-implementation-report_en)
- The Magna Charta Universitatum* (2020) Observatory Magna Charta Universitatum. <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-2020>
- TIGHT, M. (2019) Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, Vol. 36. No. 1. pp. 52–74. Lancaster (UK), Routledge, Lancaster University. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- TURNER, B. & HOLTON, R. (2016) Globalized Higher Education. In: B. TURNER, R. HOLTON (eds) *The Routledge International Handbook of Globalization Studies*. London & New York, Routledge. pp. 328–343.
- UNESCO Qualifications Passport for Refugees and Vulnerable Migrants* (2020) <https://www.unesco.org/en/education/higher-education/qualifications-passport>

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# GLOBALIZÁCIÓ ÉS EGYENLŐTLENSÉGEK – OKTATÁSBAN ÉS AZ EMBERI TŐKÉBEN

POLÓNYI ISTVÁN

Debreceni Egyetem, Debrecen

*Beérkezett: 2022. szeptember 2., elfogadva: 2022. október 12.*

Az iskolázottság növekedése az előrejelzések szerint nem lassul. Ugyanakkor a globalizáció nyomán az iskolázottság növekedésével az iskolázottsági egyenlőtlenségek alakulása sajátos képet mutat. Az iskolázottság növekedésével az iskolázottsági egyenlőtlenségek egy fordított Kuznets-görbének nagyjából megfelelő lefutást mutatnak a magasabb iskolázottság időszakában. Azonban az országcsoportok nagy részében ez kiegészül egy ellentétes görbületű résszel az alacsonyabb iskolázottság időszakában. Így egy hullámszerű alakulás jellemzi az iskolázottsági egyenlőtlenségeket az iskolázottsággal együtt vizsgálva.

A cikk ezután nagyszámú UNESCO-tagország adatai alapján a humántőke-eloszlást elemzi, amelynek eredménye egyértelműen Nessesie-görbét mutat, vagyis a legmagasabb HDI-percentilis országokban lényegesen magasabb a humán tőke, mint a többi percentilis országokban.

Összegzésként az írás megerősíti azt a feltételezést, hogy a globalizáció nyomán az iskolázottság növekedésével mind az iskolázottsági különbségek, mind az emberi tőke-eloszlás egyenlőtlenségei növekednek.

**Kulcsszavak:** Kuznets-görbe, iskolázottsági egyenlőtlenségek, elefántgörbe, Nessesie-görbe, iskolázottság területi egyenlőtlenségei, az emberi tőke területi eloszlásának egyenlőtlensége

Education growth is not projected to slow down. However, as educational attainment increases in the wake of globalisation, the evolution of educational inequalities shows a particular pattern. As educational attainment increases, educational inequalities roughly follow an inverted Kuznets curve over the period of more completed years of schooling. However, in most country groups this is complemented by a slope of opposite curvature in the period of lower education. Thus, a wave-like pattern characterises the inequalities in educational attainment when examined along with educational attainment.

---

Levelező szerző: Polónyi István, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
<https://orcid.org/0000-0002-6683-7888>. E-mail: [polonyiistvandr@gmail.com](mailto:polonyiistvandr@gmail.com)

The paper also examines the relationship between educational inequality and earnings inequality.

The article then analyses the distribution of human capital based on data from a large number of UNESCO member countries, and the results show a clear Nessie curve, i.e. countries with the highest HDI percentiles have significantly higher human capital than countries with the lowest percentiles.

In conclusion, the paper confirms the hypothesis that, as globalisation increases schooling, both the differences in schooling and the inequalities in the distribution of human capital increase.

**Keywords:** Kuznets curve, educational inequalities, elephant curve, Nessie curve, spatial inequalities in schooling, inequality in the spatial distribution of human capital

## Bevezetés

A globalizáció hatásáról megoszlik a szakirodalom véleménye. A nézetek egyik pólusán azok a vélekedések állnak, amelyek szerint a globalizáció pozitív folyamat a világgazdaság fejlődése és a szegényebb nemzetek életszínvonalának emelése szempontjából. Emellett olyan folyamatnak tekintik, amely egyszerre elkerülhetetlen és visszafordíthatatlan. Például Stiglitz így ír: „A Globalizáció ma nem működik a világ szegényei közül sokak számára. Nem működik a környezet nagy része számára. Nem működik a világgazdaság stabilitása szempontjából. A kommunizmusból a piacgazdaságba való átmenetet olyan rosszul irányították, hogy Kína, Vietnam és néhány kelet-európai ország kivételével a szegénység az egekbe szökött, miközben a jövedelmek zuhantak. Egyesek szerint erre egyszerű a válasz: Elhagyni a globalizációt. Azonban ez sem nem megvalósítható, sem nem kívánatos. A [...] globalizáció hatalmas előnyökkel is járt [...] A globalizáció jobb egészséget hozott, valamint egy aktív globális civil társadalmat, amely több demokráciáért és nagyobb társadalmi igazságosságért küzd. A probléma nem a globalizációval van, hanem azzal, ahogyan azt kezelték.” (Stiglitz 2002: 214.) Majd hozzáteszi, hogy hisz abban, hogy a globalizáció átalakítható, hogy a benne rejlő jótékony potenciált ki lehessen használni (Stiglitz 2002: 215).

A vélemények másik pólusán azok a nézetek állnak, amelyek úgy látják, hogy a legtöbb előnyt a gazdagabb nemzeteknek hozza. E felfogás szerint a globalizáció a gazdagokat gazdagabbá, a szegényeket pedig szegényebbé teszi. (Slabbert 2003: 3.) Shiva még radikálisabban nyilatkozik, szerinte: „a globalizáció új rabszolgaságot, új holokausztot, új apartheidet hoz létre.” (*The Big Thinkers* é. n.: 3.) Egy másik írásában a globalizációt egy újfajta „vállalati gyarmatosításként” határozza meg, amelyet a szegény országokra és a gazdag országok szegényeire egyaránt rászabadítanak (Shiva 2000-et idézi Moloji et al. 2009).

A globalizációt kritikusan szemlélők egyértelműen hangsúlyozzák, hogy a globalizáció növeli az egyenlőtlenségeket, s a pozitív oldalát hangsúlyozó teoretikusok is elismerik, hogy a „rosszul kezelt” globalizáció *sok országban növelte a szegénységet, azaz az egyenlőtlenségeket.*

Marginson a *globalizáció oktatásra történő hatását* elemezve, azt hangsúlyozza, hogy az oktatás központi szerepe a nemzeti gazdasági stratégiákban ismét előtérbe kerül, mivel –

mint írja – az oktatás talán a legfőbb politikai eszköznek tekinthető, amellyel a nemzeti gazdasági versenyképesség növelhető (Marginson 1997: 27). Az oktatáspolitikai jelentős átalakulásáról is ír a globalizáció nyomán. Véleménye szerint: a „globalizáció és a piaci-liberális fiskális imperatívusz egyre problematikusabbá tette az oktatás keresztül történő társadalmi-gazdasági kiegyenlítés korábbi projektjét. Kevesebb lehetőség van arra, hogy az oktatást az osztályhatások kompenzálására vagy a jövedelem-újraelosztás pótlékként használjuk: az elitek képzése általában átlépi az országhatárokat [...]. Továbbá, egy globálisabb környezetben a közoktatási rendszereknek a nemzeti demokratikus kapcsolatok olvasztótégelyeként betöltött szerepe –, amelyet az Egyesült Államok, Kanada és Ausztrália kormányai az évszázad nagy részében változó erővel folytattak – csökkent. [...] [A] valódi esélyegyenlőség biztosítására irányuló hosszú, szakpolitikailag irányított erőfeszítések kifulladásra, és helyette a különbség politikája kerül előtérbe. (Marginson 1997: 23–24.) „[A] globális korszakban a különbség politikája az oktatásban fontosabbá válik, mint korábban.” (Marginson 1997: 25. Kiemelés PI.)

Marginson megállapításain lehet vitatkozni, hiszen a fejlett országok jelentős részének vagy a nagy nemzetközi szervezeteknek (UNESCO, OECD) az oktatáspolitikai dokumentumaiban egyértelműen látni az esélyegyenlőségre való törekvést. Ugyanakkor abban Marginsonnak alighanem igaza van, hogy ezek az erőfeszítések mintha nem igazán érnék el céljukat, nem függetlenül attól, hogy a globalizációnak a jövedelemeloszlásra gyakorolt hatása nyomán egyre gazdagodó elit oktatási törekvései globalizálódnak, ami növeli az oktatási egyenlőtlenségeket. Végeredményben úgy tűnik – legalábbis bizonyítandó hipotézisnek megfogalmazható –, hogy a globalizáció nyomán növekednek az oktatási egyenlőtlenségek.

Wells – részben más tényezőket vizsgálva – hasonló következtetésre jut (bár a széles körű elemzés során az ellentmondó kutatási eredmények miatt óvatosságra int). Azt írja: „A globalizáció a gazdaságpolitikákra és feltételekre gyakorolt közvetlen hatásán túl a világ legtöbb nemzetének oktatási rendszereit is érinti. A változó oktatási politikák és gyakorlatok viszont hatással lehetnek a társadalmi tényezőkre, például a jövedelmi egyenlőtlenségre.” (Wells 2006: 375.) Széles irodalom áttekintése alapján mutat rá, hogy a globalizációval kapcsolatos politikák számos módon befolyásolják az oktatást, például „a nemzeti oktatási politikákat neoliberais keretbe kényszerítik [...] olyan kezdeményezések átvételével, mint a decentralizáció, a privatizáció, a tanulók teljesítményének központi értékelése, valamint az oktatás és az üzleti szektor közötti szorosabb kapcsolat kialakítása [...], költségmegosztási stratégiák” (Wells 2006: 376).

## Az oktatási egyenlőtlenségek vizsgálatára alkalmazott módszerek

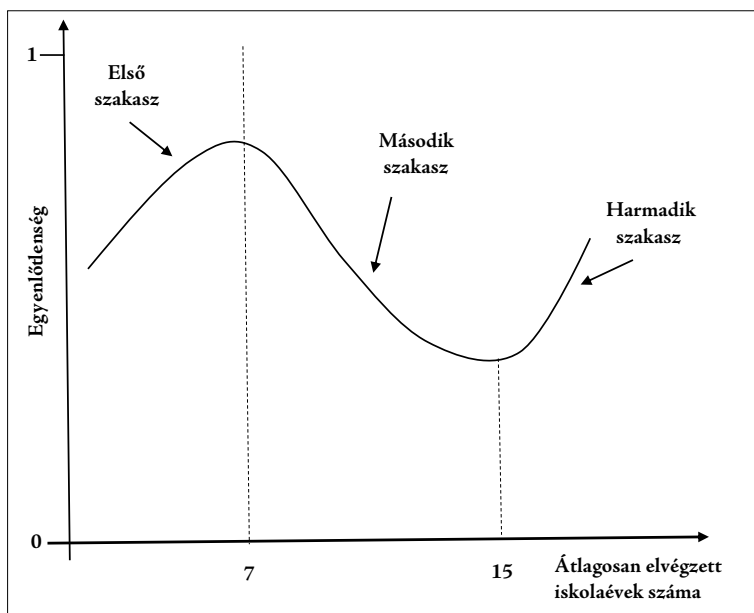
Ebben az írásban – nem függetlenül a fentebb említett marginsoni gondolatól – az iskolázottság növekedésével foglalkozunk, azt elemezve, hogy az iskolázottság növekedése hogyan hatott az iskolázottsági egyenlőtlenségekre, valamint ennek kapcsán a humántőke-egyenlőtlenségeket is szemügyre vesszük. Keressük a globalizáció kiszélesedésének ezen egyenlőtlenségekre gyakorolt hatását.

Az elemzésünkben két alapvető modellt használunk.

- a) Az egyik az iskolázottság történelmi alakulása, s nyomában az iskolázottság mérőszámmal (pl. Gini-index segítségével) mért egyenlőtlenségének alakulása.

A gazdasági fejlődéssel együtt járó egyenlőtlenségek fordított U alakú görbéje Simon Kuznets munkásságának egyik közismert teóriája. Mint Meschi és Scervini írja: „az eredeti elképzelés a fejlődő országokra korlátozódott, és csak az iparosodási folyamatra vonatkozott (lásd *Kuznets* 1963). Az egymást követő évtizedekben az úgynevezett fordított U alakú „Kuznets-görbére” számos különböző gondolati keretben hivatkoztak, a növekedés és az egyenlőtlenség közötti kapcsolat leírása során.” (*Meschi–Scervini* 2012: 8.) A szerzők szerint a Kuznets-görbét először a 90-es évek elején alkalmazták az iskolázottság bővülése és az oktatási egyenlőtlenségek közötti kapcsolat magyarázatára, de a kapcsolat alakjára vonatkozó megállapítások rendkívül vegyesek. *Ram* (1990), *Park* (1996), valamint *De Gregorio és Lee* (2002) kapcsolatot talált az iskolázottsági szintek változása és az iskolázottsági egyenlőtlenségek között, így igazolva az oktatási Kuznets-görbe létezését. Ezzel szemben *Castelló és Doménech* (2002), valamint *Thomas, Wang és Fan* (2001) az oktatási egyenlőtlenséget a Gini-index segítségével mérve negatív korrelációt találtak az átlagos iskolázottsági szint és az oktatási egyenlőtlenség között.

Meschi és Scervini a korábbi empirikus eredményekre hivatkozva (elsősorban *Ram* 1990; *Thomas–Wang–Fan* 2001; valamint *Morrison–Murtin* 2010 alapján) azt hangsúlyozzák, hogy az oktatási egyenlőtlenségek az oktatási expanzió korai szakaszában általában növekednek. Ezután egy bizonyos küszöbérték után (amelyet általában hét év körül határoznak meg) az oktatási egyenlőtlenség csökkenni kezd. Ez a tendencia azonban nem tart örökké. Meschi és Scervini elemzései arra mutatnak, hogy „amikor a magas átlagos iskolázottsági szintnek megfelelően elérjük a tömeges iskolázottságot, az oktatás további bővülését főként a felsőfokú és posztercier képzés bővülése hajtja, ami az oktatási egyenlőtlenségek újbóli felerősödéséhez vezet.” (*Meschi–Scervini* 2012: 21.) Azt hang-



1. ábra: Az oktatási egyenlőtlenség (elvi) alakulása az iskolázottság függvényében.

Forrás: *Meschi–Scervini* 2012: 21, Figure 4

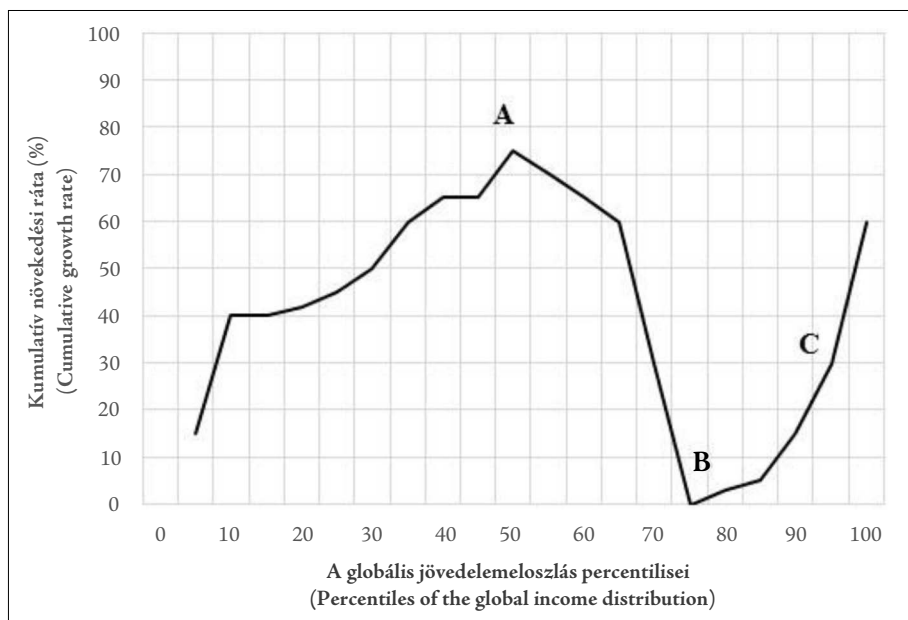


súlyozzák, hogy nem lineáris (lényegében hullámszerű) kapcsolat van az oktatás bővülése és az egyenlőtlenségek között, amelynek alakja az iskolázottság bővülésének adott szakaszától függ (1. ábra).

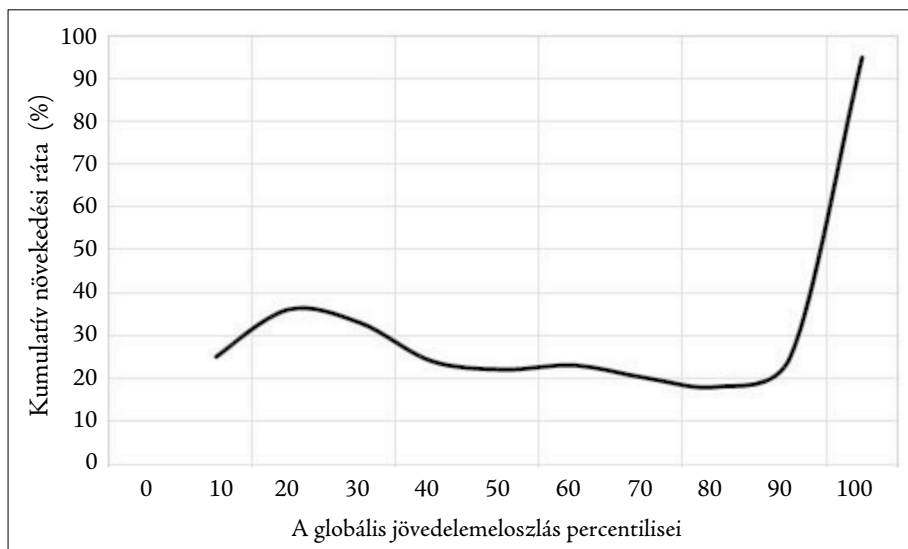
- b) Az emberi tőke egyenlőtlenségeinek vizsgálatára ebben az írásban egy másik modellt alkalmazunk: az elefánt-, illetve a Nessie-görbét, amely modellek a jövedelemeloszlás (a mi esetünkben a fejlettségeloszlás) percentiliseinek függvényében írják le a kumulált növekedés (esetünkben a kumulált emberi tőke jellemző) alakulását.

Milanovics kutatásában az ún. elefántgörbe lényege, hogy a 1988–2008 közötti reáljövedelem-növekedés egy olyan lefutást mutatott, amely egy elefánthoz hasonló. Az „1988–2008 közötti időszakra vonatkozó vizsgálat szerint, ebben az időszakban a reáljövedelem-növekedés a legnagyobb a globális jövedelemeloszlás 50. százaléka körüli emberek között (medián; az A pontban), és a leggazdagabbak között (a felső 1%; a C pontban) volt. A legalacsonyabb azok között az emberek között volt, akik a 80. százalék körül mozogtak (B pont), ők azok, akik többsége a gazdag világ alsó középosztályába tartozik. (Milanovic 2016: 11, 2. ábra.) Tegyük hozzá, hogy a posztoszocialista országok lakói is ekörül az A pont körül helyezkednek el.

Ugyanakkor *Alvaredo és munkatársai* (2018) egy részletesebb adatbázis alapján némileg más alakú görbét találtak ugyanezen időszakban a globális egyenlőtlenségre. Ez a görbe – *Sadefur* elnevezése alapján (2018) – inkább hasonlít egy brontoszaurusra vagy „Nessie-re”, a Loch Ness-i szörny Disney-féle változatára, mint egy elefántra.” (3. ábra.)



2. ábra: Globális növekedési gyakorisági görbe 1988–2008. Forrás: *Lakner–Milanovic* 2013: 14, *Figure 1(a)* alapján saját szerkesztés



3. ábra: Globális növekedési Nessie-jellegű gyakorisági görbe 1980–2016. Forrás: Alvarado et al. 2018: 9, Figure E4. „The elephant curve of global inequality and growth, 1980–2016” alapján saját szerkesztés

Elemzésünkben azt fogjuk vizsgálni, hogy a különböző fejlettségű országok (percentilisenként összegzett) humán tőkéje milyen eloszlást mutat, az eloszlás mennyire hasonlít az elefánt-, illetve Nessie-görbére, azaz mennyire egyenlőtlen, és ez az eloszlás hogyan változik a globalizáció kiterjedésével.

## Adatok

Elemzésünkben az első (az iskolázottsági egyenlőtlenség) vizsgálat során az iskolázottsági adatok elemzéséhez a Barro–Lee-adatbázist,<sup>1</sup> valamint a Wittgenstein Központ<sup>2</sup> adatait, továbbá helyenként az UNESCO adatait<sup>3</sup> használjuk. Az OECD-országokra vonatkozó elemzéseink ezekre az adatbázisokra épülnek. Az egyenlőtlenségek mérésére a Gini-indexet alkalmaztuk.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> A Barro–Lee-adatbázis 1970 és 2010 között öt éves lépésekben adja meg a 15 és 64 éves, illetve a 25 és 64 éves, mindkét nemű népesség átlagos iskolázottságát, továbbá az elért legmagasabb iskolázottsági szint szerinti megoszlását három fokozat szerint (Primary, Secondary, Tertiary). Lásd: barrolee.com, [https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/OUP/OUP\\_long\\_MF1564\\_v1.xls](https://barrolee.github.io/BarroLeeDataSet/OUP/OUP_long_MF1564_v1.xls) [Letöltve: 2022. 10. 10.]

<sup>2</sup> A Wittgenstein Centre Human Capital Data Explorer adatbázis – egyéb adatok mellett – 1950-től 2100-ig (tehát előreszámított adatokat is bemutatva), öt éves időközönként tartalmazza a 15 éves és idősebb (különböző kor / év / csoportokra bontott) népesség átlagos iskolázottsági adatait. (Mean number of years spent in school), valamint megoszlását iskolai végzettségek szerint. (No Education, Incomplete Primary, Primary, Lower Secondary, Upper Secondary, Postsecondary csoportok szerint.) Lásd: <http://dataexplorer.wittgensteincentre.org/wcde-v2/> [Letöltve: 2022. 10. 10.]

<sup>3</sup> <http://data.uis.unesco.org/> [Letöltve: 2022. 10. 10.]

<sup>4</sup> A Gini-index kiszámításánál a 25–64 éves népességen belüli iskolázatlan, alapfokú, középfokú és felsőfokú (No Schooling, Primary, Secondary, Tertiary) népesség arányát vettük figyelembe.

A második vizsgálat során a fejlettséget az UNESCO Human Development Indexével mértük. A Human Development Index, rövidítve HDI az emberi fejlődés legfontosabb dimenzióiban elért átlagos eredmény összefoglaló mércéje: a hosszú és egészséges életé, a hozzáértésé és a megfelelő életszínvonalé. A HDI ezen dimenziók indikátorai normalizált indexeinek geometriai átlaga.<sup>5</sup> Az emberi erőforrás-fejlettséget mérő mutatót, a Human Development Indexet az ENSZ 1990 óta számolja. A mutatót 1990-ben dolgozta ki Mahbub ul Haq. Megalkotásakor az volt a cél, hogy az addig széles körben használatos GDP helyett egy átfogóbb, a társadalmi jelenségek több oldalát megjelenítő mutató kerüljön kidolgozásra (*Husz 2002: 24*).

Vizsgálatunk során a HDI adatbázis<sup>6</sup> mellett, az UN népességadataira,<sup>7</sup> valamint a Világbank egy tanulóra vetített GDP/fő arányos oktatási ráfordítás, továbbá GDP/fő adataira támaszkodtunk.<sup>8</sup>

Az elemzésbe bevontuk a globalizációs indexet is. A globalizációs index meghatározása „gondosan kiválasztott országos szakértők szubjektív értékelésén”, egy 71 kérdést tartalmazó kérdőív alapján<sup>9</sup> történik. A globalizációs index forrása: GovData360 – The World Bank.<sup>10</sup>

Az elemzésnél egyszerűsített emberitöke-számítást végtünk, azaz kiszámítottuk a népesség iskolázottságának adott évi újraelőállítási költségét, az elvégzett iskolaévek számának és a különböző iskolafokozatok egy tanulóra vetített kormányzati ráfordításainak szorzataként. (Rögrön tegyük hozzá, hogy ez a számítás mód figyelmen kívül hagyja a magánráfordításokat, ami egyes országokban jelentős lehet.)

Az elemzés módszereként egyszerű grafikus elemzést használtunk.

## Eredmények és analízis

### *Iskolázottsági egyenlőtlenségek*

Ha az iskolázottság egyenlőtlenségének alakulását az iskolázottság függvényében vizsgáljuk, akkor a Wittgenstein-adatbázis alapján (az 1950–2020 időtávon) egy U alakú, azaz fordított Kuznets-görbe-szerű lefutást látunk (fekete négyszögekkel jelölt görbe), a hosszabb időtávot lehetővé tevő Barro–Lee-adatbázis alapján pedig valamennyire felismerhető a Meschi és Scervini által említett, fentebb bemutatott hullámszerű lefutás. Ez utóbbinál a csúcs nálunk is a 7-es iskolázottság esetében tapasztalható, ugyanakkor a minimum a 9-es iskolázottság körül van (a szerzőpáros által említett 15 helyett) (*4. ábra*).

<sup>5</sup> Lásd <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> [Letöltve: 2022. 10. 14.]

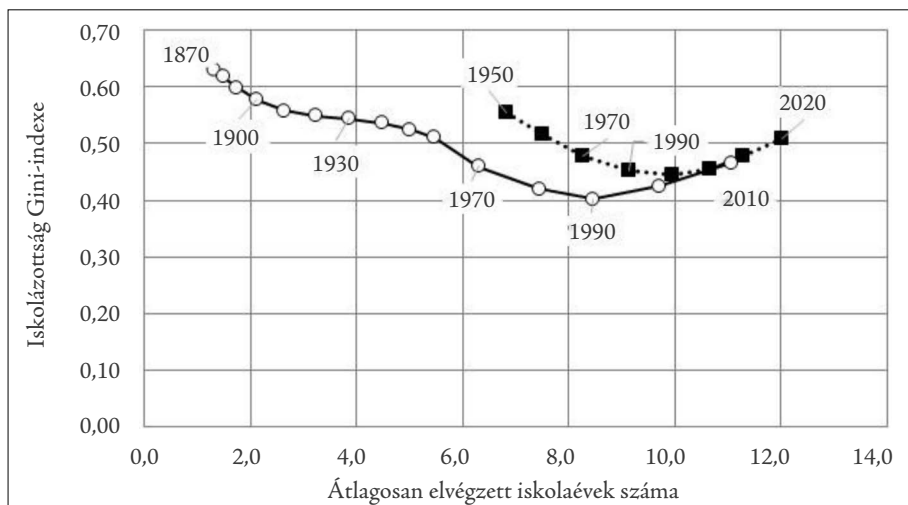
<sup>6</sup> A figyelembe vett adatbázis: UNESCO HDI Data Center <http://hdr.undp.org/en/data> adatbázisból: 2015 és 2018. évi Human Development Index; 2015. és 2018. évi Mean years of schooling (years).

<sup>7</sup> UN World Population Prospects 2019 <https://population.un.org/wpp/> adatbázisból: 2015. és 2018. évi Population by Age Groups - Both Sexes (XLSX, 10.32 MB) (25 éves és idősebb népesség). [Letöltve: 2022. 10. 14.]

<sup>8</sup> A Világbank <https://data.worldbank.org/indicator> adatbázisából: Government expenditure per student, primary (% of GDP per capita); Government expenditure per student, secondary (% of GDP per capita); GDP per capita (current US\$).

<sup>9</sup> Lásd [https://govdata360.worldbank.org/indicators/hd678e485?country=BRA&indicator=44086&viz=line\\_chart&years=1970,2018](https://govdata360.worldbank.org/indicators/hd678e485?country=BRA&indicator=44086&viz=line_chart&years=1970,2018) [Letöltve: 2022. 10. 14.]

<sup>10</sup> [https://govdata360.worldbank.org/indicators/hd678e485?country=BRA&indicator=44086&viz=line\\_chart&years=1970,2018](https://govdata360.worldbank.org/indicators/hd678e485?country=BRA&indicator=44086&viz=line_chart&years=1970,2018) [Letöltve: 2022. 10. 14.]



**4. ábra:** Az iskolázottság és az iskolázottság egyenlőtlenségének kapcsolata. 1870–2010, illetve az 1950–2020 időtávon (OECD-országátlag). Megjegyzés: fehér kör és folyamatos vonal Barro–Lee-adatok alapján, fekete négyzet pontvonal Wittgenstein-adatok alapján számítva. Forrás: Barro–Lee- és Wittgenstein-adatbázis alapján saját szerkesztés

Az adatok tehát azt mutatják, hogy az iskolázottság növekedésével az iskolázottsági egyenlőtlenségek sokáig csökkentek, s majd csak a 90-es években (8–10 átlagosan elvégzett iskolaév után) növekedtek. Magyarul a globalizáció 2000-es évektől tapasztalható erősödése nyomán növekedtek az iskolázottsági egyenlőtlenségek.

Ha közelebbről megvizsgáljuk az országok adatait, akkor azt látjuk, hogy az adatbázisban található 37 OECD-ország közül az egyes jellemző országcsoportok (azaz kapitalizmusmodellek<sup>11</sup>) szerint jellemző különbségek ismerhetők fel.

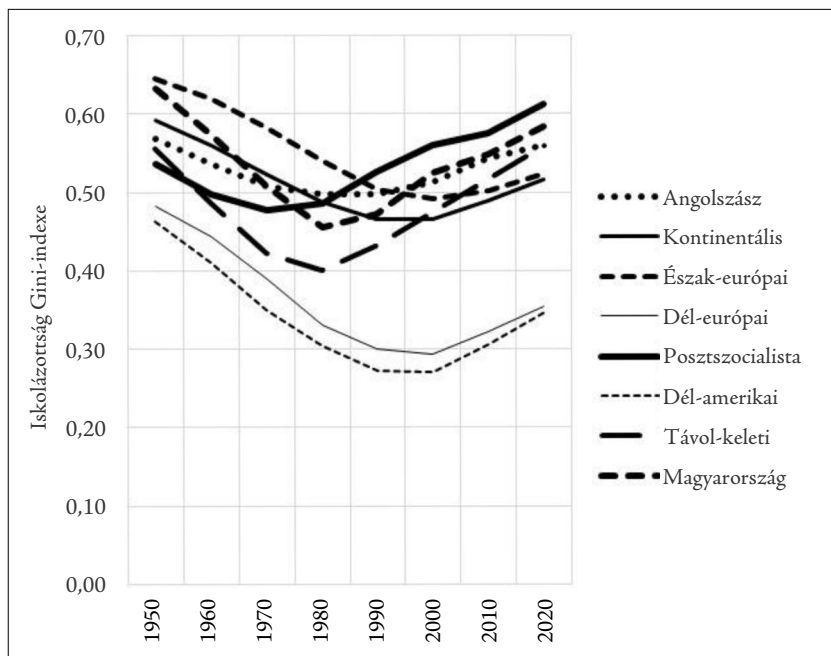
Mindegyik országcsoport esetében annyiban hasonló az iskolázottság Gini-indexe trendjének alakulása, hogy az 50-es éveket követően egyértelmű az egyenlőtlenségek csökkenése. Ez azonban mindegyik országcsoportnál megtörik, s utána növekedni kezd, de nem azonos időszakban. A posztzocialista országok esetében ez a törés 1970 körül, az angolszász és a távol-keleti országok esetében a 80-as évek körül, a többi országcsoport esetében a 90-es évek körül következett be (5. ábra).

A 21. századra fordulva minden országcsoportban növekednek az iskolázottsági egyenlőtlenségek. A 21. század második évtizedének elején a legmagasabb iskolázottsági egyenlőtlenség a posztzocialista országcsoport esetében volt, a legalacsonyabb pedig a dél-amerikai és a dél-európai országcsoportnál.

Ezt tekinthetjük úgy, hogy a globalizáció felgyorsulása – amely egyes országcsoportokban más-más időponttól érvényesült az oktatásra – a korábbi csökkenő egyenlőtlenségeket mindenhol megfordította, s növekvő egyenlőtlenségeket hozott.

Ha az iskolázottsági egyenlőtlenséget nem a történelmi idővel, hanem az iskolázottsággal (egy főre jutó elvégzett iskolaévek számával) összefüggésben vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy 1950-ben az OECD-országok többségében magas volt az iskolázottsági

<sup>11</sup> Lásd erről (Artner 2011) és (Andor 2008), valamint (Polónyi 2018).



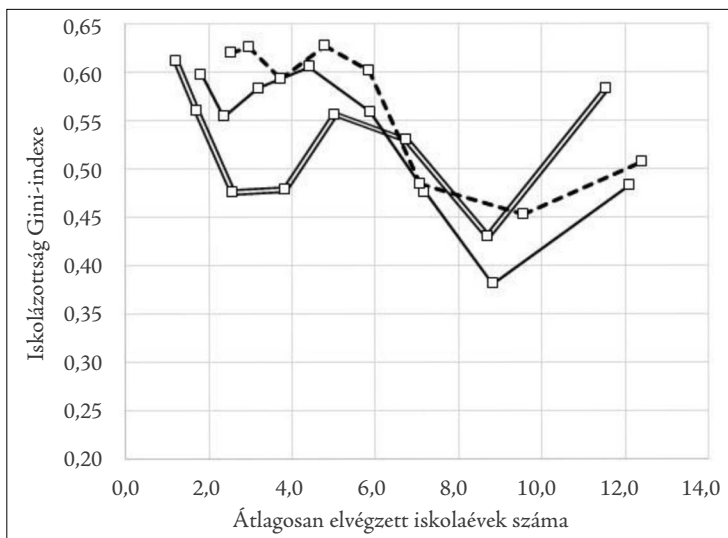
**5. ábra:** Az iskolázottsági egyenlőtlenség Gini-indexének történelmi alakulása az OECD-ország-csoportok (kapitalizmusmodellek) szerint. *Megjegyzés:* az országcsoportok a következők: Angolszász országok: Ausztrália, Írország, Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Kanada, Új-Zéland. – Kontinentális országok: Ausztria, Belgium, Franciaország, Luxemburg, Németország, Svájc. – Észak-európai országok: Izland, Dánia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Svédország. – Dél-európai országok: Görögország, Izrael, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország. – Posztszocialista országok: Csehország, Észtország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia. – Dél-amerikai országok: Chile, Costa Rica, Columbia. – Távol-keleti: Japán, Korea. *Forrás:* Wittgenstein-adatbázis alapján saját szerkesztés

egyenlőtlenség (Melléklet M1. táblázat). 2020-ban viszont az országok zöme a közepes kategóriába került (Melléklet M2. táblázat). A vizsgált hetven év alatt tehát az országok zömében csökkent az iskolázottsági egyenlőtlenség. Ez látszólag ellentmond a globalizációval növekvő egyenlőtlenség feltételezésünknek, azonban ez az interpretáció léptéke miatt van így.

Ugyanis ha országcsoportonként – az elvégzett iskolaévek függvényében – grafikusán vizsgáljuk az egyenlőtlenség alakulását, látszik, hogy két csoport különíthető el a lefutás alapján, de mindkettő esetében növekedést tapasztalhatunk az egyenlőtlenségben a magasabb iskolázottság felé.

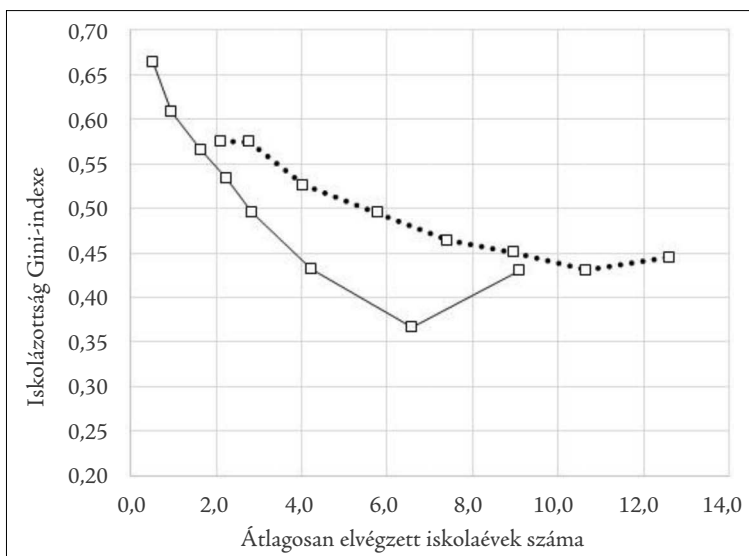
Az egyik csoportba a kontinentális, az észak-európai és a posztszocialista országok tartoznak, amelyekre a hullámszerű lefutás jellemző. Közös jellemzőjük, hogy az iskolázottság legalacsonyabb egyenlőtlensége a 3., valamint a 9. átlagosan elvégzett iskolaév körül található (6. ábra).

A másik csoportba az angolszász és a dél-európai országok tartoznak (7. ábra), amelyek inkább egy „féloldalas” fordított Kuznets-görbe szerű lefutást mutatnak, de eltérő



**6. ábra:** Iskolázottság és iskolázottsági egyenlőtlenségek OECD-országcsoportok (kapitalizmusmodellek) szerint az 1870–2010 időtávon – a kontinentális, az északi és a poszt-szocialista országok átlagai. *Megjegyzés:* az országcsoportok jelölése megegyezik az 5. ábrával (hiányzik a dél-amerikai és a távol-keleti). *Forrás:* Barro–Lee-adatbázis alapján saját szerkesztés

minimummal. A dél-európai országoknál a 7., az angolszász országoknál a 11. átlagosan elvégzett iskolaév körül van az iskolázottság egyenlőtlenségének minimuma.



**7. ábra:** Iskolázottság és iskolázottsági egyenlőtlenségek OECD-országcsoportok (kapitalizmusmodellek) szerint az 1870–2010 időtávon – az angolszász és a déli országok átlagai. *Megjegyzés:* az országcsoportok jelölése megegyezik az 5. ábrával. *Forrás:* Barro–Lee-adatbázis alapján saját szerkesztés

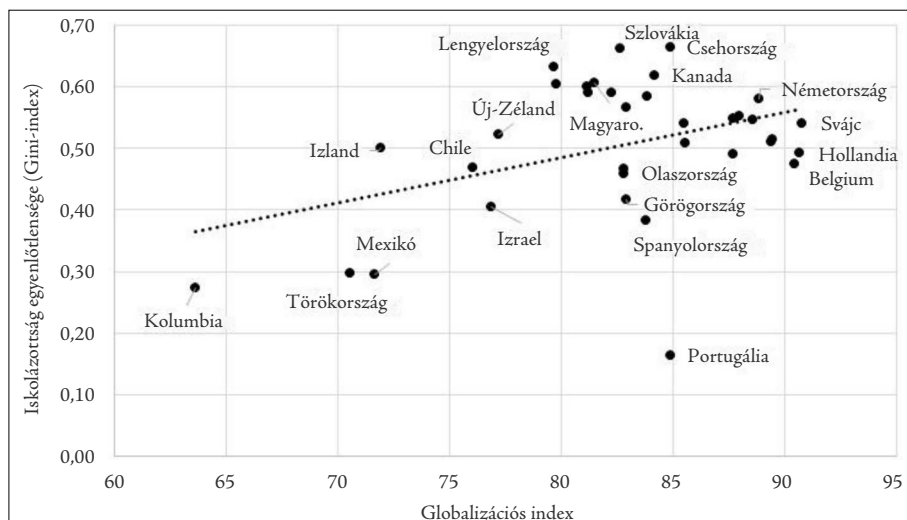
Összességében az adatok azt mutatják, hogy az iskolázottsági egyenlőségek egy adott történelmi ideig, illetve a folyamatosan növekvő iskolázottság miatt egy iskolázottsági szintig csökkennek, majd ezt követően növekszenek. Ha úgy tekintjük, hogy ez utóbbi időszak alatt a globalizáció is kiszélesedik, akkor igazolódni látszik az a feltételezés, hogy a globalizációval az iskolázottsági egyenlőségek növekednek.

Érdekes egy kitekintéssel észrevenni, hogy a tendenciák nagyon hasonlóak a Piketty által feltárt jövedelmi egyenlőtlenségek alakulásához (Piketty 2015: 344, Figure 9.8. „Income inequality: Europe vs. the United States, 1900-2010”). Mint a szerző írja: „az egyenlőtlenségeknek az 1980 utáni újbóli növekedése nagyrészt annak a politikai fordulatnak a következménye, amely elsősorban az adózás és a pénzügyek terén végbement. Az egyenlőtlenségek történetét a gazdasági, politikai, társadalmi aktorok vélekedése alakítja arról, hogy mi az igazságos és mi nem. Fontosak az ezen aktorok között kialakuló erőviszonyok és az így megszülető kollektív döntések.” (Piketty 2015: 32.)

Alighanem az iskolázottsági egyenlőtlenségek alakulásában is meghatározó szerepet játszik a gazdasági, politikai és társadalmi aktorok vélekedése az oktatás, az iskolázottság szerepéről és az oktatási egyenlőtlenségek elfogadhatóságáról, az oktatási rendszer igazságosságáról, mint ahogy azt Marginson megállapításainál láttuk.

A fenti vizsgálat, amely az oktatási egyenlőtlenségeket a történelmi idő és az iskolázottság függvényében elemzi, nyilvánvalóan felveti azt a kérdést, hogy a változások mennyiben tulajdoníthatók a globalizációnak, s mennyiben esetleg más tényezőknek. Ezért közelebb visz hipotézisünk elemzéséhez, ha az iskolázottsági egyenlőtlenségeket a globalizáció egy lehetséges mérőszámával, a globalizációs indexszel összefüggésben vizsgáljuk meg. Az OECD-országok halmazán, egy évtizedről évtizedre erősödő, közepes együttjárást találunk az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a globalizációs index között (2000-ben 0,2457, 2010-ben 0,3829, és 2020-ban 0,4050).

A 8. ábra a 2020-as adatok alapján mutatja a kapcsolatot.



8. ábra: Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a globalizációs index kapcsolata 2020-ban az OECD-országok halmazán. (Korreláció + 0,4050). Forrás *iskolázottság*: Wittgenstein-adatbázis; *Globalizációs index*: Világbank-adatbázis. Saját szerkesztés

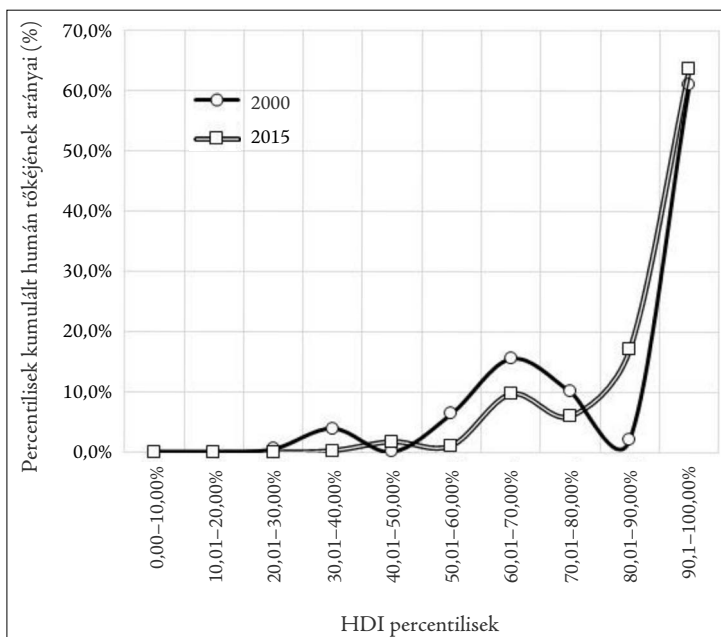


Úgy tűnik tehát, hogy az iskolázottsági egyenlőtlenségek a globalizáció erősödésével együttjárnak – s ez az együttjárás az elmúlt évtizedekben erősödött.

### Humántőke-egyenlőtlenségek

Az emberi tőke egyenlőtlenségeit vizsgálva más mérőszámokat kell használnunk. Az egyes országok emberi tőkéjét népességük iskolázottsága újratermelésének kormányzati<sup>12</sup> költségeiként tekintettük, és az országok emberi tőke szerinti eloszlását fejlettségük függvényében vizsgáltuk. Természetesen ez egy rendkívül durva leegyszerűsítés, hiszen az emberi tőke ennél lényegesen komplexebb fogalom, mint azt Theodor Schultz munkáiból tudjuk (lásd *Schultz 1983*), ugyanakkor az általunk alkalmazott mérés megfelel arra, hogy az egyes országok, illetve régiók emberi tőkéjének különbségeit mérje.<sup>13</sup>

Elemzésünket az UNESCO és a Világbank adatbázisában elérhető országok halmozán végeztük, vizsgálva, hogy *mennyiben ismerhető fel az emberi tőke egyenlőtlen eloszlása, illetve annak változása*. A fejlettséget a Human Development Indexszel mértük, s ennek függvényében – pontosabban annak percentilisekre osztott szegmenseiben – vizsgáltuk a humán tőke (percentilisek szerint kumulált) eloszlását.



**9. ábra:** Az egyes HDI percentilisekbe tartozó országok kumulált human tőke arányai (2000 és 2015). *Forrás:* UNESCO HDI adatbázisa, az UN népességadatai, valamint a Világbank egy tanulóra vetített GDP/fő arányos oktatási ráfordítása, valamint GDP/fő adatai alapján saját számítás és szerkesztés

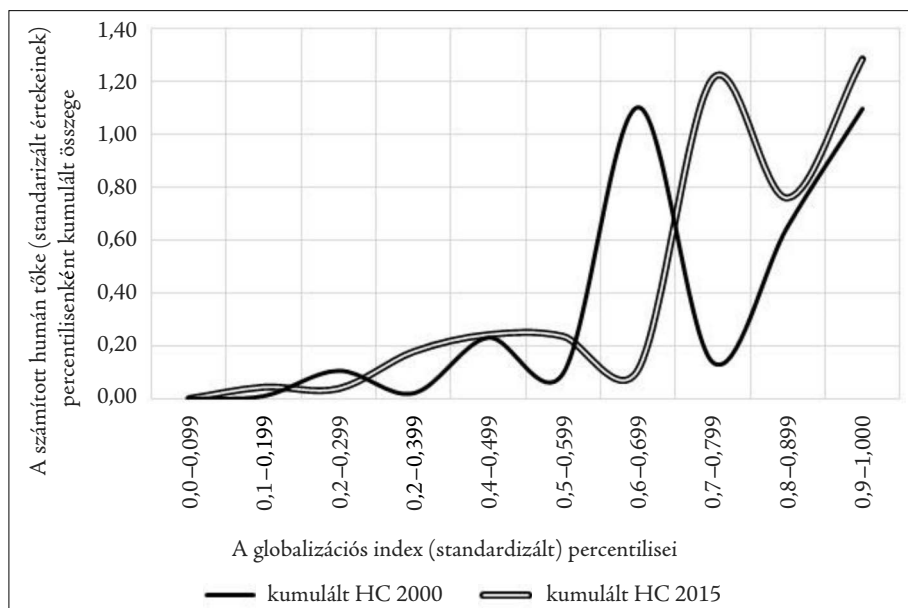
<sup>12</sup> A rendelkezésre álló adatok nem teszik lehetővé a teljes oktatási kiadás számítását, tehát a magánköltségek nem állnak rendelkezésre.

<sup>13</sup> Egyébként maga Schultz is alkalmaz egyszerűsített méréseket (pl. az elvégzett iskolaévek számát) az emberi tőke fejlődésének mérésére.

A Világbank és az UNESCO adatbázisai alapján kiszámítottuk a népesség iskolázottságának 2000. és 2015. évi újraelőállításának (kormányzati) költségét, az elvégzett iskolaévek száma és a ráfordítások szorzataként. (Az átlagosan elvégzett iskolaévek számát két részre szedtük, 6 osztályt tekintettünk primary végzettségnek, a felette lévő secondary végzettségnek, amely adatokat a Világbank-adatbázis alapján primary és secondary képzés egy tanulóra vetített kormányzati kiadásaink a GDP-hez viszonyított aránya, valamint az adott országot egy főre jutó GDP-je alapján kapott összeggel szoroztuk meg, amely összeget végül a 25 éves és annál idősebb népesség számával is megszoroztuk. Az így kapott összeget tekintettük az adott ország kumulált (egyszerűsített) humán tőkéjének. Ennek a maximumhoz viszonyított százalékos értékeit a HDI percentilisekkel szembeállítva kaptuk a 9. ábrát. (Az országokat a HDI értékeik alapján percentilisekbe soroltuk, s az egyes percentilisekbe tartozó országok humán tőkéjét összegeztük. A rendelkezésre álló adatok alapján 2000-ben 63, 2015-ben 67 országra lehetett ezt megtenni.)

Az eredmény elég egyértelműen mutatja az egyenlőtlen eloszlást: egy Nessie-jellegű görbét látunk. Ez arra utal, hogy az emberi tőke a magas HDI-vel rendelkező országok utolsó percentilisében lényegesen magasabb, mint a többi percentilisben összesen, továbbá az is látszik, hogy az utolsó percentiliseknek ez az előnye 2000-ről 2015-re növekedett (az utolsó percentilis kumulált emberi tőkéje az összes emberi tőke 61%-a volt 2000-ben, 2015-ben 64%) (9. ábra). Ez utóbbi az egyenlőtlenségek növekedésére utal.

Ebbe az elemzésbe is bevontuk a globalizációs indexet. A globalizációs index percentiliseinek függvényében vizsgálva az emberi tőke ezen percentilisenkénti kumulált ösz-



**10. ábra:** 57 ország globalizációs indexe alapján képzett percentilisei és percentilisenkénti kumulált emberi tőkéje 2000-ben és 2015-ben (standardizált adatok alapján). Megjegyzés: 57 országnak volt mindkét jellemzőből adata. Forrás: A Világbank egy tanulóra vetített GDP/fő arányos oktatási ráfordítása, valamint GDP/fő adatai alapján saját számított emberi tőke, és a GovData360 – The World Bank globalizációs indexe alapján számítás és szerkesztés

szegét, az egyenlőtlenségeknek kissé más képét láthatjuk. Az eloszlás 2000-ról 2015-re módosul. Ennek nyomán az utolsó két percentilist vizsgálva az egyenlőtlenség relatív értéke nem változik, mivel mindkét vizsgált évben az utolsó két percentilisbe az összes emberi tőke nagyjából 50%-a esik (2000-ben 50,6%, 2015-ben 49,8%). Ugyanakkor az utolsó három percentilis esetében már jelentős növekedést tapasztalunk (55%-ról 79%-ra) (10. ábra).

Azt is hozzá kell tenni, hogy a relatív eloszlás mögött jelentős abszolút különbség változás áll. Az abszolút különbségek jelentősen növekedtek (lásd Melléklet M1. ábra). Az első és utolsó percentilisben található országok emberitőke-különbsége (nominálisan) közel háromszorosára növekedett.

Itt is azt állapíthatjuk meg, hogy a globalizáció növekedése és az emberitőke-egyenlőtlenségek növekedése együtt jár.

## Konklúzió

Elemzéseink alapján több megállapítást fogalmazhatunk meg.

Először azt, hogy az iskolázottság növekedésével az iskolázottsági egyenlőtlenségek egy fordított Kuznets-görbének nagyjából megfelelő lefutást mutatnak a magasabb iskolázottság időszakában. Ám az országcsoportok nagy részében ez kiegészül egy ellentétes görbületű résszel az alacsonyabb iskolázottság időszakában, s így egy hullámszerű alakulás jellemzi az iskolázottsági egyenlőtlenségeket az iskolázottsággal együtt vizsgálva. Magyarul megállapítható, hogy az iskolázottsági egyenlőségek egy adott történelmi ideig, illetve a folyamatosan növekvő iskolázottság miatt egy iskolázottsági szintig csökkennek, majd ezt követően növekszenek. Ha úgy tekintjük, hogy ez utóbbi időszak alatt a globalizáció is kiszélesedik, akkor igazolni látszik az a feltételezés, hogy a globalizációval az iskolázottsági egyenlőségek növekednek.

Egy további megállapítás, hogy az emberi tőke egyenlőtlenségeit vizsgálva az UNESCO-országokban egy Nessie-jellegű görbét látunk, ami azt mutatja, hogy az emberi tőke eloszlása erősen egyenlőtlen. A HDI alapján sorba rakott országok utolsó percentilisében lényegesen magasabb a kumulált emberi tőke, mint a többi percentilisben. Más oldalról azt is láttuk, hogy ez az egyenlőtlenség az idő –  $s$  amit ezzel együtt járónak tekintettünk a globalizáció kiszélesedésének – előrehaladtával növekszik.

Ha a globalizáció egy lehetséges mérőszámával vizsgáljuk az iskolázottsági és az emberitőke-egyenlőtlenségeket, akkor is megerősítve látjuk azt, hogy az iskolázottsági különbségek esetében létezik egy közepes pozitív korreláció a globalizációs indexszel. Az emberitőke-egyenlőtlenségek és a globalizációs index összefüggése is egy viszonylag egyértelműen pozitív korreláció szerinti együttjárást mutat. Tehát a globalizáció növekedésével növekszik mind az iskolázottsági egyenlőtlenség, mind az emberitőke-eloszlás egyenlőtlensége.

Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy az iskolázottsági és az emberitőke-egyenlőtlenségek, valamint a globalizáció kapcsolatát természetesen a fenti elemzések alapján nem lehet egyértelműen ok-okozati kapcsolatnak tekinteni. Már csak azért sem, mert a globalizációs index objektivitása erősen megkérdőjelezhető, különösen hosszú távú idősorait illetően. Ez egy fontos korlátja a bemutatott vizsgálatnak.

Hozzá kell tenni, hogy az elemzésnek van másik figyelembe veendő korlátja is. Ilyen, hogy az emberi tőkét igen leegyszerűsítetten vette figyelembe, továbbá, hogy a magánráfordításokat figyelmen kívül hagyta.

Mindezek ellenére a bemutatott elemzés alkalmas arra, hogy rávilágítson a globalizáció és az iskolázottságban, valamint az emberi tőkében tapasztalható egyenlőtlenségek Marginson, illetve Wells által feltételezett kapcsolatra, és mélyrehatóbb elemzésekre ösztönözzön.

## IRODALOM

- ALVAREDO, F., CHANCEL, L., PIKETTY, TH., SAEZ, E. & ZUCMAN, G. (2018) *World Inequality Report 2018*. World Inequality Lab. <https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-english.pdf> [Letöltve: 2021. 10. 10.]
- ANDOR L. (2008) *Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben*. Budapest, L'Harmattan–Zsigmond Király Főiskola.
- ARTNER, A. (2011) Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk. *MTA Világgazdasági Kutatóintézet Műhelytanulmányok* 89. szám. 2011. június. <http://www.vki.hu/mt/mh-89.pdf> [Letöltve: 2017. 02. 10.]
- CASTELLÒ, A. & DOMÉNECH, R. (2002) Human Capital Inequality and Economic Growth: Some New Evidence. *Economic Journal, Royal Economic Society*, Vol. 112. No. 478. C187–C200. March.
- DE GREGORIO, J. & LEE, J. W. (2002) Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data. *Review of Income and Wealth*, Vol. 48. No. 3. pp. 395–416.
- HUSZ I. (2002) Az emberi fejlődés indexe. In: LENGYEL GY. (ed.) *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. Budapest, BKÁE. <http://www.lib.uni-corvinus.hu/pdf/indikatorok.pdf> [Letöltve: 2011. 07. 15.]
- KUZNETS, S. (1963) Quantitative Aspects of the Economic Growth of Nations: VIII. Distribution of Income by Size. *Economic Development and Cultural Change*, Vol. 11. No. 2. pp. 1–80. <http://www.jstor.org/stable/1152605> [Letöltve: 2015. febr.]
- LAKNER, CH. & MILANOVIC, B. (2013) *Global Income Distribution: From the Fall of the Berlin Wall to the Great Recession*. The World Bank Development Research Group Poverty and Inequality Team Policy Research Working Paper 6719.
- MARGINSON, S. (1997) After globalisation: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*. <https://www.researchgate.net>
- MESCHI, E. & SCERVINI, F. (2012) Expansion of schooling and educational inequality in Europe: Educational Kuznets curve revisited. *GINI Discussion Paper* 61. Amsterdam.
- MILANOVIC, B. (2016) *Global Inequality. A New Approach for the Age of Globalization*. Cambridge (MA), London (England), THE Belkap Press of Harvard University Press.
- MOLOI, K.C., GRAVETT S. J. & PETERSEN, N. F. (2009) Globalization and its Impact on Education with Specific Reference to Education in South Africa. *Educational Management Administration Leadership*, Vol. 37. No. 2. pp. 278–297. DOI: 10.1177/1741143208100302
- MORRISON, C. & MURTI, F. (2010) *The Kuznets Curve of Education: A Global Perspective on Education Inequalities*. CEE DP 116. Centre for the Economics of Education, London School of Economics.
- PARK, K. H. (1996) Educational Expansion and Educational Inequality on Income Distribution. *Economics of Education Review*, Vol. 15. No. 1. pp. 51–58.
- PIKETTY, TH. (2015) *A tőke a 21. században*. Budapest, Kossuth Kiadó.
- POLÓNYSI I. (2018) Oktatás és gazdasági fejlődés I. *Köz-Gazdaság* Vol. 13. No. 4. pp. 25–38.

- RAM, R. (1990) Educational Expansion and Schooling Inequality: International Evidence and Some Implications. *Review of Economics and Statistics*, Vol. 72. No. 2. pp. 266–274.
- SCHULTZ, TH. (1983) *Beruházás az emberi tőkébe*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- SHIVA, V. (2000) *Is There any Alternative to Globalisation?* Globalisation Guide. Available at: <http://www.globalisationguide.-org/10.html>. Accessed 31 August 2005.
- SLABBERT, J. (2003) Globalisation. *Managing Employment Relations in South Africa: Service*, Issue 4. London: LexisNexis.
- STIGLITZ, J. E. (2002) *Globalisation and Its Discontents*. New York, W.W. Norton. <http://digamo.free.fr/stig2002.pdf>
- The BIG Thinkers (é. n.) *Vandana Shiva*. <https://ncca.ie/media/2829/vandana-shiva.pdf>
- THOMAS, V., WANG, Y. & FAN, X. (2001) Measuring Education Inequality: Gini Coefficients of Education. *World Bank Policy Research Working Paper* No. 2525.
- WELLS, R. S. (2006) Education's effect on income inequality: An economic globalisation perspective. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 4. No. 3. pp. 371–391.

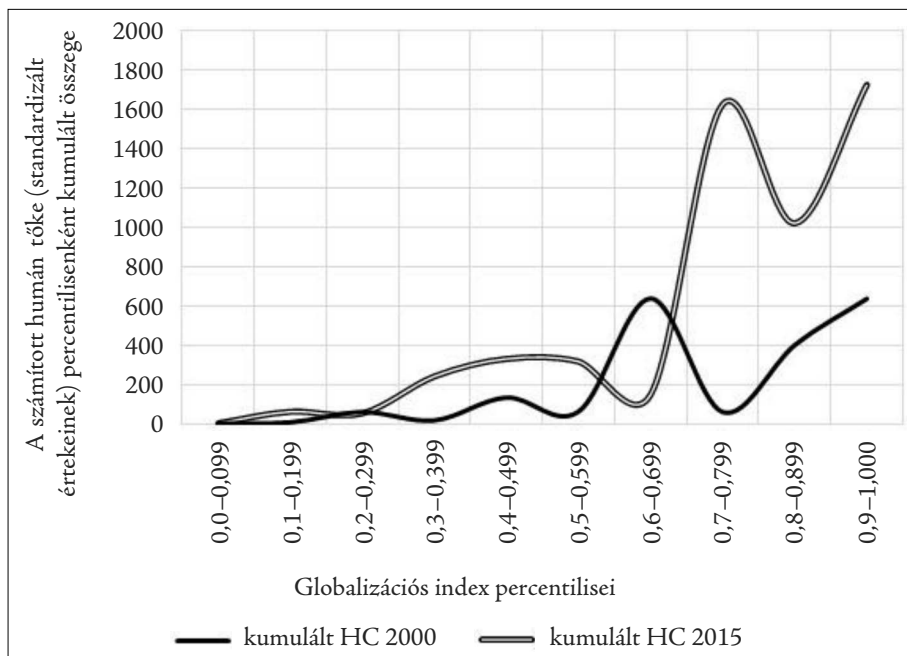
## MELLÉKLET

## M1. táblázat

		1950		
		Iskolázottsági egyenlőtlenség (Gini-index)		
		alacsony (kisebb mint 0,4)	közepes (0,4–0,6)	magas (nagyobb mint 0,6)
Átlagos iskolázottság (egy főre jutó átlagosan elvégzett iskolatévék száma)	alacsony kisebb mint 6,00	Chile Izrael Litvánia	Columbia Észtország Görögország Mexikó Olaszország Spanyolország	Korea <b>Magyarország</b> Portugália Törökország
	közepes 6,00–9,00	Kanada USA	Belgium Hollandia Izland Japán Lengyelország Szlovénia	Ausztrália Ausztria Finnország Franciaország Írország Luxemburg Svédország Szlovákia Új-Zéland
	magas nagyobb mint 9,00		Lettország Svájc	Csehország Dánia Egyesült Királyság Németország Norvégia

M2. táblázat

		2020		
		Iskolázottsági egyenlőtlenség (Gini-index)		
		alacsony (kisebb mint 0,4)	közepes (0,4–0,6)	magas (nagyobb mint 0,6)
Átlagos iskolázottság (egy főre jutó átlagosan elvégzett iskolaévek száma)	alacsony kisebb mint 10,00	Columbia Mexikó Portugália Törökország		
	közepes 10,00–13,00	Spanyolország	Ausztria Belgium Chile Dánia Egyesült Királyság Finnország Franciaország Görögország Hollandia Írország Izrael Korea Luxemburg <b>Magyarország</b> Norvégia Olaszország Svédország Szlovénia USA	Észtország Izland Japán Németország Svájc Új-Zéland
	magas nagyobb mint 13,00		Csehország Kanada Lengyelország Lettország	Ausztrália Litvánia Szlovákia



**Melléklet M1. ábra:** 57 ország globalizációs indexe alapján képzett percentilisei és percentilisenkénti kumulált emberi tőkéje 2000-ben és 2015-ben. *Megjegyzés:* 57 országnak volt mindkét jellemzőből adata. *Forrás:* A Világbank egy tanulóra vetített GDP/fő arányos oktatási ráfordítás, valamint GDP/fő adatai alapján számított emberi tőke, és a GovData360 – The World Bank globalizációs indexének figyelembevételével saját számítás és szerkesztés

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)



# AZ ANGOL NYELV ÉS A GLOBALIZÁCIÓ

MEDGYES PÉTER

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

*Beérkezett: 2022. április 10., elfogadva: 2022. október 13.*

Tanulmányom az angol nyelv és a globalizáció összefüggéseit boncolgatja, kiemelve, hogy az angol világnyelvi primátusát az angol anyanyelvű államok, mindenképp az Egyesült Államok gazdasági és politikai ereje alapozta meg. Ennek ára azonban az, hogy az anyanyelvű beszélők ma már nem egyedüli birtokosai a nyelvnek, nem ők határozzák meg a beszédhasználati szabályokat. A kommunikáció sikere a pragmatikai hatékonyságon múlik, amit a beszélők rendelkezésére álló nyelvek váltogatásával is el lehet érni. Ez az új szemlélet a nyelvkutatás módszertanára is jelentős hatással lehet a jövőben. Külön fejezetben tárgyalom az idegennyelv-oktatás magyarországi helyzetét, végül felvázolom az angol jövőjével kapcsolatos forgatókönyveket, a többnyelvűség irányába ható tényezőket.

**Kulcsszavak:** angol mint világnyelv, többnyelvűség, idegennyelv-oktatás, nem angol anyanyelvű angoltanárok

This paper is concerned with the relationship between the English language and globalization, stressing that the primacy of English has been established by the economic and political power of native English-speaking countries, especially that of the United States. However, the price of this development is that the native speakers of English are no longer the sole owners of the language who determine how to use it. The success of communication depends on pragmatic effectiveness, which can well be achieved by alternating the languages available to the speaker. This new approach may have a significant influence on language teaching methods. After a discussion of the state of foreign language education in Hungary, the paper ends by describing the possible scenarios concerning the future of English, as well as the factors leading to multilingualism.

**Keywords:** English as a lingua franca, multilingualism, foreign-language education, non-native teachers of English

## Az angol nyelv a globális kommunikáció fő eszköze

Vitathatatlan tény, hogy az angol korunk világnyelve – egyetlen más nyelv sem versenyképes vele. Angolul tárgyalnak a politikusok és üzletemberek, angol a tudomány, ipar, kereskedelem, informatika, média, technológia, magas és popkultúra, turizmus és sport legfőbb kommunikációs eszköze. Primátusa nemhogy csökkent volna az elmúlt évtizedekben, hanem inkább nőtt, és ez a tendencia minden jel szerint a jövőben is folytatódik. Az angol nyelv térhódításának fő mozgatórugója a globalizáció, ám ez a tétel fordítva is igaz: az angol nyelv a maga eszközeivel hozzájárul a globalizáció kiszélesedéséhez (*Crystal 1997; Graddol 2006*).

A világnyelv persze nem új keletű fogalom, korábban is léteztek olyan nyelvek, amelyeket a világ bizonyos térségeiben széles körben használtak. Gondoljunk csak a latinra, amely az ókorban több évszázadon keresztül egyeduralgó volt. Ezt persze nem annak köszönhetjük, hogy a művelt rómaiak azon a nyelven társalogtak otthon és a provinciákban, még kevésbé a latin nyelv „szépségének” vagy „gazdagságának”, mely attribútumok nyelvészeti szempontból amúgy sem értelmezhetők. Világnyelvvé válásának záloga elsősorban a Római Birodalom sikeres hódításaiban rejtett, bukása utáni több évszázados továbbélését pedig a katolikus egyház befolyásának köszönhetjük. Hatósugara egyre bágyadtabban ugyan, de mindmáig érezhető; példa erre, hogy a világ számos országában – köztük hazánkban is – a latin a választható, sok iskolában a kötelező idegen nyelvek között szerepel.

Háttérbe szorulása egy, esetleg több új világnyelv kibontakozását vetítette előre. A 15. századtól kezdődően versenyfutás kezdődött a birodalmi álmokat kergető angolok, franciák, spanyolok és portugálok között, és számos háború eredményeként végül sikerült egymás között felosztaniuk a világ jókora részét. Noha a gyarmatvilágnak a huszadik század második felében bealkonyult, a gyarmatosítók nyelve a függetlenné vált államok többségében fennmaradt; ennek nyomán – mint látni fogjuk – az anyaországokban ma összességében kevesebben beszélnek a gyarmattartók nyelvét, mint az egykori kolóniákon. Sőt, az Indiában angolul beszélők száma mára meghaladja a brit állampolgárokéét.

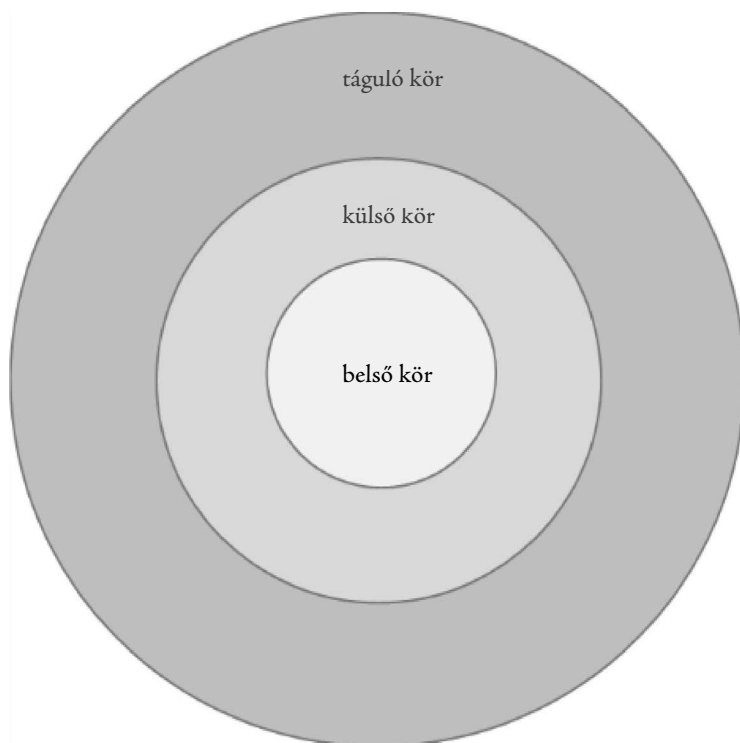
Mindazonáltal a múltban túlzás lett volna világnyelvről beszélni, hiszen egyikük sem hálózta be az egész földgolyót; a latin javarészt Európa határain belül maradt, az arab nyelv Bahreintől a Közel-Keleten át Afrika északnyugati államaiban terjedt el, mint ahogy a francia, spanyol és portugál nyelv használata is a gyarmataira korlátozódott. Ami pedig a huszadik századot illeti, az orosz nyelv sem lépte át a Szovjetunió és a szovjet érdekszféra határait, azóta pedig, hogy a szovjet birodalom összeomlott, az egykori tagköztársaságokban rohamosan csökken az oroszul beszélők száma, nem beszélve a szatellit államokról, köztük hazánkról, ahol az orosz nyelv sohasem tudott gyökeret eresztetni.

Ezzel szemben az angol nyelvre jogos a világnyelv megnevezés, mert hatása jóval túlnyúlik egykori gyarmatbirodalmának határain, a világ szinte valamennyi országában megvetette a lábát. Terjedését kezdetben Nagy-Britannia katonai erejének köszönhetjük, később azonban jószerivel vértelen formában teljesedett ki. Az pedig, hogy ma az angol a globális kommunikáció nyelve, mindenekelőtt az Egyesült Államok és csökke-

nő mértékben Nagy-Britannia politikai, gazdasági és kulturális befolyásának tulajdonítható.<sup>1</sup>

### A koncentrikus körök

Ezen a ponton érdemes utalnunk *Kachru (1985)*, az indiai származású amerikai nyelvész sokat idézett ábrájára, melyen három koncentrikus kör látható (1. ábra).



1. ábra: Kachru három koncentrikus köre

A *belső kör* azon országokat foglalja magába, ahol a lakosság többségének angol az anyanyelve (*native language*); az Egyesült Államok, Kanada, Nagy-Britannia, Írország, Ausztrália és Új-Zéland tartozik ide.

Az úgynevezett *külső kör*be túlnyomórészt az egykori gyarmatok sorolhatók, mint például India, Pakisztán, Dél-Afrika, Zimbabwe vagy Guyana. Ezekben az államokban a lakosság bizonyos hányada az anyanyelve mellett közvetítő, második nyelvként (*second language*) használja az angolt. A sors különös fintora, hogy épp a gyarmatosítók nyelve nyerte el ezt a rangot, ami azzal magyarázható, hogy a különböző anyanyelvű és egy-

<sup>1</sup> Nem véletlen, hogy a világnyelvi babérokra törő eszperantónak sosem sikerült kitörnie az elhivatott eszperantisták viszonylag szűk köréből – egyszerű a magyarázat: sosem állt mögötte komoly politikai és gazdasági erő.

mással gyakran vizálykodó törzsek leginkább az angol segítségével tudnak és hajlandók kommunikálni egymással.

Végül a legkülső, *táguló kör* tagjai számára az angol idegen nyelv (*foreign language*), melyet rendszerint iskolai keretek között tanulnak. Idesorolható a Föld legtöbb országa, köztük természetesen hazánk is. A „táguló” azért találó kifejezés, mert arra utal, hogy a folyamat nem zárult le: egyre szaporodik azon országok száma, ahol boldog-boldogtan angolul tanul. Öngerjesztő folyamatnak vagyunk tanúi, melyet *Myers-Scotton* hógolyó-effektusnak nevez: „Minél többen tanulnak egy nyelvet, az annál hasznosabbá válik, és minél hasznosabb ez a nyelv, annál többen akarják megtanulni” (2002: 80).

Egyébként az átjárhatóság az egyes körök között is elképzelhető; például a skandináv országok vagy Hollandia a táguló körből a külső kör felé tendálnak, hiszen ott szinte mindenki beszél angolul, szemben mondjuk Indiával, ahol a lakosság többségéről ez nem mondható el. A koncentrikus elrendezés némileg sematikus mivoltát maga Kachru is elismerte későbbi munkáiban.

### Hol hivatalos nyelv az angol?

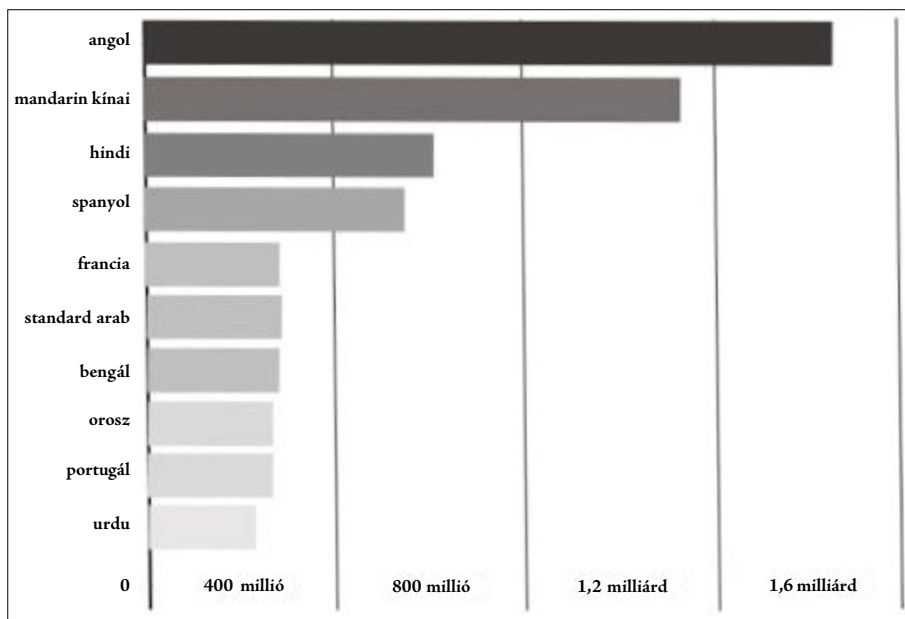
Felvetődik ezek után, hogy a világ közel 200 független országa közül melyekben hivatalos nyelv az angol. Arra gondolhatnánk, hogy a belső kör hat országában ezt bizonyára törvény szentesíti, csak hogy ennél bonyolultabb a képlet. Az USA-ban például föderális szinten nincs nyelvtörvény, ennek ellenére az 50 tagállam közül 30 hivatalos nyelvvé nyilvánította az angolt. Nagy-Britanniában még ellentmondásosabb képet kapunk: *de jure* az angol még Angliában sem rendelkezik hivatalos státusszal, nem beszélve Walesről, ahol éppenséggel a Welsh-et illeti meg ez a rang, noha a lakosságnak csupán szűk 30 százaléka beszéli az ősi kelta nyelvet, miközben angolul úgyszólván mindenki anyanyelvi szinten tud. Ausztráliában és Új-Zélandon sincs nyelvtörvény, szemben Kanadával, ahol – a francia nyelvű Quebec kivételével – az angol az egyedüli hivatalos nyelv. Ugyanakkor Írországnak két hivatalos nyelve is van: az angol mellett az ír. E vegyes kép dacára tagadhatatlan, hogy a belső körhöz tartozó országokban a *de facto* hivatalos nyelv az angol.

A külső kör mintegy 70 országának viszonylatában még zűrzavarosabb a helyzet. Jócskán akadnak köztük olyanok, amelyekben az angol nem hivatalos nyelv ugyan, a közigazgatásban és a felsőoktatási intézményekben mégis azt használják, függetlenül attól, hogy ért-e a többség angolul, vagy sem.

### A leggyakoribb nyelvek

Mielőtt rátérnék a táguló kör helyzetére, vessünk egy pillantást arra a 10 nyelvre, amely a beszélők számát tekintve a rangsor élén áll (2. ábra). Mint látható, az angol biztosan vezet a kínai előtt, és jócskán leszakadva követi őket a többi nyelv.

Ennél azonban váratlanabb adatokkal szolgál az 1. táblázat, amely azt mutatja, hogy akik az angolt második nyelvként használják, háromszor annyian vannak, mint az angol anyanyelvűek, a kínai esetében viszont épp fordított az arány: ott az anyanyelvűek vannak döntő többségben. Ebből egyértelműen következik, hogy míg az angol a szó szoros értelmében világnyelv, a kínai többé-kevésbé az anyaországra korlátozódik.



2. ábra: A leggyakrabban beszélt nyelvek (*Ethnologue 2022 nyomán*)

1. táblázat: A leggyakrabban beszélt öt nyelv millió főben számolva (*Ethnologue 2022 nyomán*)

Nyelv	1. nyelv	2. nyelv	Összesen
Angol	372,9	1 080,0	1 452,0
Kínai	929,0	198,7	1 118,0
Hindi	343,9	258,3	602,2
Spanyol	474,7	73,6	548,3
Francia	79,9	194,2	274,1

A 2. táblázatban viszont az látható, hogy a földgolyón minden második ember a felsorolt öt nyelv valamelyikét beszéli anyanyelvként, illetve második nyelvként. Egyébiránt számítások szerint a világ lakosságának több mint a fele mindössze 23 nyelven osztozik.

2. táblázat: A leggyakrabban beszélt öt nyelv a világ összlakosságának százalékában (*Ethnologue 2022 nyomán*)

Nyelv	Százalék
Angol	16,5
Kínai	14,6
Hindi	8,3
Spanyol	7,0
Francia	3,6

Visszatérve a Kachru-féle koncentrikus körökre, a fenti adatok arra utalnak, hogy a jelzett, közel másfél milliárd angolul tudó ember nem tartalmazza az úgynevezett táguló körbe tartozókat, vagyis azokat, akik idegen nyelvként, jellemzően az iskolapadban tanulnak angolul. Vajon mekkora volumenű ez a tömeg? Noha léteznek erre vonatkozó becslések, hiba lenne hitelt adni nekik, tudniillik milyen alapon állítjuk valakiról, hogy tud (vagy nem tud) angolul? Lehetséges-e objektív kritériumok alapján meghatározni azt a szintet, amelytől számítva angolul beszélőnek tekinthetjük az illetőt? Bár számos, sokszor egymástól merőben különböző nyelvvizsgáztatási rendszert ismerünk, egyik sem nevezhető objektívnak. Nem véletlen, hogy az adatforrások között jókora eltérések vannak: százmillió és egymilliárd fő közé becsülik a táguló kör angolul beszélőinek a számát. Annyi bizonyos, hogy óriási és rohamosan növekvő tömegről van szó, és volta-képpen az ebbe a kategóriába tartozó nyelvtanulóknak köszönhetően lett az angol igazi világnyelv, a globális kommunikáció fő eszköze.

### Az angol nyelv heterogenitása

Az angol nyelv nem egységes, és folyamatos mozgásban van. Nagymértékben eltér egymástól a más-más koncentrikus körökbe tartozók beszédhasználat, de egy-egy körön belül is jelentősek a különbségek. A belső kör hat országa sem homogén – gondoljunk például a brit és az amerikai angol kiejtés közötti különbségekre, nem beszélve a helyesírásukban, de főként szókincsükben mutatkozó differenciákról. Ugyanakkor egy-egy angol anyanyelvű országon belül is szembeszökőek a regionális és szociokulturális eltérések.<sup>2</sup>

A külső kör országaiban hasonló a helyzet. Sokfelé kialakult az angol sajátos szten-derd változata, amely éppoly összetett és kifejező, mint a belső körös változatok. Másutt a pidgin és kreol angolt beszélnek.<sup>3</sup> A kreol angol a külső kör számos országában, főként a hajdani gyarmatvilágban a mindennapi érintkezés nyelve, a Karib-szigetektől kezdve Nyugat-Afrikán keresztül egészen a csendes-óceáni Salamon-szigetekig.

A táguló körben élők nyelvezete különösen érdekes, azon oknál fogva, hogy ott robbanásszerűen nő az angol nyelv használóinak száma. Mielőtt azonban ezt részletezném, arra keresem a választ, hogy milyen előnyökkel, illetve hátrányokkal jár az angol világnyelvvé válása.

### A világnyelvvé válás előnyei és hátrányai

Az előnyökről szólva kétségtelen tény, hogy az angol mint világnyelv megszünteti, de legalábbis megszüntetheti a sok évezredes bábéli zűrzavart, azt, hogy a világ lakossága a jelenleg számba vett 7 151 élő nyelven (*Ethnologue* 2022) igyekszik szót érteni egymással. Az angol nyelvvé válás egy olyan kommunikációs eszköz kerül az emberiség birtokába, amely elősegítheti a kölcsönös megértést és végső soron a békés egymás mellettélést. Ehhez

<sup>2</sup> Ezzel magyarázható, hogy a szakirodalom miért használja sokszor többes számban az angol nyelvet: „Global Englishes” vagy „World Englishes”.

<sup>3</sup> A pidgin az angol korlátozott funkciók betöltésére alkalmas, nyelvileg egyszerűsített változata, melyen a más-más helyi nyelvet beszélők kommunikálnak egymással. Amikor a pidgint már anyanyelvként használják, akkor kreol angolról beszélünk. Egyébként a kreol változatok között a hatalmas távolságok dacára meglepően sok a hasonló vonás (*Crystal* 1995).

képest másodlagos szempont, hogy a globális nyelv egyszersmind költséghatékonyabbá teszi a különböző nyelveket beszélők közötti kommunikációt, hiszen fölöslegessé válik a fordítás és tolmácsolás beiktatása.

A nyelvészeti szakirodalomban azonban sokkal több szó esik a káros hatásokról. Egyik ellenérvként azt szokták felhozni, hogy a globális nyelv hívei elitisták, mert az nemhogy csökkentené, mint inkább növeli az államok és egyének közötti különbségeket. Az angol anyanyelvűek, akik úgymond beleszületnek az angol nyelvbe, behozhatatlan előnyre tesznek szert kevésbé szerencsés társaikkal szemben bármely beszédhelyzetben, legyen az üzleti tárgyalás, tudományos értekezés vagy akár köznapi beszélgetés. Könnyű belátni, hogy amikor egy nem angol anyanyelvű személy megszólal angolul, korántsem képes üzenetét olyan világosan, folyékonyan és hibátlanul közvetíteni, mint ha az anyanyelvén kommunikálna. Még nagyobb baj, hogy valahányszor angolul kell kifejeznie magát, saját intellektuális szintje alatt teljesít; mindez együtt gyakran identitásbeli zavarokat, önbizalomvesztést okozhat. Ami pedig az angol anyanyelvűeket illeti, nyelvi fölényük gyakran önelégültré teszi őket; részben ezzel magyarázható az angol ajkúak idegennyelv-ranulással kapcsolatos motivátlansága.

De túl a lélektani mozzanatokon, egyesek szerint az angol világméretű terjedése jelentős mértékben hozzájárul más nyelvek elsorvadásához: egyes források szerint a nyelvek 50–90 százaléka súlyosan veszélyeztetett, de akár ki is hal a 21. század végére<sup>4</sup> (*Austin–Sallabank 2011*). Ez annál is inkább sajnálatos folyamat, mert minden egyes kihalt nyelv együtt jár az adott nép történelmének, kultúrájának és identitásának pusztulásával, ami nemcsak órá, hanem az egész emberiségre nézve komoly veszteség. Ezt megakadályozandó, számos ország központilag irányított nyelvvédelmi intézkedéseket hoz, támogatja a purista kezdeményezéseket – többnyire csekély eredménnyel.

Érdekes kérdés, hogy világnyelvvé válása nem okoz-e kárt magában az angol nyelvben. Kétségtelen tény, hogy a táguló kör angolosainak jelentős hányada „kerékbe tör” az angolt, ez azonban aligha roncsolja a nyelvet. Ugyancsak felvetődik, hogy világméretű terjedése okán nem fragmentálódik-e az angol nyelv olyan mértékben, hogy beszélői végül nem fogják érteni egymást. Valóban léteznek erre utaló jelek: előfordul például, hogy az amerikai mozilátogatók csak feliratozva képesek követni mondjuk a skót tinédzserek dialógusait. Azonban ezt a veszélyt jelentősen tompítja, hogy az internet, a YouTube, a Netflix és más médiumok közreműködésével manapság mindenkinek bőséges lehetőség áll rendelkezésére, hogy hozzácsokjék a különböző angol dialektusok és szociolektusok megértéséhez.

## Kié az angol nyelv?

Nem is olyan régen az angol anyanyelvűek szabták meg a nyelvhasználati normákat, ők döntötték el, mikor mondunk valamit helyesen, és mikor hibázunk; *Holliday (2005)* nyomán ezt a felfogást „native-speakerism”-nek nevezik. Ám az angol világnyelvvé válása óta terjed az a nézet, hogy az anyanyelvűek elveszítették ítései jogkörüket: a két tábor ma már egyenlő jogok illetik meg (*Widdowson 1994*). Vannak, akik ezt ma sem

<sup>4</sup> A magyar nyelv 12,6 millió ember anyanyelve, és ezzel a leggyakrabban beszélt nyelvek sorrendjében a 99. helyen található (*Ethnologue 2022*). Ennek alapján bátran kijelenthető, hogy a magyar nem tartozik az úgynevezett veszélyeztetett nyelvek közé.



hajlandók elismerni, de akadnak olyanok is, akik már régóta vindikálják maguknak ezt a jogot, mint például az a nigériai fiatalember, akit az angol anyanyelvű tanára – közel ötven évvel ezelőtt – megrótt egy nem sztenderd forma használata miatt, mire az ifjú így replikázott: „Ez most már a mi nyelvünk is, úgyhogy azt csinálunk vele, amit csak akarunk!” (Povey 1977: 28.)

Ez az egyenlőségi törekvés annál is inkább időszerű, mivel az angol nyelvű interakciók egyre nagyobb hányadában ma már nem angol anyanyelvűek társalognak egymással vagy nem anyanyelvűekkel, sokkal inkább az jellemző, hogy az utóbbiak – többnyire anyanyelvűek távollétében – kommunikálnak. Ehhez kapcsolódóan Seidlhofer (2012) leszögezi, hogy nemzetközi kontextusban a nem anyanyelvű partnerek hatékonyan tudnak kommunikálni, nem ragaszkodnak görcsösen a nyelvtani szabályokhoz, kiváltképp akkor, amikor nincsenek jelen angol anyanyelvűek.

### „English as a Lingua Franca”

Az „English as a Lingua Franca” (ELF) megjelölésnek létezik egy hagyományos és egy viszonylag új tartalma. Hagyományosan a „globális angol nyelv” vagy az „angol mint világnyelv” latinus szinonimájaként használják, új jelentésében viszont egy olyan alkalmazott nyelvészeti szemlélet értendő rajta, melynek középpontjában a más-más anyanyelvű emberek közötti angol nyelvű kommunikáció vizsgálata áll.

Az ELF kutatásában úttörő szerepet játszó Jenkins (2000) azokat a kiejtésre vonatkozó jellegzetességeket gyűjtötte össze egyik munkájában, amelyeket nem anyanyelvű beszélők a sztenderdtől eltérően használnak; hasonló elemzést végzett a nyelvtan és a szókincs terén egy osztrák kutatócsoport Seidlhofer vezetésével (VOICE 2013). Mindazonáltal egyiküknek sem egy új angolnyelvi változat létrehozása volt a célja, hanem az, hogy felhívják a figyelmet a pragmatikai stratégiák fontosságára. Hangsúlyozták, súlyos hiba a nem angol anyanyelvű egyént hiányos nyelvtudásának tekinteni, akinek úgymond az a dolga, hogy minél hívebben kövesse a belső körös angol minták valamelyikét. Ellenkezőleg, a kétnyelvűek őrizzék meg saját nyelvi identitásukat, ezzel is gazdagítva, sőt bizonyos értelemben megújítva az angol nyelvet. Ami pedig az anyanyelvűeket illeti, ők igyekezzenek minél jobban alkalmazkodni az ELF-használók igényeihez, közlendőjüket ne tűzdeljék tele idiómákkal, szlenggel, ritka nyelvi fordulatokkal és utalásokkal (Jenkins 2012).

Megjegyzem, az ELF nem minden kutató körében lelt szíves fogadtatásra. Kuo (2006) szerint a politikai korrektség korában sokan félnek hangot adni aggályaiknak, például nem merik kijelenteni, hogy különösen a nyelvtanulás kezdetén igenis követni kell egy anyanyelvi modellt. Hermans (2014) gyakorló tanárként a hitelesség szempontját hozza fel ellenérvként: „eladhatóbb” az a nyelvhasználó, akinek jó a kiejtése. Maley (2009) az ELF-szemléletnek csupán periferikus jelentőséget tulajdonít, mondván, hogy ez a közösség nem több, mint nyelvhasználatukban szétartó egyedek konglomerátuma, amelybe a kezdő szintű tanulóktól kezdve a tényleges nyelvhasználókig mindenki befér.

Mindenesetre az ELF-szemlélet a legtöbb tanár számára ismeretlen fogalom, ők továbbra is az anyanyelvi modelleket követik, a nyelvhelyességi szempontokat pedig a hatékony kommunikáció elé helyezik (Bayyurt–Dewey 2020). Ugyanúgy, ahogy sok más nyelvpedagógiai témával kapcsolatban, itt is azzal a dilemmával találjuk szembe magun-

kat, hogy miként lehetne áthidalni a kutatói felfogások és a tanári praktikum között húzódo mély szakadékokat (Illés–Csizér 2015).

### Többsnyelvűség

Az angol világnyelvi szerepének tárgyalása során nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt, hogy a világ lakosságának kétharmada eleve két- vagy többsnyelvű környezetbe születik, ami nyilvánvalóan hat a későbbi nyelvtanulására. A többsnyelvűség évezredes múltra tekint vissza, de a 21. században a globalizáció, az erősödő népvándorlás és nem utolsósorban az angol nyelv világnyelvvé válása következtében rohamosan növekszik a két- és többsnyelvűek száma; Jenkins (2015) szerint voltaképpen az ELF is a többsnyelvűség egyik válfaja. Kramsch (2014) úgy véli, hogy a kétnyelvűség több mint kétszeres egynyelvűség, amennyiben a bilingvis személy új minőséget képvisel: két kultúrát ötvöző, egymást kiegészítő kettős identitással rendelkezik.

Ha az ELF a legtöbb tanár számára ismeretlen fogalom, akkor az újabban gyakran hivatkozott „translanguaging” még inkább az. Ezen azt értjük, hogy a két- és többsnyelvű személy képes bármikor észszerűen váltogatni az „otthonról hozott” és a tanult nyelveket, keverni őket a kommunikációs célja eléréséhez (Cenoz 2019). Canagarajah (2007) szerint az egyes nyelvek a beszélő tudatában nem különülnek el egymástól, hanem összekapcsolódnak; a poliglott nem egy mások által előírt mintát követ, hanem ő maga alakítja a nyelvhasználati normáit. Mellesleg a translanguaging gyökeresen más szemléletet tükröz, mint számos korábbi nyelvoktatási irányzat, amelyek kizárólag a célnyelvi megszólalást engedélyezték a tanórán; mindamellett a nyelvváltás az idegen nyelven történő tantárgyoktatás kapcsán is érdekes kérdéseket vet fel.

### Anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárok

Amikor nyelvpedagógusok a globalizáció és az angol nyelvoktatás összefüggéseiről elmélkednek, gyakran utalnak Phillipson „Nyelvi imperializmus” címen elhíresült könyvére (1992), melyben a szerző az angol nyelv oktatásában érvényesülő imperialista-globalista törekvéseket ostromozva néhány – széles körben elterjedt – tévhit cáfolatára vállalkozik. Az egyik ilyen tévhit szerint ideális angoltanár csak angol anyanyelvű személy lehet, hiszen neki „vérében van” a nyelv, mind a négy alapkészségben (beszédértésben, beszédben, olvasásban és írásban) – legalábbis potenciálisan – felülmúlja nem angol anyanyelvű kollégáit.

Jómagam is több fórumon érveltem e téves felfogás ellen (Medgyes 2017). Az anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárokat különválasztva elemeztem előnyös és hátrányos tulajdonságaikat, empirikus adatokkal igazolva, hogy a kettejük közötti lényegi különbségek dacára erősségeik és gyöngéik végső soron kiegyenlítik egymást. Ennélfogva a „Ki a jobb tanár?” ostoba kérdés: ideális tanár bárkiből lehet, a születési adottságoknál többet ér a tudás, tapasztalat, motiváltság és egy sor más attribútum. Az „ideális iskola” címére pedig az az iskola pályázhat, ahol a nem anyanyelvű és anyanyelvű tanárok egyenlő arányban, egymással karöltve dolgoznak.

Ennek ellenére sokan továbbra is az anyanyelvű tanár bővületében élnek. Világszerte se szeri, se száma azoknak a hirdetéseknek, amelyek – a vásárlói igényekre hivatkozva – lehetőleg vagy kizárólag angol anyanyelvű tanárt keresnek-kínálnak, még azon az áron is, hogy az illetőnek nincs is angoltanári képzettsége. A nem anyanyelvű tanárok döntő

többségben vannak az anyanyelvűekkel szemben; nincs a világon még egy olyan szakma, állapítja meg Ali (2009) szellemesen, melyben a többség szenved el a hátrányos megkülönböztetést. Egyébként ez a fajta diszkrimináció a már említett „native-speakerism” egyik tipikus megnyilvánulása.<sup>5</sup>

## Az angol nyelv helye az oktatási rendszerekben

Mondani sem kell, hogy az angol nyelv világméretű fejlődésének motorját a belső körös országok hajtják, hiszen hatalmas üzletágról van szó. Kezdve a felsőoktatással, mivel az amerikai és brit egyetemek rendre az oktatás minősége alapján felállított rangsorok élén állnak, vonzzák a külföldi diákokat, akik jelentős bevételt hoznak az egyetem konyhájára, arról nem beszélve, hogy a legkiválóbb hallgatók közül sokan később a vendégországban telepednek le (lásd „agyelszívás”).

Ezzel egyidejűleg a táguló körbe tartozó államok felsőoktatási rendszere is nagyot változott az angol nyelv javára. Az egyetemek angol nyelvű kurzusokat indítanak be, de legalábbis elvárják a hallgatóktól az angol nyelvű szakirodalom ismeretét, ami érthető követelmény, hiszen a legfrissebb tudományos eredményeket elsősorban angolul közlik. Nem meglepő, hogy sokfelé a felvétel alapfeltétele az angolnyelvtudás.

Ami a közoktatást illeti, az angol – mint már utaltunk rá – egyre több országban a kötelező idegen nyelv, miközben bizonyos tantárgyakat eleve angol nyelven oktatnak. Ennél is észrevehetőbb változás, hogy már nem 10–12 éves korban kezdenek a gyerekek angolul tanulni, mint hajdanában, hanem az első általánostól, sőt akár az óvodában. Terjed az a nézet, hogy az angol nem egy a sok tantárgy közül, nem idegen, hanem amolyan második nyelv, amely az anyanyelvi írás-olvasás, számtan és (újabbán) az informatika mellett a képzés alappillére.

Külön említést érdemel a nyelviskolai angoltanítás, melynek bevétele a századforduló táján egyedül Nagy-Britanniában meghaladta az évi 10 milliárd fontot (*Graddol 2006*) – és ez az összeg alighanem azóta sem csökkent. Ennek hasznából sokan részesülnek: a tanároktól kezdve a tankönyvkiadókon át a vizsgaközpontokig. De túl a gazdasági érdekeken, a nemzeti büszkeség is ez irányba hajtja az angol anyanyelvű lakosságot, sőt azok a nem angol anyanyelvű polgárok is a haszonélvezők közé tartoznak, akik jó angoltudásuk révén előnyt élveznek álláskereséskor, nem szólva azokról, akik az angoltanításból élnek. Ilyen értelemben a nem anyanyelvű angoltanárok – akarva, akaratlanul – a belső körös gazdasági és politikai érdekek szolgálatában állnak.

## Az angoltanítás tartalma

A nyelvtanítás közvetlen célja a nyelvi készségek fejlesztése. Ehhez az szükséges, hogy a nyelvi elemek szövegbe ágyazottan jelenjenek meg, mert csak így nyernek értelmet. A kérdés az, miről szóljanak ezek a szövegek, amelyek a nyelvkönyvekben öltenek testet.

<sup>5</sup> A következő anekdota finoman ábrázolja a nem belső körös nyelvhasználókkal szembeni előítéleteket. A történetet egy diplomás indiai angoltanár meséli el, aki nemrégiben érkezett az Egyesült Államokba. „95 éves szomszédom, egy tündéri idős hölgy a napokban bemutatott a lányának, megjegyezve, hogy az egyetemen kaptam állást. »És találd ki, mit tanít!« kérdezte a néni. »Mit?« érdeklődött a lánya. »Angolt. Indiából jött, csak azért, hogy angolt tanítson itt, Amerikában. Na, mit szólsz?« kuncogott az idős hölgy.” (*Thomas 1999: 5.*)

A nyelvtanárok többsége, ha nem is rabja a nyelvkönyvnek, de azt tekinti a nyelv-órai munka vezérfonalának. A hajdani nyelvkönyvek csupa olyan szöveget tartalmaztak, amelyek a nyelvi anyag bemutatásán túl a tanulók erkölcsi fejlődését kívánták előmozdítani. E nevelési cél eléréséhez az angol nyelvű népek, mindenekelőtt a brit szépirodalom nyújtott háttéranyagot. Azonban a 20. század második felétől kezdve mindinkább a hasznossági cél, a mai beszélt nyelv megtanítása került előtérbe. A Tennyson-verseket és a Dickens-szemelvényeket angol és nem angol anyanyelvű, középosztálybeli fiatalok mindennapi helyzetekben folytatott társalgásai váltották fel. Ma se szeri, se száma a popmagazinok világát reprodukáló nyelvkönyveknek, amelyek a brit és amerikai magaskultúrából kilépve az angol nyelv nemzetközi jellegét hangsúlyozzák, a globalizálódó világot ábrázolják.

Manapság sokat olvassni a pedagógiai szakirodalomban a kritikai gondolkodás megalapozásának szükségességéről, annak érdekében, hogy a tanuló felnőtt korára különbséget tudjon tenni a tények és az „alternatív tények”, az igaz hírek és a „fake news” között, mert csak így lesz képes ellenállni a hatalom manipulatív törekvéseinek. De vajon mennyire alkalmasak a ma forgalomban lévő nyelvkönyvek e cél elérésére? Meglátásom szerint kevésbé. Többségük kerüli a „rázós” témákat, attól tartva, hogy azok elriaszthatják a potenciális vásárlóközönséget. Jogos a félelmük, így viszont háttérbe szorul a kritikai gondolkodás fejlesztését célzó törekvés, holott valamennyi tantárgy közül talán épp a nyelvtanítás lehetne legalkalmasabb e pedagógiai feladat ellátására.<sup>6</sup>

## Az angol nyelv térhódítása Magyarországon

A „térhódítás” természetesen metaforikusan értendő, hiszen a nyelvek ilyen értelemben nem önjárók – bizonyos politikai, katonai, gazdasági és kulturális erők hatására terjednek el vagy húzódnak vissza. Az angol előretörése hazánkat sem hagyta érintetlenül: a statisztikai adatok teljes mértékben igazolják ezt az állítást.

Tudvalévő, hogy hazánk lényegében véve egynyelvű ország, következképpen az iskolára hárul az idegennyelv-oktatás feladata. A II. világháborút követően a negyven éven át tartó, kötelező iskolai orosznyelvtanítás az ismert okoknál fogva kudarcra zárt; az 1980-as népszámlálás tanúsága szerint a magyar lakosságnak mindössze 1,2 százaléka állította magáról azt, hogy tud oroszul (*Központi Statisztikai Hivatal* 1981), és ez az arány a rendszerváltásig alig javult (*Terestyéni* 1996).<sup>7</sup> Az angolul beszélők aránya sem volt ennél magasabb, ami nem meglepő, hiszen még a rendszerváltás évében is az általános iskolai tanulók csupán 3 százalékának, míg a középiskolások 16,5 százalékának adatott meg az iskolai angoltanulás lehetősége (*Medgyes* 2002).

A rendszerváltás gyökeres fordulatot hozott az iskolai nyelvtanításban: az orosz nyelv kötelező jellegét eltörölték, érvényesült a szabad nyelvválasztás gyakorlata, melyet azonban az angol- és némettanárok hiánya hátráltatott. Ennek ellenére, miközben az oroszul tanulók száma zuhanásszerűen csökkent, a németeseké, de különösen az angolosoké

<sup>6</sup> *Kramsch* felidéri egy amerikai tanárral folytatott beszélgetését. Megkérdezte a kollégától, hogy mire készíti fel a diákjait: arra-e, hogy jó állampolgárok, vagy hogy jó vásárlók legyenek? A kolléga röpké habozás után teljes komolysággal így válaszolt: „Hogy jó vásárlók legyenek, természetesen. Ki tudja, milyen a jó állampolgár?” (2020: 462.)

<sup>7</sup> Megjegyzem, az önbavallásos kérdőíveket érdemes fenntartással kezelni, mert nem tudni, ki mikor szépi, vagy éppenséggel csúfítja az önmagáról alkotott képét.

villámgyorsan emelkedett. Az angoltanulás fejlődését számtalan motivációs tényező lendítette előre: a jobb állás, magasabb fizetés, nyelvvizsgapótlék, ösztöndíjlehetőségek, a felvételi vizsgákon megszerezhető pluszpontok reménye és sok egyéb körülmény. Ennek köszönhetően az angolul beszélők száma tíz év alatt megkétszereződött (*Központi Statisztikai Hivatal 1992*), ami azonban még így is alig haladta meg a 2 százalékot. Noha az Európai Unióhoz való csatlakozásunk közeledtével meredeken nőtt az angolul beszélők száma, és a századfordulóra már a 10 százalékot súrolta (*Központi Statisztikai Hivatal 2002*), európai összehasonlításban ez az arány alacsonynak számítót, az Unió által meghirdetett „háromnyelvű európai állampolgár” (anyanyelv + két idegen nyelv) ideáljától pedig fényévekre volt. Lemaradásunk csökkentése céljából indította be az Oktatási Minisztérium 2003-ban a „Világ – Nyelv” programot, élén a mindmáig népszerű „Nyelvi Előkészítő Év”-vel (*Medgyes–Öveges 2004; Medgyes 2011*).

A nyelvtanulás iránti élénk személyes érdeklődés a központi intézkedésekkel meg támogatva csakhamar meghozta a gyümölcsét. A legfrissebb statisztikai adatok szerint (*Eurostat 2016*) a legalább egy idegen nyelvet beszélő felnőtt magyar állampolgárok aránya, ami 2007-ben csak súrolta a 25 százalékot, tíz évre rá már a 42 százalékot is meghaladta. A lendületes fejlődés ellenére sem lehetünk elégedettek, hiszen a magyar lakosságnak több mint a fele egyetlen idegen nyelven sem beszél, és csupán Romániát előzzük meg e téren az uniós rangsorban. Ennek számos oka van: az iskolai nyelvtanítás alacsony határfokánál és a kapkodó központi intézkedéseknél is fontosabb tényező, hogy a lakosság jelentős hányada egyelőre nem érzékeli kellő súllyal az „idegennyelvi analfabetizmus” (*Köllő 1978*) hátrányait a mindennapi életében.

Ami az idegennyelvtudást illeti, az *Eurobarometer (2012)* önbevallásos felmérésében a magyar válaszadók az angolt jelölték be első helyen (64 százalék) a német előtt, míg a többi nyelv messze leszakadva követi ezeket. Arra a kérdésre, hogy a gyermekeiket melyik nyelvre taníttatnák legszívesebben, az angol még nagyobb fölényrel vezet a rangsort (85 százalék). Ezt látva különösen kiábrándító, hogy a válaszadók alig 20 százaléka állítja magáról, hogy képes angolul kommunikálni, ami az uniós átlag felének felel csak meg.<sup>8</sup> Mindazonáltal iskolai nyelvtanításunkban az angol toronymagasan a legnépszerűbb nyelv (*Öveges–Csizér 2018*).

Szakmai körökben állandó vitatéma, hogy szükséges, és egyáltalán érdemes-e az angol nyelvet kötelezővé tenni a közoktatásban (*Medgyes–Nikolov 2010*). Az uniós országokban fele-fele arányban kötelező, illetve választható nyelv az angol (*Eurydice 2017*) – hazánk az utóbbi csoportba tartozik. A kötelezővé tétel mellett szól, hogy a mai világban komoly hátrány, ha valaki nem tud angolul. *Richardson (2016)* ezt elismerve hozzáteszi, hogy globalizálódó világunkban az is hátrány, ha valaki *csak* angolul tud. Más szóval, szükség van más idegen nyelv(ek) ismeretére is, amely követelmény egybecseng az imént említett háromnyelvű európai polgár eszményével. Az *Eurydice (2017)* készítői ugyanakkor joggal jegyzi meg, hogy lényegében véve mondvacsinált a „Kötelező legyen az angol nyelv, vagy választható?” dilemma, mert azokban az országokban is, ahol nem kötelező, a tanulók több mint 90 százaléka az angolt választja.

<sup>8</sup> Jellemző adalék, hogy az angoltudás fontossági sorrendjében első helyen a külföldi munkavállalás lehetősége szerepel.

## Örökkévaló az angol nyelv dominanciája?

Tanulmányomban több ízben utaltam az angol nyelv világméretű és feltartóztatathatlannak látszó terjedésére. Egyes becslések szerint 2040-re éri el csúcspontját, amikor is 3 milliárd ember, azaz a Föld lakosságának mintegy 40 százaléka beszél majd angolul, ezt követően fokozatosan csökkeni fog ez az arány, és az sincs kizárva, hogy valamikor a kínai veszi át az első számú világnyelv szerepét, feltéve, hogy Kína gazdasági erejénél fogva megelőzi az Egyesült Államokat (*Graddol 2006*). Egy ilyen gyökeres fordulat valószínűsége egyelőre csekély, az viszont jól látható, hogy a kommunikációs technológia fejlődésének köszönhetően az anyanyelvek hatásköre szélesedik. A Facebookon egyre többen az anyanyelvükön társalognak, az internetes vásárlók többnyire nem angolul adják fel rendeléseiket, az internetes újságok az angolul nem olvasó tömegek számára is könnyen elérhetőek – és egy sor más fontos tevékenység is azt jelzi, hogy a nemzeti nyelvek új erőre kapnak. A jelek szerint az angol és az anyanyelv jól megférnek egymással, egymást kiegészítő funkciókat látnak el (*Taguchi 2021*). Márpedig, ha ez így van, akkor joggal állíthatjuk, hogy a nemzeti határokon átívelő globalizálódó világ ma a többnyelvűség és multikulturalitás irányába halad. Kérdés persze, hogy örökkévaló-e ez a kedvező folyamat. *Saul „A globalizáció összeomlása”* című munkájában (2018) a globalizáció végórájának közeledtét jövendőli, mondván, hogy helyére a különféle nacionalista eszmék áramlanak be a maguk vészes következményeivel. Egyvalami bizonyosnak tűnik: az angol nyelv sorsa a globalizáció további megerősödésétől vagy visszaszorulásától függ.

### IRODALOM

- ALI, S. (2009) Teaching English as an International Language (EIL) in the Gulf Corporation Council (GCC) Countries: The Brown Man's Burden. In: F. SHARIFIAN (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol, Multilingual Matters. pp. 34–57.
- AUSTIN, P. K. & SALLABANK, J. (2011, eds) *Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BAYYURT, Y. & DEWEY, M. (2020) Locating ELF in ELT. *ELT Journal*, Vol. 74. No. 4. pp. 369–376. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa048>
- CANAGARAJAH, A. S. (2007) Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, Vol. 91. No. s1. pp. 923–937. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>
- CENOS, J. (2019) Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, Vol. 52. No. 1. pp. 71–85.
- CRYSTAL, D. (1995) *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (1997) *English as a Global Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ethnologue (2022) *Languages of the World*. (25th edition.) D. M. EBERHARD, G. F. SIMONS & C. D. FENNIG (eds). Dallas, SIL International.
- Eurobarometer (2012) *Europeans and their Languages*. Brussels, European Commission.
- Eurostat (2016) *Foreign Language Learning Statistics*. Brussels, European Commission.



- Eurydice (2017) *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels, European Commission.
- GRADDOL, D. (2006) *English Next: Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London, British Council.
- HERMANS, F. (2014) Near-native pronunciation? Who cares? *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter*, Vol. 51. pp. 42–46.
- HOLLIDAY, A. (2005) *The Struggle to Teach English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press.
- ILLÉS, É. & CSIZÉR, K. (2015) The Disposition of Hungarian Teachers of English towards the International Use of the English Language. In: D. HOLLÓ & K. KÁROLY (eds) *Inspirations in Foreign Language Teaching: Studies in Applied Linguistics, Language Pedagogy and Language Teaching*. London, Pearson Education Limited. pp. 170–183.
- JENKINS, J. (2000) *The Phonology of English as an International Language*. Oxford, Oxford University Press.
- JENKINS, J. (2012) English as a lingua franca from classroom to classroom. *ELT Journal*, Vol. 66. No. 4. pp. 486–494. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs040>
- JENKINS, J. (2015) Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, Vol. 2. No. 3. pp. 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- KACHRU, B. B. (1985) Standard, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: R. QUIRK & H. WIDDOWSON (eds) *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. 11–30.
- KÖLLŐ M. (1978) *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése: fordítás, fogalmazás, szövegértés*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal (1981) *1980. évi népszámlálás. Demográfiai adatok*. Budapest, KSH.
- Központi Statisztikai Hivatal (1992) *1990. évi népszámlálás. Országos adatok*. Budapest, KSH.
- Központi Statisztikai Hivatal (2002) *2000. évi népszámlálás. Országos adatok*. Budapest, KSH.
- KRAMSCH, C. (2014) Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, Vol. 98. No. 1. pp. 296–311. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x>
- KRAMSCH, C. (2020) Educating the global citizen or the global consumer? *Language Teaching*, Vol. 53. No. 4. pp. 462–476. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000363>
- KUO, I. C. (2006) Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, Vol. 60. No. 3. pp. 213–221. <https://doi.org/10.1093/elt/cc1001>
- MALEY, A. (2009) ELF: A teacher's perspective. *Language and Intercultural Communication*, Vol. 9. No. 3. pp. 187–200. <https://doi.org/10.1080/14708470902748848>
- MEDGYES P. (2002) Very English – Very good! Gondolatok az angol nyelv magyarországi rérhódításáról. In: Kovács J. M. (ed.) *A zárva várt Nyugat: kulturális globalizáció Magyarországon*. Budapest, 2000 & Sík Kiadó. pp. 261–283.
- MEDGYES P. (2011) *Aranykor – A nyelvtanítás két évtizede: 1989–2009*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- MEDGYES P. (2017) *The Non-native Teacher*. (Updated and revised 3rd edition.) Callander, Swan Communication, Ltd.



- MEDGYES, P. & NIKOLOV, M. (2010) Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In: R. KAPLAN (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (2nd edition.) Oxford, Oxford University Press. pp. 264–274.
- MEDGYES, P. & ÖVEGES, E. (2004) *Paved with Good Intentions: Foreign Language Policy in Hungary*. Washington (DC), TESOL & McGraw-Hill.
- MYERS-SCOTTON, C. (2002) *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford, Oxford University Press.
- ÖVEGES E. & CSIZÉR K. (2018, eds) *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás keretéről és hatékonyságáról*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- PHILLIPSON, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford, Oxford University Press.
- POVEY, J. (1977) The role of English in Africa. *English Teaching Forum*, Vol. 15. No. 3. pp. 25–29.
- RICHARDSON, S. (2016) *The “Native Factor”: The Haves and the Have-nots*. (Plenary address.) Birmingham, 49th IATEFL Conference.
- SAUL, J. R. (2018) *The Collapse of Globalism*. London, Atlantic Books.
- SEIDLHOFER, B. (2012) The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies*, Vol. 23. pp. 73–86. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>
- TAGUCHI, N. (2021) Learning and teaching pragmatics in the globalized world: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal*, Vol. 105. No. 3. pp. 615–622. <https://doi.org/10.1111/modl.12716>
- TERESTYÉNI T. (1996) Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, Vol. 2. No. 3. pp. 3–16.
- THOMAS, J. (1999) Voices from the Periphery: Non-native Teachers and Issues of Credibility. In: G. BRAINE (ed.) *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, Lawrence Erlbaum. pp. 5–13.
- VOICE (2013) *The Vienna–Oxford International Corpus of English*. Available at <http://voice.univie.ac.at> [Letöltve: 2022. 04. 01.]
- WIDDOWSON, H. G. (1994) The ownership of English. *TESOL Quarterly*, Vol. 29. No. 2. pp. 377–389. <https://doi.org/10.2307/3587438>

# REJTETT TANTERV A VÁLTOZÓ TANULÁSI KÖRNYEZETBEN

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

Debreceni Egyetem, Debrecen

Beérkezett: 2022. július 6., elfogadva: 2022. október 18.

A globalizálódás mint civilizációs fejlemény gyökeresen új feltételek közéjébe helyezte a képzés, a tanítás és tanulás világát. Ez az írás e problémakört vizsgálja, azt, miféle hatások formálják a szóban forgó világot az új feltételek közéjében mind a szervezett, intézményes tanítás/tanulás, mind a szabadidős tanulás terepén. Választott nézőpontunk a szaknyelvi metaforával „rejtett tanterv”-nek nevezett jelenségvilág. A szakirodalom kettős értelemben használja ezt a metaforát: részint hatásforrásként (rejtett tanterv/hidden curriculum, implicit tanterv, latens curriculum, nem tervezett curriculum), részint e hatásforrás hozamaiként (hallgatólagos tudás, implicit tudás, a viselkedés nem verbalizált szabályrendszerének – rituálék – felismerése és elsajátítása). Mindezek a tanítás mintegy nem szándékolt mellékhatásaiként jönnek létre és közvetítődnek a tanulóhoz (gyermekhez és felnőtthez egyaránt). Ezek azok a pszichikus képződmények (ismeret, attitűd, szokás, cselekvési és reagálási mód), amelyek – meghatározó tananyagként – tipikus, azaz gyakorta ismétlődő (rituálék) tanulási tapasztalatokként foglalhatók össze. Az új tanulási környezet meghatározó jellemzője a vizualitás (képek) erőteljes térnyerése a szavakból épülő fogalmi nyelv mellett. A globális környezet globális kompetenciák kimunkálását várja az oktatástól; e téren a pandémia alatti online oktatást vizsgáló tanulmányok nem újítanak vigasztaló képet, viszont jelezzük azokat a hazai fejleményeket, terveket és kimunkált tanulást segítő/támogató tartalmi és módszerbeli kezdeményeket, amelyek némi reményre jogosítanak. Számbavesszük az új tanulási környezet kommunikációs sajátosságainak nem tervezett – pozitív és negatív – rejtett tantervi hatásait (észlelési sebesség, figyelem, információ vs. tudás, új típusú tanári és tanulói szerepek, partnerségi viszonyok, tudásmonopólium stb.). A szakirodalom nyomán szólunk a hálózatos világban létrejövő újfajta közösségek és identitások jellemző vonásairól.

**Kulcsszavak:** rejtett tanterv, hagyományos és digitális tanítási/tanulási környezet

Due to globalization as civilization feature in developed world teaching and learning have to face radically new conditions. This paper deals with this problem area, that is what kind of influences form education and training in the new environment, in formal

---

Levelező szerző: Szabó László Tamás, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
E-mail: szabolt1942@gmail.com

and infomal (leisuretime) context as well. Hidden curriculum represents the point of view to treat phenomenons belonging to frames mentioned above. The hidden curriculum as metphore in professional literature has two meanings: partly it is seen as source of effects (implicit curriculum, unstudid curriculum, non-planned curriculum) furthermore as products of these ones, containing all secondary effect of schooling, generated as non intentional side result of teaching and schooling (tacit knowleged, school life rituals, non verbalized rules of behavior.) These concern such issues as knowlege, attitude, habit, ways of action and reaction These phenomenons are formed and generated during long experiences in formal and informal teaching/learning settings. Expansion of images, that is language of visuality goes parallel with language of words. Education in global contest needs global competencies. From this point of view studies treating school life of our schools during pandemic period show not consoling situation. Nevertheless there are initiatives, teaching and supporting methodical materials as well. Positive and negative products due to hidden curriculum are taken into account in the paper. To mention but a few: perception speed, focused and dispersed attention, new type teacher role, partnreship teacher-pupil of new type. Furthermore such topics of professional literutre as particularities of new type identities and communities are critically mentioned in the paper.

**Keywords:** hidden curriculum, traditional vs. mediated teaching/learning environment

## Felvezető gondolatok

„*F*orr a világ bús tengere, ó, magyar!” – hogy a napóleoni háborúkra utaló Berzsenyi Dánielt idézzük. A turbulens idők jeleit részint magunk is érezzük (belső és külső társadalmi feszültségek, klímaszorongás stb.) részint hallgatjuk/látjuk napról napra a róluk szóló valós és hamis közléseket. Saját illetékességi területünkön (iskolai képzés, nevelés és oktatás) újkeletű metaforák garmadája utal a változásokra, a forrongó időkre, civilizációs változásokra, melyek sorából álljon itt a nyelvhasználatban is megjelenő szelektív felsorolás: *figyelemgazda, figyelemválság, klímaszorongás, hálózott individuum, globális felelősségvállalásra nevelés*. Látható, milyen tág környezetbe ágyazódik be a képzés világa, mennyire kitágult a problémahorizontja, hiszen hagyományos pedagógiai/pszichológiai fogalmak mellett, közgazdasági (*globalizáció; figyelemgazda*), szociológiai (*mediatizált környezet; Z-, majd Y-, majd TIK-TOK-generáció*), filozófiai fogalmak is (pl. *kölcsönös függőségi viszonyok, mesterséges intelligencia, globális etika*) is megjelentek.

Nézőpontunk, szemléleti alapállásunk ebben az írásban korábbi kutatói tevékenységünk fő vonalához, a „rejtett tantervhez”<sup>1</sup> (hidden curriculum) kapcsolódik (Szabó 1988). E szaknyelvi metafora arra a jelenségre utal, hogy az oktatás/nevelés területén – a manifeszt célok közelítését ambicionáló intézményes oktatás keretében kiváltképpen – a célok felé vivő tevékenységek során mindig létrejönnek és hatnak nem szán-

<sup>1</sup> A történelmi hűség azt kívánja, hogy jelezsem, a fogalomnak a hazai szaknyelvben való első, 1980-as évekbeli felbukkanáskor idézőjeles írásmódot használtam. Jelen esszé felvezető szövegében ezt megtartottam, de a szövegben a továbbiakban elhagyom az idézőjeles írásmódot.

dékolt, nem tervezett, szövegesen nem megfogalmazott érzelmi, szociális és kognitív hatásmechanizmusok is, amelyek erősíthetik és gyengíthetik is a szándékolt, tervezett hatásokat. Egynémely példa az efféle, nem szándékolt, iskolai hatáforrások köréből: a standard, tipikus iskolai ismeretszerzés rituáléi, a tantermek térelrendezése/ térszervezése, a tanórai időkezelés, az osztály, a tanulócsoport mint szociális viszonyrendszer, az iskola értékrendje és értékelési eljárásai. E szemléletmód szerint az iskolai tanítási-tanulási folyamatok jelenetei és az általuk hordozott szocializációs hatások kettős jelentésűek: egyrészt kifejeznek manifeszt, tudatos célracionális törekvéseket, másrészt nem tervezett, szándékoltan, érzelmi színezetű hatásokat is. Ez az elnevezés összefoglalóan utal azokra a pszichikus képződményekre (viselkedési sajátosságok, reakció módok, attitűdök), amelyeket az intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám amelyek tartalmak nincsenek a hivatalos tantervben megfogalmazva. Megnevezések a rejtett tanterv működése révén létrejövő képződmények/tudások köréből: hallgatólagos (tacit) tudás, implicit tudás, passzív tudás, nem tanulmányozott tanterv, latens hatásrendszer. Az angol nyelv ezt *hidden curriculum* megnevezéssel címkézi. (A *curriculum* tartalmát a tervezett pedagógiai hatásrendszer megnevezés adja vissza, ami tágabb körű konceptus, mint a *tanterv* megnevezés.) E szaknyelvi metafora lényegileg az (iskolai) tapasztalások összességére utal, ekként a szocializáció megnevezéssel illetett jelenségvilághoz áll közel. Forrása mindaz – hasonlóan minden teleologikus s éppen ezért jelentéssel bíró társadalmi intézményhez, környezethez –, ami hosszú időn át tartó tapasztalatok révén a szándékolt, tervezett hatások mellett (tantárgyak) a nem szándékolt, nem tervezett, akaratlan mellékhatások garmadájának is kiteszi a benne élő, az iskolás gyermeket. (Gondoljuk meg: csak az általános iskola nyolc éve alatt egy gyermek több mint hétezer tanítási órán vesz részt, s akkor még csak a tanóráról beszélünk.) A hagyományos, tantermi tanítás lényegileg valamennyi strukturális tényezője (a tanítás/tanóraszervezés rituáléi, a tanórai időkezelés, a tanítás térelrendezése, a tanulók viselkedésének és tantárgyi teljesítményének értékelése stb.) az évek hosszú sorában létrehozhat, működtethet és közvetíthet olyan hatásokat, amelyek hol felerősítik az intézmény célracionális, szándékolt törekvéseit, hol gyengítik, rombolják annak érvényesülését. Azért jogos ezzel kapcsolatban szocializációt említeni, mert – hasonlóan a társadalomba betagozódás folyamatához – az iskolai szocializáció során is a sikeres létezés módozatait a dolgok ismétlődő intézményi menetéből, a gyakori és jellegzetes történésekből kell mintegy kiszűrnie a gyermeknek a maga számára. A szabályok, normák – gyakran – nem verbalizált készlete szabályozza a tanulók viselkedését (kutatási nézőpontból ezek feltárása, beazonosítása, megnevezése hosszú kutatói tartózkodást igényel a történések helyszínén). E szemléleti alapon úgy is fogalmazhatunk, hogy a legfontosabb tananyag az iskolában maga a tapasztalat.

Ezúttal arra összpontosítunk, miféle hatásmechanizmusok érvényesülnek, és azok milyen eredmények, hozamok létrejöttét segítik elő a mediatizált környezetben történő tanításban és tanulásban, a *globalizáció* világában. Az is igaz – tágabb horizontot véve figyelembe –, hogy a világon minden eseményt, cselekvést, történést nem szándékolt mellékhatások kísérhetnek – az eredetitől akár távol eső területen is. (Az I. világháború pl. – a tömeges sérülések következtében – nagy lökést adott a sebészetben bekövetkezett innovációknak. Valahol N. Postman-nél<sup>2</sup> talákoztam azzal a gondolattal,

<sup>2</sup> Neil Postman (1931–2003) amerikai író, pedagógus, médiateoretikus és esztéta.

hogy a nyolcvanas évek amerikai csillagháborús elképzelései – sajátos mellékhatásként – ösztönzést adhattak a pedagógiai célok, a tantervi követelmények [taxonómiák] pontosabb megfogalmazására irányuló munkálatokhoz.)

## A globalizációról

A Debreceni Egyetemen (egykori munkahelyemen) szokásban volt a Filozófia Tanszék kezdeményezésével Vulgo Klub elnevezéssel nyílt vitaforumok szervezése, amelyeken időszerű, társadalmi és szaktudományi (filozófia) szempontból egyaránt fontos témákról folyt a szabad vélemény- és eszmecsere. Ezek egyikén a globalizáció fogalmáról, jellemző vonásairól, lehetséges pozitív és negatív hatásairól folyt a beszélgetés. Ennek során hangzott el Vajda Mihály professzortól egy, a Máté evangéliumból kölcsönzött krisztusi mondás: „Tegyetek tanítványokká minden népeket.” Az emberiség írott történelmében ez a tanítványoknak szóló program lényegében – jelentette ki a professzor – a globalizáció elindításának tekinthető. Ám a globalizálódás/globalizáció folyamata nem ezzel a programmal kezdődhetett, hiszen az idézett parancs, szellemi muníció a Földközi-tenger térségében olyan ókori népekhez/törzsekhez juthatott el először, akik már sokkal korábbi időktől fogva kapcsolatban áll(hat)tak egymással. Háborúztak és kereskedtek is – csereberéltek egymással – anyagi javakat (termékek, termények), termelési módokat, látásmódot és szellemi természetű javakat is, íratlan és írott szöveghagyományként, babonákat, hiedelmeket, a közvetlen tapasztalat számára nem hozzáférhető, természetfölötti világra vonatkozó kozmikus és evilági képzeteket. Ezek az évszázadokon, évezredekben átnyúló történések öntudatlanul is afelé a világgállapot felé tendáltak, amit manapság globalizálódásnak, globalizációnak nevezünk. És természetesen a globalizálódás irányába hatott a közlekedési hálózat kiépülése, a nemzetközi üzletláncok létrejötte és világméretű elterjedése, multikulturális társadalmi rétegek kialakulása, nemzetközi kulturális és képzési csereprogramok, a képzések kimeneti követelményeinek összehangolását célzó erőfeszítések irányába ható elvárások és szabályozók, intézmények, entitások. Persze a felsorolt jelenségek magának a globalizációnak a megnyilvánulásai, produktumai, nem pusztán csak afelé tendáló mozgások. Ebben az evolúciós folyamatban jelentett civilizációs váltást a világháló, az internet megalkotása, a világ társadalmainak hálózatok révén történő összekapcsolódása. E fejlemény – éljünk egy régi aforizmával – kopernikuszi fordulatot jelent az emberiség történetében. Abban egyetértés látszik kialakulni, hogy a globális nevelés célja, hogy megtanítsa élni a globális körülmények közegében és megtanítsa kritikus kérdéseket feltenni vele kapcsolatban. Részletesebben: „A globális nevelés a globalizáció hatására növekvő társadalmi, gazdasági, technológiai, politikai, demográfiai és környezeti egyenlőtlenségek, globális folyamatok megismerését és alakítását szolgálja. Célja a résztvevők társadalmi részvételének erősítése, a jövő generációk iránt érzett felelősségének a növelése, illetve az ezekhez tartozó attitűdök és kompetenciák fejlesztése. Ez egy dinamikus, aktív tanulási folyamat kialakításával és a rendszergondolkodás fejlesztésével érhető el, amely az állandóan változó globális társadalom, ezen belül az én és közeli, távoli környezetének viszonyára összpontosít. Felkészít az egyén helyének, szerepének, felelősségének értékelésére, egyéni és közösségi feladatainak meghatározására a globális folyamatokban. Nyitott gondolkodásra, kritikus szemléletre, globális szolidaritás-

ra, felelősségvállalásra és tudatos együttműködő cselekvésre sarkall.” (HAND 2009.)<sup>3</sup> Széles és releváns problémahorizontba ágyazva foglalkozik ez a program a neveléssel. Kérdés, hogyan, miként kerül sor e globális kompetenciák munkába vételére, pallérozására (sor kerül-e erre egyáltalán). Ellentmondásos a helyzet, mert egyrészt egy 2016-os Kormányhatározat<sup>4</sup> egyetértőleg veszi tudomásul a fentebb felsorolt kompetenciákat. Jóllehet a gyakorlatnak szóló UNESCO-kiadvány<sup>5</sup> megjelent, e kormányhatározat implementációjára, finanszírozására azóta sem került sor.<sup>6</sup> Az érvényes nemzeti alaptanterv kiemelt kompetenciái között sem találjuk a globális nevelés problémaköreit. A globalizáció körébe tartozó tény az univerzális gyermekjogok tematizálása. Vizsgáljuk meg, hogyan festenek eme univerzális jogok a hazai közoktatás gyakorlatában. A Hintalovon alapítvány<sup>7</sup> szakértője szerint – jóllehet több jogsértéssel és érzelmi bántalmazással találkozunk – tananyagként eme univerzális gyermekjogok nem szerepelnek a tanárképzés anyagában, mi több, akkreditált továbbképzés sincs e témában (Balázs–Galambos 2022). A gyermeki jogok ismeretének hiánya azt a nem kívánt helyzetet idézi elő, hogy éppenséggel a személyes felelősségre nevelés esélye sikkad el. Pedig a gyerekek érvényesített és érvényesülő jogai nem úgy értendők, hogy csak az lehet, amit a gyerek mond/kíván, hanem annak elismerését, hogy saját fejlődésük aktív alakítói lehetnek. Azonban tudunk olyan pozitív programokról is, mint pl. a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA) „Egy hajóban evezünk” programja, amely a közösségi vitákat az erre a célra kidolgozott módszertannal ösztönzi. Érdekesen ellentmondásos képet találtunk a jelenkori könyvolvasási szokásokról egy TÁRKI-kutatóval, Bernát Anikóval készített interjúbán (Kovács 2022). Egyfelől ugyanis megtudható, hogy újságcikkeket vagy digitális felületeken közölt hírszerű szövegeket ma sokkal többet olvasnak, mint nyomtatott platformon. Ugyanakkor – a kutató véleménye szerint – nem igazolódott be az a globális világhoz, kezdetben a globalizációhoz kapcsolódó várakozás, hogy megszűnnek a „papírkönyvek”. Ennek okaként a kutató azt jelölte meg, hogy a digitális platformon megjelenő szövegek korántsem terjedtek el annyira, mint azt a megjelenésük kezdetekor jósolták.

## Reflexiók – kontextusok

Kérdés, a közoktatási (és a tanárképzési) gyakorlat számol-e azzal, hogy a létrejött digitális világállapot olyan tulajdonságokkal jellemezhető, mint változékonyság, komplexitás, többértelműség – és bizonytalanság (Csepeli 2021). E digitális (mediatizált) világ a média ontotta kijelentések, történetek, magyarázatok, azaz a narratívák elsöprő erejű közlései jóvoltából a globalizáció tény, nem választás kérdése. E jelenségvilág különböző dimenzióinak (gazdasági, politikai, környezeti, kulturális, tudományos), valamint

<sup>3</sup> HAND: Nemzetközi Humanitárius és Civil Szövetség ([www.hand.org.hu](http://www.hand.org.hu)) Globális Nevelés Munkacsoportja. <http://globnev.hu/2020/11/05/hand-szovetseg/>

<sup>4</sup> KÜM, 2016. 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1784.KOR&txreferrer=00000001.txt> [Letöltve: 2022. 05. 31.]

<sup>5</sup> A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések. Magyar nyelvű kiadás: UNESCO Magyar Nemzeti bizottsága. 2015.

<sup>6</sup> Varga Attila (ELTE) szíves szóbeli közlése alapján, hozzátéve még, hogy 12 civil szervezet viszi az ügyet a félperiférián.

<sup>7</sup> A Hintalovon alapítvány 2016 óta minden évben kiadja a gyermekjogok hazai helyzetéről szóló jelentését.



a globalizációt kísérő jelenségeknek sem a fogadtatása, sem a megítélése nem tekinthető egységesnek. A skála a radikális, neoliberalistól a mérsékelt kritikai és konzervatív megközelítésig terjed. A világnak vannak olyan részei, ahol a mindezekről szóló vélemény és értékítélet inkább a skála radikális végéhez közelít, míg a világ más helyein a lokális vagy akár törzsi értékekhez nyúlnak vissza, lokális kisebbségi identitásokat keresnek és – úgymond – értékháborúkba bonyolódnak, ám mindeközben – természetesen – használják a globalizált kommunikációs hálózatokat, élnek a szintén globalizált üzlethálózatok kínálta termékekkel. Manapság a tanuló, növendék, ember alapélménye, sőt tanulási környezetének, ismerethordozóinak alapvető jellemzője a kép, a képek villódzása a különféle képernyőkön. Hadd idézzünk e helyt egy, a mediatisált világ tanítási/képzési problematikájára reflektáló filozófust (Nyíri 2001): „...A szavak közege, az elkülönítő, sorba állító, klasszifikáló gondolkodásnak kedvez, ám a szavakban történő gondolkodás mögött mindig ott van a képekben történő gondolkodás. A szavak rendet tartanak képzeteink körében, de képzeteink nélkül a szavak nem jelentenek semmit.” A jövő eszerint a vegyes médiumú (szó és kép) civilizáció nemcsak lesz, hanem már van is. És azt is állíthatjuk, hogy a képi civilizáció (Edison-konstelláció) nem váltotta az íráson, a könyvön alapuló műveltséget (Gutenberg-galaxis) hanem ezek együtt hatnak, a szónyelvnek a képi nyelv lesz a kiegészítője. Zavarba ejtően gazdag e jelenségvilág tudományos/szaktudományos reflexiója. Nemzetközi szervezetek, civil szakmai szövetségek, pápai enciklikák(!), alapítványok, polgári kezdeményezések (pl. Greta Thunberg), mozgalmak foglalkoznak a globalizáció és hatásának problémakörével (ENSZ, UNESCO, HAND; Artemisszió Alapítvány). Ennek az irodalomnak akár csak összefoglalása is méltó téma lenne egy doktori (PhD) disszertáció számára, kritikai feldolgozása pedig még – talán – egy akadémiai, nagydoktori (DSc) munka számára sem lenne méltánytalan. Újra feltesszük a kérdést, hogy a globalizáció témakörei, mindnyájunkat érintő kérdései hogyan érvényesülnek az iskolában, hogyan tematizálódnak a megszokott tantárgyi szerkezetben. A hagyományos tanításban a tanári eredményesség/sikeresség feltétele, hogy képesek vagyunk-e kellőképpen transzformálni, azaz érthető, felfogható és vonzó módon felajánlani a különböző tartalmakat a szinte mindig heterogén összetételű osztályok tanulóinak (Takács 1973). Ekkor a tanítás hordozója főként a tanár beszéde és jelenségek bemutatása (demonstráció), jobb esetben tanulói kísérletezés. Aztán a megfelelő közvetítés révén vál(hat) szaktudományi/tantárgyi tartalmakból egyéni/személyes konstruálás révén a növendék számára fejlesztő, gazdagító pszichikus képződmény (tantárgyi tudás, gondolkodási mód, egyéni beállítottság a tudás és az iskola iránt vagy vele szemben, ítélőerő, ízlés (?!), kritikai gondolkodás, felelősségérzet az emberi és a természeti környezet iránt stb.). Kérdésünk, hogyan alakul ezen attitűdformáló elemek működése a fent globális jelenségnek nevezett digitális kommunikáció közegében? Abból indulunk ki – követve e kérdéskörben egy elméletalkotó gondolatmenetét (Szécsi 2016) –, hogy a szóban forgó civilizációs váltás alapja az, hogy új környezet teremődik a média árasztotta történetek (narratívák) révén mind az egyéni identitások, attitűdök formálódása, mind a közösségek alakulása számára, azaz a szocializáció újfajta, sok szempontból még feltáratlan, új minőségű tere teremődik meg és kezd hatást gyakorolni. Újabb kérdés: az intézményes oktatás hogyan tud viszonyulni, mit tud ezzel a komplex jelenségvilággal kezdeni? Közismert, hogy a médiafogyasztás (internet, okostelefon) már a kisiskolások körében elkezdődik, alakítva, formálva szokásaikat, viselkedésüket – elfogadó/elutasító viszonyulásaikat a látott tartalmakhoz.



Közismert és szakirodalmi tapasztalat továbbá a digitalizáció rohamos térnyerése, azaz az eszközökkel történő ellátottság növekedése – ami értelemszerűen szorosan együtt jár a lakosság iskolázottsági szintjével. Egyszersmind a gyermek / a fiatal részint természetes fizikai, közvetlen kapcsolaton alapuló közösségnek, részint a neten formálódó virtuális közösségnek is tagja lehet (egyidejűleg akár többnek is), továbbá beléphet egy új virtuális közösségbe és egyéni döntése alapján, szabadon ki is léphet abból. A mediatisáció környezetében létrejövő közösségek éppen ezért ún. hibrid közösségek (fizikai és virtuális). Vajon miféle identitások formálódnak ki e hatások következtében? Vélhetőleg a szakadatlan információs impulzusok nyomán egy új igény is létrejöhet: a hatékony befogadás és továbbadás igénye. A hírfogyasztás, az újdonság iránti igény szinte napi rituálévá válik (Szécsi 2016), amire szükség van a fiatal generációknak, mert támpontot jelent nekik énképük megerősítéséhez. Ennek hiányában úgy érezhetik, hogy sodródni, elbizonytalanodni, magányossá válni. Az újdonság iránti vágy (hírigeny) azonnali kielégítésének lehetősége az örömelev érvényesüléseként is értelmezhető, egyfajta hedonizmusként, amelynek mélyén lényegileg a jutalom elhalasztásának a képtelensége rejlik. Sokak közös élménye lehet a képernyőre figyelemmel szinte ráfeszülő gyermek látványa. Igen, a képernyő – kiváltképpen, ha mozgóképet mutat – képes rabul ejteni. Némileg analógiás helyzet ez a homokvárat építő kisgyermekével, aki miután megépítette, szinte azonnal le is rombolja azt, mert nem az „eredmény” érdekli, hanem a tevékenység, a megcsinálás, a kezei ügyes működése nyomán támadt funkcióöröm. A kisgyermeket az örömelev mozgatja, azonnali sikert (lelki kielégülés) akar, a valóság (a homokvár) messze nem villanyozza föl annyira, mint a kezei ügyes működése fölött érzett kielégülés. Vajon nem hasonló-e ehhez az a helyzet, amikor a gyerekek/ fiatalok a „telójukkal” hoznak létre képeket. Egy kattintás és rögzítettünk valamit a múlt időből magunk és barátaink számára. Az örömelev mozgatta személyes létrehozás, alkotás pillanatai az ilyen tevékenységek. Vélelmezhető, hogy a homokvárat építő kisgyermek örömét élheti át ilyenkor a nagyobb gyermek is. A képet nem törli ki azonnal, hiszen módja van arra, hogy bármikor újabb képeket rögzítsen. Ha pedig az eszköz (okostelefon) alkalmas egész – akár hanggal is kísért – jelenetsor rögzítésére, akkor ez szinte mámorító lelki élmény lehet: az alkotás mámorja. Nem a produkció „művészi” értéke a mérvadó, hanem a személyesség átélése, a saját alkotás, a pillanat megragadásának, rögzítésének élménye. (Lehet, hogy egy újfajta „népművészet” születése zajlik ilyen módon a szemünk láttára?) A digitális termékek konstruktőrei, programozói nyilvánvalóan eleve számolnak az örömelev érvényesülésével. Az iskola nem nézi e fejleményeket úgymond lábhoz tett fegyverrel, hiszen tudomásunk van róla, hogy a maga eszközeivel is igyekszik elősegíteni, ösztönözni a gyermekek konstruktív képességeit (projekt munkák).

Amikor az örömelevvel szemben a valóságelv kezd érvényesülni, akkor válunk képtessé az elhalasztott jutalom (delayed gratification) elfogadására, szemben az azonnaliság akarásával (Lustprinzip). E régi pszichológiai fogalom-pár (örömelev vs. valóságelv) a mediatisált világban egyfajta hedonizmusként (Szécsi 2016) értelmezhető, olyan szellemi beállítódásként, ahol az örömelev az információs igény, a tudásvágy gyors, szinte azonnali kielégítéséből fakad (egy kattintás és máris teljesült, amit akartunk). Lehetséges, hogy a digitális környezet hibrid (fizikai és virtuális) közösségeinek kebelében újfajta generációs identitások alakulnak ki? S vajon ennek következtében például nekünk, tanároknak lehet-e probléma, hogy fel kell-e adjuk a szakmai énképről vélelme-

zett korábbi stabil képzeiteinket? És vajon egy újabbra áthangolt szakmai szerep (pl. az online tanár) jár-e szorongással, s ha igen, milyen mértékűvel? Merthogy, ha egyetértünk Tamási Áron sokak által és sokszor idézett gondolatával – „Azért vagyunk a világban, hogy valahol otthon legyünk benne” –, akkor van-e mód az effajta szorongás enyhítésére? Lehetséges-e vajon megalkotni és érvényesíteni olyan tanári tudásokat és pedagógiai gyakorlatokat, amelyek biztonságos tájékozódást, eligazodást nyújtanak eme „új nép, másfajta raj” számára a digitális impulzusok versengő értékeinek, narratíváinak közegében?

Társadalomkutatók azon a nézeten vannak, hogy a kamaszkor immár meghosszabbodik (Balázs 2022). Ez kétségtelenül bonyolítja a helyzetet mind az oktatás, mind annak felnőtt résztvevői számára. Az okostelefon úgymond nélkülözhetetlen lakhelyévé vált a tizenéveseknek, akik eszközeik nélkül el sem tudják képzelni a mindennapjaikat. És ez sem könnyíti a tanárok helyzetén. Ellentmondásos jelenséggel állunk szemben, mert mindez lehet pozitív fejlemény is (technooptimista nézőpont), mindazonáltal magunk is úgy véljük – egyetértve a témakör kutatóival –, hogy az állandó netes jelenlét kedvezőtlen is lehet a személyiségfejlődés nézőpontjából. Egyértelműen negatív rejtett tantervi hozadéknak értékelhető, hogy a kamaszok/fiatalok körében egyre tömegesebb érzés, hogy a dolgok úgymond elmennek mellettük, hogy kimaradnak valamiből (fear of missing out), ha nincsenek állandóan jelen az interneten (Twenge 2017).

Vegyük sorra, miféle tapasztalatokban részesíti a növendéket a digitális tanulási környezetet! Az eredményes tanulásához – köztudott – koncentrált figyelem (is) szükséges. Kérdés, hogy a gyorsan változó, áramló impulzusok hogyan hatnak a tanulás nézőpontjából alapvető figyelem alakulására? Megfigyelések szerint a digitális térben a koncentrált figyelem ideje csökken, a figyelem mintha töredezetté, csapongóvá válna. Érthető, hiszen a médiafogyasztó gyermek/fiatal tudja/tudhatja, hogy egyetlen kattintással máris jön az új történet, az új hír, az új információ. E gondolatsor bevezetéseként a *Magyar Narancsból* idézünk. „Nehezebben koncentrálnak a könyvekre, de még az online cikkeket sem tudjuk végigolvasni anélkül, hogy közben is újabb ablakokat ne nyitnánk meg. Egyre több szakember beszél a figyelem válságáról, amiért döntő részben a digitális világ nagyon is tudatosan megkonstruált működése felel.” (Kránicz 2022.) Az idézet utolsó, provokatív állításának szerzője vélhetőleg a mindent elárasztó reklámvilág agresszív nyomulására célozhat, merthogy – úgymond – a digitális világban nagyon is tudatos és hatalmas harc folyik a fogyasztó figyelmének megszerzéséért, a figyelmünk uralásáért, azaz egyértelműen gazdasági érdekek harcáról is szól ez a történet.

A témakör egyik szociológus kutatójának nézete szerint azonban nem az okostelefont kell célkeresztbe helyezni, hanem a hozzá kapcsolódó applikációkat, szolgáltatásokat, lévén, hogy a gyártónak az az érdeke, hogy a felhasználók minél több időt töltsenek az adott termékkel. Ugyanakkor – pozitív előjelű rejtett tantervként – kiemelte az okostelefon esélykiegyenlítő hatásait is. Szociológus és pszichológus véleménye szerint nem bölcs dolog a technológiát démonizálni, mert tény, hogy van egy széles körben elterjedt készülék (okostelefon), amely csökkenti a személyes találkozások jelentős részét, és ez számos következménnyel is jár. Mindazonáltal nem kárhoznatni kell az okos eszközt, hanem megtanítani és megtanulni, hogyan éljünk vele okosan. A rejtett tanterv szempontjából fontos következmény – szóbeli közlések szerint – hogy az iskolai szünetekben is inkább a kütyüt nézik a gyermekek, nem egymással beszélgetnek, pedig a tizenéveseknek különösen nagy az igényük arra, hogy szemtől szembe kapcsolataik

legyenek egymással, amit a szemtől szembe kommunikáció, egymás arcának tanulmányozása tudattalan tanulás útján erősít. *„Az által, hogy nem beszélgetnek egymással eleget, magukat is kevésbé értik, hiszen a kamaszok egymás tükrében is definiálják magukat.”* (Rácz 2017.)

De hogyan érinti mindez a tanítást és a tanulást, és hol rejlik mindebben rejtett tantervi hatás? Az online világ anyagait olvasó fogyasztó percepcióis gyorsasága nagyobb lehet, mint a nyomtatott szöveget olvasóé. Kérdés: van-e ennek ára, ha van, miféle? (Az ún. gyorsolvasási tréningek nem tartoznak az írásunkban felvetett problémák közé.) Az észlelés felgyorsulása tehát nem tervezett mellékhatása e környezetnek, ez a hozam egyértelműen pozitív rejtett tantervi hatásnak tekinthető. Ez fontos „kompetenciagazdagodás” akkor, amikor arra van szükségünk, hogy mielőbb megszerezzünk valamely információt. A tanításban az információ tere tematikusan behatárolt, az abban történő tájékozódásban is előnyös lehet a nagyobb percepcióis képesség, a tanulás nézőpontjából azonban az értelmi feldolgozás, a megértés értékelődik föl, s ha nem teszünk egyenlőségjelet informálódás és tudás közé, az online tartalmak fogyasztása nem az összpontosítás képességét fokozza. Vajon féltünk kell-e a fiatalok figyelmi képességét az online eszközök befolyásától, ezek – úgymond – „agyromboló” hatásúak-e? A mértékelen fogyasztás e téren nyilván nem kívánatos, főként azért, mert szűkítheti az élet-tani szempontból fontos egyéb tevékenységek (mozgás, face-to-face társas kapcsolatok) körét. A funkcionálisan elkülönülő agyi struktúrák igen hosszú fejlődési út során alakultak ki, ezek áthangolódása is nyilvánvalóan csak hosszú folyamat eredménye lehet.

### Hozamok: időközi mérleg

A globalizáció hatására a világ a folyamatos átalakulás állapotában van. Ezért a mediatisztált környezetben történő tanítás és tanulás hozamairól is csak időközi mérlegkészítésre van esélyünk. Ami állandó, az a változás. A globalizáció mint folyamatos átalakulás tehát tény, itt van, velünk van, „nem választás kérdése. Az internet ontja az újdonságokat, a reklámokat, a valós és álhíreket. Jogosan érezzük úgy, hogy el vagyunk árasztva információkkal. A fentebb megfogalmazott kérdésekre adott válaszkísérleteinkkel úgy közelítünk – időlegesen alapvető normatív beállítottságunkat némileg halkítva –, hogy számbavesszük azokat a fejleményeket, amelyekről gondolható, hogy a mediatisztált tanulási környezet hatására jöttek létre. Egykori pedagógiai kutatási témánk (rejtett tanterv) fő tanulságát tartva szem előtt, hogy minden tanulási helyzet/környezet elkerülhetetlenül nem tervezett, nem szándékolt mellékhatásokkal jár.

Az egyén fejlődésének általános menete: a viselkedést irányító kezdeti örömev uralma lassan átadja a helyet a felnőtttség irányába vezető realitáselv érvényesülésének. E folyamatban egyfajta játékoság is van, a dolgok relativizálása, felcserélhetősége, tetszés szerinti párosítása, mely lehetőségeket az új technika kiváltképpen felkínálja a felnőtt „homo ludens” számára is. Lehet, hogy ez mint beállítódás, mint kimondatlan igény a globalizált, mediatisztált környezetnek a formálódó eredménye, hozama. Az átlagos iskola tantárgyaival, felkínált adatainak tömkelegével, a feszített tempójú célirányos előrehaladáshoz mindig szűkre szabott idejével valami nagyon más tanulási környezetet mutat, mint a világháló kimeríthetetlen gazdagsága. Az intézményes tanítás közegében lezajló tanításban/tanulásban erős a hajlandóság úgy tekinteni a tudásra, mint kész, egész, lezárt, befejezett entitásra. A szűkre szabott idő és a pénzügyi szűköség

következtében a tanítás általában tanári előadásra zsugorodik, jobb esetben tanári demonstrációra is, de arra kivételes esetben kerülhet sor, hogy – tanulókísérlésben – magával a természet jelenségeivel kerüljön beszélő viszonyba a növendék (nincs rá idő, drágák az anyagok és az eszközök). Szerencsés a növendék, ha tanára – mind e szükségességek ellenére is – igyekszik a tanítást nem figyelő (?) hallgatással, hanem tevékenységgé, cselekvéssé szervezni (Chrappán 2017). Ekkor nyílik esély a számára ahhoz, hogy – saját, egyéni tudásának megkonstruálásával – akár a bölcsesség felé is haladjon. (Ez – elismerem – talán túlzás, talán ez nem is feladata az intézményes tanításnak, mert a bölcsesség megközelítéséhez, eléréséhez (?) sok gondolkodás, párbeszéd és nagylelkű találkozások sora szükséges. A mediatisált tanulási környezet egy új típusú, akár partneri viszony kialakulását is lehetővé teszi tanár és növendék között. Közhely, hogy az egymást követő új generációk tagjai már a globális, mediatisált civilizációba születnek bele, s szinte anyanyelvként birtokolják/beszélik annak közlési módozatait. Persze számosan vannak az oktatói/tanári/professzori karban is olyan kollégák, akik ambíciójuk jóvoltából megtanulták és folyamatosan tanulják a digitalizáció kommunikációs sajátosságait. Nagyfokú tiszteletet és méltánylást érdemelnek, ám azért vélhetőleg kisebbségben vannak azokhoz képest, akik nem mozognak anyanyelvi biztonsággal a digitális környezetben. Az új típusú partneri viszonyt úgy értjük, hogy megváltoz(hat)nak, átértelmeződ(het)nek a hagyományosan rögzült szerepek. Az igazán jó tanár, miközben tanít, mindig tanul is tanítványaitól. Lehetséges, hogy az új helyzetben a tanár még többet tanulhat a diákjaitól, mint korábban. A tanárnak a mai környezetben végképpen nem monopóliuma többé sem a tudás, sem annak felajánlása (Szabó L. T., 2010). Ám érettsége, felnőtt tapasztalatai, világlátása révén nagyon is segítheti növendékeit abban, hogy ne veszzenek bele a szabadon hozzáférhető információk, adatok dzsungelébe. Ha az információközlésben csökkent is a tanár szerepe, a magyarázatban, a tájékozódásban, az összefüggések értelmezésében nyújtott segítség, támogatás révén jelentősen felértékelődik, egyszersmind új színekkel gazdagodik a mestersége. Mert sem a számok, sem az egyéb adatok önmagukat nem értelmezik, az eligazodáshoz szükséges a tanár orientáló jelenléte. Ebben a helyzetben bőségesen adódnak rejtett tantervi hatások. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben a szakmai szerepfelfogás változásának szükségességéről van szó. Ám új módon felfogni, szemlélni saját szerepünket, azaz szakmai identitásváltozást elérni – egyáltalán nem könnyű feladvány, amint azt sem könnyű tolerálni, hogy a növendék adott esetben ügyesebb, gyorsabb és hatékonyabb a digitális környezetben, mint mi magunk. S ha ez a helyzet nem rosszízű lenézést, fölényérzetet vált ki a növendékből, (!) hanem belátást, megértést, empátiát (?!), akkor a fiatal és a felnőtt számára egyaránt személyes gazdagodás lehet az ilyen módon létrejövő attitűdváltozás, amit egyértelműen a mediatisált körülmények között zajló tanítás/tanulás pozitív hozamaként könyvelhetünk el. Az is igaz, hogy a mediatisált környezet jóvoltából bemutatott képek, folyamatok alkalmat, ösztönzést adnak ahhoz, hogy a növendék belefeledkezzen a tárgyi világ, a természet és a művészet jelenségeibe, s ennek nyomán jobb lehet a közérzete a tanítási órán, ami viszont a jó oktatás előfeltétele (élmény és tudás összetartozik). Mindez a növendék kíváncsiságát is felcsigázhatja, s talán ez a legtöbb, amit az oktatási intézmény az alapvető műveltségi javak mellett adhat a fiatalnak. A digitális környezet továbbá – érzékeltes ábrázolásai révén alkalmas – élményalapú indukciós bázisként működhet, amely elengedhetetlen a fogalmak tanításához. Az intézményi hatásmechanizmusok felől nézve a kulcsszó az élmény és a tipikus, hosszú idő során átélt iskolai

tapasztalatok minősége. De hasonlóan az államszocialista tanügyben észlelt/megfigyelt távolságtartó inkongruens tanári megnyilatkozásokhoz („Erről a marxizmus azt tanítja...”), az effajta távolságtartás a mediatisált környezet tartalmaival kapcsolatban is felmerülhet az oktató részéről. (Ám azt vélem, hogy manapság, kiváltképpen állami iskolákban a szocializációs folyamatokat feltáró, azaz hosszabb távú kutatást az oktatásirányítás nem fogadná támogatólag.) Az iskolai szocializáció kérdésköre régtől fogva érzékeny téma, amelyben mindig az adott kor ideológiáját uraló/diktáló intézmények mondják/mondták ki a döntő szót (uralkodóház, egyházak, politikai párt). A hazai rendszerváltozás (1989/90) korai szakaszának lezárultával az iskolai világra nézve az aktuális hatalom súlypontilag a két háború közötti (neobarokk) korszak kánonjának életre galvanizálásával foglalatосkodik, azaz a tantervileg előírt/ajánlott témák/tartalmak révén az oktatáspolitikai szoros ellenőrzés alatt kívánja tartani az iskolai folyamatokat, s eléri a céljait, ha a kimeneti megmérettetések alkalmával (érettségi vizsga) is az előírt tartalmakat kérheti számon. Ha a folyamat és a kimenet is szoros szabályozás alatt történik, akkor a rejtett tanterv érvényesülésének lehetőségei átalakulnak, a hangsúlyok máshová tevődnek. Ha a tanítandó tartalmak köre szorosan előírt, akkor a jártéktér sajátosan hangolódik át: az az esély marad a tanár számára, hogy kongruens megnyilvánulással súlyozzon, kiemeljen, illetve inkongruens kommunikációval súlytalanítson, hiteltelentísen bizonyos tartalmakat, kifejezve ilyen módon az egyéni, személyes viszonyulását a közlendő tartalmakhoz. Vajon a globalizáció mit hozott a művelődési kánonok, a folytonosság vs. megszakítottság vonatkozásában? Értékek, élet- és gondolkodásmódok, ízlésminták zavarba ejtő tömkelegét, amely – a mediatisált civilizáció jóvoltából – demokratikusan, azaz szabadon áramlik, szabadon hozzáférhető, s ez a hagyományhoz való viszonyt is és a tanár szerepét is érinti. A szabadon hozzáférhető információk/képek garmadája minden iskolai szereplő számára új helyzetet teremt. Megnöveli az értelmezések, a viták lehetőségét, s ez nem lehet kellemes azok számára, akik idegenkednek a kritikus gondolkodástól, szellemi összecsapástól, a vitától, mert az ilyen helyzetek kikezdzhetik a hagyományosan biztosítottak, kockázatmentesnek gondolt fölényérzetüket. Ugyanakkor mindebben egy új típusú tanár/növendék viszony kialakulásának esélye is benne rejlik. Egy új típusú tanár/növendék viszonyban a vita, a dialógus megteremti a másik türelmes meghallgatásának képességét, növeli a koncentrációt, pallérozza az érvelni tudás képességét. Mindez akkor is figyelemre méltó rejtett tantervi hozam, ha – adott esetben – a számítógépes szaktanterem térelrendezése esetleg semmiben sem tér el a hagyományos osztályteremtől. Ám mindez természetesen csak akkor hasznosulhat, ha a megfelelő technikai háttér és a működtetéséhez szükséges szakértelem is rendelkezésre áll. A COVID alatti időszak – kényszerű – online oktatásáról a technikai és a hozzáértési szükségességek miatt az *Educatio* folyóirat *Vírus és oktatás* tematikus számában közölt tanulmány e téren nem mutat vigasztaló képet (Polónyi 2021). A neten áramló információdömpingből néhány kattintással elérhető a kívánt információ. Ez jó. De ha ez a kontextus iránti érzéketlenséggel, a történetiség iránti fogékonyság satnyulásával jár, akkor ez nem szerencsés rejtett tantervi mellékhatás. Azaz akkor, ha leértékelődik az elmélyültebb tudás és felértékelődik annak azonnali használati értéke: az egyszerű kattintással megszerzett információ. Faktuális tartalmakra fókuszáló tudásterületeknél (mérési adatok, műszaki terület, kísérletek, megfigyelések stb.) ez előnyös, hasznos lehet, de több nézőpontot, tágabb reflexiót, a dolgok miértjét, értelmét kutató témaköröknél (pl. irodalom, történelem, társadalomtud-

mány) nem szerencsés ez a fejlemény. Félreértés ne essék: mindkét tudástartományban alapvető a tények megismerése és tisztelete, különbség a tudástartományok között a hangsúlyokban, az irányultságban van. Az emberiség történelmének korábbi korszakaiban a tények, a tudás áthagyományozásának feltételét az írásbeliség kialakulása teremtette meg, amelyhez még jelentősebb eszközt adott a sokszorosítás lehetősége – a könyvnyomtatás.

A hálózatos világ által ajánlott lehetőségek/fejlemények egyrészt várakozást, másrészt új keletű félelmeket keltenek. E fejlemények aggályokat ébresztenek azokban, akik úgy gondolják, hogy a virtuális világba bezárkózó fiatalok emberi kapcsolatai szegényednek. A gyermekek és fiatalok mobiltelefon-használatában is három jellegzetes tevékenység különíthető el: játék, médiafogyasztás és kommunikáció. 7 és 16 év között a játék jelentősége csökken, az ezzel töltött idő viszonylag állandó (bár nyilván a játékok jellege folyamatosan változik). Az életkor előrehaladtával ugyanakkor egyre jellemzőbbé válik a kommunikáció és médiafogyasztás. 10 éves kortól gyors növekedésnek indul a mobiltelefon-penetráció, és 15-16 éves korra lényegében teljessé válik. (Ságvári 2019.)

Az intézmény (iskola, tanár) feladata az orientálás, az igényes tartalom iránti érdeklődés és szükséglet felkeltése, a kritikai érzék és az ítélőerő pallérozása. (Fentebb említettük: erre nézve, sajnos, a jelenlegi NAT nem igazán támogató.) A kritikai attitűd működése kiváltképpen fontos a tudományos sarlatánok, a politikai közszereplők, a mindig meggyőzésre irányuló reklám és propaganda szólamainak, állításainak vételekor. Ám e téren az önállóság, a megalapozott ítélőerő kialakulása nehéz, mert a kép, a mágikus hatásforrás, alig tagadhatjuk, afelé tereli az embert, hogy (szinte) készpénznek fogadja el azt, amit a képernyőn lát, ami ott elhangzik. (Végül is le lehet jönni a netről, a képernyőt ki is lehet kapcsolni.) (?) Társadalomtörténeti nézőpontból a „belsőleg vezérelt” vs. „külsőleg vezérelt” ember (Riesman) problematikája is tételeződik a „homo informaticus” esetében. A tanulás kérdésköre ebben az új környezetben további megfontolásokra is késztet. A diákok kedvelik a több digitális forrásból történő tájékozódást, a nyomtatott műveltség-hordozók világában otthonosabb tanáraik vélhetőleg a lassúbb, ellenőrzött információközvetítést preferálják. Soroljuk tovább vélelmeinket. A digitális eszközök adta folyamatos stimuláció mellett a többi, egyéb stimuláció lassúnak, unalmasnak érződhet. Immár kialakult új szokás: a fiatalok szívesebben foglalkoznak vizuális és auditív információkkal, mint szövegekkel. A növendékek továbbá kedvelik, ha véletlenül rábukkannak újdonságokra, a tanárok talán inkább az egységcsomagokra tagolt, adagolt közléseket részesítik előnyben. A felsorolt különbségek nyilvánvalóan ütközésekhez vezetnek az újonnan kialakult szokások és az intézmény (iskola) inercijája között, melyek (fel)oldása elsősorban az oktatók nyitottságától, változásra való alkalmasságától függ. Kérdés az is továbbá, hogyan hathat az újdonság iránti „éhség” szinte azonnali kielégítésének lehetősége a figyelem alakulására? Hogyan érinti mindez a tanítást és a tanulást? Az online világ anyagait olvasó fogyasztó percepció gyorsasága nagyobb lehet, mint a nyomtatott szöveget olvasóé. Kérdés: van-e ennek ára, s ha igen, miféle? Az észlelés felgyorsulása értékes lehet, ha tájékozódni, eligazodni kívánunk a szabadon áradó ismeretek, információk tömkelegében. A tanításban az információ tere tematikusan behatárolt, az abban történő tájékozódásban is előnyös lehet a nagyobb percepció képesség, a tanulás nézőpontjából azonban az értelmi feldolgozás, a megértés értékelődik föl. Ha nem teszünk egyenlőségelet informálódás és tudás közé; ez utóbbihoz nem elég az észlelés gyorsasága, fokozott összpontosító képesség is



szükséges hozzá, s az online tartalmak fogyasztása – jelenlegi tudásunk szerint – inkább gyengíti, mint fokozza a koncentráció képességét. Nyilvánvalóan erről a szóban forgó témáról rengeteg vélekedés van, ám jó lenne mindezekről megbízhatónak tartható kutatási eredményeket is tudni, ezek ugyanis rendkívül hasznosak lennének a tanítási-tanulási infrastruktúra szerzői, szerkesztői és alkalmazói részére (tananyagok, digitális tanulási források, értékelési eljárások). Egy területen viszont bizonyítottan negatív módon hat a történésekre az online világ, s ez az iskolai bántalmazás. Régtől ismert jelenség, az utóbbi évtizedekben kutatott terület is, de egyvalami biztos: a hagyományos szemtől szembe lezajló bántalmazásnál romboló hatásában sokkal ártalmasabb (akár öngyilkossághoz vezető) is lehet a netes felületeken történő bántalmazás. A pozitív vs. negatív hatások kérdésében döntő tényező a szándék. Távoli analógiával élve: a maghasadás békés energiaforrás és világokat elpusztító fegyver alapja is lehet. Az üzleti reklámvilágban egyértelmű a fogyasztásra rákapató szándék. A politikai propaganda területén a vizualitás („megfelelő” szöveggel kísérve) a meggyőzés/megnyerés célját szolgálja, és egyáltalán nem mentes a manipulálás szándékától sem (megtévesztő, hamis információ, „fake news”). Egy, a 11–16 éves korosztályra kiterjedő kérdőíves vizsgálat (*Ságvári 2019*) arra kérdezett rá, hogy „Mennyire igaz, amit az alábbi forrásokból látsz/hallasz/olvasol? (a források: Internet, Nyomtatott újságok/Magazinok, Televízió/Rádió, Reklámok)” Az internetet nézve a megkérdezettek körében rendkívül alacsony a „nem érint” válaszok aránya, továbbá a válaszolók közel háromnegyede igaznak tartotta az internet által közvetített tartalmakat. Míg a nyomtatott sajtó/magazinok esetében a „nem érint” válaszok aránya jelentős.

A dolgok (gazdasági és társadalmi berendezkedés, uralmi formák, életmód, ideológiák) rendje a változás. Történetileg a változások tempója különböző. A jelenünkben zajló átalakulások sajátossága a megelőző történelmi korszakokhoz képest – többek között a mediatisztált környezet jóvoltából –, az egyidejűség. Az, hogy a világban zajló eseményekről (szinte) egyidejűleg értesülünk. Az értesülés tempója gyorsult fel, ám ez nem feltétlenül jelenti azt is, hogy valóban lényeges, új dolgok történnek mindig. Lehetséges, hogy a változás mindössze abban áll, hogy régi dolgok térnek újra vissza. (?) Mindazonáltal a globalizáció, a folyamatos változás állapota tény, velünk van, itt van, elfogadása vagy elutasítása nem választás kérdése. Az élet (az életünk) minősége függ attól, képesek vagyunk-e megfelelő mértékben alkalmazkodni e változásokhoz.

\*\*\*

Külön köszönetet mondok *Horváth Zsuzsannának* az értékes és inspiráló szakmai megjegyzéséért.

## IRODALOM\*

A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések. Global Citizenship Education TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES. Kiadta az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete. Párizs, 2015.

\* Szerzők és művek listája, akiktől/amelyektől ösztönzést kaptam a fenti gondolatok megfogalmazásához.



- A világ az iskolában. Tanulmányok a globalizációról tanároknak. Artemisszió Alapítvány 2009. A kiadvány az „Iskolák a viláért” c. projekt keretében valósult meg. [www.artemisszio.hu](http://www.artemisszio.hu) [Letöltve 2022. 05. 26.]
- BALÁZS Zs. (2022) *Hosszúra nyúlik a kamaszkor, a 25 az új 18.* <https://qubit.hu/2018/02/27/hosszura-nyulik-a-kamaszkor-a-25-az-uj-18> [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- BALÁZS Zs. & GALAMBOS A. (2022) *A testi fenyítés már nem divat, de a gyerekek érzelmi bántalmazása mindennapos dolog a magyar iskolákban.* <https://qubit.hu/2022/06/07/a-testi-fenyites-mar-nem-divat-de-a-gyerekek-erzelmi-bantalmazasa-mindennapos-a-magyar-iskolakban> [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- CHRAPPÁN M. (2017) A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága. *Magyar Tudomány*, Vol. 178. No. 11. pp. 1352–1368.
- CSEPELI Gy. (2021) A globális tudás piaca. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 63–71.
- Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány Gyermekjogi jelentés. 2021. [https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2022/05/Hintalovon\\_jelentes\\_2021\\_hu\\_final2MB.pdf](https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2022/05/Hintalovon_jelentes_2021_hu_final2MB.pdf) [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- KOVÁCS B. (2022) Ledőlt egy tabu. *HVG*, 2022. június 2. pp. 44–47.
- KRÁNICZ D. (2022) Zavar a rendszerben. Így romlik a figyelmünk a digitális korban. *Magyar Narancs*, 2022. február 23. pp. 22–23.
- Mi közöd hozzá? Fiatalnak lenni a globalizáció világában. Artemisszió 2008. (Oktatási segédanyag)
- NYÍRI K. (2001) A hálózott ember. Beszélgetés Nyíri Kristóf filozófussal. *Filmvilág*, 2001/3. pp. 22–23.
- POLÓNYI I. (2021) Pandémiás oktatás. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 3–21.
- RÁCZ J. (2017) *Tényleg tönkretett az okostelefon egy teljes generációt?* <https://qubit.hu/2017/12/21/tenyleg-tonkretett-az-okostelefon-egy-teljes-generaciot> [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- SÁGVÁRI B. (2015) *Fiatalok média- és internethasználati szokásai.* ITHAKA Research & Consulting Nkft.
- SÁGVÁRI B. (2019) *Gyermekek és fiatalok média- és internethasználati szokásai.* Fabricula Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság.
- SZABÓ L. T. (1988) *A „rejtett tanterv”.* (Gyorsuló Idő sorozat.) Budapest, Magvető K.
- SZABÓ L. T. (2010) *Bevezetés a tanári mesterségbe.* (Pallas Debrecina 19.) Debrecen, DE Neveléstudományi Intézet.
- SZÉCSI G. (2016) Énteremtő narratívák az új média korában. *Kultúratudományi Szemle*, Vol. 2. Nos 2–3. pp. 4–22.
- TAKÁCS E. (1983, ed.) Tanítás és tanulás az iskolában. *OPI Tantervemléleti Füzetek*, 11.
- TWENGE, J. M (2017) *Have Smartphones destroyed a Generation?* <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/> [Letöltve: 2022. 06. 07.]

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# A MULTIKULTURÁLIS NEVELÉS LEHETŐSÉGEI GLOBÁLIS KÖRNYEZETBEN

TORGYIK JUDIT

Kodolányi János Egyetem, Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék, Székesfehérvár

*Beérkezett: 2022. augusztus 22., elfogadva: 2022. október 13.*

A globalizáció jelensége az oktatási rendszerre, az iskolai pedagógiai folyamatokra is hatással van. Erre a multikulturális nevelés több megoldást is kínál, elősegítve a méltányos és esélyegyenlőségen alapuló oktatásban való részvételt, valamennyi tanuló iskolai sikerességét. A tanulmány bemutatja, hogy milyen pedagógiai válaszok lehetségesek a jelenlegi felgyorsult világban, kiemelve a nyelvtudás, az interkulturális kompetenciák fontosságát, a társas kapcsolatok fejlesztésének és az iskolai erőszak megelőzésének szükségességét és az állampolgári nevelés jelentőségét.

**Kulcsszavak:** globalizáció, az iskola feladatai, interkulturális kompetenciák, emberi kapcsolatok fejlesztése, inklúzió

The phenomenon of globalization also affects the education system and school pedagogical processes. Multicultural education offers several solutions for this, promoting participation in education based on equitable and equal opportunities, and the success of all students at school. The study shows what pedagogical responses are possible in the fast-changing world, highlighting the importance of language skills, intercultural competencies, the need to develop social relationships, prevent bullying at school and citizenship education.

**Keywords:** globalization, tasks of the school, intercultural competencies, development of human relationships, inclusion

**N**apjainkban jelentősen megnőtt a más kultúrákkal való találkozás esélye az iskolás gyerekek számára a való életben és a médián keresztül is. A tanulók számos nemzetközi cserediák programban vehetnek részt az általános iskolá-

---

Levelező szerző: Torgyik Judit, Kodolányi János Egyetem, 8000 Székesfehérvár, Fürdő u. 1.  
E-mail: [torgyik.judit@kodolanyi.hu](mailto:torgyik.judit@kodolanyi.hu)

tól kezdve egészen a felsőoktatásig, s személyesen is megtapasztalhatják a sokféleséget a népek, nemzetek értékeiben, szokásaiban, hagyományaiban, mindennapi életében. A határokon átívelő migráció révén ugyanakkor más országokból érkező tanulókkal találkozhatnak nap mint nap iskolájukban, lakóhelyi környezetükben is.

M. Suárez-Orozco és C. Suárez-Orozco (2017) szerint a globalizációt a „3 M” formálja: 1. a piac (market) 2. a média (info-kommunikációs technikák, közösségi média) 3. a migráció – az emberek tömeges mozgása. Míg régen az emberek döntő többsége azon a környéken élte le az életét, tanult és dolgozott, ahol született, addig ma már nagymértékben jellemző az életút során a költözés, ingázás, az országban belüli és országok közötti vándorlás. A globalizáció magával hozta a *növekvő mértékű mobilitást*. Mindennek sokféle oka van, ezek között említhető a külföldön való munkavállalás, valamint háborús helyzet vagy természeti csapás miatti menekülés is.

Számos gyerek él másik országban, mint ahol tanulmányait folytatja. Például becslések szerint kb. 2000 magyar gyermek nap mint nap ingázik hazánkból Ausztriába, mert ott jár óvodába vagy iskolába. Számuk hazánk uniós csatlakozása után nőtt meg (Langerné 2020). Mások ideiglenesen tartózkodnak szülőföldjüktől eltérő országban, például ösztöndíjas tanulmányokat folytatnak külföldön hosszabb vagy rövidebb ideig. Vannak olyanok is, akik a háború elől menekülve új országba telepsznek át, azonban terveik szerint, amint lehetőségük lesz, visszatérnek (pl. az ukrán menekültek egy csoportja a hazatérést tervezi). Más családok a jobb életszínvonal elérésének reményében, munkavállalási céllal végleges kitelepülés mellett döntenek, s a gyerekeik tanulmányait új országban és kultúrában kezdik meg, s fokozatosan beilleszkednek a szülőhelyüktől eltérő környezetbe.

2020-as Eurostat adatok szerint, az Európai Unió teljes gyermeknépességének 8%-a nem annak az országnak az állampolgára, ahol a lakóhelye van. Az EU-ban 2019-ben született újszülöttek 12%-ának az édesanyja nem uniós állampolgár.<sup>1</sup> A világban a legtöbb fejlett országban nő a külföldön születettek aránya, pl. Németországban, USA-ban és Kanadában, kivételt e tekintetben Japán képez. A bevándorlók világszerte, döntő többségében a fővárosokban és a nagyvárosokban telepsznek le, ott, ahol a legtöbb munkalehetőség áll rendelkezésre (Castles 2009).

A népesség etnikai összetételének átalakulása, a mobilitás felerősödése azonban már jóval korábban megkezdődött. A gyarmatbirodalmak felbomlása után az egykori gyarmatok lakói közül sokan az anyaországban kerestek új lakóhelyet és munkát maguknak, így az Egyesült Királyságban pl. indiaiak, pakisztániak, bangladesiek, míg Franciaországban algériaiak, marokkóiak találtak új otthonra. Az 1960-as, '70-es években a nyugat-európai országokban munkaerőhiány lépett fel, melyet már nem tudtak az ott lakók köréből kielégíteni, így külföldi vendégmunkásokat toboroztak, főként fizikai munkára. A gazdasági fejlődés ütemének megőrzése érdekében Németország török vendégmunkásokat fogadott, akik először egyedül érkeztek, majd később családjuk, gyermekeik is csatlakoztak hozzájuk. A nemzetállamok fokozatosan átalakultak, a globalizáció révén demográfiai helyzetük, életkörülményeik jelentősen megváltoztak (Giddens 2000).

<sup>1</sup> [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children\\_in\\_migration\\_-\\_population\\_and\\_international\\_migration\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_in_migration_-_population_and_international_migration_statistics)

Az 1980-as években már olyan országok is bevándorlókat fogadó országgá váltak, amelyek korábban inkább kivándorló országnak számítottak. Például a korábban kivándorló országgént számon tartott Spanyolország befogadó országgá kezdett válni, amikor megjelentek a főleg Európán kívülről érkezők. Az 1990-es években változások kezdődtek Finnországban is, az addig homogén kultúrájú ország mára már multikulturálissá vált. (Graeffe–Lestinen 2011.) Az EU-csatlakozást követően a volt szocialista országok számára is lehetővé vált a munkaerő szabad áramlása, s ezt követően megnőtt a nyugati országokban munkát vállalók létszáma, például Romániából nagy számban Olaszországban, Spanyolországban kerestek munkát, míg Magyarországról Németországban, Ausztriában s az Egyesült Királyságban.

A befogadó országoknak leginkább a mezőgazdaságban, az építőiparban, a turizmusban és a vendéglátásban, valamint a szociális szférában, továbbá az egészségügy területén van szükségük külföldi munkaerőre. Olyan ágazatokban, ahol többnyire az alacsony bérek miatt a hazai munkavállalók révén nem tudják kielégíteni a munkaerőpiaci igényeket (Cséfalvay 2004). A kivándorlásnak újabb lökést adott a 2008-as gazdasági világválság is.

A szíriai háború ismét hatalmas változást hozott a nemzetközi népmozgásba, ennek során 22 millió szír kényszerült elhagyni szülőföldjét, s kerestek menedéket maguknak külföldön. Törökországba menekült közülük mintegy 3,5 millió fő, melynek fele iskoláskorú gyermek (Gezer 2019). A korábban kivándorlással jellemezhető Törökországból ily módon bevándorlókat befogadó ország lett. Bár sok szíriai számára Törökország csupán tranzitországot jelent, s további letelepedést nem terveztek, mások közülük azonban a végleges maradás mellett döntöttek. S erre a török oktatási rendszer korántsem volt felkészülve.

A jelenlegi orosz–ukrán háborús konfliktus hatására újabb menekülthullám jelent meg Európa-szerte, pl. Lengyelországban, Csehországban és hazánkban is. Az Ukrajnából érkezők jelentős része szintén iskoláskorú, akiknek az oktatása ugyancsak kihívások elé állítja a pedagógusokat s az oktatási rendszereket.

## **A multikulturális nevelés szerepe a megváltozott társadalmi környezetben**

A fentiekben említett globális társadalmi változások az oktatásügyre is hatást gyakorolnak, s annak szereplőitől megoldásokat kívánnak. A multikulturális nevelés, az iskolában megjelenő sokféleségre kíván válaszokat adni a neveléstudomány eszközeivel és módszereivel, elősegítve a különböző nyelvi, kulturális, etnikai, vallási, szociális háttérből érkező tanulók esélyegyenlőségét és iskolai sikerességét. Miközben e terület szerteágazó elméleti és gyakorlati megközelítéseket foglal magában, s hangsúlyai országonként – az ország társadalmi, gazdasági fejlettségétől, történelmi fejlődésétől függően – eltérőek, mégis vannak olyan koncepciói, megoldási módjai, amelyek számos ponton közösnek mondhatók.

Térnyerése először a hagyományosan multikulturálisnak számító országokban – az USA-ban, Kanadában, valamint Nyugat-Európa országaiban – volt megfigyelhető, mostanra azonban Európa további területein és azon kívül is jellemző. Ennek oka Közép- és Kelet-Európában nem csupán a globalizációs folyamat általános terjedésében és felgyorsulásában kereshető, hanem azzal is magyarázható, hogy évszázadok óta itt is jelen

vannak a nemzetiségek, etnikai kisebbségek, akiknek az oktatásában a multikulturális szemlélet és módszertan jól alkalmazható.

A multikulturalizmus gondolata az inklúzióról, a befogadásról s nem a kirekesztésről szól. Ennek során az iskola feladata, hogy biztonságos, befogadó környezetet teremtsen valamennyi tanuló számára, függetlenül azok jellemzőitől, nyelvi, etnikai, szociális, gazdasági, kulturális stb. háttérétől. A jó iskola minden egyes gyermeket befogad, s nem pedig elidegenít és kirekeszt. A multikulturális nevelés az utóbbi időben az egyre inkább nemzetközileg is megerősödő inkluzív neveléssel kapcsolódott össze. Az inklúzió gondolata a pedagógiában kezdetben a fogyatékkal élő gyerekekre vonatkozott, ma már azonban jóval tágabb értelmet nyert, a sokféleség minden formájának elfogadását magában foglalja (Réthy 2007; Óhidy 2017; Varga 2015). Valamennyi gyermek befogadására vonatkozik, a kisebbségi helyzetben lévőkre is, hisz az iskola mindenkié, ugyanakkor a közoktatásban való részvétel kötelező, s ebből nem zárható ki senki.

A multikulturális iskola egyúttal jellemzően számos tekintetben inkluzív, humánus és gyermekbarát iskola is, mivel figyelembe veszi a tanulók sokféleségét, alapvető emberi és egyéni szükségleteit, sajátosságait, s ezekre reagál az oktatási folyamat során. Pozitív megközelítéssel viszonyul minden diák felé, a lehetséges pedagógiai megoldásokra fókuszál, ily módon kapcsolata van a pozitív pedagógiával is. A kezdeti időszakban jellemző volt a hiányosságok középpontba helyezése, amelyet mostanra felváltott a megoldásközpontú szemlélet. Valamennyi gyermekben a jót, az értéket, az erősségeket keresi, s emeli magasabb szintre. Minden egyes tanulóknak pozitív fejlődési irányt kíván adni (Gogolin–Krüger–Potratz 2010). Ehhez szükséges a széles körű pedagógiai, módszertani repertoár, hogy a tanár megtalálja az oktatási folyamatban az adott gyermek személyiségének fejlesztéséhez leginkább illeszkedő eljárásokat és eszközöket.

A továbbiakban a multikulturális nevelés iskolai gyakorlatra vonatkozó szerteágazó megoldásai közül a következő területekre kívánunk fókuszálni: 1. az interkulturális kompetenciák fejlesztése, 2. a nyelvtudás fejlesztése, 3. a többségi és a kisebbségi helyzetben lévők közötti társas kapcsolatok formálása – amelynek célja az együttműködés, valamint a konfliktusok, az iskolai bántalmazás megelőzése, 4. az állampolgári kompetenciák, tudatosság jelentősége.

## Az interkulturális kompetenciák fejlesztése

Miközben az iskola a kultúra őrzője és létrehozója, egyúttal a változásokra való felkészítés, az alkalmazkodás tanításának helyszíne is (Convertino–Levinson–González 2013). A globalizált gazdaság nyomán, az újonnan megjelenő társadalmi, kulturális jelenségek közepette az iskola feladata, hogy alkalmat adjon a különböző kultúrákkal való találkozásra, egymás megismerésére és megértésére. A kulturális szempontokra való érzékenyítést azonban ne fenyegető módon, hanem élvezetesen, élményszerűen, többek közt a tapasztalati tanulás lehetőségeit kihasználva tegye. Lényeges szempont az oktatásban a pozitív megközelítés, az egyes kultúrák jellegzetes értékeinek kiemelése, változatos közösségi tapasztalatok gyűjtése, iskolán kívüli helyszínek (pl. kisebbségek által lakott települések, környékek) felkeresése, egymáshoz való kapcsolódás, a közös pontok megtalálása.

Ma már a neveléstudományban rendelkezésre állnak azok a pedagógiai módszerek, amelyekkel más népek, kultúrák életkörülményeinek, szokásainak, hagyományainak megismerése, a kulturális sokféleség iránti pozitív attitűd kialakítása eredményes lehet.

A csupán előadásra, szóbeli közlésre, meggyőzésre irányuló eljárások nem elegendőek, mivel döntően a személyiség kognitív szférájára hatnak. Az ember mellett, hogy értelmi lény, érzelmekkel is bír, kettős természetű, így a kognitív szféra, valamint az emóciók együttes megragadása hatékonyabb, mint a csak az érvekre építés. A közösen végzett tevékenységekben való részvétel, közös célokért való együttes tevékenység – közös ünneplés, közös tánc, zenélés, étkezés, játék – az adott kultúra értékeinek aktivizálására épülő felfedezése sokkal inkább hozzásegíti a tanulókat a pozitív érzelmek megéléséhez, egymás elfogadásához (Allport 1977). Az egyes kultúrák szépségeire és értékeire, a szokások és viselkedésmódok okaira való rávilágítás, reflektálás egyúttal nagyobb mértékű elfogadásra, türelemre nevel.

A globalizált világban alapvető pedagógiai feladat a tanulók és a pedagógusok *interkulturális kompetenciáinak fejlesztése*. Tekintve, hogy a sokféleséggel való találkozás mindennapos jelenség, így a tolerancia, a nyitottság, a másik ember tisztelete, az empátia, a rugalmasság növelése, érzékenyítés a másik ember szempontjai iránt lényegesek a modern világban való boldoguláshoz (Suárez-Orozco–Suárez-Orozco 2009; Bloom 2004). A multikulturális nevelés így módon a *társadalmi kohézió eszköze*nek is tekinthető.

### A nyelvtudás fejlesztése mint a multikulturális nevelés része

A különböző kultúrák közötti kapcsolat kialakításához *közös nyelv* szükséges, amelylyel a felek között párbeszéd, kapcsolat kezdeményezhető. A közös nyelv hidat képez az emberek között. Számos bevándorlót befogadó országban a nyelvtanulás támogatása a társadalmi integráció elérésének egyik első eleme. Okai között említhető, hogy a nyelvi hiányosságok nyelvi hátrányt jelentenek a tanulás során. Másrészt a megfelelő nyelvtudás az új országba való beilleszkedés alapja. Ahhoz, hogy a tanuló képes legyen az iskolai oktatásba bekapcsolódni és megfelelő teljesítményt elérni, kellő mértékű nyelvtudás szükséges (Gogolin–Krüger-Potratz 2010). A nyelvtanulás lehetőségét a bevándorlót fogadó országokban az állam által finanszírozott közoktatási rendszeren belül, valamint azon kívül szervezett nyelvtanfolyamokon, civil szervezetek, önkéntesek által működtetett képzéseken egyaránt biztosítják. Másrészt a pedagógusokat az ország nyelvét idegen nyelvként való tanításra is felkészítik.

Az újonnan érkezőket az EU számos országában ún. befogadó vagy más néven előkészítő osztályokba helyezik, melynek célja a tanulók számára intenzív nyelvoktatás nyújtása. Ez egy vagy maximum két évet jelent, melynek időtartamát több országban központi előírás szabályozza. Ausztriában például a 2018/19-es tanévtől azok a tanulók, akiknek német nyelvtudása nem megfelelő mértékű, német nyelvi csoportba vagy osztályba járnak. Ez az általános iskolában heti 15 órát, míg a középfokú szinten heti 20 órát jelent. A maradék időben a tanulók csatlakoznak a többiekhez. (*Integrating Students... 2019.*)

Önmagában a nyelvtudás azonban nem biztosítja a sikeres beilleszkedést az új társadalmi, kulturális környezetbe. A szociális integrációnak az adott ország társadalmában jellemző normák, szokások, viselkedési szabályok ismerete, az ország értékrendjében való tájékozottság ugyancsak elengedhetetlen feltétele. Éppen ezért a nyelvtanítást interkulturális vagy állampolgári ismeretek átadásával kombinálják, az ország általánosan elfogadott normarendszerével, elvárt viselkedési módjaival is megismertetik az újonnan érkezőket. Jelezve, hogy ami az egyik országban elfogadott viselkedés, az



a másikban nem feltétlenül az. Eltérő kultúrák eltérő társas interakciós szabályokkal, kommunikációs mintákkal rendelkeznek, melyek ismerete és adekvát alkalmazása hozzájárul az új környezetbe való sikeres beilleszkedéshez, valamint a kulturális félreértések elkerüléséhez. Az új ország kultúrájának megismertetése anyanyelven és angolul készített tájékoztató anyagokkal történik, melyek felhívják a figyelmet a fő kulturális jellemzőkre, társadalmi szabályokra, segítenek eligazodni az iskolarendszerben is (tanév rendje, beiratkozás, tankötelezettséggel kapcsolatos tudnivalók, szülők teendői stb.).

A fogadó ország nyelvének ismerete különböző, hiszen a bevándorlók igen változatos élethelyzetekből érkeznek, s eltérő tudással rendelkeznek. Ahhoz, hogy a megfelelő segítséget biztosítani tudják a diákok számára, jellemző a *kompetenciák előzetes felmérése*. Például Svédországban a tanuló anyanyelvéből és idegen nyelvből mérik fel a diákokat, hogy megfelelő csoportba tudják sorolni őket. A diákok számára *egyéni fejlesztési tervet* dolgoznak ki az előbb említett skandináv országban, valamint az Egyesült Királyságban is. (*Eurydice Brief... 2017*)

Az anyanyelv ápolása a származási kultúra megőrzésének záloga. Néhány európai országban biztosítják, hogy a tanuló saját anyanyelvét továbbra is tanulja az iskolában, egyénre szabott keretben, kiscsoportos formában. Erre példa Svédország és Finnország gyakorlata (*Graeffe–Lestinen 2011*). Az anyanyelvi nevelés szorgalmazása azért lényeges, mert pozitívan hat az iskolához való kötődésre, a motivációra, a tanuló kognitív és nyelvi fejlődésére. Megszervezése azonban nem minden esetben egyszerű, különösen, ha kis nyelvekről van szó, ezért az anyanyelv tanulása Európa-szerte bizonyos feltételek megléte mellett valósul meg, pl. Svédországban akkor, ha legalább öt gyermek szülei kéri, míg Észtországban tíz gyermeknek kell kérelmeznie ugyanezt (*Integrating Students... 2019*).

## Kooperativitás és a kapcsolatok formálása

Az iskolába való sikeres beilleszkedéshez az emberi kapcsolatok tudatos formálása is hozzájárul, mely egyrészt a kapcsolatok javítását, másrészt a konfliktusok, az iskolai bántalmazás elkerülését jelenti. A kölcsönös tiszteleten alapuló *interkulturális párbeszéd* szorgalmazása kiemelt feladata a multikulturális nevelésnek. Az oktatás során a különböző kooperatív technikák, csoportmódszerek kifejezetten alkalmasak arra, hogy pozitív emberi kapcsolatok, barátságok jöjjenek létre a különböző nyelvi, kulturális, etnikai, társadalmi háttérből érkező tanulók között az osztályban (*Arató–Varga 2008; Aronson 2009*). A kooperatív tanítási stratégiák révén javulnak a társas viszonyok, a tanulók jobban elfogadják egymást, s hozzájárulnak a diákok demokratikusabb viszonyulásához (*Banks 2009*). A csoportmódszerek hatására a tanulók több barátot választanak a tőlük eltérő etnikai és kulturális csoport tagjai közül, s megnő az interakciók száma az eltérő csoportból érkező diákok között (*Slavin 2001*).

A mozaikmódszer vizsgálata során kiderült, hogy az ezzel a módszerrel oktatott gyerekek jobban szeretnek iskolába járni, jobban kedvelik egymást, s nőtt az elfogadás, az empátia mértéke a kisebbségi tanulók, a fogyatékkal élők irányába (*Aronson 1995*). A csoportközi kapcsolatok fejlesztésére, a kisebbségi tanulók önbizalom-növelésére alkalmasak még a *csapatportok*, a közös játékok is. A csapatportok az integráció kiváló eszközei, mivel a csoport minden tagja tehetségével, képességével járulhat hozzá a közös célokhoz, eredményekhez.



A Hejőkeresztúri Modell részét képező KIP (komplex instrukciós program) (K. Nagy 2012) ugyancsak jó példája a pozitív kapcsolatok ösztönzésének. Alapfogalata az Egyesült Államokból származik, s a kaliforniai Stanford Egyetem tanárainak vizsgálataira és oktatásfejlesztésére épül. A KIP során a tanulók heterogén csoportokban oldanak meg divergens gondolkodást, kreativitást igénylő, innovatív jellegű, életszerű feladatokat. A módszer arra alapoz, hogy minden tanulónak – az osztályban elfoglalt helyétől, társadalmi, kulturális jellemzőitől függetlenül – vannak erősségei és gyengéi, s kompetenciákat valamennyien megmutathatják a közös munka során. A feladat megoldása közben minden egyes csoporttagnak megvan a kijelölt szerepe, amelyért felelősséggel tartozik, a csoportban pedig a szerepek nem állandóak, hanem rendszeresen rotálódnak. Az alacsonyabb státuszú tanulók is jelentőségteljes feladatokat kapnak, ezzel fejlődnek, s megmutathatják tudásukat, képességeiket, mellyel hozzájárulnak a csoport jó eredményéhez.

A csoportmunka a diákoktól nagyobb aktivitást kíván, mint a hagyományos frontális foglalkoztatási forma, ugyanakkor a tevékeny részvétel mindenkitől elvárt. Kellemes légkörben a tanulók egymásnak magyaráznak, kölcsönös segítségadás, a bizalom megléte jellemző. A szorongó, bátortalanabb, alacsonyabb státuszú diákok is szerepet kapnak. A komplex instrukciós program alkalmas az alacsony státuszú diákok osztályban elfoglalt helyzetének változtatására, s a kisebbségi tanulók oktatásának hatékonyságnövelésére. Eredményeit az iskola iránti pozitív attitűdben, a roma és a magyar diákok közötti interperszonális kapcsolatokban tapasztalt előremutató változások jelzik.

Vizsgálatok mutatják a kooperatív tanulás ígéretes eredményeit, melyek akkor jelentkeznek, ha hosszabb időn át, több héten keresztül rendszeresen alkalmazzák az oktatásban. Nem mindegy azonban, hogy a kooperatív technikákat hogyan használják. Banks (2009) hangsúlyozza, hogy a csoporttagok közötti pozitív interakció javítja a kisebbségi diákok helyzetét, azonban, ha nem alakítanak ki egyenlő státuszt a tagok között, az etnikai konfliktusok és a sztereotípiák növekedni fognak. Csepeli–Szathmáry–Murányi (2020) iskolakutatásukban arra az eredményre jutottak, hogy a fiatalabb tanulók jobban fogadták a kooperatív tevékenységeket, ezért érdemes minél korábbi évfolyamokon bevezetni azt, valamint a vitára alkalmas tárgyakban inkább alkalmazhatók a kooperatív technikák.

### A konfliktusok és a bántalmazás megelőzése

A különböző kultúrákkal való találkozás, a sokféleség megtapasztalása előítéletek, sztereotípiák megjelenését, konfliktusok erősödését jelentheti az iskolában, különösen gazdasági válságok, bizonytalansággal teli időszakok idején. A másság, a többségtől való eltérés sokakban félelmet, idegenkedést, elutasítást, agressziót szülhet (Aronson 2009). A multikulturális nevelés feladata az előítéletek, sztereotípiák oldása, a csoportközi konfliktusok és a bántalmazás megelőzése is.

A kisebbségi helyzetben lévők, az eltérő kultúrából származók jobban ki vannak téve elutasításnak, iskolai bántalmazásnak (bullying). Mindez megnehezíti beilleszkedésüket, tanulmányi teljesítményüket, s rosszul hat a diákok mentális közérzetére, s az osztálytermi légkörre is. A kötekedés hátterében többféle ok meghúzódhat, köztük az előítéletek, sztereotípiák, intolerancia, xenofóbia, rasszizmus egyaránt.

Valamely csoporthoz való tartozás (pl. rassz, etnikai csoport, vallás, nem, fogyatékoság, szociokulturális helyzet), valamint az egyén individuális jellemzői (eltérő bőrszín, elhízás stb.) ugyancsak kiváltói lehetnek ellenséges megnyilvánulásoknak. Bullying megjelenhet verbálisan (csúfolás, fenyegetés formájában) vagy fizikai bántalmazásban (verés, ütés, személyes tárgyak elvétele), valamint internetes zaklatásban is (pl. e-mail-ben, mobiltelefonon, közösségi oldalakon) nyíltan vagy rejtett *formában* (O’Dea 2007).

*Mthethwa-Sommers–Kisiara (2015)* az Egyesült Államokban élő, 15–19 év közötti, menekült gyerekeket kérdezték ki az iskolai bántalmazással kapcsolatos tapasztalataikról. A fókuszcsoportos interjúk során kiderült, hogy a diákokat etnikai származásuk, rasszuk, vallásuk, nyelvi akcentusuk, korlátozott nyelvtudásuk miatt egyaránt érte szóbeli és fizikai bántalmazás. Vallási alapú bullyingról csak a lányok számoltak be, akiknek a fejkendő viselete miatt egyértelműen látható volt a hovatartozásuk. A fiúk nem tapasztaltak ilyesmit. A bántásokra többféleképpen reagáltak, visszautással, a támadó figyelmen kívül hagyásával, önbüntetéssel, illetve segítők keresésével (barát vagy a pedagógus személyében). A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a *kortárs mentorálás*, a *barátságok ösztönzése* csökkenti a konfliktusokat, a bántalmazás előfordulását az iskolában, s elősegíti, hogy a diákok jobban elfogadják egymást a közösségben. A kortárs mentor, a barát osztálytársának védelmezőjévé válik, aki biztonságot ad számára, segít az iskolai életben való eligazodásban, alapvető kapcsolati tőkét, támogatást jelent.

A társas viszonyok javításának további hatékony módszere a „*barátság pad*” (buddy bench, friendship bench), melyet több országban (pl. USA, Anglia, Horvátország) alkalmaznak. Lényegében az iskola udvarán, jól látható helyen egy színes padot helyeznek el, s a tanulókat előzetesen megtanítják arra, hogy üljenek oda, ha barátkozni szeretnének, illetve, ha a többiek ezt látják, kezdeményezzenek társukkal játékot és beszélgetést. A program célja a pozitív társas interakciók növelése, a befogadás megerősítése.

A barátság pad jótékony hatását pszichológiai vizsgálatok is jelzik. Az USA-ban, általános iskolában elsőtől hatodik osztályig végzett felmérés szerint (Griffin *et al.* 2017) a tanulók szívesen használták a barátság padot, mind a pedagógusoknak, mind pedig a diákok többségének jó véleménye volt a bevezetéséről. A kutatók megfigyelték, hogy hatására csökkent az izoláció, nőtt a társas kohézió, több új barátság született, s nőtt az egymás elfogadásának mértéke a különböző kulturális háttérű tanulók körében.

A csoportközi konfliktusok, az iskolai bántalmazás elkerüléséhez a pedagógus ugyancsak hozzájárulhat kellemes osztálytermi légkör kialakításával, valamennyi gyermek elfogadásával, személyes példaadással (Harzer–Weber–Huebner 2021). Közösségszervezéssel, a kapcsolatok tudatos fejlesztésével is, hiszen az oktatási folyamat nem csupán tananyagátadás, hanem emberi kapcsolatok rendszere, melyben mind a pedagógus, mind pedig az osztálytársak közötti viszonyok minősége kulcsszerepet játszik (Torgyik 2021; Slee–Skrzypiec 2016). Mindezeket túl a stresszel való megküzdés technikáinak megtanításával, a konfliktusmegoldó képesség, továbbá az önismeret javításával szintén elősegítheti a diákok számára önmaguk és társaik elfogadását (Hunyadi–M. Nádasi–Serfőző 2006). A napi, illetve heti rendszerességgel tartott *beszélgetőkörök* is megfelelőek, mert egymás megismerését, s az érzelmek – öröm, bánat, nehézségek – kifejezését, reflexióját ösztönzik, s az önismeretet, emberismeretet javítják. A tanulók akkor érzik jól magukat és kötődnek az iskolához, ha barátaik vannak, ha nem bántják őket, s ha nem kell félniük.

## Az állampolgári kompetenciák fejlesztése

A társadalmi és iskolai szinten egyaránt a különböző nyelvi, kulturális, etnikai, vallási csoportokból érkezők békés együttéléséhez *egymás kölcsönös tisztelete* és az emberi jogok követése szükséges. Ezt a célt szolgálja a *személyközi és állampolgári kompetenciák fejlesztése*, melyek az Európai Unió tagállamaiban elfogadott európai kulcskompetenciákhoz tartoznak. Ezen belül olyan ismeretek elsajátítását jelenti, mint például a polgári jogok, az alkotmány, a kormány működésének ismerete, „a demokrácia és az állampolgárság fogalmának és az azokról szóló nemzetközi nyilatkozatoknak az ismerete”, valamint „a kivándorlás, bevándorlás és a kisebbségek fogalmának ismerete európai és világviszonylatban” (*Egész életen át tartó tanulás*hoz... 2006: 39–40). Míg a készségek között a *szolidaritásra* nevelés kerül kiemelésre, addig az attitűdök között „az emberi jogok és az egyenlőség elfogadása, mint az európai modern társadalmakban megjelenő szolidaritás és felelősség alapja [...] a különböző vallási és etnikai csoportok értékrendjei közötti különbségek tiszteletben tartása és megértése” (i. m. 40).

Nem csupán az a cél, hogy a tanulók ismeretekkel rendelkezzenek a fentiekről, hanem *tevékenyen* részt vegyenek a társadalom életében, aktív állampolgárrá váljanak. Mind a többségi, mind pedig a kisebbségi helyzetben lévőknek szükségük van erre a tudásra, képességekre és attitűdökre, hiszen a jogok valamennyi emberre vonatkoznak, s hozzájárulnak önmagunk védelméhez és mások tiszteletéhez. Az emberi és állampolgári jogok, a gyermekjogok ismerete, a kritikai gondolkodás, a felelősségérzet fejlesztése segíti, hogy a jogok betartásra kerüljenek, valamint a szándékos megsértésük minél inkább csökkenjen (*Banks 2009*).

A jogkövetésre nevelés *humánusabb, szolidárisabb, élhetőbb, demokratikusabb* társadalmat eredményez. A fenti célok érdekében már az 1990-es években, az Európa Tanács „All different, all equal” címmel kampányt indított, melynek keretében az iskola-rendszeren kívüli képzésben kívánta erősíteni a tudatosságot, növelni a sokszínűség megértését és elfogadását a fiatalok körében (*Starkey–Ostler 2009*). A kampányban kiadott műveiket azóta számos nyelvre lefordították és újra kiadták (pl. *Brander et al. 2020*), és ifjúsági képzéseken napjainkban is rendszeresen használják.

A globális világban nagyobb jelentőséget kap az emberi és állampolgári jogok iránti tudatosság, mivel a globalizáció növeli a társadalmi különbségeket országon belül és országok között is. A szegénység, a gyengébbek kihasználása, a javakhoz való egyenlőtlen hozzáférés, a társadalmi, kulturális különbségekből adódó feszültség a világ minden pontján jelen van. Megértetni az egyének és csoportok kölcsönös egymásrataltságát, a kölcsönös függőséget, emberséget mutatni – tanítás, tanulás, felvilágosítás révén lehetséges. A szolidaritás, a méltányos bánásmód, a másik ember iránti tisztelet – függetlenül annak bármely jellemzőjétől – tanulható, az empátia, a felelősségérzet, a *morál* fejlesztésével, társadalmi dilemmák rendszeres vizsgálatával és elemzésével – az iskolában és azon kívül szervezett képzéseken is.

## Konklúzió

Összefoglalva elmondható, hogy a globalizáció, ahogy a társadalmat, úgy az iskolát sem hagyja érintetlenül. A multikulturális nevelés szempontjait, eredményeit figyelembe vevő iskola lehet alkalmas arra, hogy felkészítse a tanulókat a változásra és segítse az új kö-

rülményekhez való alkalmazkodást. Mindezt azzal teheti meg, ha megfelelő pedagógiai módszerekkel és eljárásokkal támogatja valamennyi tanuló beilleszkedését az iskolába, fejleszti – mind a többségi, mind a kisebbségi diákok – interkulturális kompetenciáit, támogatja a nyelvtanulást, javítja a személyközi kapcsolatokat, megelőzi a konfliktusokat, s növeli az állampolgári nevelésre fordított erőfeszítéseket.

## IRODALOM

- ALLPORT, W. G. (1977) *Az előítélet*. Budapest, Gondolat.
- ARATÓ F. & VARGA A. (2008) *Együtt-tanulók kézikönyve*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- ARONSON, E. (1995) *A társas lény*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- ARONSON, E. (2009) *Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája*. Budapest, Ab Ovo.
- BANKS, A. J. (2009) Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. In: A. J. Banks (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 303–322.
- BLOOM, D. E. (2004) Globalization and Education. In: M. M. SUÁREZ-OROZCO, D. B. QIN-HILLIARD (eds) *Globalization. Culture and Education in the New Millennium*. Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press. pp. 78–96.
- BRANDER, P., KEEN, E., JUHÁSZ, V. & SCHNEIDER, A. (2020) *Kompasz – kézikönyv a fiatalok emberi jogi neveléséhez*. Strasbourg, Európa Tanács.
- CASTLES, S. (2009) World Population Movements, Diversity and Education. In: A. J. BANKS (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 49–61.
- CONVERTINO, C., LEVINSON, B. A. & GONZÁLEZ, N. (2013) Culture, Teaching and Learning. In: J. A. BANKS, CH. A. MCGEE BANKS (eds) *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. Hoboken (NJ), Wiley. pp. 25–41.
- CSÉFALVAY Z. (2004) *Globalizáció 1.0*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSEPELI GY., SZATHMÁRY E. & MURÁNYI I. (2020) Kooperációs tanulási kísérlet iskolai osztályteremben. *Educatio*, Vol. 29. No. 1. pp. 108–115. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.1.8>
- Egész életen át tartó tanulásához szükséges kulcskompetenciák. Európai referenciakeret (2006) In: DEMETER K. (ed.) *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, OKI. pp. 17–43.
- Eurydice Brief. Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2017) *Edition (2017) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Brussels. pp. 17–21.
- GEZER, M. G. (2019) Looking Through the Multicultural Glass: Re-examination of Syrian Refugee Children Education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 5. No. 2. pp. 303–322. <https://doi.org/10.32601/ejal.599275>
- GIDDENS, A. (2000) *Elszabadult a világ. Hogyan alakítja át az életünket a globalizáció?* Budapest, Perfekt Kiadó.
- GRAEFFE, L. & LESTINEN, L. (2011) Towards Multicultural Education in Finland. In: J. ATHENA SPINTHOURAKIS, J. LALOR, M. BERG (eds) *Cultural Diversity in the Classroom*. Wiesbaden, Springer. pp. 109–128.
- GRIFFIN, A. A., CALDERALLA, P., SABEY, V. C. & HEATH, A. M. (2017) The Effects of a Buddy Bench on Elementary Students' Solitary Behaviour During Recess. *Inter-*

- national Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 10. No. 1. pp. 27–36. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131884>
- GOGOLIN, I. & KRÜGER-POTRATZ, M. (2010) *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Opladen und Farmington Hills, MI, Verlag Barbara Budrich.
- HARZER, C., WEBER, M. & HUEBNER, E. SCH. (2021) School as a Positive Learning and Working Environment, In: C. R. SNYDER, SHANE J. LOPEZ, LISA M. EDWARDS, SUSANNA C. MARQUES (2021, eds). *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford (NY), Oxford University Press. pp. 788–806.
- HUNYADI GY., M. NÁDASI M. & SERFŐZŐ M. (2006) „Fekete pedagógia”. *Értékelés az iskolában*. h. n., Argumentum.
- Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe*. National Policies and Measures (2019) Eurydice Report, Brussels.
- K. NAGY E. (2012) *Több mint csoportmunka*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LANGERNÉ BUCHWALD J. (2020) A tanulási céllal ingázó magyar tanulók helyzete az ausztriai közoktatásban. *Képzés és Gyakorlat*, Vol. 18. Nos 3–4. pp. 69–76.
- MTHETHWA-SOMMERS, SH. & KISIARA., O. (2015) Listening to Students from Refugee Backgrounds: Lessons for Education Professionals, *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, Vol. 12. No. 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056671.pdf> [Letöltve: 2022. 07. 07.]
- O'DEA, J. (2007) *Everybody's Different*. Camberwell, Acer Press.
- ÓHIDY A. (2017) Migráns háttérű tanulók iskolai inklúziója a németországi iskola-pedagógiai diskurzusban. *Educatio*, Vol. 26. No. 3. pp. 431–440. <https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.9>
- RÉTHY E. (2007) Integráció, inklúzió Európában. In: BÁBOSIK ISTVÁN, TORGYIK JUDIT (eds) *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó. pp. 215–234.
- SLAVIN, R. E. (2001) Cooperative Learning and Intergroup Relations. In: J. A. BANKS, C. A. M. BANKS (eds) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, Jossey-Bass. pp. 528–634.
- SLEE, PH. T. & SKRZYPIEC, G. (2016) *Well-being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings*. Switzerland, Springer.
- STARKEY, H. & OSLER, A. (2009) Democracy, Antiracism, and Citizenship Education: European Policy and Political Complacency. In: A. J. BANKS (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 348–359.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. & SUÁREZ-OROZO, C. (2009) Globalization, Immigration and Schooling. In: A. J. BANKS (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. London (NY), Routledge. pp. 62–76.
- SUÁREZ-OROZCO, M. M. & SUÁREZ-OROZO, C. (2017) The Sustainable Planet: Towards an Education for Sustainability. In: ANTONIO M. BATTRO, PIERRE LÉNA, MARCELLO SÁNCHEZ SODORO & JOACHIM VON BRAUN (eds) *Children and Sustainable Development*. Cham, Springer, pp. 93–102.
- TORGYIK JUDIT (2021) The School That Students Could Enjoy. *Eruditio-Educatio*, No. 4. pp. 83–92. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2021.4.83-92>
- VARGA A. (2015) Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In: VARGA ARANKA (ed.) *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, PTE BTK. pp. 241–272.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

## EGYSÉGESÍTÉS ÉS EGYÉNÍTÉS A TANULÁSI RENDSZEREKBE

BESSENYEI ISTVÁN

Oktatásszociológus, nyugalmazott egyetemi docens

*Béérkezett: 2022. június 15., elfogadva: 2022. szeptember 19.*

A tanulmány abból indul ki, hogy a modern ipari társadalmak tömegoktatásában drámai módon nőtt a feszültség a tanulási rendszerek teljesítőképessége és a rájuk háruló, egyre szaporodó és differenciálódó feladatok között. A tanulási rendszerek azzal konfrontálódtak, hogy egyre nehezebben tudják kezelni a rendszerigények és a megnőtt individuális igények közötti növekvő szakadékot. A tanulmány arra keresi a választ, hogy van-e az irányítás és a pedagógia eszköztárában olyan módszer, amely egyaránt tudja biztosítani az egységességet, de egyidejűleg figyelembe veszi a tanulók közötti különbségeket, a diákok egyéni igényeit is? A tanulmány szerint abban a rendszerben tudták ezt a célt eredményesen megvalósítani, amely csak (vagy elsősorban) az elvárt eredményt írja elő, de a megvalósítást nagy mértékben rábízta a rendszer autonóm szereplőire.

**Kulcsszavak:** egyéni tanulási utak, kimeneti szabályozás, finn iskolarendszer

The study starts from the premise that in the mass education of modern industrial societies there has been a dramatic increase in the tension between the performance of learning systems and the ever-increasing and differentiating tasks they are called upon to perform. Learning systems have been confronted with the increasing difficulty of managing the growing gap between system needs and increased individual needs. The paper asks the question: is there a method of management and pedagogy that can ensure coherence while at the same time taking into account the differences between learners and the individual needs of students? The study shows that this objective has been successfully achieved in a system that prescribes only (or mainly) the expected outcome, but leaves the implementation largely to the autonomous actors of the system.

**Keywords:** individual learning pathways, output regulation, Finnish school system

---

Levelező szerző: Bessenyei István, oktatásszociológus, nyugalmazott egyetemi docens  
E-mail: istvanbess@gmail.com



## Bevezetés

A hogy haladunk az időben a modernizációs szakaszokon át a kései modern társadalom felé, úgy váltak egyre nyilvánvalóbbá a tanulási rendszerek belső feszültségei, melyek a funkciók differenciálódása és a tömegoktatás lehetőségei között keletkeztek. Ahogy a rendszer feladatai és a rendszer teljesítőképesége közötti szakadék kezdett drámaivá válni, úgy szaporodtak a kritikák a társadalom „iskolátlánításának” szükségességéről, a „futószalag-oktatásról”, az elidegenítő „tudásgyárról” (lásd például *Illich 1971; Coombs 1971; Kozma 1985; Zsolnai–Zsolnai 1989; Zrinszky 2000*).

A kései modernitás szakaszában az iskoláknak váratlanul rájuk zúduló új feladatokkal kellett szembesülniük. Megváltoztak a szocializáció keretei, a tudáshagyományozás formái, átalakultak a tér- és időviszonyok, módosultak az olvasási szokások. E gazdag és ellentmondásos, évről évre gyorsuló tempóban változó kései modern világot (a Z generáció világát) a hiperkultúra végtelenen nyílt szerkezete, az identitások változtatásának lehetőségei, az információhalmazok mennyiségének és elérhetőségének dinamikus változása, a fantázia és a valóság, a virtualitás és a valós élet összemosódása, az interaktív önreprezentációk végtelen pozitív és negatív lehetőségei jellemzik. A hazai oktatásszociológiai és pedagógiai szakirodalom sokoldalúan reagált e fejleményekre. *Nyíri (2004, 2009)* és *Z. Karvalics (1997, 2002)* például a nagy kultúrtörténeti változások kontextusában elemezte az információs társadalmat, *Komenczi (2009)* és *Bessenyei (1997, 2007)* pedig a virtuális tanulási környezet kihívásait tematizálta. Az informatizálódásból következő változások nyomán egyre nagyobb lett a távolság a tanulók életvilága és az iskolai világ között, és a tanulási rendszerek azzal konfrontálódtak, hogy egyre nehezebben tudják kezelni a rendszerigények és a megnőtt individuális igények közötti növekvő szakadékot.<sup>1</sup>

Kérdés azonban, hogy van-e az irányítás és a pedagógia eszköztárában olyan módszer, amely egyrészt biztosítja az egységességet, másrészt ezzel egyidejűleg figyelembe veszi a tanulók közötti különbségeket, a diákok egyéni igényeit is.

## Egységésítés és egyénítés

*Reckwitz (2017)* szerint a kései modern kor egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy végtelig kiéleződött az ellentmondás az egységésítés, a szabványosítás (generalizáció – lásd alaptanterv), és az egyediség (szingularizáció – lásd egyéni tanulási igények) követelményei között. A dolgok új mércéjét az eredeti érdeklődéssel és a gondosan felépített életrajzzal rendelkező hiteles szubjektumok jelentik, valamint az egyedi javak és események, a speciális szubkultúrák, a különleges közösségek. A kései modern kori társadalmak a szingularitást ünneplik.

Az egységés, kötelező „műveltségi minimum” közvetítése és az egyéni igények kielégítésének szándéka közötti feszültség végigkísérte a tanulási rendszereket. Míg a közép-korban az oktatás középpontjában az engedelmességre nevelés és a szent szövegek memorizálása vagy a dicső múlt hagyományainak tanulmányozása állt, addig a humanista

<sup>1</sup> A digitális átállás problémáiról lásd például *Nabalka (2021)* és *Radó (2022)* elemzéseit.



nevelés nemcsak azzal táplálja a tanulót, amit mások gondoltak a világról, hanem azzal is, hogy mit gondolunk ezekről a témákról saját magunk. (Vö. *Harari 2017*)

A magyar tantervelmélet atyja, Kiss Árpád 1945-ben úgy fogalmazta meg ezt a dilemmát, hogy a megszámlálhatatlan és sokféle célt maga elé tűző iskolák nevelőinek az a feladata, hogy közvetítsenek „az objektív szellem” (az egységes és kötelező tudások) és „az emberiség kiskorú része” (a tanulói igények) között. Ugyanakkor a tanulás ideje rövid, az emberi lélek befogadó képessége pedig korlátozott, ezért választani kell. Tulajdonképpen ez a tantervi kérdés (Kiss 1945). Hozzáátéve, hogy szükséges a nagyobb tantervi nyitottság, vagyis az egységes és kötelező mellett figyelembe kell venni a különböző igényeket is (Kiss 1961). *Szebenyi (1994)* tantervelméleti tanulmányában az egységesítésre és differenciálásra elvileg megoldást kínáló komprehenzív iskolában látra a megoldást, mely egyfelől egységes műveltségi alapozást és képzési kereteket biztosít, másfelől lehetővé teszi a tanulók fejlődési ütemének, képességeinek, érdeklődésének és továbbtanulási szándékainak megfelelő differenciálást. Ez pedig elvezet a személyiség-központú tanterv gondolatához.

### Szabályozási dilemmák

Az oktatásirányítás elvileg a tanulási rendszer három pontján avatkozhat be a folyamatokba: 1) meghatározhatja a bemenetet (a tananyagtartalmakat), 2) szabályozhatja (tanmenetekkel, óratervekkel, óraszámokkal, tanfelügyelettel) a tanórák lefolyását, végül pedig 3) vizsgákkal, tesztekkel ellenőrizheti az eredményt. A központosított oktatási bürokrácia működési logikájából az következik, hogy a rendszer mind a három elemét közvetlen irányítása alá próbálja vonni. Ha azonban a folyamatok – helyi adottságoiktól függetlenül – egységesítettek, a bemenet – a részletes tanterv – pedig mereven uniformizált, akkor a rendszer nehezen lesz képes arra, hogy igazodjon a regionális vagy egyéni igényekhez.<sup>2</sup>

Kérdésként merül fel, hogy lehet-e alternatíva egy olyan rendszer, amely csak (vagy elsősorban) az elvárt eredményt írja elő, de a megvalósítást nagymértékben rábízta a rendszer autonóm szereplőire? Egy ilyen, a kimeneti szabályozásra építő rendszer azon alapul, hogy konszenzusos módon, alulról is építkezve meghatározza a jól értelmezhető kimeneti követelményeket (kompetenciákat), de az azokhoz vezető utak eltervezésében és a célok megvalósításában messzemenően szabad kezdet ad a tanároknak, illetve az intézményvezetőknek. Így az oktatási folyamat lesz változatos, amiben tér nyílik az egyénre szabásra, aminek következtében a kimeneti eredmények egységesebbek, a tanulók teljesítménye közötti különbségek kisebbek lesznek. Egy ilyen rendszerben erős szabályozási eszközt jelent az elért eredmények folyamatos követése és mérése, amelyek az erősségek és gyengeségek kimutatásával segítő visszajelzést adnak a folyamat módosítási lehetőségeiről. A hibákat tanulásként értelmezi és nem bünteti, a haladást a tanuló előző tudásszintjéhez képest értékeli. Ugyanakkor nem írja elő, hogy mely tankönyveket lehet (vagy kötelező) használni, a hagyományos tankönyvek helyett multidiszciplináris modulokat nyújt, teret hagy a virtuális tér tudásforrásai bekapcsolásának, nem ír elő szigorú tantervet és tanmenetet, nem határozza meg az adott témára fordítható óraszámot, viszont nagyon változatos, sokszínű, egyéni igényekre szabható alternatív for-

<sup>2</sup> Lásd erről *Radó (2022)* elemzését.

rásokat kínál fel. Egy ilyen, a kimeneti szabályozásra építő rendszer viszont csak akkor működhet eredményesen, ha a kimeneti eredményekkel szemben támasztott követelményeit fogalmilag pontos kategóriákban, részletes és pontos kompetenciakatalógusokban fogalmazza meg.

Ilyen igényekre reagált az Európai Unió több alapdokumentuma is. Az Európai Tanács irányelvei például nyolc – helyi igények szerint tovább konkretizálendő – kulcskompetenciát (anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományi és technológiai kompetenciák, digitális kompetencia, a tanulás tanulása, személyközi és állampolgári kompetenciák, vállalkozói kompetencia, kulturális kompetencia) ajánlanak az oktatásirányítók figyelmébe (*Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2006). Az Európai Szakoktatási és Szakképzési Kreditrendszer (ECVET) pedig részletes szakmai kompetenciákat határoz meg (és ezzel segíti a kompetenciák országok közötti elismertetését is) (*European Commission* 2011).

### Az idő és a tér átszervezése

Európában a skandináv országok (és Skócia) indultak el a tartalomorientált, curriculum-alapú rendszertől az eredményorientált, kompetenciákra alapozott rendszer felé. Különösen a finn és a norvég tantervi reformok bizonyultak ebben sikeresnek (*Kauppinen* 2016; *Lannert* 2018; *Molstad–Berit* 2016; *Setényi* 2020). A finn modell példa egy, a teljes tanulási architektúrát érintő innovációra, egy komplex kimenetszabályozási rendszer bevezetésének kísérletére. Az átfogó szabályozás alapja – a tanulásmódszertan, az értékelési rendszerek vagy a tanárképzés (és továbbképzés) újragondolása mellett – az iskolai idő és tér viszonyainak átszervezése volt (*Lannert* 2018; *Setényi* 2020).

Az iskolai időgazdálkodás egyik alapproblémája, hogy miként lehet összehangolni a tanulói magánidőt és a rendszeridőt (*Bergmann* 1990; *Meleg* 2005, 2006; *Németh* 2014). *Hammerer* (2017) szerint egy tanóra, illetve tanmenet akkor jó, ha az egyéni úton, egyéni tempóban végzett munka (tanulói magánidő) és a metodikus lépésekben és óraütemben végzett tanulás (rendszeridő) között összhang van. Egy extenzív tanmenet ezzel szemben kizsákmányolja a tanulók idejét, napi 5-6-7 órára iskolapadba kényszeríti őket, és magánidejükre terheli rá azokat a tevékenységeket (például házi feladatok), amelyek az iskolai időkeretbe már nem fértek bele. A mennyiségi idő így elveszi a teret a minőségi időtől, az elmélyüléstől.

A finn rendszer több eleme oldott ezeken a kötöttségeken. A tananyag jelentős mennyiségi csökkentése időt szabadított fel arra, hogy figyelem fordulhasson az olyan kulcskompetenciák fejlesztésére, mint a tanulási, kommunikációs, együttműködési, kritikai, önismereti, vállalkozói, informatikai képességek. A tanulási célok pontos meghatározása és a sikeres tanulási feltételek megteremtése fontosabbak, mint maguk a tantárgyi tartalmak – hangsúlyozta a rendszer bemutatásakor a Finn Nemzeti Oktatási Tanács igazgatója (*Kauppinen* 2016). Az oktatásirányítás alapelve az innovációs lépés megtrételekor az volt, hogyha a tanulók tanulási kedvét nem veszik el –, akkor a „nemzeti alapműveltség” a curriculum megrövidítése után sem kerül veszélybe, hiszen egy motivált személy egész életidejét felhasználhatja a tudásbeli hiányok pótlására.

Jelentős változás az időgazdálkodásban az is, hogy a finn rendszerben tanulóknak módjuk van az egyéni időbeosztásra azáltal, hogy az iskola választható kurzusokat kínál fel, szétterve ezzel a tanulás hagyományos időkereteit és jelentős mozgásteret teremtve

annak időbeli újraszervezéséhez. A tanuló tehát önállóan dönt a saját tanulmányainak kiterjedtségéről és mélységéről, továbbá önállóan választja ki a kurzusait a kurzuskínálatból. (Setényi 2020.) A tanuló így – úgymond – reprivatizálhatja a rendszeridőt.

Az időgazdálkodás kérdései szorosan összefüggenek az iskolai terek szervezésével. A tanulói magánidő és a rendszeridő harmonizálásához megfelelően tagolt tanulási terekre van szükség (Hammerer 2017). A kötetlen, önszervező tanulási formák, a személyre szabott tanmenet, a differenciált feladatkiírások, a csoportmunka, a beszélgetőkörök rugalmas, tágas, változtatható struktúrájú tereket igényelnek. A kizárólag hagyományosan berendezett osztályteremben zajló tanulási és oktatási tevékenységek esetében (például tananyag előadás formájában történő átadása) a tanár energiáinak jelentős részét a fegyelmzés köti le. Ha azonban az osztályterem nem egyetlen, differenciálatlan tér, hanem a különböző tanulási módokra kialakított terek csoportja, ahol a tanulók egyénileg és csoportosan is dolgozhatnak, akkor a tanárnak marad ideje egy-egy gyermekkel vagy tanulócsoporttal külön is foglalkozni. (Hammerer 2017.)

### Következtetések

A fent felvázolt innovatív példákat a tartalom, az idő és a tér rugalmas kezelése, valamint az aktorok nagy fokú cselekvési szabadsága jellemzi. Az ilyen tanulási rendszerekben az (egyébként szükségszerűen kompromisszumos) megoldásokat az oktatásirányítás a résztvevőkkel közösen keresi, ami (az anyagi megbecsülésen kívül) a megfelelő motivációt is biztosíthatja. Ezzel szemben a generalizáló célkitűzések és az egyedi különbségek kezelésének igénye közötti feszültség olyan oktatáspolitikák nyomán vezet különösen éles konfliktushelyzetekhez, amelyek rugalmatlanok, amelyekben nincs kollektív tervezés, amelyek bürokratikusán meghatározott, zárt rendszerű tudáskanonokra épülnek. Ha pedig a rendszerszintű kompromisszumkeresés helyett az aktorok spontán, egyedi (és emiatt kaotikus) magánkompromisszumokra kényszerülnek (például a kánonoknak a hivatalos elvárástól eltérő kezelésében), akkor az ahhoz vezet, hogy végül is sem a tanár, sem a diák nem érzi jól magát a rendszerben, az oktatási bürokrácia pedig folyamatosan és kapkodva próbál futni a pénze után.

### IRODALOM

- BERGMANN, W. (1990) Az idő a szociológiában. In: E. BÁRTFAI L. (ed.) *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Budapest, Akadémiai Kiadó. pp. 117–175.
- BESSENYEI I. (1997) Világháló és leépítés. *Educatio*, Vol. 6. No. 4. pp. 628–645.
- BESSENYEI I. (2007) Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az eLearning 2.0 és a konnektivizmus. In: PINTÉR R. (ed.) *Az információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Budapest, Gondolat – Új Mandátum. pp. 201–212. [https://eta.bibl.u-szeged.hu/395/8/netis\\_course\\_book\\_hungarian.pdf](https://eta.bibl.u-szeged.hu/395/8/netis_course_book_hungarian.pdf) [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- COOMBS, P. H. (1971) *Az oktatás világválsága*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Európai Unió Hivatalos Lapja (2006) Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). *Európai Unió Hivatalos Lapja*, L 394/10, 2006. 12. 30. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:32006H0962> [Letöltve: 2022. 09. 05.]
- European Commission (2011) *Get to know ECVET better: Questions and Answers*. Brussels, European Commission Education and Culture DG. [https://www.nive.hu/site/ecvet/download.php?filename=ECVET\\_FAQ\\_2011\\_Feb\\_version.pdf](https://www.nive.hu/site/ecvet/download.php?filename=ECVET_FAQ_2011_Feb_version.pdf) [Letöltve: 2022. 09. 05.]

- HAMMERER, F. (2017) Az iskolai terekről másként. In: TAMÁSKA M. & SÁRKÁNY P. (eds) *A tanulás helyei: iskolaépítészeti*. Budapest, Martin Opitz Kiadó. pp. 55–70.
- HARARI, Y. N. (2017) *Homo Deus*. Budapest, Animus Kiadó.
- ILlich, I. (1972) *Deschooling Society*. New York, Harper and Row.
- KAUPPINEN, J. (2016) *Curriculum in Finland. Finnish National Board of Education*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/1\\_curriculum\\_in\\_finland.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/1_curriculum_in_finland.pdf) [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- KISS Á. (1945) A nemesedő ember. Debreceni könyvek kiadása. In: BÁTHORY Z. (ed. 1988) *A tantervelmélet forrásai*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. pp. 13–26.
- KISS Á. (1961) Tanulás, iskola, tanterv. A nemesedő ember. In: BÁTHORY Z. (ed. 1988) *A tantervelmélet forrásai*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. pp. 45–87.
- KOMENCZI B. (2009) *Elektronikus tanulási környezetek*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- KOZMA T. (1985) *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- LANNERT J. (2018) *A finn tantervi reform*. <https://www.koloknet.hu/iskola-2/a-finn-tantervi-reform/> [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- MÉLEG Cs. (2005) Iskola az időben. *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 2. pp. 127–134.
- MÉLEG Cs. (2006) *Az iskola időárcái*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó.
- MØLSTAD, C. E. & BERIT, K. (2016) National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, Vol. 15. No. 3. pp. 329–344. <https://doi.org/10.1177/1474904116639311>
- NAHALKA I. (2021) Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 22–35. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.2>
- NÉMETH A. (2014) *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- NYÍRI K. (1994) *A hagyomány filozófiája*. Budapest, T-Twins, Lukács-archívum.
- NYÍRI K. (2009) *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Budapest, Oktatókutatató és fejlesztő intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- RADÓ P. (2022) *Közoktatás és politika. Magyarország 2010–2022*. Budapest, Noran Libro Kiadó.
- RECKWITZ, A. (2017) Gesellschaft der Singularitäten, Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp. <https://www.goethe.de/ins/hu/hu/kul/sup/vor/21150950.html> [Letöltve: 2022. 06. 12.]
- SETÉNYI J. (2020) Az „árnyékoktatás” metaforájától a tanulási rendszereig. *Educatio*, Vol. 29. No. 2. pp. 261–278. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.2.6>
- SZEBENYI P. (1994) Tantervkészítés gyakor és most. *Educatio*, Vol. 3. No. 3. pp. 345–354.
- Z. KARVALICS L. (1997) Az információs írástudástól az internetig. *Educatio*, Vol. 6. No. 4. pp. 681–698.
- Z. KARVALICS L. (2002) *Az információs társadalom keresése*. Budapest, Infonia.
- ZRINSZKY L. (2000) *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Budapest, Okker Kiadó.
- ZSOLNAI J. & ZSOLNAI L. (1989) *Mi a baj a pedagógiával?* Budapest, Tankönyvkiadó.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

# AZ ESETTANULMÁNY-MÓDSZER ALKALMAZÁSI LEHETŐSÉGEI A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

ÁBRAHÁM ZSOLT<sup>a,\*</sup> – ERŐSS DOMONKOS<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalatgazdaságtan Intézet, Budapest

<sup>b</sup>Harvard Business School, USA

*Beérkezett: 2022. június 2., elfogadva: 2022. október 19.*

Tanulmányunkban az esettanulmány-módszer magyar közoktatásban történő alkalmazási lehetőségeit vizsgáljuk egy általunk kialakított értékelési keretrendszeren keresztül. A tanulmány két kutatási kérdésre keresi a választ: egyrészt arra, hogy az alap- és középfokú oktatásban oktatott tantárgyak közül melyikben alkalmazható hatékonyan az esettanulmány-módszer, másrészt pedig arra, hogy miként vezethető be az esettanulmány-alapú oktatás a hazai alap- és középfokú oktatásba. A hét értékelési kritériumot tartalmazó értékelési rendszer alapján hat tantárgyat, illetve tantárgycsoportot vizsgáltunk. A kapott eredmények alapján a magyar irodalom, történelem, földrajz, valamint az értékalapú tárgyak (hittan, erkölcsstan, etika) oktatása során alkalmazható leginkább az esettanulmány-módszer.

**Kulcsszavak:** esettanulmány-módszer, közoktatás, esetmódszer

The paper reviews the application of the case method in Hungarian public education through a specific framework. The research answers two key research questions: first, which subjects in the national curriculum can adopt the case method, and second, how can this adaption of the new teaching methodology can be implemented in Hungary? Six subjects or groups of subjects were studied using the evaluation framework containing seven assessment criteria. Hungarian literature, history, geography and the so called value-based subjects (ethics or divinity and ethics) are the most suitable for the application of the case method in public education.

**Keywords:** case method, public education, case-based education

---

\* Levelező szerző: Ábrahám Zsolt, Budapesti Corvinus Egyetem, 1093 Budapest, Fővám tér 8.  
E-mail: zsolt.abraham@uni-corvinus.hu

## Bevezetés

Az esettanulmány-módszert (*case method*) a Harvard egyetem jogi karán kezdték el alkalmazni, majd a Harvard üzleti iskolájának (*Harvard Business School*) 1908-as megalapítása után indult el hódító útjára. Az elmúlt évszázadban a módszer beépült a világ legrangosabb üzleti képzéseibe, más területek – mint például az orvosi, közszolgálati, jogi, pszichológiai képzések – is átvették. A módszer oktatási aktualitása két szempontból is relevánsnak tekinthető. Egyrészt az oktatás digitális lehetőségei szükségszerűen változást indukálnak a közoktatásban is, így aktuálissá vált a jelenlegi oktatási tantervek módszertani felülvizsgálata. Másrészt az elmúlt években a tárgyi ismeretek fejlesztése mellett mind a munkaerőpiac, mind az oktatáspolitikai, mind a felsőoktatás irányából egyre nagyobb igényként jelent meg a diákok problémamegoldó készségének fejlesztése, mely az esettanulmány-módszer egyik fókuszpontja.

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja az esettanulmány-módszer magyar közoktatásban történő alkalmazhatóságát egy, a szerzők által kialakított értékelési keretrendszeren keresztül. Ennek megfelelően két kérdésre keresi a választ: egyrészt arra, hogy az alap- és középfokú oktatásban oktatott tantárgyak közül melyikben alkalmazható hatékonyan az esettanulmány-módszer, másrészt arra, hogy miként vezethető be az esetalapú oktatás a hazai alap- és középfokú oktatásba.

A tanulmány először bemutatja és összegzi az esettanulmány-módszer legfontosabb jellemzőit, sajátosságait, majd vizsgálja annak alkalmazási lehetőségeit a magyar közoktatásban. Végül két lehetséges utat is ismertet a módszertan oktatásban történő alkalmazására.

## Az esettanulmányi módszertan bemutatása

### *Definíciók, csoportosítások és szerepek*

Az esettanulmányi módszertan bemutatásához szükséges olyan fogalmak definiálása, mint az esettanulmány és az esettanulmány-módszer.

Az esettanulmány definiálásához a Harvard Business School meghatározását vesszük alapul, mely szerint „az esettanulmány olyan oktatási eszköz, amely kritikus menedzsmentproblémát mutat be a hallgatónak, és ugródeszkát kínál a tantermi vitákhoz, amelyekben a résztvevők bemutatják és megvédik elemzésüket és megoldásukat” (*Harvard Business School 2019*).

Ábrahám és szerzőtársai szerint az esettanulmányok csoportosításakor a feldolgozandó probléma jelenthet egyfajta kiindulópontot, az eseteket a probléma típusa, struktúráltága, valamint a kérdésfeltevés pontossága alapján érdemes csoportosítani (Ábrahám–Czakó–Kozma 2021). A probléma típusa kapcsán összvállalati, valamint funkcionális problémák különíthetők el, míg a struktúráltágot a Bartee (1973) által bevezetett jól és rosszul strukturált problémátípusok mentén célszerű vizsgálni. Jól strukturált problémák esetén ismertek a lehetséges megoldási utak, míg a rosszul strukturált problémák esetén a probléma komplexitása, a rendelkezésre álló információk mennyisége és minősége nehezíti a problémamegoldás folyamatát. A kérdésfeltevés vizsgálata során megkülönböztethetünk explicit kérdésekkel rendelkező esettanulmányokat, és olyanokat,



ahol nincs konkrét kérdés és a problémamegoldási folyamat a probléma azonosításával és az alapvető okok feltárásával kezdődik (Ábrahám–Czakó–Kozma 2021).

Az esettanulmány-módszer alatt egy olyan tanítási metódust értünk, melyben a tanult koncepciók átadása részben vagy teljes egészében esettanulmányokon keresztül történik. Argyris (1980) szerint a módszert a feldolgozott probléma fontossága, a hallgatók bevonása, az oktatók minimális részvétele, a vélemények szabad ütköztetése, valamint az adott kérdéshez, problémához kapcsolódó dráma teszi egyedivé. A módszertan tehát gyakorlatilag bármilyen problématerületre alkalmazható.

Az esettanulmányi módszertan számos formában használható. Ezek közé tartozik például egy adott problématerületről a megoldást átadni kívánó összefoglaló átbeszélése, egy problémafókusszal írt esettanulmány közös megoldása vagy egy rosszul strukturált probléma adatok alapján történő mély elemzése és megoldásának előkészítése. Az eltérő formák alkalmazása függ a feldolgozandó téma céljától és sajátosságaitól.

A hagyományos oktatási formával szemben fontos sajátossága az esettanulmány módszernek az oktató és a hallgató sajátos szerepe. Szemben a hagyományos oktatási formákkal, az esettanulmány módszer nagy mértékben épít a hallgatók bevonására és a tanár nem a tudás kizárólagos birtokosaként jelenik meg. Dooley és Skinner (1977) az esettanulmány-módszert a különböző pedagógiai megközelítések és oktatási célok szemszögéből vizsgálta, melynek során négy oktatói szerepet különböztettek meg: 1. facilitátor, 2. kérdező, összegző, 3. irányító, 4. előadó. A gyakorlatban ezek a szerepek folyamatosan változnak, az oktató akár egy órán belül felveszi mind a négy szerepet. A fő különbség a klasszikus oktatói szereppel szemben úgy foglaltható össze, hogy míg abban az oktató elsősorban tudást ad át, az esettanulmányi módszertan oktatója facilitálja az aktív tanulás folyamatát.

A diákok szerepe is eltér a klasszikus szereptől. Míg a klasszikus diákszerepben az órára való felkészülés általában a lexikális tudás elsajátításával és a korábbi tananyag házi feladataival telik, addig az esettanulmányi módszertan esetén a hallgatók elsősorban problémamegoldással foglalkoznak, az adott tanórára felkészülve megoldják az esettanulmányt, és adott esetben csoportos munkát is végeznek (Ivey Business School 2022; Buzady 2017).

### *A módszer hatékonysága*

Az esettanulmányi módszertan – mint oktatási módszertan – hatékonyságát és eredményességét többféleképpen lehet vizsgálni. Egyrészt a módszert alkalmazó intézményekben végzett diákok életpályájának vizsgálatával, másrészt pedig a módszer tanulásra, tanulási eredményekre és elégedettségre gyakorolt hatásának a vizsgálatával.

Az esettanulmányi módszertan hatékonyságával kapcsolatban számos kutatás készült (Krupat *et al.* 2016; Bonney 2015; Reed–Brunson 2018). Krupat és szerzőtársai (2015) kutatása szerint az esettanulmányi módszerrel tanuló diákok záróvizsga-eredménye nem volt szignifikánsan jobb, mint a kontrollcsoportba tartozó diákoké, ugyanakkor a korábban az osztály mediánja alatt teljesítő diákok teljesítménye jelentősen javult. A diákok élménydúsnak értékelték a módszert és elégedettebbek voltak az órával, mint a kontrollcsoportba tartozó társaik. A kutatás azt is alátámasztotta, hogy minél kisebb csoportokban zajlott a munka, annál aktívabbak voltak a diákok.



## Az esettanulmányi módszer értékelési keretrendszere

Az esettanulmányi módszer értékelési keretrendszerének kialakításakor az alapvető módszertani kritériumok két kategóriáját különböztettük meg. A modell első kategóriáját a tanóra dimenzió alkotja, mely az esetmódszer alkalmazási lehetőségeit vizsgálja meg a tanórán mint oktatási egységen keresztül. A második kategóriát a tantárgy alkotja, melynek oktatási céljait és tartalmát az érvényben lévő 2020. évi Nemzeti alaptanterv (NAT) definiálja. (1) tanórai dimenzió és (2) tantárgyi dimenzió. A két kategóriába tartozó kritériumok olyan tényezők, amelyek az esettanulmány-alapú tanulás és készségfejlesztés alapvető jellemzői. Így a tanóra dimenzió esetén a problémaalapúság, a komplexitás, az elérhető információk mennyisége és minősége, valamint a döntésalapúság, míg a tantárgy dimenzió esetében a tananyag elsajátításának nehézsége, a tantárgyi ismeretanyag mérete és a tantárgyi objektivitás jelenik meg kritériumként (1. táblázat).

1. táblázat: Az értékelési keretrendszer dimenziói és kritériumai

Kategória	Kritérium	Kritérium tartalma
Tanóra dimenzió	Problémaalapúság	Az órai tananyag tárgyalása során azonosítható egy rosszul strukturált probléma, melynek feldolgozásán keresztül a diákok elsajátítják a témához kapcsolódó elméleti tananyagot.
	Komplexitás	Az esettanulmány középpontjában álló probléma kellően komplex és részproblémákra bontható le.
	Információ	Az órai témát bemutató esettanulmány tartalmazza a probléma-megoldás szempontjából megfelelő mennyiségű és minőségű releváns információt.
	Döntésialapúság	Az órai esettanulmányhoz kapcsolódóan egyértelműen azonosítható egy döntési helyzet és az adott helyzethez kapcsolódó döntéshozó.
Tantárgy dimenzió	Nehézség	A tantárgyhoz kapcsolódó tananyag elsajátításának a nehézsége. Minél nehezebb egy tananyag, annál inkább támogatja az esettanulmány-módszer a diákok tanulását.
	Méret	A kerettantervben meghatározott tananyagméret. Minél nagyobb ismeretanyagot kell a diákoknak a tantárgy keretében elsajátítani, annál nehezebb az esettanulmány-módszer alkalmazása az adott tantárgy keretei között, hiszen az oktató köteles nagy mennyiségű lexikális tudást átadni.
	Objektivitás	Tantárgyi objektivitás alatt a tantárgyhoz kapcsolódó szubjektív, értékalapú tényezők súlyát értjük. Minél objektívebb egy tantárgy, annál kevésbé van relevanciája az esettanulmány-módszer használatának, hiszen az eltérő véleményeken alapuló problémamegoldás nem tud érvényesülni.

## Az esettanulmányi módszer tantárgyak szerinti alkalmazhatósága

Az esettanulmány-módszer hazánkban az 1990-es években jelent meg, először az üzleti képzésben (Ábrahám–Czakó–Kozma 2021). Az elmúlt évtizedben jelentősen megnövekedett az üzleti esettanulmány-versenyek száma (Ábrahám et al. 2018), hozzáteve, hogy ezek nagy része a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára szól. Ugyanakkor a Case Solvers<sup>1</sup> 2014-től folyamatosan szervez történelmi és üzleti témájú esettanulmány-versenyeket középiskolás diákok számára is. A nemzetközi esettanulmányi versenyeken részt vevő diákok szakmai karrierjét jelentősen segíti a versenyeken való részvétel (Ábrahám–Czakó–Kozma 2021; Damnjanovic–Mijatovic 2017; Damnjanovic–Proud–Milosavljevic 2021).

A dokumentumelemzésen alapuló kutatómunkánk során áttekintettük a 2020. évi NAT kerettantervei által kijelölt célokat és tartalmi elemeket, majd kijelöltük a vizsgalódásunk alapját jelentő tantárgyakat. Az elemzés és értékelés alapját jelentő tantárgyi lista meghatározásakor két szempontot tartottunk szem előtt. Egyrészt azt, hogy az értékelésben megjelenő tantárgyak a közoktatás egészét végig kísérik, másrészt a kiválasztott tárgyakhoz kapcsolódjon valamilyen problémamegoldó folyamat. Mindezek alapján vizsgálatunk alapját a magyar irodalom, matematika, történelem, földrajz, természettudományi tárgyak (biológia, kémia, fizika), valamint az értékalapú tárgyak (hittelem, erkölcsstan, etika) képezték. Az egyes tárgyakat az értékelési keretrendszerben definiált kritériumok alapján 1–5 skálán értékelték a tanulmány szerzői. A kapott pontértékek az értékelők által adott pontok számtani átlagai. A tantárgyak értékelése során a történelem, földrajz, valamint az értékalapú tárgyak kapták a legmagasabb pontszámot az esettanulmány-módszer alkalmazhatóságával kapcsolatban, ahol szinte teljes mértékben alkalmazható a módszer. Az irodalom tekintetében részben alkalmazható, míg a természettudományos tárgyak, a biológia, kémia és fizika, valamint a matematika tekintetében nem alkalmazható a módszer. Az értékelés eredményét a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat: Az esettanulmány-módszer alkalmazhatósága az egyes tantárgyak esetén

Tantárgy	Tanóra dimenzió				Tantárgy dimenzió				Összesen
	P	K	I	D	N	M	O		
Történelem	5	5	5	5	4	1	4	29	
Földrajz	4	5	5	5	4	3	3	29	
Értékalapú tárgyak	5	5	3	5	2	4	5	29	
Természettudományos tárgyak	5	5	4	1	5	3	1	24	
Magyar irodalom	4	5	4	3	4	1	5	26	
Matematika	5	5	5	1	4	1	1	22	

Megjegyzés: P = Problémaalapúság, K = Komplexitás, I = Információ; D = Döntésalapúság, N = Nehézség, M = Méret, O = Objektivitás

<sup>1</sup> A Case Solvers egy 2012-ben alapított startup vállalkozás, mely a problémamegoldás esetmódszeren keresztüli képzését és fejlesztését tűzte ki célul (bővebben lásd: [www.case-solvers.com](http://www.case-solvers.com)).

A történelem nagyon jó alkalmazási területnek bizonyulhat. A történelmi vezetők jellemzően rosszul strukturált problémákkal találják magukat szemben, melyek lebonthatóak részproblémákra. Elegendő információ áll rendelkezésre a széles körű történelmi műveknek, tankönyveknek köszönhetően és számos kiélezett döntéshelyzetből lehet válogatni. Az aktív tanulási forma segíthet a diákoknak a memorizálásban, ugyanakkor a nagy mennyiségű tananyag kihívások elé állíthatja a tanárokat abban, hogy időt találjanak az esettanulmányok alkalmazására.

A földrajzi tantervben a történelem tantárgyhoz hasonlóan azonosíthatók rosszul strukturált problémák, sőt sok esetben ezen kérdések erősen hasonlítanak a klasszikus üzleti esetoldásra, melyben gyakori a nemzetgazdasági döntések feldolgozása esettanulmányokkal.

Az értékalapú tárgyak etikai, filozófiai kérdései is jó alapanyagot kínálnak esettanulmányok alkalmazására. Ezen kérdések megvitatása értelemszerűen egy interaktív folyamat, melyet a tananyag az adott etikai, vallási vagy erkölcsi irányzat ismeretanyagával támogathat.

Az irodalom esetében kiemelt szerepet kap a kontextus felismerése, valamint a szerző és az olvasó narratívája. Mivel a hazai irodalomoktatás fontos része az irodalmi művek elemzése és azok történelmi kontextusban történő elhelyezése, ezért bizonyos témák és problémák vizsgálhatók az esettanulmány-módszer eszközeivel. Amennyiben az irodalmi művekre, versekre, novellákra, regényekre egyfajta esettanulmányként tekintünk, és egy a művekhez kapcsolódóan definiált probléma köré kérdéseket és feladatokat építünk, akkor részben alkalmazható a módszer az irodalomoktatás területén.

A matematika a közoktatás szintjén jól strukturált problémákból áll, melyek lebonthatóak kisebb egységekre és megoldhatóak valamilyen matematikaművelet segítségével. Hiányzik azonban a döntési helyzet, illetve a tantárgy jellegéből fakadóan objektív, nem, illetve csak igen korlátozottan lehet a problémamegoldás során eltérő véleményeket ütköztetni. Habár az esetoldás során a diákok gyakran használják a matematika eszköztudományát az elemzésük és a javasolt megoldásuk alátámasztására, a döntési helyzet hiánya miatt a matematikaoktatásban az esettanulmány-módszer nem alkalmazható.

A természettudományos tárgyak, azaz a biológia, fizika és kémia esetében arra a következtetésre jutottunk, hogy a módszer nem, vagy csak korlátozottan alkalmazható, mivel a tantervben definiált tananyag konkrét, jól definiált problémákra épül.

Mindezek alapján megállapítható, hogy a magyar, a történelem, a földrajz, valamint az értékalapú tárgyak oktatása során találhatóak olyan probléma- és döntésalapú helyzetek, melyekre az esettanulmány-módszert sikeresen lehet felépíteni. A bemutatott modell a jövőben tovább bővíthető újabb kritériumokkal és kategóriákkal, valamint az összes kerettantervbe tartozó tantárggyal.

## Lehetőségek a magyar közoktatásban

Az esettanulmányi módszertan széles körű elterjesztéséhez és sikeres megvalósításához a jelenlegi hazai oktatási struktúra számos ponton átalakításra szorul. Kutatásunk során összegyűjtöttük a bevezetéshez szükséges lépéseket és ezek alapján két különböző forgatókönyvet azonosítottunk. A két forgatókönyv egymásra épül, illetve egymást kiegészíti.

### Részleges bevezetés

A részleges bevezetés az esettanulmányi módszertan bizonyos elemeinek közoktatásba történő bevezetését jelenti, elsősorban három területre fókuszálva: csoportmunka, problémamegoldás és prezentáció. Ezen módszerek természetesen részben már jelenleg is részei a magyar oktatásnak, de nem strukturális alapjai annak. A különböző tanórák, különösen általános iskolában és gimnáziumban, elsősorban a tanárok tudásátadásáról és a diákok lexikális tudásának számonkéréséről szólnak. Ezen elemek bevezetése minimális tanrendi változtatással és tréninggel megvalósítható.

### Teljes körű átalakítás

A teljes körű átalakítás alatt az esettanulmányi módszertannak a magyar közoktatásba, illetve annak bizonyos területeire történő teljes körű bevezetését értjük. Ez az adott területekre készített esettanulmányok kidolgozását, jelentős tanrendi átalakítást és tréninget igényel. A bevezetést a legrelevánsabb tantárgyakkal (magyar irodalom, történelem, értekelapú tárgyak) célszerű elkezdeni.

A bevezetéshez először elengedhetetlen egy széles körű felmérés az alkalmazási területekről és hiányosságokról. Ehhez egyrészt fel kell tárnunk a jelenlegi helyzetet mélyinterjúk, kvantitatív elemzések és a nemzetközi legjobb gyakorlatok segítségével, másrészt kellő mélységben – azaz tovább finomítva a jelenlegi tanulmányban bemutatott értékelési szempontrendszert – át kell tekinteni a nemzeti kerettantervet az esettanulmányi módszertan bevezetésének alkalmazhatósága szempontjából. Ezt követően kritikus külső szakértők és pedagógusok bevonásával beépítésre kerülhetne a kerettantervbe az esettanulmányi módszertan, elkészülhetnének az esettanulmányok, valamint a részletes bevezetési terv. A teljes körű bevezetéshez szükség van a célok meghatározására, az eredmények folyamatos mérésére és a program folyamatos javítására is.

### IRODALOM

- ÁBRAHÁM ZS., CZAKÓ E. & KOZMA M. (2021) A piramis csúcsa? Esztanulmányokra épülő oktatás és a nemzetközi versenyek. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*, Vol. 52. No. 2. pp. 15–30. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD> [Letöltve: 2021. 02. 02.]
- ÁBRAHÁM ZS., DOMOKOS K., CSOMOR P. & TOMA F. (2018) *Esetverseny riport. 2017/18-as tanév*. Budapest, Case Solvers.
- ARGYRIS, C. (1980) Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program. *Academy of Management Review*, Vol. 5. No. 2. pp. 291–298. <https://doi.org/10.5465/amr.1980.4288765>
- BARTEE, E. M. (1973) A Holistic View of Problem Solving. *Management Science*, Vol. 20. No. 4-part-i. pp. 439–448. <https://doi.org/10.1287/mnsc.20.4.439>
- BONNEY, K. M. (2015) Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains. *Journal of Microbiology & Biology Education*, Vol. 16. No. 1. pp. 21–28.
- BUZADY, Z. (2017) Resolving the Magic Cube of Effective Case Teaching. In: D. LATUSEK (ed.) *Case Studies as a Teaching Tool in Management Education*. pp. 79–103. Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0770-3.ch005>

- DAMNJANOVIC, V. & MIJATOVICS, I. (2017) Student Perception of Benefits from Being Engaged in International Case Study Competitions. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, Vol. 22. No. 2. pp. 61–72. <https://doi.org/10.7595/management.fon.2017.0017>
- DAMNJANOVIC, V., PROUD, W. & MILOSLAVLJEVIC, M. (2021) Mentoring development at student international business case competitions. *EuroMed Journal of Business*, Vol. 16. No. 2. pp. 154–170. <https://doi.org/10.1108/EMJB-12-2018-0092>
- DOOLEY, R. & SKINNER, W. (1977) Casing the Casemethod Method. *Academy of Management Review*, Vol. 2. No. 2. pp. 277–288.
- Harvard Business School (2019) HBS Case Development. Retrieved from <https://www.hbs.edu/faculty/research/Pages/case-development.aspx> [Letöltve: 2021. 12. 20.]
- Ivey Business School (2022) The Ivey Case Method. <https://www.ivey.com.hk/cmsmedia/2336276/ivey-case-study-method.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 10.]
- KRUPAT, E., RICHARD, J., SULLIVAN, A., FLEENOR, T. & SCHWARTZSTEIN, R. (2016) Assessing the Effectiveness of Case-Based Collaborative Learning via Randomized Controlled Trial. *Academic Medicine*, Vol. 91. No. 5. pp. 723–729. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001004>
- REED, M. M. & BRUNSON, R. R. (2018) Exploration of the efficacy of the case method of teaching. *The CASE Journal*, Vol. 14. No. 3. pp. 362–371. <https://doi.org/10.1108/TCJ-01-2018-0009>

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)

# HATÁRON TÚLI MAGYAR OKTATÁSI TÁMOGATÁSOK 2010 ÉS 2022 KÖZÖTT

MANDEL KINGA MAGDOLNA<sup>a,\*</sup> – MORVAI TÜNDE<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar,  
Bölcsészettudományi és Humánerőforrás-fejlesztési Tanszék, Győr

<sup>b</sup>Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest

*Beérkezett: 2022. március 3., elfogadva: 2022. október 21.*

A tanulmány a határon túli magyar oktatástámogatási rendszert, annak irányait tekinti át a 2010 és 2022 közötti időszakban. A tanulmány célja bemutatni, hogy a vizsgált periódus alatt melyek voltak a határon túli magyar oktatástámogatási prioritások és ezek milyen intézkedésekben, programokban és fejlesztésekben nyilvánultak meg. Vizsgálódásunk alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy a határon túli magyar oktatástámogatási rendszer léte és fejlesztése mind anyagilag, mind szimbolikusan, kisebbségpolitikai értelemben kiemelt fontosságú a határon túli magyar oktatási intézmények és azok szereplői számára. E támogatási rendszer fejlesztési lehetőségét egy belső és külső monitoringra épülő minőségbiztosítási rendszer kiépítésében látjuk.

**Kulcsszavak:** oktatási támogatáspolitiká, határon túli magyar oktatáspolitiká, külpolitiká, kisebbségvédelem

The study reviews the Hungarian cross-border educational support system and its directions in the period between 2010 and 2022. The aim of the study is to show what the Hungarian cross-border education support priorities were during the period under review and in what measures, programs, and developments these manifested. We concluded that the existence and development of the Hungarian cross-border education support system are of paramount importance both financially and symbolically for the Hungarian educational institutions and their actors. We see the possibility of developing this support system in the construction of a quality assurance system based on internal and external monitoring.

**Keywords:** education support policy, Hungarian cross-border education policy, foreign policy, minority protection

\* Levelező szerző: Mandel Kinga Magdolna, Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar, Bölcsészettudományi és Humánerőforrás-fejlesztési Tanszék, 9022 Győr, Liszt Ferenc u. 42. E-mail: mandel.kinga@sze.hu

## Bevezetés

**G**iles–Bourhis–Taylor (1977) taxiómája szerint (idézi Mandel 2008) egy kisebbség fennmaradásának, életképességének kulcsa több tényezőre vezethető vissza. Függetlenül az adott kisebbség gazdasági, társadalmi, történeti, nyelvi státuszától, a demográfiai meghatározottságaitól, valamint az intézményrendszerrel (oktatás, média, közigazgatás, vallás, üzleti szervezetek, kultúra). A nemzeti kisebbségek „vitalitása” azt mutatja, hogy az adott kisebbségek mennyire képesek elkülönülni, szervezett, társadalmi nagycsoportként (közösségként) működni, és mint ilyen, mennyire képes saját léte folytonosságát biztosítva integrálódni a társadalomba (Radó 1992). Az etnikai-nyelvi közösség életképessége az, ami képessé teszi arra, hogy a csoportközi kapcsolatokban megkülönböztethető és aktív tényezőként viselkedjen (Giles–Bourhis–Taylor 1977).

Brubacker (1995) szerint, a határon túli magyar kisebbségi közösségek egy háromszög kapcsolatrendszerben léteznek, melyet e kisebbségi közösség és az adott ország, melyben élnek, valamint az anyaország feltételrendszerei és ezek kapcsolódásai, dinamikája, egymásra hatásai határoznak meg.

A határon túli magyar nemzeti közösség életképességét, az adott ország, illetve Magyarország kisebbségpolitikája és nemzetpolitikája, valamint az ezzel járó támogatási keretrendszer határozza meg, támogatja, illetve adott esetben korlátozza. Az oktatási támogatáspolitikai irányokat hivatalos dokumentumok (Nemzetpolitikai Államtitkárság kiadványai, Bethlen Gábor Alap beszámolók, Magyar Állandó Értekezlet nyilatkozatok), kapcsolódó programok weboldalai (Petőfi, Körösi, Határtalanul), tanulmányok, elemzések és sajtóban megjelent cikkek alapján rekonstruáltuk.<sup>1</sup>

## Oktatástámogatási prioritások

A vizsgált időszakban a határon túli oktatási támogatási prioritások között célként jelent meg, hogy az eseti jellegű támogatások helyett az intézmények támogatására kerüljön nagyobb hangsúly. A kormányzat többéves területi prioritási tengelyeket határozzon meg és ezek mentén összpontosítsa az erőforrásokat. Hosszú távú kötelezettséget vállaljon a kiemelt ügyek megvalósítása érdekében, tovább bővítse a BGA által működtetett egységes nyilvántartási rendszert, illetve folyamatosan ellenőrizze a forrásfelhasználást, teljesítményalapú, minőségi szempontú belső monitoringot alkalmazva (Miniszterelnökség NÁ 2019). A fenti célkitűzéseket nagymértékben sikerült megvalósítani, bár a járványkorlátozások gátolták a kivitelezést: csúsztak a pályázati kiírások, részben vagy módosítva teljesültek a programok, késtek az elszámolások, átmenetileg nem működtek a pályázati felületek és rendszerek.

A vizsgált időszakban a határon túli támogatások közül az oktatási támogatások képezték a legjelentősebb tételt. A 2010–2018-as időszakban négy minisztériumon (Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, Külügyminisztérium, Emberi Erőforrások Minisztériuma és Miniszterelnökség) keresztül zajlott a határon túli oktatási

<sup>1</sup> Fontos kiegészítő adatokhoz és információkhoz jutottunk a Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság főosztályvezető helyettesétől, Brendus Rékától, illetve a Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Stratégiai Tervező Főosztály vezetőjétől, Hajnal Virágtól, amit ezúton is köszönünk.



támogatások kifizetése, melyek mértéke jelentősen ingadozott. A források ingadozása többek között annak is köszönhető, hogy bizonyos években – például 2012-ben és 2018-ban, amikor legalacsonyabb volt az oktatási támogatások értéke – az oktatási támogatások jelentős része az egyéb támogatások kategóriában került elkönyvelésre (vö. *Bányai 2020a*). A támogatások mértékének megítéléséhez azonban fontos adalék, hogy a határon túli magyarok támogatására szánt összeg a magyar központi költségvetés kiadási főösszegének körülbelül az egy ezreléke (*Miniszterelnökség NÁ 2019*). Vagyis elsősorban szimbolikus jelentőséggel bír, hiszen az érintett határon túli magyarok számára a valahová tartozás érzését erősítik nemcsak a szavak, hanem a tettek szintjén is.

A magyar kormányzat összességében 50 határon túli magyar középiskola, kollégium és szórványkollégium, 8 magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény, kar működtetéséhez nyújt állandó támogatást. Állandó támogatások körébe tartozik a határon túli magyar felsőoktatás támogatása Erdélyben a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem, ahol 5 helyszínen zajlanak a képzések. Kárpátalja esetében a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola és azon belül a beregszászi Felsőfokú Szakképző Intézet, valamint az Egán Ede Szakképzési Centrum Nagydobronyi Oktató Központja és Kollégiuma sorolható. Felvidéken a Selye János Egyetem, Vajdaságban az Újvidéki Egyetem Magyar Nyelvű Tanítóképző Kara, valamint a Vajdasági Magyar Képző-, Kutató- és Kulturális Központ részesül folyamatos támogatásban. A magyar kormány támogatja a határon túli magyar pedagógus szövetségek oktatási, pedagógus-továbbképzési programjait is (*Miniszterelnökség NÁ 2020*).

A 2018 és 2022 közötti időszakban a korábbi programok folytatása, átalakítása (például Szülőföldön magyarul, Határtalanul, CT, MCC), nyomon követése, illetve lezárása (például Kőrösi, Határtalanul, Óvodafejlesztési program), valamint új programok (például Sakkjátosztér és Sakkpalota program) indítása jelent meg prioritásként a határon túli támogatási politikában.

A határon túli magyar oktatási támogatási politika alakításában szakértői szereplőként jelenik meg a kormányzati *think tank*-ként is működő Nemzetpolitikai Kutatóintézet (NPKI). A 2011 óta fennálló intézet több tucat kutatást végzett a határon túli magyar közösségek körében, identitásra, óvodai és iskolai nevelésre, oktatásra, intézményrendszerekre, egyetemisták jogtudatosságára, pedagógusokra és fiatalokra vonatkozóan (*NPKI 2021*). Az NPKI az utóbbi években több nemzetpolitikai intézkedési programot is vizsgált. Ez válaszként is értelmezhető azokra a szakmai kritikákra, miszerint a kormány nemzetpolitikai intézkedési programjait (is) indokolt lenne minőségbiztosítási, utánkövetési, illetve hatásvizsgáló módszerekkel tanulmányozni. Az NPKI kormányzati fennhatóság alatt működik, mégis a belső monitoring vizsgálatok elindítása, a jövőben remélhető állandósítása fontos lépés a támogatáspolitikai átláthatóságának és elszámoltathatóságának megteremtésében, melyhez a közeljövőben remélhetőleg külső monitoring is társul majd.

### *Támogatási programok, intézkedések*

2018-tól a határon túli oktatási támogatások jelentős része oktatási intézmények fejlesztésére irányult. 2019-ben fejeződött be az Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar felújítása Szabadkán, illetve a Nagydobronyi Református Líceum fel-

újítása és bővítése is megvalósult. A Kárpátaljai magyar bázisiskolák fejlesztési program második, harmadik és negyedik ütemének keretében 64 magyar tannyelvű oktatási intézmény felújítását, bővítését és fejlesztését tervezték (*Miniszterelnökség NÁ 2019*). A program teljes megvalósítása jelenleg is folyamatban van, ugyanakkor az első ütem lezárult, melynek keretében hat központi középiskolai intézmény teljes körű felújítására és bővítésére került sor.

A 2016-ban indult határon túli magyar Óvodafejlesztési program keretei között 179 új óvoda és bölcsőde épül, valamint 713 intézmény fejlesztésére, felújítására, bővítésére kerül sor, illetve 400 óvoda új játszóteret kap (*MÁÉRT nyilatkozat 2019; Potápi 2022*).

A legkiterjedtebb oktatási támogatás a Szülőföldön magyarul program, amely 2002-ben indult és elsősorban a határon túli magyar oktatásban részt vevők számának fenntartására és növelésére irányul. A program keretei között évi 22 400 Ft/fő támogatásban részesül mintegy 225 ezer, a szülőföldjén magyar oktatásban részesülő óvodás és iskolás gyermek. 2021-től a felsőoktatási hallgatók támogatása is erre az összegre emelkedett és bölcsődésekre is kiterjedt (*Potápi 2022*).

2010-ben indult a Határtalanul program, mely nem kifejezetten oktatási, amely a nem formális keretek közt zajló tanulás mellett érzékenyít is. A program keretében magyarországi iskolák tanulói határon túli magyar osztálykiránduláson vesznek részt a szomszédos országok magyarlakta területein. A Határtalanul program segít abban, hogy az előítéleteken és sztereotípiákon túlmenően a magyarországi és határon túli magyar gyerekeknek ne csak a történelem, földrajz és magyar tankönyvekből legyen ismeretük a szomszédos országokról és azok magyar kisebbségeiről, illetve az ott élők-ről, hanem személyes, határon túli élményekkel és tapasztalatokkal, kapcsolatokkal is gazdagodjanak. A program meglehetősen nagy népszerűségnek örvend, amire a növekvő pályázati részvételből következtethetünk. Míg a korábbi években a hetedikes korosztály volt a fő célcsoport, 2018-tól a középiskolások tanulmányi kirándulásának támogatására is lehetett pályázni. A kirándulások időtartama 3,5-ről 4,5 napra nőtt, és vetélkedőkkel, konferenciákkal, tematikus túraútvonalakkal, valamint a Magyarország Háza által rendezett rendhagyó irodalom- és történelemórakkal gazdagodott (*Külhoni Magyarok, Határtalanul 2022*). 2019-ben több mint százezer diák utazásának támogatása valósult meg (*MÁÉRT nyilatkozat 2019*).

2018-tól a magyar diaszpórákban működő diaszpóraszervezetek és hétvégi magyar iskolák nagyobb figyelemben és támogatásban részesültek, mint korábban. A 2021-ben szervezett negyedik (2018-ban volt az első) Hétvégi Magyar Iskolák találkozásánál mintegy 35 ország 150 résztvevője képviseltette magát. A hétvégi magyar iskolák száma is nőtt az indulás óta, míg 2018-ban 71, 2019-ben 103, 2020-ban 111, 2021-ben már 147 működött (*Potápi 2022*). A diaszpóra anyaországi oktatásban történő részvételét elősegítendő a Sárospataki Református Kollégium Általános Iskolája és Diákotthona 2020-ban elindította az ötéves angol–magyar nyelvű képzését a 8 osztályt végzett 14–15 évesek számára maximum 34 fővel (*Miniszterelnökség NÁ 2020*).

2013-ban 48 ösztöndíjjal indult a Körösi Csoma Sándor Program annak érdekében, hogy a magyar diaszpórába kiutazókat, és ott a magyar közösségi és kulturális élet segítőit támogassák a közösségi programok szervezésében, kivitelezésében. A kiutazók száma 2019/2020-ra 150-re bővült (*Körösi Program weboldala 2022*). Nőtt a kiutazók száma a 2015-ben 50 fővel indult Petőfi Sándor Program keretében is, ahol most már évente 75-en teljesítettek szolgálatot a Kárpát-medence szórványmagyarsága

körében a magyar nyelv és kultúra fennmaradása érdekében kifejtett tevékenységükkel (*Petőfi Program weboldala 2022*).

A Kárpát-medencei Felsőoktatási Együttműködési Keretprogram keretében folytatódott a 2016/2017-es tanévben indított Makovecz Program, mely a külhoni magyar nyelvű és a magyar nyelvű felsőoktatási intézmények együttműködésének erősítését célozta meg. A programban kilenc, határon túli, magyar nyelven is oktató felsőoktatási intézmény vesz részt (*Emberi Erőforrások Minisztériuma 2019*). A „magyar Erasmus”-nak is nevezett program a jövőben nem csupán a magyarországi és a külhoni felsőoktatási intézmények közötti, hanem a külhoni magyar intézmények egymás közötti mobilitását is elősegíti.

A 2012-es Szász Pál tanulmányi ösztöndíj programban 30 szülőföldjén felsőfokú jogi tanulmányokat folytató határon túli magyar hallgató vesz részt nyári szakmai gyakorlaton és kap éves ösztöndíjat. Ennek összege megduplázódott 2020-ban (*Miniszterelnökség NÁ 2020*). A jogászképzés minden országban az adott ország nyelvéhez és jogszabályaihoz kötődik. A Szász Pál program révén a határon túli magyar jogászok megismerik a magyar szaknyelvet és jogrendet is.

A külhoni magyar fiatalok magyar nyelvtanulását segíti a Külgazdasági és Külügyminisztérium (egykori Balassi Intézet) által meghirdetett magyar egyetemi és érettségi-előkészítő képzési ösztöndíja, illetve a diaszpóra fiataljait célzó magyar nyelvi és magyarságismereti programja, melynek keretében 2020-ig mintegy 350 hallgató vett részt (*Miniszterelnökség NÁ 2020*). 2020-tól a Külgazdasági és Külügyminisztérium szakmai felügyelete mellett működik a Körösi Program keretein belül a Diaszpóra Felsőoktatási Ösztöndíjprogram, mely a nem EU-tagállamokban élő, de magyar gyökerekkel rendelkező külföldi hallgatók magyar felsőoktatási intézményekben történő tanulásának támogatását célozza meg. A 2021/2022-es tanévben 28 magyarországi intézmény 1 300 képzésén, nappali tagozaton tanulhattak a diákok minden szinten (BA, MA, PhD) magyar és angol nyelven. A 2021/22-es tanévben több mint 150-en jelentkeztek 40 országból, melyből 61 diák került kiválasztásra (*Potápi 2022; Körösi program weboldala 2022*).

A diaszpórában működő oktatás segítésére a kormányzat a győri Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Karával együtt elindította a diaszpórában magyar nyelvet és kultúrát tanító szakemberek akkreditált két féléves képzését, melynek keretében az első évfolyam 29 résztvevővel indult. Létrejött egy új online tananyagmegosztó felület, mely a diaszpórában magyar nyelvet tanító pedagógusok és önkéntes segítők munkáját támogató tartalmakat tesz ingyenesen hozzáférhetővé. Felállt egy szakértői testület is, amely elismert hétvégi magyar iskolai oktatásban tapasztalattal rendelkező pedagógusokból áll (*Potápi 2022*). A Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar diaszpórában magyar nyelvet tanító pedagógusainak továbbképzése már mintegy 20 éves múltra tekint vissza (*Miniszterelnökség NÁ 2020*).

2018-tól több Magyarországon sikeres oktatási kezdeményezés határon túli elterjesztése kezdődött el. Oktatásmódszertani jellegű, a Polgár Judit által kifejlesztett Sakkjátszótér és Sakkpalota Program, melyet 2020-ban a teljes Kárpát-medencére kiterjesztettek. 2021-től online képzéseket és workshopokat tartottak, illetve lehetővé vált, hogy a programot több száz pedagógus használhassa (*Potápi 2022*). Az Okos Doboz 2011-es magyar tanulásmódszertani kezdeményezés, 2013-tól lett online elérhető, 2015-től pedig államilag támogatott (*Melis 2022*). Kezdetről voltak határon túli

magyar felhasználói is, a 2019/2020-as tanévben már az összesen megoldott 21 millió feladat 20 százalékát határon túli magyar diákok teljesítették (*Felvidék ma* 2021). Ma már az Okos Doboz a Nemzeti alaptanterv tudásanyagát feldolgozó egyik legnagyobb magyar nyelvű interaktív játékos feladatgyűjteménnyé vált, mely kiegészült a határon túli magyar pedagógusok által kidolgozott feladatsorokkal. 50 határon túli magyar pedagógus több mint 500 új, kulturális és történelmi tematikájú multimédiás feladatot tervezett meg, valamint különböző zenei, grafikai, képi és videoelemeket állított össze (*Potápi* 2022). Szakmódszertani jellegű a Ringató program, ami 2004-ben indult Gróh Ilona, népművelő, pedagógus kezdeményezésére. Célja a kisgyermekkorú Kodály-módszereken alapuló zenei nevelés megvalósítása. Mára már 156 foglalkozásvezető 310 településen, 329 helyszínen tart Ringató foglalkozásokat. 2013-tól határon túli magyar vidékeken is működik, 2021-ben online képzésre került sor hús, határon túli magyar foglalkozásvezetővel (*Potápi* 2022; *Ringató Program weboldala* 2022).

## Következtetések

A határon túli magyar támogatáspolitikát sokan sok szempontból bírálták, melyek során szakmai kritikák is megfogalmazódtak (*Bárdi–Misovicz* 2010; *Papp Z.* 2014). Például, hogy kevés és nem megfelelő minőségű, illetve mennyiségű az olyan határon túli oktatási adatgyűjtés, amire oktatás- illetve támogatáspolitikai döntéseket lehetne alapozni (*Papp Z.* 2014). Vagy, hogy a célkitűzések és prioritások megfogalmazása esetleges, nem kellőképpen megalapozott és kidolgozott, ráadásul társadalmilag sem megvitatott, egyeztetett, így nem konszenzusos elgondoláson nyugszik. Azaz a kisebbségvédelmi alapok „konceptuálisan bizonytalanok” (*Csergő–Vangelov–Vízi* 2017; *Kymlicka* 2008). Továbbá a kisebbségvédelmi politika gyakorlatba ültetésének monitoring mechanizmusai sem megfelelők a kívánt változások eléréséhez (*Csergő–Vangelov–Vízi* 2017; *Schwellnus* 2006), hiszen a források elköltésének és hasznosulásának szakmai elszámoltatási rendszere kidolgozatlan.

A 2019-es magyar nemzetpolitikai keretben maga a kormányzat is rávilágított a korábbi stratégiaalkotási hibáira. A szomszédos országok nemzetpolitikai tekintetben egységes fellépésével ellentétben, a magyarországi pártoknak nem sikerült kivonni a nemzetpolitikát a belpolitikai küzdelemből. Ezért a nemzetpolitika nem volt koherens. Sem Magyarország, sem a külhoni magyar szervezetek részéről nem volt egy összehangolt, prioritásokat megfogalmazó elképzelés. A nemzetpolitikai támogatások nem voltak számonkérhetőek, hiányzott a teljesítési, minőségi szempontú, ellenőrzött beszámoltatás (*Miniszterelnökség* NÁ 2019).

Ahhoz, hogy a kisebbségvédelmi támogatáspolitikáék működjön, transzverzálisnak kell lennie, és olyan célokat és olyan eszközökkel, megközelítésekkel kell a különböző szereplőknek megvalósítaniuk, amelyek valamennyi szereplővel egyeztetésre kerültek (*Csergő–Vangelov–Vízi* 2017; *Palermo–Woelk* 2003). 2016-tól egy olyan paradigmaváltás történt e tekintetben (*Bányai* 2020b), ami az előre egyeztetett célok, eszközök és megközelítések irányába történő elmozdulásnak tekinthető.

A 2020 márciusában kezdődött járványidőszak a határon túli magyar vidékeken is megnehezítette, sok esetben ellehetetlenítette az oktatást. Rámutatott a hiányosságaira, elmaradottságára, mind az eszközellátottság, mind a szükséges IKT-kompetenciák, a digitális, illetve online oktatás minőségének területén. Nyilvánvalóvá tette azt a szaka-

déket, ami az egyes oktatási intézmények (vidéki-városi, elit-nem elit, többségi-kisebbségi) felszereltségében, a pedagógusok digitális tanításmódszertani kompetenciáiban, a diákok IKT-technikákkal való ellátásában és jártasságában mutatkozott meg. Ahhoz, hogy a határon túli régiók vitalitása megmaradjon, fontos, hogy az oktatási intézmények, a pedagógusok és a diákok hozzáférjenek a legújabb oktatástechnológiai eszközökhöz, fejlesztésekhez. Elengedhetetlen, hogy a pedagógusok részesei legyenek az újításoknak, megtanulják, továbbadják ezek használatát és alkalmazzák őket a mindennapi pedagógiai-didaktikai munkájuk során. Enélkül a határon túli régiók végképp lemaradnak az oktatási és gazdasági versenyben. Ezért kiemelten támogatandók a Bolyai Nyári Akadémiához és az Okos Dobozhoz hasonló kezdeményezések, melyeknek interaktív részeseivé válhatnak a határon túli magyar pedagógusok és diákok egyaránt.

A határon túli magyar oktatási támogatások vizsgálatát számos korlát nehezíti. Ezek egy része a kormánytól független információk alacsony számából, illetve hiányából, másik része a sok, ugyanakkor szétaprózódott, szerteágazó, inkonzisztens, egymásnak itt-ott ellentmondó, nem teljesen naprakész, tényektől, adatoktól mentes kormányzati információkból eredeztethető.

## IRODALOM

- B/17057. számú BESZÁMOLÓ a Bethlen Gábor Alap 2020. évi tevékenységéről és működéséről. <https://www.parlament.hu/irom41/17057/17057.pdf> [Letöltve: 2022. 01. 27.]
- BÁNYAI B. (2020a) Magyarország határon túli magyarokat érintő támogatáspolitikájának átalakulása 2010–2018. II. rész. *Regio*, Vol. 28. No. 2. pp. 143–168. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v28i2.311>
- BÁNYAI B. (2020b) Magyarország határon túli magyarokat érintő támogatáspolitikájának átalakulása 2010–2018. I. rész. *Regio*, Vol. 29. No. 1. pp. 171–221. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v28i1.302>
- BÁRDI N. & MISOVICZ T. (2010) A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In: BITSKEY B. (ed.) *Határon túli magyarság a 21. században*. Budapest, KEH. pp. 199–232.
- BRUBAKER, R. (1995) National Minorities, Nationalizing States, and External National Homelands in the New Europe. *Daedalus*, Vol. 124. No. 2. pp. 107–132.
- CSERGŐ Zs., VANGELOV, O. & VÍZI B. (2017) Minority Inclusion in Central and Eastern Europe: Changes and Continuities in the European Framework. *Intersections*, Vol. 3. No. 4. pp. 5–16.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma (2019) Makovecz Program Felhívás. [https://2015-2019.kormany.hu/download/7/aa/91000/Makovecz%20Program%202019\\_2020\\_meghirdet%C3%A9s\\_al%C3%A1%C3%ADrt.pdf](https://2015-2019.kormany.hu/download/7/aa/91000/Makovecz%20Program%202019_2020_meghirdet%C3%A9s_al%C3%A1%C3%ADrt.pdf) [Letöltve: 2022. 01. 08.]
- Felvidék ma (2021) Külhoni magyar tartalommal bővült az Okos Doboz digitális oktatási portál. <https://felvidek.ma/2021/11/kulhoni-magyar-tartalommal-bovult-az-okos-doboz-digitalis-oktatasi-portal/> [Letöltve: 2022. 01. 08.]
- GILES, H., BOURHIS, R. Y. & TAYLOR, D. M. (1977) Towards a theory of language in ethnic group relations. In: H. GILES (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. London (UK), Academic Press. pp. 307–348.
- Kőrösi Program weboldala (2022) <https://www.korosiprogram.hu/> [Letöltve: 2022. 01. 06.]
- Külhoni Magyarok, Határtalanul (2022) <https://www.kulhonimagyarok.hu/kategoria/programok/hatartalanul/> [Letöltve: 2022. 01. 06.]

- KYMLICKA, W. (2008) The internationalization of minority rights. *International Journal of Constitutional Law*, Vol. 6. No. 1. pp. 1–32. <https://doi.org/10.1093/icon/mom032>
- MÁÉRT nyilatkozat (2019) <https://www.kulhonimagyarok.hu/wp-content/uploads/2019/11/maert-zaronyilatkozat-2019-1.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 15.]
- MANDEL K. (2008) Procesul de transmitere a moștenirii lingvistice și culturale a minorităților în cazul a trei localități din microregiunea Pilis. In: HORVÁTH I. & TÓDOR E. M. (eds) *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului*. Cluj-Napoca, ISMPN. pp. 103–124.
- MELIS D. (2022) Következett a nagy bummm – az iskolásoknak szánt szórakoztató oktatóvideókat készítő Okos Doboz megsokszorozta látogatói számát. *Forbes Magazin*, 2020. április 24. <https://forbes.hu/legyel-jobb/kovetkezett-a-nagy-bumm-az-iskolasoknak-szant-szorakoztato-oktatovideoakat-keszito-okos-doboz-megsokszorozta-latogatoi-szamat/> [Letöltve: 2022. 01. 26.]
- Miniszterelnökség NÁ (2019) Magyar Nemzetpolitika – A nemzetpolitikai stratégia kerete. <https://www.nemzetiregiszter.hu/download/9/a2/00000/Magyar%20nemzetpolitika%20A4.pdf> [Letöltve: 2021. 12. 15.]
- Miniszterelnökség NÁ (2020) Nemzetpolitika 2010–2020. <http://www.nemzetpolitikaieredmenyek.hu/> [Letöltve: 2022. 01. 26.]
- NPKI (2021) <https://bgazrt.hu/nemzetpolitikai-kutatoointezet/> [Letöltve: 2021. 12. 06.]
- PALERMO, F. & WOELK, J. (2003) No representation without recognition: The right to political participation of (National) minorities. *Journal of European Integration*, Vol. 25. No. 3. pp. 225–248. <https://doi.org/10.1080/0703633032000133574>
- PAPP Z. A. (2014) Oktatáspolitikai koncepciók kisebbségben. Külhoni és anyaországi változások. *Educatio*, Vol. 23. No. 1. pp. 67–80.
- Petőfi Program weboldala (2022) <https://www.petofiprogram.hu/> [Letöltve: 2022. 01. 06.]
- POTÁPI Á. J. (2022) *Járványhelyzet és újrakezdés. Oktatási programok és támogatások*. Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárság. Innsbruck előadás. Kézirat.
- RADÓ P. (1992) Az Országos Idegennyelvű Könyvtár Nemzetiségi Kutatócsoportjának 1992–1994. évi munkaterve. *Regio*, Vol. 3. No. 3. pp. 202–206.
- Ringató Program weboldala (2022) <https://www.ringato.hu/bemutakozas> [Letöltve: 2022. 01. 26.]
- SCHWELLNUS, G. (2006) Looking Back at Ten Years of EU Minority Conditionality vis-à-vis Central and Eastern European Candidate States. *European Yearbook of Minority Issues*, Vol. 4. No. 5. pp. 321–340.

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID\_1)



# A DUÁLIS ÉS A HAGYOMÁNYOS KÉPZÉSI FORMÁBAN FOLYTATOTT SZAKMAI GYAKORLAT VIZSGÁLATA

BADINSZKY RÉKA GABRIELLA<sup>a</sup> – FENYVESI ÉVA<sup>b</sup> – SÓLYOM ANDREA<sup>b,\*</sup>

<sup>a</sup>Eötvös Loránd Tudományegyetem, Gazdálkodástudományi Intézet, Budapest

<sup>b</sup>Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Idegenforgalmi és Vendéglátóipari Kar, Budapest

*Béérkezett: 2022. február 23., elfogadva: 2022. május 9.*

A tanulmány célja a duális és a hagyományos képzésben részt vevő hallgatók szakmai gyakorlatának vizsgálata. A kínálati oldalról (hallgatók) online kérdőíven, a keresleti oldalról (vállalatok) néhány vállalat HR-vezetőjével készített interjúkn keresztül gyűjtöttünk információt. Eredményeink azt mutatják, hogy a megkérdezett hallgatók többsége ismeri a duális képzést. A duális képzésben részt vevő hallgatók legfőbb motivációs tényezője rövid távon a szakmai gyakorlat megszerzése és a rendszeres jövedelem megléte. Hosszú távú céljaik között a professzionális szakmai ismeretek megszerzése és a jól fizető munka szerepel, míg a hagyományos képzésen tanulóknál a professzionális szakmai ismeretek megszerzése mellett egy jó csapatba kerülést tartották fontosnak. A megkérdezett vállalatok a duális képzésben tanulók szakmai gyakorlatához számos előnyt soroltak, úgymint a jobb mintaterv, a világos határidők és feltételek és a mélyebb szakmai tapasztalatszerzés.

**Kulcsszavak:** felsőoktatás, duális képzés, szakmai gyakorlat, lemorzsolódás, munkavállalás

This study aims to investigate the characteristics of the place of internship for students in dual and normal programs. The supply for internships was measured through an online questionnaire, while information on the demand was collected through interviews with HR managers. Our results show that the vast majority of the questioned students know about the dual training program. The main short-term motivations of the participating students are the professional experience and the secure income. Among their long-term goals we can find gaining professional knowledge and achieving a well-paying job, however, students of regular academic courses, regarded getting into a good team alongside professional experience as important. The surveyed companies listed several advantages

\* Levelező szerző: Sólyom Andrea, Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Idegenforgalmi és Vendéglátóipari Kar, 1054 Budapest, Alkormány u. 9–11. E-mail: solyom.andrea@uni-bge.hu



of the professional experience of the participants of the double degree program such as a better curriculum, clear deadlines and working conditions, and an opportunity to gain deeper professional knowledge.

**Keywords:** higher education, dual program, internship, dropout from the university, employment

## Bevezetés

**H**a tudomásul vesszük, hogy a felsőoktatás is piaci környezetben, egy speciális tudáspiaci környezetben működik, akkor kötelező érdemben foglalkozni a felsőoktatás versenyképességének kérdéseivel (Barakonyi 2010). A munkaerőpiaci igények változása miatt a felsőoktatási intézmények fontos feladata a gazdaság elvárásainak megfelelő munkaerő képzése (Teichler 2011; Kocsis 2020), ami hozzájárul a különböző országok versenyképességének javításához (Barakonyi 2001). Ezt erősíti meg Veres (2016), aki szerint az innovációk felgyorsulása következtében a globális verseny kiéleződik, ezért az oktatást, így a felsőoktatást a verseny egyik legfontosabb eszközévé kell tenni.

A felsőoktatási intézményeknek nemcsak az innovációval kell felvenni a harcot, hanem a versenytársakkal is. Meg kell nyerni a hallgatókat, hogy az adott intézményt választásuk, melynek egyik eszköze a képzés minőségének javítása, a tanulmányok alatti minél színvonalasabb szakmai gyakorlat. Igarashi és Acosta (2018) szerint a duális képzésben részt vevőknek a vállalatoknál végzett munkájukhoz magasabb megtérülési ráta köthető azokkal szemben, akik csak a hagyományos oktatásban vesznek részt. A duális képzési rendszer hatására a hallgatók többéves szakmai tapasztalattal rendelkeznek, és anyagi ráfordítás és átképzés nélkül tudnak kezdeni a munka világában (Mikáczó–Varga 2015).

A felsőoktatásban a tanulmányok elvégzésének egyik feltétele a szakmai gyakorlat teljesítése. A képzőhely megismeri a gyakornok munkavégzését, és ha azt megfelelőnek tartja, a szakmai gyakorlat befejezése után munkát ajánl. A hallgató növelheti a képzőhely nyereségét, mivel tudása és munkabíró képessége megegyezik egy pályakezdőével, de alacsonyabb költséggel jár (Nagy 2020). Ezeket az előnyöket foglalta össze Reisinger, Kecskés és Czakó (2016) a három érintett (vállalat, felsőoktatási intézmény, hallgató) nézőpontjából. *Vállalati oldalról* a hallgatók foglalkoztatása az együttműködő partnerek presztízsének növelése és társadalmi kapcsolatainak fejlesztése irányába hat. *A felsőoktatási intézmény oldaláról* előnyként jelenik meg a szakmai gyakorlati hely biztosítása a hallgatók számára, a duális képzési program bővítése, továbbá esélyt jelent közös projektekre és hozzáférést a speciális vállalati berendezésekhez. *A hallgatói oldalról* előny a gyakorlati helyek széles választéka, a duális képzésben történő részvétel, az elméleti tudás gyakorlatban történő kipróbálása, a kapcsolati tőke építése, a szakmai kompetenciák elsajátítása, valamint a vállalati eszközökhöz, modern berendezésekhez való hozzáférés.

Magyarország a német alapú duális képzés gyakorlatát vette át, melyre gyakornoki rendszerként hivatkozik a szakirodalom. A gyakorlati képzés kifejezés a hivatás megtanulására utal (Gonon 2014), illetve arra a kettőségre, hogy a képzés mintegy 80%-a vállalkozásoknál, míg 20%-a az oktatási intézményekben történik (Frank et al. 2016; Ács 2019). Magyarországon a duális képzési rendszer közel tíz éve van jelen. Először a

Mercedes-Benz Manufacturing Hungary kecskeméti székhelye kezdeményezte a képzési forma elindítását a helyi egyetemen (*Palkovics 2016; Renkó–Beke 2018*).

*Vida (2021)* elemzésében rámutat arra, hogy 2015-ben még csak 532 fő vett részt duális képzésben, 2020-ban már 2149 fő, hozzáátéve, hogy 2018-tól 2000 fő felett alult a résztvevők száma. Egy másik elemzés (*Renkó–Beke 2018*) szerint a duális képzésben részt vevő hallgatók összes hallgatói létszámhoz viszonyított aránya 2015-ben 0,6%, 2016-ban 1,2%, 2017-ben 1,8% volt. Ezek az értékek elmaradnak a Kormány „Fokozatváltás a felsőoktatásban” középtávú szakpolitikai stratégiában leírt célkitűzéséhez képest, miszerint a duális alapképzésben részt vevő hallgatók aránya a releváns képzési területeken, az elsődövesek körében 2020-ra érje el a 8%-ot (*Renkó–Beke 2018*).

A duális képzés mennyiségi növekedése mellett szükséges a minőségi fejlesztés. A Duális Képzési Tanács egy kérdőív segítségével minősíti az adott vállalat képzési programját, amit az Oktatási Hivatal értékél ki (*Rajnai 2016*). A vállalatoknál jelen vannak a belső képzések, valamint a külső partnerrel megvalósított továbbképzések, de nincsenek berendezkedve egy felsőfokú képzés megvalósítására (*Szigeti–Dezső–Kósa 2016*). A felsőoktatási intézmények esetében hiányoznak az ipari gyakorlattal rendelkező oktatók, és problémás a vállalatok által megkövetelt „soft skill”-ek (vezetési képesség, együttműködési készség, vállalati kultúra stb.) megszervezése is (*Ailer 2017; Ács 2019*). A duális képzés során figyelni kell, hogy folyamatosan változnak a munkaadók elvárásai, ebből kifolyólag a képzési struktúrájának alkalmazkodnia kell a változásokhoz (*Poór–Zsigri–Sós 2019*). A felsőoktatási intézményeknek figyelembe kell venniük a vállalati igényeket, melyek arra irányulnak, hogy a diploma után milyen feladatokat tud ellátni az újonnan belépő (*Kennedy 2007*).

### A kutatás célja, kérdései

A tanulmány célja a duális és a hagyományos képzésben részt vevő hallgatók rövid és hosszú távú céljainak, szakmai gyakorlatának és munkavégzéssel kapcsolatos tapasztalatainak vizsgálata és összevetése. Ennek kapcsán az alábbi kutatási kérdésekre keressük a választ:

- A felsőoktatásban tanuló hallgatók mennyire ismerik a duális képzést?
- Melyek a duális képzést választó hallgatók rövid és hosszú távú motivációi?
- Van-e különbség a vállalati szektor tapasztalatait illetően a duális és a hagyományos képzésben tanuló hallgatók szakmai gyakorlatára vonatkozóan?

### A kutatás módszertana

Primer kutatásunkban megjelentek kvantitatív és kvalitatív módszerek is, azaz online kérdőíves felmérést és félig strukturált interjúkat végeztünk. Az interjúkat két multinacionális cég és egy magyar vállalat HR vezetőivel készítettük 2020 júliusában. Az online kérdőíves felmérés esetében a mintavételezés kényelmi mintavételezés útján történt, vagyis azok a hallgatók kerültek a mintába, akiket könnyebben értünk el, figyelembe véve, hogy mintánk így nem lehet reprezentatív (*Hunkár 2013*). A legtöbb esetben a válaszokat előre meghatározott nominális mérési skálából kellett kiválasztani. A saját tapasztalatokra, illetve az egyén tulajdonságaira és képességeire irányuló kérdéseknél a Likert-skálás értékelést vettük alapul, ahol 1-től 4-ig értékelhették a kitöltők az állításokat.

A kérdőívet 2020. augusztus és szeptember hónapban 454 fő töltötte ki, 27,3%-uk duális képzésben vett részt, és 72,7%-uk hagyományos képzésben. Valamennyi duális képzőhelyről (23 felsőoktatási intézmény) érkezett kitöltés, azonban a legtöbb hallgatót a Budapesti Gazdasági Egyetemről értük el. A válaszadók legnagyobb arányban a 21–23 év közöttiek közül kerültek ki (62,1%), legkisebb arányban pedig a 27 év felettiiek voltak (8,4%). A kitöltők 70,5%-a nő, 29,5%-a férfi. A legnagyobb arányban (81,9%) a gazdaságtudományi területen tanuló hallgatók osztották meg véleményüket, második helyen a társadalomtudomány területén tanulók képviseltették magukat (8,8%). A többi tudományterületről (agrár, műszaki, informatikai és természettudományi) területenként 2% körüli volt a kitöltés. A kérdőívet kitöltők 91,2%-a alapképzésben, 4,8%-a mesterképzésben és 3,1%-a felsőoktatási szakképzésben tanul.

Az eredményeket Microsoft Excel segítségével elemeztük. Vizsgálatunk során keresztábrákat elemeztünk Khí-négyzet próbával és Cramer-féle asszociációs együtthatóval.

## Kutatási eredmények

### *Hallgatói vélemények*

A hagyományos képzési rendszer nem biztosít megfelelő lehetőséget a gyakorlatközpontú oktatásra (Poór–Zsigri–Sós 2019), így szükség volt a felsőoktatás reformjára, melynek egyik gyakorlati megnyilvánulása a duális képzés. Ezért szükségesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a hallgatók ismerik-e, és hogyan vélekednek a duális képzésről.

A hagyományos képzésben részt vevők több mint 96,4%-a hallott a duális képzésről. A válaszadók 14,5%-a szívesen csatlakozna hozzá, több mint felük (52,7%) átgondolná a lehetőséget, míg közel egyharmaduk (32,8%) nem kíván a képzéshez csatlakozni. A duális és hagyományos képzésben tanuló hallgatók legnagyobb arányban (duális: 50%; hagyományos: 37%) nagyvállalatnál képzelnék el szakmai gyakorlatukat. Második helyen a középvállalatok vannak (duális: 41,9%; hagyományos: 30,9%).

Kutatásunkban megvizsgáltuk a duális képzésben részt vevő hallgatók rövid céljait. Eredményeink alapján rövid távon a fő motivációs tényező a szakmai gyakorlat megszerzése (35,5%) (1. táblázat). Hasonló eredményre jutottak Török és szerzőtársai is, mely szerint a duális hallgatók legfőbb rövid távú célja szintén a szakmai gyakorlat szerzése volt (39,6%) (Török et al. 2014). Elemzésünk szerint kiemelkedő szerepe van a vállalattól kapott pénzbeli támogatásnak is (26,5%), melyet több másik kutatás is megerősít. Zimányi (2016) kutatásában a pénzbeli támogatást a válaszadók több mint 30%-a nagyon fontosnak, több mint 50%-a pedig fontosnak ítélte meg. Pogátsnik (2018) kutatásában a fókuszcsoportos beszélgetésekben szintén az egyik legtöbbit emlegetett tényezőjeként szerepel a vállalattól kapott jövedelem. Az újszerű képzésben való részvétellel, valamint a képzés kihívásainak teljesítése a válaszadók valamivel több mint 10%-ánál jelenik meg célként. A csapathoz való tartozást, az elkötelezettséget a válaszadók 6%-a jelölte. Pogátsnik (2018) tanulmányában a csapatban való munkavégzés második helyen szerepelt a fókuszcsoportos beszélgetésekben, mint a duális képzés előnye. Felmérésünkben a legkevésbé fontos cél a képzés csúszás nélküli befejezése, miközben ezt a célt Török és szerzőtársai kutatásában még csaknem minden ötödik válaszadó megemlítette (Török et al. 2014).

**1. táblázat:** A duális képzésben részt vevő hallgatók megoszlása rövid távú céljaik szerint (%)

Rövid távú cél	Duális képzés
Szakmai gyakorlat szerzése	35,5
Pénzbeli támogatást a cégtől	26,5
A képzés kihívásainak teljesítése	12,1
Részvétel újszerű képzésben	10,8
Csaphoz tartozás	6,0
Egy bizonyos céghez kerülni	4,8
A képzés időben való befejezése	4,2

*Forrás:* Saját kutatás

A hallgatók hosszú távú céljait a duális és hagyományos képzésben tanuló hallgatók esetében is megvizsgáltuk, az eredményeket a 2. táblázat mutatja be. Mindkét képzésben kiemelt hosszú távú cél a professzionális szakmai ismeretek megszerzése (duális képzés 30,9%, hagyományos képzés 31,3%). *Zimányi (2016)* kutatása is rámutat arra, hogy a hallgatók csaknem 90%-ának nagyon fontos a szakmai és gyakorlati tapasztalatok bővítése. Kutatásunkban a duális képzésben részt vevő hallgatók a jól fizető munkát értékelték a második helyen (26%), mely célkitűzés a hagyományos képzésben tanulóknál csupán a 4. helyen szerepel (17,8%). Ők egy jó csapatba kerülést tartották a második legfontosabb célnak, amit a duális hallgatók legutolsó helyre soroltak (8,3%). A hagyományos képzésben tanulóknál a munkahelyek közötti válogatási lehetőség áll a sor végén 12,5%-kal. Egy korábbi kutatásban a hallgatók a munkahelyek közti válogatást értékelték a legfontosabbnak (55,3%) (*Török et al. 2014*). *Kocsis (2020)* kutatása szerint is a végzettség megszerzése után a hallgatók legfőbb célja a különböző állások közti válogatási lehetőség (39%). A Khí-négyzet próba alapján szignifikáns kapcsolat van ( $p < 0,05$ ) a hallgatók képzési típusa és hosszú távú céljaik között. A Cramer-féle mutató értéke (0,223) azonban gyenge kapcsolatot jelez (*Ács–Pintér 2011*).

**2. táblázat:** A duális és a hagyományos képzésben részt vevő hallgatók megoszlása hosszú távú céljaik szerint (%)

Hosszú távú cél	Duális képzés	Hagyományos képzés
Professzionális szakmai ismereteket szerezni	30,9	31,3
Jól fizető munkát találni	26,0	17,8
Válogatni a munkahelyek között (munkatapasztalat miatt)	22,1	12,5
A gyakorló helyen elhelyezkedni	12,7	18,8
Bekerülni egy jó csapatba	8,3	19,6

*Megjegyzés:* Khí-négyzet:  $p < 0,05$ . Az adatokat duális képzés szerinti csökkenő sorrendben jelenítettük meg. *Forrás:* Saját kutatás

Felmérésünkben a kitöltők megoszthatták gyakorlati helyükkel kapcsolatos tapasztalataikat. Az előre megadott válaszokat Likert-skála segítségével értékelték: a duális képzésben részt vevők 1 = egyáltalán nem jellemző; 4 = teljes mértékben jellemző, a

nem duális hallgatók 1 = egyáltalán nem várom el; 4 = teljes mértékben elvárom skálán jelölhetők be véleményüket (3. táblázat). A *duális képzésben tanuló hallgatók* esetében a legjellemzőbb, hogy számítanak a munkájukra (4 = 66,1%, 3 = 29,1%). A második helyen a szakmai tapasztalat szerzése áll (4 = 56,4%, 3 = 33,9%). Alacsonyabb értéket kapott az önálló munkabeosztás (4 = 48,3%, 3 = 24,2%) és a jövedelem fontossága (4 = 46,7%, 3 = 22,6%). Alig jellemző, hogy a gyakorlati helyen kevés időt kellene eltölteniük (4 = 7,9%, 3 = 7,3%). A *hagyományos képzésben részt vevők* számára a legfontosabb a szakmai tapasztalatszerzés (4 = 71%, 3 = 21,9%). Ezt követi a valós feladatok ellátásának kiemelkedő szerepe (4 = 54,8%, 3 = 32,3%). A gyakorlati helyen való kevés jelenlét kapta a legkevesebb helyeslést (4 = 25,8%, 3 = 17,7%), de mégis jóval többen várnák el ezt, mint amennyire a duális képzésben jellemző.

Khi-négyzet próba és a Cramer-féle asszociációs együttható segítségével megvizsgáltuk, hogy milyen összefüggés van a gyakorlati hellyel kapcsolatos állítások értékelése és a képzés formája között. Két eset kivételével nem találtunk kapcsolatot. Az önálló munkaidő-beosztás és a gyakorlati helyen való kevés tartózkodás esetén található összefüggés ( $p < 0,05$ ), a Cramer-féle asszociációs együttható (az első esetben 0,35, a másodiknál 0,33) közepesen erős kapcsolatot jelez (Ács–Pintér 2011).

**3. táblázat:** A gyakorlati hellyel kapcsolatos állítások értékelése képzési típusonként (%)

	1 = Egyáltalán nem jellemző / várja el	2	3	4 = Teljes mértékben jellemző / elvárja
<i>Számítanak a munkámra.</i>				
Duális képzés	3,2	1,6	29,1	66,1
Hagyományos képzés	0,6	12,1	34,6	52,7
<i>Sok szakmai tapasztalatot szerezhettek.</i>				
Duális képzés	3,2	6,5	33,9	56,4
Hagyományos képzés	3,0	4,2	21,9	71,0
<i>Valós feladatokban vehetek részt.</i>				
Duális képzés	3,2	9,7	32,3	54,8
Hagyományos képzés	1,8	9,1	24,9	64,2
<i>A cégen belül sokféle területbe beletanulhatok.</i>				
Duális képzés	4,8	14,5	27,4	53,3
Hagyományos képzés	1,8	20,0	36,4	41,8
<i>Egy csapat tagjaként dolgozhatok.</i>				
Duális képzés	3,2	14,5	30,7	51,6
Hagyományos képzés	3,6	13,9	31,5	51,0
<i>Magamnak oszthatom be a munkaidőmet.*</i>				
Duális képzés	8,1	19,4	24,2	48,3
Hagyományos képzés	19,4	35,8	27,9	16,9

3. táblázat: (folyt.)

	1 = Egyáltalán nem jellemző / várja el	2	3	4 = Teljes mértékben jellemző / elvárja
<i>Megfizetik a munkámat.</i>				
Duális képzés	6,5	24,2	22,6	46,7
Hagyományos képzés	5,2	23,0	33,3	38,5
<i>Keveset kell ott lenni (a gyakorlati helyen).*</i>				
Duális képzés	21,0	35,5	17,7	25,8
Hagyományos képzés	41,2	43,6	7,3	7,9

Megjegyzés: \*KHI-négyzet:  $p < 0,05$ . Az adatokat a teljes mértékben jellemző / elvárja válaszok alapján a duális képzés szerinti csökkenő sorrendben jelentettük meg. Forrás: Saját kutatás

A duális és a hagyományos képzésben részt vevők előre meghatározott állítások alapján szintén egy 4 fokozatú skálán (1 = egyáltalán nem ért egyet, 4 = teljes mértékben egyetért) értékelve megoszthatták a munkavégzéssel kapcsolatos tapasztalataikat is, melynek eredményeit a 4. táblázat mutatja be. Az eredmények azt mutatják, hogy egyedül a rugalmas szabadidő felhasználás értékelésében mutatkozik gyenge szignifikáns különbség (Cramer-féle mutató: 0,36) a duális és a hagyományos képzésen tanulók válaszai között: a duális képzésben részt vevők sokkal inkább úgy érzik, hogy rugalmasan használhatják fel a szabadidejüket, mint a hagyományos képzéseken tanulók. A két képzés hallgatói leginkább abban értenek egyet, hogy munkavégzésük során probléma esetén van kihez fordulniuk (duális: 4 = 69,4%, 3 = 22,6%, hagyományos: 4 = 63%, 3 = 28,5%). A legmodernebb technológia megismerését azonban mindkét képzési típusban a leggyengébbnek értékelték a hallgatók. Így a vállalatoknak oda kell figyelniük arra, hogy a mai fiatalok viselkedési szokása, reagálása, nézőpontja több területen megváltozott,

4. táblázat: A munkavégzéssel kapcsolatos állítások értékelése képzési típusonként (%)

	1 = Egyáltalán nem értek egyet	2	3	4 = Teljes mértékben egyetértek
<i>Probléma esetén tudok kihez fordulni.</i>				
Duális képzés	1,6	6,5	22,6	69,4
Hagyományos képzés	1,2	7,3	28,5	63,0
<i>Rugalmasan használhatom fel a szabadidőmet.*</i>				
Duális képzés	3,2	11,3	16,1	69,4
Hagyományos képzés	10,3	21,8	33,9	33,9
<i>Naprakész ismereteket tanulhatok.</i>				
Duális képzés	3,2	3,2	35,5	58,1
Hagyományos képzés	1,8	9,1	30,9	58,2

4. táblázat: (folyt.)

	1 = Egyáltalán nem érték egyet	2	3	4 = Teljes mértékben egyetérték
<i>Elegendő segítséget kapok a mentoromtól.</i>				
Duális képzés	1,6	11,3	29,0	58,1
Hagyományos képzés	1,2	9,1	33,9	55,8
<i>A legmodernebb technológiákat ismerhetem meg</i>				
Duális képzés	8,1	30,7	40,3	21,0
Hagyományos képzés	4,9	26,1	48,5	20,6
<i>A megfelelő eszközöket biztosítja számomra a cég.</i>				
Duális képzés	4,8	14,5	37,1	43,6
Hagyományos képzés	0,6	13,9	40,6	44,9

Megjegyzés: \*Khi-négyzet:  $p < 0,05$ . Az adatokat a teljes mértékben jellemző / elvárja válaszok alapján a duális képzés szerinti csökkenő sorrendben jelenítettük meg. *Forrás:* Saját kutatás

újak a hozzájuk vezető kommunikációs eszközök, eltérő a motivációs rendszerük, más az eszközigényük (Malatyinszki 2020).

### A vállalati tapasztalatok a duális képzésről

A három vállalat HR vezetői szerint a szakmai gyakorlatok esetében elengedhetetlen a hallgatók értékelése, melyet fél évente mérnek a Felsőfokú Duális Képzés Fehér Könyve alapján (Oktatás.hu 2019). Van, ahol a hallgatók fejlődésének értékelését éves szinten belső rendszerükkel is elvégzik. A hazai vállalat interjúalánya szerint a duális hallgatók több kreditet szereznek és jobb teljesítményt nyújtanak a tanulmányaik során. Ezt Török, Angeli és Noel (2020) is megerősítik kutatásukban.

A megkérdezett HR vezetők véleménye szerint a duális képzésben részt vevők szakmai gyakorlatához a hagyományos képzéseken tanulókhöz képest számos előny, ugyanakkor hátrány is kapcsolódik, melyeket az 5. táblázatban foglaltunk össze.

5. táblázat: A duális képzésben tanuló hallgatók szakmai gyakorlatához kapcsolódó előnyök és hátrányok a hagyományos képzésen tanulókhöz viszonyítva

Előnyök	Hátrányok
Jobban kidolgozott mintaterv.	A kezdeti beilleszkedés nehezebb.
A képzés elejétől ismerik a határidőket, a teljesítések feltételeit.	Kezdetben kevesebb elméleti tudással rendelkeznek.
Hosszú távon mélyebb szakmai tapasztalat szerezhető.	Nincs vállalati tapasztalatuk. Nem minden nap vesznek részt a vállalati tevékenységben, így nehezebben adható számukra önálló munka.

*Forrás:* Saját kutatás



Az interjúalanyok válasza alapján összességében elmondható, hogy a duális képzés bevezetése megtérülő befektetés. Ehhez azonban a vállalatoknak nagyobb hangsúlyt kell fektetniük az elmélet és a gyakorlat összhangjára, elkötelezettebbé kell tenniük a hallgatókat a vállalat iránt, továbbá érdemes a hallgatók részére bővíteni a kiegészítő juttatásokat is.

## Összegzés

Kutatásunkban a duális, illetve a hagyományos képzési formában tanuló hallgatók szakmai gyakorlatról alkotott véleményeit vizsgáltuk, kiegészítve a vállalati oldal nézőpontjával is.

Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a megkérdezett hallgatók többsége ismeri a duális képzést. A duális képzésben részt vevő hallgatók legfőbb motivációs tényezője rövid távon a szakmai gyakorlat megszerzése és a rendszeres jövedelem megléte. Hosszú távú céljaik között a professzionális szakmai ismeretek megszerzése és a jól fizető munka szerepel, míg a hagyományos képzésen tanulóknál a professzionális szakmai ismeretek megszerzése mellett az egy jó csapatba kerülést tartották fontosnak. A duális képzést választók döntéshozataluknál a tanulmányok alatt végezhető szakmai gyakorlatot tartják elsődlegesnek, és rendkívül fontos számukra a vállalatoktól kapott pénzbeli juttatás.

A megkérdezett vállalatok HR vezetői a duális képzésben tanulók szakmai gyakorlatához számos előnyt soroltak (jobb mintaterv, világos határidők és feltételek, mélyebb szakmai tapasztalat szerzés), ugyanakkor hátrányokat is kiemeltek (nehezebb beilleszkedés, kevesebb elméleti tudással való érkezés, vállalati tapasztalatok hiánya, nincs folyamatos jelenlét).

A duális képzésben részt vevők és a képzéshez csatlakozott vállalatok száma a kezdektől folyamatos növekedést mutat. A duális képzés növekedése valószínűleg annak is köszönhető, hogy az egyetemek, a hallgatók, a vállalatok, és ezen keresztül az egész gazdaság számára pozitív hozzáadékkal jár. Az újszerű képzés segíti a hallgatókat felkészíteni a munka világára, mivel elméleti tudásukat folyamatosan a gyakorlatba tudják ültetni.

## IRODALOM

- ÁCS A. (2019) Ipar 4.0 Duális felsőfokú képzés. Ppt előadás. In: *Országos Innovációs Fórum*. Dunaújváros. Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal (NKFI Hivatal) és a Magyar Kereskedelmi Iparkamara (MKIK) szervezésében.
- ÁCS P. & PINTÉR J. (2011) Kapcsolatvizsgálatok. In: *Bevezetés a sportstatistikába*. Budapest, Dialóg Campus Kiadó. pp. 71–83.
- AILER P. (2017) *Duális képzés – tapasztalatok, eredmények*. [https://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2017/10/Ailer\\_Piroska.pdf](https://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2017/10/Ailer_Piroska.pdf) [Letöltve: 2020. 10. 05.]
- BARAKONYI K. (2001) Stratégiai irányváltás: A felsőoktatási szakstruktúra átalakítása. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, Vol. 32. Nos 7–8. pp. 6–15.
- BARAKONYI K. (2010) A felsőoktatás versenyképességéről. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, Vol. 41. No. 12. pp. 4–19. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2010.12.01>
- FRANK, H., KORUNKA, C., LUEGER, M. & WEISMEIER-SAMMER, D. (2016) Intrapreneurship education in the dual education system. *International Journal of*

- Entrepreneurial Venturing*, Vol. 8. No. 4. pp. 334–354. <https://doi.org/10.1504/IJEV.2016.082218>
- GONON, P. (2014) What Makes the Dual System to a Dual System? A New Attempt to Define VET through a Governance Approach. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 2013(25). <https://doi.org/10.5167/uzh-103538>
- HUNKÁR M. (2013) *A kutatás módszertana*. Debrecen/Veszprém, Debreceni Egyetem, Pannon Egyetem.
- IGARASHI, T. & ACOSTA, P. (2018) Who Benefits from Dual Training Systems? *Policy Research Working Paper*, No. 8429, The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8429>
- KENNEDY, D. (2007) *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Cork, University College Cork.
- KOCSIS Zs. (2020) A duális képzés hatékonysága és a képzéssel való elégedettség egy komplex kutatás tükrében. *Új Munkaügyi Szemle*, Vol. 1. No. 3. pp. 64–77.
- MALATYINSZKI SZ. (2020) Az új generáció, mint erőforrás. *Multidiszciplináris kihívások, sokszínű válaszok*, 2020. No. 1. pp. 91–101. <https://doi.org/10.33565/MKSV.2020.01.07>
- MIKÁCZÓ A. & VARGA E. (2015) Minőségi felsőoktatás vs. minőségi diploma, avagy a humántőkébe való képzési befektetés hasznosulása munkaerő-piaci aspektusból. *Studia Mundi – Economica*, Vol. 2. No. 3. pp. 44–53.
- NAGY O. B. (2020) A kötelező Szakmai Gyakorlat értékelése munkaadói szempontból. *Taylor*, Vol. 11. No. 3. pp. 100–113.
- Oktatas.hu (2019) *A Felsőfokú Duális Képzés Fehér Könyve*. A DKT által elfogadott dokumentum. Elérhető: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/felsooktatasi/dualis\\_kepzes/Dualis\\_Kepzes\\_Feher\\_Konyve.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatasi/dualis_kepzes/Dualis_Kepzes_Feher_Konyve.pdf) [Letöltve: 2022. 05. 04.]
- PALKOVICS L. (2016) *Duális képzés Európában és Magyarországon*. [http://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2016/09/Palkovics\\_Laszlo.pdf](http://www.mkt.hu/wp-content/uploads/2016/09/Palkovics_Laszlo.pdf) [Letöltve: 2020. 04. 15.]
- POGÁTSNIK, M. (2018) Dual Education: The Win-Win Model of Collaboration between Universities and Industry. *International Journal of Engineering Pedagogy*, Vol. 8. No. 3. pp. 145–152.
- POÓR J., ZSIGRI F. & SÓS T. (2019) A német minta és a hazai gyakorlat a felsőoktatási duális képzés területén. *Munkaügyi Szemle*, Vol. 62. No. 6. pp. 41–54.
- RAJNAI Z. (2016) *Gyakorlatorientált képzés a műszaki felsőoktatásban*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület. pp. 45–48. <https://doi.org/10.33895/mtk-2016.05.03>
- REISINGER A., KECSKÉS P. & CZAKÓ K. (2016) Győr Gazdasági Programjának megalapozása, a város fejlődését befolyásoló hosszú és középtávú hatásrendszerek. *Gazdaságfejlesztő szervezetek Győrben*. (Kutatási jelentés.) TÁMOP–4.2.1.C–14/1/KONV–2015–0005.
- RENKÓ Zs. & BEKE A. (2018) *A magántőke bevonásának hatásai a felsőoktatási képzési rendszerre – A duális képzési rendszer tapasztalatai*. Budapest, Állami Számvevőszék.
- SZIGETI F., DEZSŐ G. & KÓSA P. (2016) *A duális képzési programok fejlesztésének módszertani és oktatásszervezési kérdései*. Kolozsvár, XVI. Műszaki Tudományos Ülésszak. pp. 139–144. <https://doi.org/10.33895/mtk-2016.04.18>
- TEICHLER, U. (2011) International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. In: J. ALLEN, R. VAN DER VELDEN (eds) *The Flexible Professional in the Knowledge Society. Higher Education Dynamics*, Vol. 35. Springer, Dordrecht. pp. 177–197. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6_7)
- TÖRÖK E., ANGELI E. & NOEL G. (2020) Hallgatói tanulmányi eredmények mérése és összehasonlítása duális és nem duális viszonylatban. *Gradus*, Vol. 7. No. 3. pp. 117–122.

- TÖRÖK E., PAP-SZIGETI R., AILER P. & PALKOVICS L. (2014) A Kecskeméti Főiskola duális képzésének monitoring vizsgálata a hallgatók visszajelzései alapján. *A jövő járműve – A magyar járműipar tudományos lapja*, Vol. 5. Nos 1–2. pp. 32–36.
- VERES P. (2016) Kihívások és változások a magyar felsőoktatás rendszerében, különös tekintettel a 2010 utáni időszakra. *Polgári Szemle*, Vol. 12. Nos 1–3. pp. 115–138.
- VIDA C. (2021) *Elemzés. Felsőoktatás a változás tükrében – verseny, minőség, teljesítmény.* Budapest, Állami Számvevőszék.
- ZIMÁNYI K. (2016) Duális képzés a gazdaságtudományi képzési területen, a BGE tapasztalatai. In: FODORNÉ DR. TÓTH K. (ed.) *Felsőoktatás, életen át tartó tanulás és az ENSZ fenntartható fejlesztési célok megvalósítása.* Pécs, MELLEARN. pp. 97–104.

## A RUBIK-KOCKÁTÓL A KALEIDOSZKÓPIG – A GLOBALIZÁCIÓ ARCAI

KOLOZSVÁRI CSENGE

ELTE Társadalomtudományi Kar, Szociálpolitika program, Budapest  
E-mail: cskolozsvari@gmail.com

Beérkezett: 2022. október 6., elfogadva: 2022. október 25.

ANTHEA ROBERTS & NICOLAS LAMP: *Six Faces of Globalization: Who Wins, Who Loses, and Why It Matters*. Cambridge, Massachusetts; London, England, 2021. Harvard University Press. 391 pp. ISBN 9780674269811

Okkal érezhetjük úgy, hogy az utóbbi pár évben felbolydult körülöttünk a világ. A nyugati világban jelentős politikai átrendeződés ment végbe, a centrista berendezkedés felbomlani látszik. Trump megválasztása és a populizmus terjedése az Egyesült Államokban, valamint a szélsőségesnek mondható pártok népszerűségének növekedése Európában önmagában aggodalomra adhatott okot, de jóformán mire mérlegelhettük volna a változásokat, már egyéb súlyos problémákkal, illetve azok rendszerszintű következményeivel kellett szembenéznünk: az Európai Unió dezintegrációja, a Brexit, a kormányok tehetetlensége a világjárvánnyal és a klímaváltozással kapcsolatban, vagy legutóbb az Ukrajna ellen irányuló orosz agresszió.

Anthea Roberts és Nicolas Lamp 2021-ben a Harvard University Press gondozásában megjelent könyve a globalizáció témáját és a vele kapcsolatos narratívákat járja körbe. Anthea Roberts a nemzetközi jog és interdiszciplináris tudományok ausztrál kutatója, érdeklődési területe igen tág, magát „szellemi nomádként” jellem-

zi. Társszerzője, Nicolas Lamp a kanadai Queen's University professzora, szakterülete a nemzetközi kereskedelmi jog és a gazdasági globalizáció. A szerzők háttere alapján tehát adott, hogy egy átfogó, jól alátámasztott, szakmailag hiteles könyvet vehet a kezébe az olvasó.

A globalizáció Giddens meghatározása szerint „a világot átfogó társadalmi kapcsolatok intenzitásának növekedése, amely révén távoli helyek úgy kapcsolódnak össze egymással, hogy az egyik helyen bekövetkező eseményeket sok kilométernyi távolságban lejátszódó folyamatok befolyásolják, és viszont” (Giddens 1990: 6). Noha a globalizáció nem előzmények nélküli folyamat, azt igazán a közlekedés és a kommunikáció fejlődése tette lehetővé a 20. század végén. Az ipari forradalmak persze mindig hatással voltak a társadalomra. Az első ipari forradalom középpontjában a közlekedés és a gépek megjelenése állt, a második ipari forradalom során az elektromosság elterjedése életre hívta a tömegtermelést és ezáltal a kapitalizmus virágkorát, míg a harmadik ipari forra-

dalom a digitalizációt hozta el nemcsak a termelésbe, de a mindennapi életünkbe is: a gyártósorokon a termelékenység nőtt, az emberek mindennapjaiban pedig egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kommunikáció és a szórakozási lehetőségek szélesedő választéka.

A negyedik ipari forradalom szintén a digitalizációra épül, ám sajátossága a mindennapjaink gyors, széles körű és mélyreható, rendszerekre is kiterjedő változása. Schwab (2016) ezen tulajdonságok mentén különbözteti meg a harmadiktól. Szerinte a negyedik ipari forradalmat a technológiai fejlődés szédítő sebessége jellemzi, emellett az is, hogy a legújabb vívmányok egyre szélesebb körben egyre nagyobb hatást gyakorolnak, és nemcsak a mindennapjainkba épülnek be, de olyan átfogó rendszerekbe is, mint a munka világa, az oktatás, sőt egyenesen maga a globális gazdaság.

Számtalan kérdést tehetünk fel a globalizációval kapcsolatban. Több előnnyel jár-e, mint hátránnyal? Vannak vesztesei és nyertesei? Ha igen, ki nyer rajta, és ki veszít? Megállítható-e, és ha igen, meg kell-e állítani? Roberts és Lamp könyve nem tűzi ki célul az ilyen kérdések megválaszolását. Illetve dehogynem: mindjárt hat választ is kínál arra, hogyan tekinthetünk a globalizációra. Hat narratívát mutat be, melyek a fenti kérdésekre teljesen eltérő vagy akár egészen hasonló válaszokat adnak. Fontos azonban, hogy nem foglal állást egyik mellett sem. A szerzők nyílt célja a különböző narratívák minél átfogóbb áttekintése, nem azt kívánják megmondani, *mit* gondoljunk a globalizációról, csupán támponatot adnak ahhoz, *hogyan* gondolkozhatunk róla.

A szerzők igencsak kedvelik a képi hasonlatokat – a hat narratívát egy Rubik-kockán helyezik el, ezzel érzékeltetve, hogy a narratívák elemeinek a szétválasztása nem mindig egyszerű, de nem is

megoldhatatlan feladat. A narratívákat különböző szempontok mentén elemzik és rendezik, de a fő csapásvonal mégis a globalizáció nyerteseinek és veszteseseinek a kérdése. Az „establishment” narratíva szerint a gazdasági globalizáció egy pozitív folyamat, amivel mindenki nyer. A „jobb-oldali populista” és a „baloldali populista” narratívák szerint van, aki nyer, és van, aki veszít a globalizációval, ezek a narratívák az egyént állítják szembe nagyobb hatalmakkal, mint más országok kormányai vagy az elit. A „vállalati hatalom” és a „geoökonómiai” narratíva szerint szintén vannak nyertesek és vesztesek, azonban előbbi a kormányok és a vállalatok, utóbbi az egyes országok, uniók, régiók kapcsolatát vizsgálja. Velük ellentétben a „globális veszélyek” narratíva szerint idővel mindenki veszít a globalizációval annak jelenlegi formájában, hiszen az olyan gazdasági, egészségügyi és környezetvédelmi veszélyeket hoz magával, amelyek kezelésére nem vagyunk képesek.

A szerzők kitérnek arra, hogyan változott a globalizáció megítélése az idők során. Míg a hidegháborút közvetlenül követő időszakban a globalizációt és a szabadkereskedelmet pozitív folyamatként tartották számon, napjainkra egyre romlik a megítélése. Egyes vélemények szerint a globalizáció a 2008-as világválságot követően megtorpant, a világkereskedelem bővülése lassulni kezdett (Csáki 2017), amin a koronavírus még tovább rontott. Ez főleg az „establishment” narratíva szempontjából érdekes, amely a globalizációt kívánatos folyamatnak tekinti, és azt vallja, hogy mindenki csak nyer vele, hiszen a specializáció lehetővé teszi a termelés racionalizálását, és ezáltal jobb minőségű, olcsóbb termékeket lehet előállítani. A globalizáció egyúttal az országok közötti egyenlőtlenségek mérsékléséhez is hozzájárul, hiszen a gyártási folyamatok áthelyeződéséből profitálhatnak, munka-

helyek jöhetnek létre. Ezt az állítást a „vállalati hatalom” narratíva határozottan cáfolja, azt állítva, hogy az országok közötti egyenlőtlenségek éppen hogy növekednek annak hatására, hogy a vállalatok egyre nagyobbak, és a hatalmuk is növekszik. A túl nagyra nővő mamutvállalatok és a termelés racionalizálása miatti negatív gazdasági hatások megjelennek a „jobboldali populista” és a „baloldali populista” narratívában egyaránt: előbbi a felelőst az idegenek, a külföld képében keresi, utóbbi a gazdasági elitet okolja, a probléma gyökere valójában ugyanaz. A munkavállalók, különösen a (nyugati társadalmakban) alsó-középosztályt képező kékgallérosok érdekei sérülnek a leginkább a globalizáció hatására.

Az egyenlőtlenségek növekedése leg hangsúlyosabban természetesen a „baloldali populista” narratívában van jelen, de inkább az egyén szempontjából. Kétségtelenül jogos megkérdőjelezni az „establishment” narratíva túlzottan optimistának tűnő nézetét az úgynevezett növekvő gazdasági tortáról. A digitalizáció jeles kutatója, Andrew McAfee nyilatkozta a *Harvard Business Review* magazinban 2015 júniusában megjelent interjújában: „nincs olyan gazdasági törvény, amely kimondaná, ahogy növekszik a torta, és mindenki egyenlően részesülne belőle.” Az egyenlőtlenségek növekedése nem csak azért szembevetendő, mert a csúcvezetők és az átlagos alkalmazottak fizetése között már önmagában óriási (az Egyesült Államokban 275-szörös) különbség van, de azért is, mert a szupergazdagok arányosan sokkal kevesebbet adóznak, azaz kevésbé járulnak hozzá a javak újraelosztásához, mint az átlagemberek, ami, nem nehéz belátni, meglehetősen abszurd jelenség. Ha ehhez még azt is hozzátesszük, hogy a gazdaságban egyre nagyobb kettősség mutatkozik, egyes iparágak (pénzügy, technológia) az élvonalba tartoznak magas fizetésekkel,

mások egyre inkább lecsúsznak, ami szintén a középosztály elvékonyodásához járul hozzá, a társadalmi egyenlőtlenségek kérdéséről még komplexebb és kiábrándítóbb képet kapunk.

Az egyenlőtlenség kérdése kissé más kontextusban, de megjelenik a „vállalati hatalom” narratívában, az átlagos dolgozó és az elit helyett ott a társadalom és a vállalatok viszonyában, illetve a „globális veszélyek” narratívában is, mely szerint a legszegényebbek a globalizációs fenyegetések (járványok, klímaváltozás, gazdasági válságok) legnagyobb vesztesei. A fejlett Nyugat és a rohamosan fejlődő Kína gazdasági viszonyait megkérdőjelező „geoökonómiai” narratíva megint egy más szempontot vet fel az egyenlőtlenségek kapcsán: lehet-e fair a verseny az Egyesült Államok, illetve Európa és Kína között úgy, hogy utóbbi nem tekinthető demokratikus államnak, és a nyugati szabad kapitalizmus helyett egyfajta sajátos államkapitalizmust valósít meg? Nem kell azonban a Távols-Keletig menni gazdasági viszonyokat megkérdőjelező vitáért: a 2014-ben az USA és az Európai Unió között megkötött Transzatlanti Kereskedelmi és Beruházási Partnerség (TTIP) a maga idejében nagy visszhangot vert Európában, különösen Németországban.

Roberts és Lamp egyik narratíva mellett sem foglal állást, azt azonban hangsúlyozzák, hogy jogos észrevételek minden narratívában megjelennek, mindegyiknek van erőssége, könyvükben ezekre fókuszálnak. Egyetlen narratíva feltétel nélküli elfogadását azonban még így is veszélyként azonosítják. Valóban, magyar szemnek feltűnően ismerős a „jobboldali populista” narratíva számos eleme (migrációellenesség, kisebbségekkel szembeni ellenérzések, hagyományosnak vélt értékek túlzott kiterjesztése, kirekesztő nacionalizmus), holott, ha más elemeit vizsgáljuk, olyan érvényes értékeket találhatunk benne, mint

a családba és kisközösségekbe vetett hit, a hűség, a méltóság és a hazaszeretet. Ennek a jelenségnek a jobb megértéséhez újabb metaforát alkalmaznak: a „szitakötő-szemet”. A szitakötő több ezer szemlencséjével és majdnem 360 fokos látószögével ugyanazt a dolgot képes egy időben több szempontból is látni, erre buzdítanak minket is a könyv szerzői.

Az úgynevezett komplex integratív gondolkodás nemcsak segít megérteni a narratívákat, de ahhoz is támpontot ad, hogy hogyan dolgozzunk velük. A szerzők gyakorlatias megközelítést alkalmaznak a narratívák különbségeinek és hasonlóságainak megértésére egy nagyon emberi szemszögből, ez adja a könyv egyik legnagyobb erősségét. Annak megértése ugyanis, hogy a globalizáció kérdése nem vizsgálható tisztán racionálisan (a problémát máshogy látja egy IT cégvezető, mint egy gyártósoron dolgozó munkás, és mindkettőt irracionális érzelmek, féltelmek is befolyásolják), valójában éppen egy realistább megközelítéshez vezetheti a kutatókat, elemzőket, szakpolitikai döntéshozókat és politikai vezetőket. A narratívák közötti átfedések, közös érdekek új és hatékonyabb szövetségek és megállapodások létrehozását teszik lehetővé, a mélyebb megértés pedig kompromisszumokat hozhat magával, ami végső soron mindenki érdekét szolgálhatja. Minden narratívának megvannak a vakfoltjai és a megalapozatlan előítéletei is, ezek felisme-

rése és összevetése szintén hatékonyabb fejlesztési irányok meghatározásához vezethet.

Aligha róható fel a szerzőknek, de ha úgy érezzük, hogy a harmadik világ kevés említést kapott a könyvben, nos, igazunk lehet. Érthető, hogy a gazdasági globalizáció szempontjából a fókusz a nyugati országokra és Kínára helyezték, az egyenlőtlenségek alakulása kapcsán azonban érdekes lett volna tenni egy kis kitérőt Dél-Amerika, Afrika és Dél-Ázsia irányába is. Tekintve, hogy a Föld lakosságának 77%-a ezekben az országokban él, előnyös lett volna betekintést kapni abba is, hogy nekik milyen szerepük van, lesz, lehet a globális gazdaságban.

Az elemzés egy utolsó képpel zárul: a Rubik-kocka egy újabb hasonlattal kaleidoszkóppá válik. Roberts és Lamp hangsúlyozza, hogy fontos különbséget tenni „bonyolult” (complicated) és „összetett” (complex) jelenségek között – a globális világgazdaság szerintük az utóbbi. Mire kirakjuk a Rubik-kockát, rájövünk, hogy valójában egy kaleidoszkópot tartunk a kezünkben: ha csak egy kicsit is fordítunk rajta, máris más képet mutat. Robert és Lamp könyve olvasmányos, metaforákkal és gyakorlati példákkal tarkított, bátran ajánlható mindenkinek, aki szeretne tekinteni a személyes buborékjából, és fejlesztené képességeit a rendszerszintű gondolkozásra, toleranciára, mások véleményének jobb megértésére.

## IRODALOM

- CSÁKI, G. (2017) *A globalizáció megtorpanása*. [http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3240/1/KG\\_2017n5p7.pdf](http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3240/1/KG_2017n5p7.pdf) [Letöltve: 2022. 10. 01.]
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press.
- SCHWAB, K. (2015) *The Fourth Industrial Revolution*. Foreign Affairs, December 12.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.



# A GLOBALIZÁCIÓ ÉS A NACIONALIZMUS TALÁLKOZÁSA A FELSŐOKTATÁSBAN CSENDES-ÓCEÁNI SZEMMEL

BAGI ALEXANDRA

Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudomány Doktori Iskola, Budapest  
E-mail: alexandra.bagi3@stud.uni-corvinus.hu

Beérkezett: 2022. október 2., elfogadva: 2022. október 23.

DEANE E. NEUBAUER, KA H. MOK & SACHI EDWARDS (eds): *Contesting Globalization and Internationalization of Higher Education*. Cham, 2019. Springer International Publishing. xvii + 201 pp. ISBN 978-3-030-26229-7

Az elmúlt években a politikai változások és a világ alakulása különböző formákban érintette a világ országait, és ez sok helyen a nacionalista törekvések erősödésével járt együtt. A változások érintették a felsőoktatást, ezen belül annak nemzetköziesítési folyamatát is. Mi a szerepe a nacionalizmusnak a kortárs globalizációban? Mennyire számít visszalépésnek a Brexit vagy „Trump nacionalizmusa” a felsőoktatás nemzetköziesítésének szempontjából, vagy esetleg, ellenkezőleg, ténylegesen inkább előrelépést jelent a lokális egyetemek és hallgatóik számára? Ezekre a kérdésekre is kimerítően válaszol a *Contesting Globalization and Internationalization of Higher Education* c. kötet, amely alcíméhez (*Discourse and Responses in the Asia Pacific Region*) híven az ázsiai és csendes-óceáni térség felsőoktatásával foglalkozik.

A kötet fejezetei az *Asia Pacific Higher Education Research Partnership* (APHERP) által tartott kutatói szeminárium felhívására készültek. A meghívott előadóknak arra kell reflektálniuk, hogy a nacionalizmus iránti megújult érdeklődés milyen összefüggésben áll a kortárs globalizációval. Ennek a témának az aspektusait

vizsgálja a kötet, ingázva a globalizációba ágyazott nemzetközi elkötelezettség tágabb dinamikája és az újonnan felélénkült nacionalista impulzusok között, melyek összessége a nemzetköziség újragondolásához vezet.

Két különböző válaszlehetőséget mutat be Lowe és Neubauer a második fejezetben, mindkettő lehetőséget kínál a nacionalista mozgalmak megértéséhez, és ahhoz, ahogyan ezek a felsőoktatás nemzetköziesítését és a nemzetközi opciókat érintik. Az egyik a *pragmatikus vagy realista pozíció*, amely elfogadja a felsőoktatás globális kontextusának változásait, illetve azt a limitált befolyást, amivel a felsőoktatás rendelkezik, a másik az ún. *intellektuális válasz*, amely további megértésre és analízisre törekszik.

Dél-Korea felsőoktatása nemzetköziesítésének folyamatát, jelenlegi helyzetét és jellegzetességét mutatja be Minho Yeom a harmadik fejezetben, rávilágítva arra, hogy a koreai felsőoktatást történelmileg, politikailag és gazdaságilag mindig is nagyban befolyásolták a szomszédos országai. Négy különböző elmélet (modernizációs elmélet, függőségi elmélet, félperiféria-

elmélet és a társadalmi mobilitás elmélete a felsőoktatásban) segítségével elemzi az ehhez kapcsolódó statisztikai adatokat.

A negyedik fejezetben Rui Yang a hagyományos és a nyugati koncepciók találkozásának témáját feszegeti az észak-ázsiai régióban, kifejezetten Hong Kongra összpontosítva. A meghirdetett cél ezekben az országokban olyan felsőoktatási intézmények fejlesztése, amelyek az európai és észak-amerikai kulturális hagyományok és a hiteles konfucianus szociokulturális kontextus integrálásával a kortárs globalizáció és nemzetközivé válás elkötelezettjei. Yang megállapítja, hogy az észak-ázsiai elit felsőoktatási intézmények kombinálják a nyugati és a saját tradicionális tudásukat, ezzel szerezve (biztosítva) az előnyüket a többi intézménnyel szemben.

*China's Belt and Road Initiative* (BRI) példáját veszi Yue Kan és Bingna Xu az ötödik fejezetben arra, hogyan lehet enyhíteni a nacionalizmus és a globalizáció közötti konfliktusokat, és milyen hatással lehet a BRI (Egy Övezet Egy Út, más néven Új Selyemút) a felsőoktatás jövőjére. Írásukban a szerzők bemutatják a globalizáció, illetve a nacionalizmus befolyását a felsőoktatás átalakulására, majd összefüggésbe hozzák az Új Selyemúttal.

Tajvan felsőoktatása több reformot is megélt 2006 és 2017 között. Erről olvashatunk a Kent Cheng által írt összefoglalóban (hatodik fejezet), illetve egy inkább elitista (academic) megközelítésből készült kritikai írásban (kilencedik fejezet, Chung Prudence Cho és Antonio Bolanos Casanova Jr. tollából). Cheng kifejti, hogy a kétezres évek elején a felsőoktatásnak radikális bővülésre volt szüksége a belföldi igények és gyorsan bővülő ipari ágazat igényeinek kielégítése érdekében, azonban ezzel szinte azonos időre esett a csökkenő születésszámok miatti demográfiai krízis kezdete. Két amerikai oktatási koncepciót emel ki, illetve javasolja azok átvételét (*Ra-*

*ce to the Top, Back to the Basics*), oly módon, hogy azok megfeleljenek a nemzeti és nemzetközi környezet feltételeinek is.

Szintén Tajvan a témája a kilencedik fejezetnek, amely a tajvani felsőoktatás világszínvonalra való törekvéseit elemzi, vizsgálva a rendszer és az irányelvek fókuszát. A szerzők megállapítása szerint a jelenlegi rendszernek az a problémája, hogy nem egyetemi kiválóságra törekszik, hanem arra, hogy a világranglistákon minél előkelőbb helyezést érjenek el.

A japán felsőoktatásban bekövetkező globális és regionális változásokkal a kötet több szempontból is foglalkozik. A huszonegyedik századi reformokkal és azok következményeivel kezdi a sort Shangbo Li az általa írt hetedik fejezetben, ezt követően Futao Huang a Japán felsőoktatás nemzetköziesítését elemzi a nyolcadik fejezetben. Li szerint Japán erősen nacionalizált felsőoktatási rendszerének két évtizedes átalakulása mára olyan irányt vett, amely segíti felkészíteni a diákokat egy erősen globalizált világra, és amely a japán ipar és kultúra számára is biztosítja a nemzetközi versenyben való sikeres helytálláshoz szükséges képességeket. Az ország jövőjét biztosítandó az intézkedések nemcsak a globális szférára, hanem a helyi gazdaságra is fókuszálnak. A következő írás a japán felsőoktatás nemzetköziesítésére fekteti a hangsúlyt. A fejezet azt a következtetést vonja le, hogy az elmúlt két évtizedben sem a globalizáció, sem más befolyások nem eredményeztek igazán radikális változásokat a japán egyetemeken, annak ellenére sem, hogy a nemzetköziesítés kezdetektől fogva folyamatos és nagyra értékelt folyamatnak számít az országban. Jóllehet, több egyetemi vezető is állítja, hogy a japán egyetemeken folyó kutatások már most világszínvonalúak, a tanulmány rávilágít arra, hogy lényeges ágazati különbségek vannak a nemzetköziesítés terén, illetve abban, ahogyan azt az egyetemeken kezelik.

A nemzetköziség és a nacionalizmus közös nevezőjét igyekszik megtalálni a thai felsőoktatási kontextusban Sudakarn Patamadilok a tizedik fejezetben. A szerző először felvázolja a globális felsőoktatási közeget, amelyben esettanulmánya segítségével elhelyezi a saját egyetemét (*Naresuan University*), majd részletesen bemutat öt ún. „védőpajzsot” (oktatási-program-reform; diák-/oktatócsere; releváns tréningek; nemzetközi témák és modellek; kutatási projektek). Ezeknek az a célja, hogy fenntartsák és megvédjék az egyetem értékeit a lehetséges negatív hatásoktól, amelyek a globális szabványok és a relevancia követelményeinek való túl gyors megfelelés következményei. A törekvések hátterében áll az a szándék is, hogy az egyetemeken a nemzetköziség és a nacionalizmus közösen tudjon kiteljesedni.

Az egyre gyorsabban fejlődő nemzetközi diákmobilitást vizsgálja a „tudásdiplomácia” és a „világnézeti sokszínűség oktatása” szemszögéből Sachi Edwards és Yuto Kitamura a tizenegyedik fejezetben. Fókuszuk a felsőoktatásban rejlő potenciál és felelősség abban, hogyan tudják előmozdítani a világnézeti különbségek kölcsönös megértését, valamint mérsékelni a nacionalizmus és az idegengyűlölet közelmúltban világszerte tapasztalható újjáéledését. A tanulmány legfőbb célja, hogy leírja a felsőoktatás nemzetköziesítésének interszekcióit, illetve hogy a felsőoktatás számára továbblépési lehetőségként olyan globális elméletet alkosson, amely tükrözi a tudásdiplomácia és a világnézeti sokszínűség oktatásának lehetőségeit egy nemzetköziesített felsőoktatási ágazatban.

A nemzetközi egyetemek külföldi campusain (International Branch Campus, IBC) tanuló diákokkal foglalkozik Yuyang

Kang a kötet tizenkettedik fejezetében. A szerző leírása alapján a kínai IBC-k a kínai és a nyugati kultúra között operálnak. Az intézeti társadalmi tőke áll a fejezet közép-pontjában, és az, hogy ez milyen módon befolyásolja a kínai diákok egyetemi élményét. Az intézményi társadalmi tőke ugyan bizonyos mértékben korlátozódik, de a diákoknak még így is sok esélyük van a társadalmi tőkéjük fejlesztésére. Ugyanakkor a más kutatásokban legtöbbször említett előnyről (hogy az segítené a diákokat az állásszerzésben), nem tesz említést az írás.

Zárószóként, a tizenharmadik fejezetben, Sachi Edward és Deane E. Neubauer (akik egyben a kötet szerkesztői is) mérlegelik a kötetben megjelent írások tapasztalatait globális és nemzeti közegben.

A kötet néhány kiválasztott ázsiai ország felsőoktatásába nyújt betekintést, és több problémával foglalkozik, kezdve azal, hogy miként lehet a globalizációra és az egyre jobban élénkülő nacionalista törekvésekre választ adni, vagy hogy miként néznek ki a különböző országokban a felsőoktatás nemzetköziesítésének stratégiái. A globalizáció és a nemzetköziesítés ezekben az országokban sok esetben a nyugati kultúra, illetve a nyugati egyetemek által képviselt értékrend átvételét jelenti. Egyes országokban a Nyugat és Kelet közötti párbeszéd folyamatos (Tajvan vagy Japán), mások csak most kezdenek felzárkózni (Thaiföld). A fejezetek egy adott pillanatot mutatnak be a globalizáció és a nacionalizmus ötvözetében, azokról az intézményi, nemzeti és regionális erőfeszítésekről, amelyeket a felsőoktatási ágazatban végeznek. A szerzők célja nem az, hogy egy normát állítsanak fel, hanem hogy felhívják a figyelmet a régióban zajló fejlesztésekre és kezdeményezésekre.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.

# A MUNKA ÉS KÖRNYEZETÉNEK VÁLTOZÓ VILÁGA

HORVÁTH ZSUZSANNA

Emerita oktatókutató  
E-mail: hozsu123@gmail.com

Beérkezett: 2022. augusztus 30., elfogadva: 2022. október 3.

FRANÇOIS DUBET (ed.): *Les mutations du travail*. Paris, 2019. La Découverte. 272 pp.  
ISBN 9782348037498

Előrebocsátom, hogy a magyar olvasók számára nem könnyű a rendkívül szofisztikált francia munkaügyi szabályozás megértése, nem kevésbé összetett feladat a szakszervezetek és más szerveződések tevékenységének átlátása és esetenként a sajátos munkaügyi fogalomrendszer (magyarországi megfelelők nélküli) korrekt közvetítése.

A François Dubet által szerkesztett tanulmánykötet címében szereplő, széles jelentéstartományú *mutation* a francia munkaügyi fogalomtár szerint jelentheti egyszerűen a munkavállaló átirányítását, munkaszerveződésének megváltoztatását. A *mutation* egy vállalat jogállásának változására is utal, sőt egy cég szerves evolúciója is vezethet az ott folyó munkatevékenységek változásához. A menedzsment által bevezetett új munkaszervezés alapvetően érintheti a hagyományosan kialakult keretben végzett munkákat, pl. a mérnöki tervezés vagy az orvosi munkavégzés standardjait. A *mutation technologique*, amennyiben az a digitális technológiák alkalmazását jelenti, bizonyul a legerősebb, legkiterjedtebb változást generáló trendnek. Dubet szerint az új és újabb infokommunikációs technológiák megjelenése a cégek átfogó evolúciójának egyik hajtóereje. De a *mutation* fogalma egyre inkább kiterjed

a munkavállalók közérzetének, személyes jóérzésének, jól-létének növelését célzó intézkedésekre is, arra építve, hogy az új irányítási elvek összefüggenek a cég egészségének fejlődésével. Dubet megjegyzi, hogy az átfogó változások érintik a munkavállalók érdekérvényesítő lehetőségeit, következésképpen a szakszervezet(ek) helyzetét és hagyományos mozgásterét is.

Digitalizálás, mesterséges intelligencia, robotika, hálózatépítés, szolgáltatások iparosítása, uberizáció, neomenedzsment – többek között e fogalmak mentén elemzi a munka változásának jellemzőit a *Les mutations du travail* c. könyv tizenkét tanulmánya. A munka jelenkori metamorfózisának bemutatására hivatott kötetet François Dubet szociológus, a francia Társadalomtudományi Alapítvány<sup>1</sup> tudományos igazgatója, a Bordeaux-i Egyetem professzor emeritusa szerkesztette. A 2011-ben létrejött Alapítvány minden évben arra biztat néhány, a szakmában már bizonyított szociológust, hogy eredeti megvilágításba helyezve dolgozza fel az Alapítvány által meghirdetett téma egy-egy aspektusát. 2018/19 kiemelt projektje volt a digitalizációra visszavezet-

<sup>1</sup> Fondation pour les sciences sociales. <https://fondation-sciences-sociales.org/>

hető változások feltárása a foglalkoztatás átalakulásában, továbbá a mindennapi munkatevékenységekben. A munka változásának témája az Alapítvány hatodik pályázati felhívása. Az eddigi projekttemák a francia szociológia jelenkori érdeklődési körét is jelzik: *Bevándorlók, társadalmak, értékek; Város és lakhatás: a területi egyenlőtlenségek dinamikája és a közpolitikák; Hagyaték, öröklés; Mit együnk? Gasztronómiai gyakorlatok, normák és konfliktusok; Az országhatárok visszatérése*. A következő tervezett kötet a *Bizalom válsága* jelenségét járja körül.

A *Les mutations du travail* a pályázaton nyertes tanulmányokat három fő témára fókuszálva közli: az innovatív digitális technológiák (pl. big data, mesterséges intelligencia, robotika) hatása egyes szakmákra; a munkaszervezés és irányítás újabb formái (pl. az együttműködésre épülő multiprofessionális hálózatok kiépítése, a lean management<sup>2</sup> alkalmazása); továbbá az egyenlőtlenségekből és a munkakonfliktusokból fakadó munkaügyi viták kezelésében bekövetkezett változások, elsősorban a szakszervezetek szerepére összpontosítva. Dubet a jelent röviden így értékeli: 50 év óta megmaradt a konfliktust tárgyalással kezelő módszer, viszont ezt a munkáltatóknak sikerült a saját javukra fordítaniuk.

\*\*\*

Dubet a bevezetőben kifejti álláspontját, mely szerint a munka nemcsak jövedelemszerző tevékenység, nemcsak arra való, hogy beépüljön a társadalmi kapcsolataink hálózatába, sőt továbbépítse azt, hanem

egyben azt is elvárjuk, hogy az egyén mintegy kiteljesedhessen általa. Az említett három témakör indoklásul megjegyzi továbbá, hogy bár a digitális forradalom foglalkoztatást fenyegető veszélyeket is hozott magával, egyúttal az önálló munkavégzést elősegítő új kapacitások mozgósítása révén rehumanizáló potenciállal is rendelkezik. A szervezési és irányítási módszerek váltása bizonyos tevékenységi körökben konkrétan összefügg azok globális, nemzetközi elterjedtségével, és a nagy transznacionális cégek az általuk preferált irányítási módszereket mindent, a teljes termékelőállítás/szolgáltatási folyamatban végigviszik. Végül önálló szerkezeti egységet foglal el a kötetben annak elemzése, hogy a munkavégzésben bekövetkezett változások hogyan befolyásolják a kollektív kapcsolatokat, a szakszervezetek szerepét, a megbeszélések stílusát, hangnemet, a munkaügyi viták formáit.

Dubet a munka mély válságának széles körben érezhető gondolatából indul ki. Megállapítja, hogy a szakmák és végzettségek által keretezett, stabil szervezetben és már kialakult szakmai kapcsolatrendszerben végzett munkatevékenység eltűnni látszik, vagy legalábbis több ágazatban, sok munkahelyen erre utaló jelentős átalakulások mentek és mennek végbe. Az átalakulások gyakran a munkakörülmények folyamatos romlásával járnak. Az aggodalom annál is inkább érthető, mivel a munka átalakulása majd minden tevékenységi területet érint anélkül, hogy ezek a változások a munkakörülmények javítását célzó előrelépésként jelennének meg. A változásokat azok kezdeményezői és végrehajtói leggyakrabban pénzügyi vonatkozásokra hivatkozva indokolják, és a globalizációra adott válaszként értelmezik és kezelik. A többnyire borulató közvélekedést vagy a munkavállaló pesszimizmusát meg lehet érteni, de azt is érdemes megismernünk – jegyzi meg Dubet – hogy a zavarok,

<sup>2</sup> Lean menedzsment: a japán autógyártásból (Toyota) származó termékelőállítási folyamat. Lényege: a veszteség minimalizálása, a termék értékének maximalizálása. Fő kérdése: hogyan lehet a vevő számára a lehető legnagyobb értéket előállítani a lehető legoptimálisabb erőforrás, idő és energia felhasználásával, egyúttal a termékek, szolgáltatások akadálytalan áramlásának biztosításával.

frusztrációk mögött új szakmák is alakulnak, más munkamódszerek terjednek el, és ezeknek a számbavétele, megismeretése, magyarázata fontos és nélkülözhetetlen belépő a mai „munkavilágokba”. Dubet arra kéri olvasóit, hogy könyvét ne az egyes konkrét munkatevékenységeket vagy munkahelyeket érintő tanulmányok többé-kevésbé megszakadt sorozataként értelmezzék, ehelyett az olvasottak megfontolt értelmezését, mérlegelését ajánlja: *„Nem úgy kell értelmeznünk, mint egy [...] újabb panaszt a munka degradációjáról, hanem kérdésként, amely magának a munkának az értelmére kérdez. A siránkozás tulajdonképpen kényelmes pózzá vált, amely eltakarja a munka újrafelfedezésének, aktuális mozgásának értékévé váló figyelembevételét.”*

A mesterséges intelligencia például fel szabadíthatja a rutinmunkát, de növelheti a munkavégzés kontrollját és a tevékenységgel kapcsolatos folyamatos elszámoltathatóság követelményét is. Az új irányítási technikák szívesen cserélik az autonómiát megnövekedett felelősségre. Összetett és sokrétű, a társadalom több nagy ágazatát érinti a munkahelyi változások köre, a változási folyamatok nem szűkíthetők le néhány kiugró trendre. Egyes változások radikális mivolta mély aggodalmat keltet a munka természetével kapcsolatban: a szakmák és képesítések, a stabil szervezet, a szilárd bérszerződés és a kialakult szakmai kapcsolatrendszer által keretezett munka eltűnőben van az új munka- és munkaformák javára. *„Senki sem beszél egy szebb holnapról. A munkában bekövetkezett változások leggyakrabban megtörténtnek tűnnek, és válaszként jelennek meg a pénzügyi rendszerre és a globalizáció által támasztott korlátokra”* – összegzi Dubet.

A tanulmányok reagálnak a munkavégzés hagyományos formáiban bekövetkezett változásokra is. Julien Gros kutatása szerint az önfoglalkoztatás, azaz itt az ún. független szabadfoglalkozás különféle

formáinak fokozatos elterjedése feszegeti egyrészt a hitet, miszerint minden társadalmi jelenség mérhető, másrészt a meglévő statisztikai adatbázisok kategóriarendszerét, amely nem tud mit kezdeni e kevésbé formalizált, atipikus (ön)alkalmazási lehetőséggel. Az önfoglalkoztatást elsősorban nők választják – a részmunkaidő, azaz a szabadabban tervezhető munkavégzés lehetősége miatt. A férfiak inkább preferálják a stabil, jól leírható munkavégzési pozíciókat. Viszont önfoglalkoztatókat mind az alacsony, mind a jól képzett magas státuszú rétegekben találni. E tanulmányra rímel némiképp Clémentine van Effenterre olaszországi kutatása, amely a szakmai törekvésekben megnyilvánuló nemi eltéréseket vizsgálja. A kérdőívek adatai szerint a fiatal női munkakeresők, illetve munkavállalók előnyben részesítik a flexibilis munkaidőt. A tanulmány egyik fő megállapítása, hogy a nők rugalmas munkaidő iránti igénye számukra különösen hátrányos mind a karrier, mind a javadalmazás tekintetében. A szerző az ún. *role model*<sup>3</sup>-t javasolja, ennek alkalmazása szerint csökkenthetné a szakmai törekvésekben megmutatkozó nemi különbségeket, továbbá a munkaerőpiaci egyenlőtlenségeket.

Nadège Vezinat tanulmánya a többfunkciós, betegségmegelőzésre és gyógyításra lérehozott francia egészségházak szakmai társulásainak (orvosok, betegápolók, mozgásterapeuták, gyógytornászok, szülésznők) belső kapcsolatrendszerét vizsgálja. E stabil értékekre létrejött szövetség, azaz a gyógyítás közös gyakorlatát végző, de egyúttal a szabad orvoslást is ko-

<sup>3</sup> Lásd: TH. BREDÁ, J. GRENÉT M. MONNET & C. VAN EFFENTERRE (2018) *Do Female Role Models Reduce the Gender Gap in Science? Evidence from French High Schools*. <https://docs.iza.org/dp13163.pdf> [Letöltve: 2022. 08. 26.]



ordináló (2018-ban kb. 80 egészségházat<sup>4</sup> magában foglaló) vidéki intézményhálózat szakemberei évente saját működésükre reflektáló konferenciát szerveznek. Az egészségházat az együttműködés új formájaként (inter-, illetve multiprofessionalité) élik meg a résztvevők. E szerveződés azonban nem akadályozza meg sajtóságos konfliktusok létrejöttét, melyek az egészségügyben jól ismert hierarchikus viszonyokból fakadnak.

### Közelebről – három tanulmányról

A kötet első tanulmányának szerzője, Yanne Fergusson a mesterséges intelligencia (MI, ill. itt AI) munkavégzésbeli, illetve munkahelyi pozícióját három modellben összegzi. Utal az USA-beli már 1956-ra datálható, az AI-t már akkor előrevetítő fejleményekre (*Darmouth Summer Project*) és a jelenben a 2020-ra tervezett 210 milliárd dollára becsült fejlesztési költségekre. Franciaországban 2018-tól működik a *La Mission Villani*<sup>5</sup> kormányzati AI fejlesztési stratégia. Ennek fő témaköreit és kérdéseit is ismerteti. Fergusson az általa vizsgált ipari üzemekben, cégekben három forgatókönyvet, illetve modellt azonosított.

1) Az AI a rutinmunkát felváltó szerepében felülmúlja a humán munkaerőt. Bár az adott rutinokat tökéletesen teljesíti, de nem bír az emberi munkavállaló interperszonális kompetenciáival, problémamegoldó képességeivel, flexibilitásával.

2) A megnövelt képességű AI felülkerekedik a humán munkaerőn, és „do-

mináns” alkalmazottá válik. Az AI megjelenését a munkaerőpiacon, illetve részvételt az automatizált üzemekben a technopesszimizták és a technooptimisták eltérően értékelik. A Labo de Futur (Lof, a jövő laboratóriuma) két munkakört nevez meg az e csoportba sorolt AI-k számára: virtuális asszisztens, intelligens személyi asszisztens. Az e kutatásba bevont üzemek dolgozóival folytatott beszélgetésekben felmerült a kollektív tudatban meghonosodott Frankenstein-komplexus, de igazán problematizálttá a kevésbé kvalifikált munkaerő helyzete vált, amennyiben a továbbfejlesztett AI-val automatizálható munkafajtákban eredményesen helyettesíthető az emberi munkavállaló. A szerző kiemeli a terepmunkái során azonosított egy jellemző hatást, problémát: a gép–ember, illetve az algoritmus–ember viszonyban előáll az ember „felelősségtelenítése” és az irányítás elvesztése. A tanulmány e részében kérdést kérdés követ, amelyeket az üzem/cég vezetői és alkalmazottai vettek fel. Az egyik lehetséges válasz (különösen a vezetők részéről) az emberi munkaerő képzése, fejlesztése éppen az AI kifejlesztésében alkalmazott célok és képzési tartalmak szerint. Az ezt támogató egyik érv szerint az AI-k intelligens programjaihoz kapcsolódóan a kompetenciáiban „kibővített” ember olyan teljesítményszintet érhetne el, amely ma még elérhetetlennek látszik. A *Mission Villani* a fenti gondolat jegyében az iskolai képzés számára is stratégiai ajánlatokat tett (pl. a kreativitás, a transzferálható tudás fejlesztésére, az általános kognitív kapacitások növelésére). Tehát az oktatási célok közelebb kerülnek az AI (ki)fejlesztésében domináns képességterületekhez, az azokban követett kognitív, szociális és affektív célokhoz. A Franciaország Stratégia (France Stratégie) fontosnak tartja a munkaerőpiacon alkalmazott mesterséges intelligenciák által betöltött munkahelyek nyomán követését,

<sup>4</sup> 2007 óta stabil jogi szabályozással és társadalombiztosítási finanszírozással működnek, föderatív szerveződésben (Fédération française des maisons de santé et pôles de santé, FFMPs). Ez a modell Európa több országában is működik (pl. Nagy-Britannia, Németország, Svájc).

<sup>5</sup> Kialakítója és előterjesztője Cédric Villani, matematikus és parlamenti képviselő. <https://www.intelligence-artificielle.gouv.fr/fr/strategie-nationale/la-mission-villani> [Letöltve: 2022. 09. 30.]



különös figyelemmel a különböző szakmai területeken a szakmai know-how létrehozására, illetve elvesztésére. A kutatásból kiderült, hogy az AI munkaerő feladatát, mintát ad a különböző vállalati képzési programoknak és a hátrányos helyzetű csoportok fejlesztésének tartalmihoz is, miközben az informatikai műhelyekben nagy erővel folyik az embert tehermentesítő háztartási robotok fejlesztése.

3) Az emberi minta kognitív képességeivel, viselkedéskészletével felruházott AI olyan pozíciót is elfoglal(hat), amelyben mintegy rehumanizált alkalmazottá válik. A szerző e harmadik forgatókönyv jegyében a rehumanizált mesterséges intelligenciát a *Villani Misszió*t idéző, a jövőre utaló gondolatával értelmezi: a rehumanizált munkaerőként felfogott AI-k elterjedésével a komplementaritás eszményét véli megvalósulni, amely az elidegenedéssel szemben az emberi minőséghez való visszatérést tenné lehetővé. Az ember maga is elkerülhetetlenül átalakul a mesterséges intelligenciával találkozáskor, azaz a technológiai jellemzők egyúttal antropológiai hatásokkal társulhatnak.

\*\*\*

Gwenaële Rot *A díszlettől a filmképig* című tanulmánya a filmes díszlettervező hagyományos munkájának radikális újraértelmezését és átalakulásának következményeit mutatja be francia és nemzetközi dokumentumok és filmes szakemberekkel készült interjúk elemzése alapján. A forgatás előtt helyszíneket kereső, a vizuális teret megtervező, majd a forgatáson mindvégig jelen lévő díszlet- és látványtervező szerepét mindig is két összetevő szétválaszthatatlan együttessé alkotta: a művészi kifejezőmód vizuális konstruálása és a konkrét játékterek berendezésének biztosítása. Röviden: a digitális képalkotás, a digitális technika ezernyi szoftverlehetősége radikálisan felértékelte a filmes utómunkálatok szerepét és jelentőségét, elhalványít-

va a díszlet- és látványtervező művészeti megfontolásait. Egy látványtervező, aki az új és újabb technológiai tudással és technológiagyakorlattal nincs felvértezve, ma már nem kap helyet a filmes szakmában, kizorul a digitális technológiával végigvitt utómunkálatokból. Mit is jelent ez? Azt, hogy a digitális kamerával felvett filmképekbe digitális eszközökkel bele lehet nyúlni, azokat át lehet alakítani, újra lehet formálni immár a film egészének látványvilágát, azaz a film üzenetét, jelentésvilágát utólag lehet módosítani. A szerző által idézett szakirodalomból látszik, hogy a francia társadalomtudomány már az 1950-es évektől kezdve folyamatosan szociológiai kérdésként (is) kezelte a mozifilmet (cinéma), a filmkészítést és annak minden szakmai vetületét és összetevőjét – ezért is vizsgálják ma is a változások társadalmi vetületeit. A film létrehozásának utómunkálati szakasza ma általában hosszabb ideig tart, mint a film tényleges felvétele. Ezért az utómunkálatok szerkesztési folyamatait a „második rendezésnek” is tekintik, mivel ennek révén meg lehet változtatni a film alkotói szándékát. Mára az analóg, haldokló iparágga lett utómunkálatok nagy részét felülmúlták a digitális munkafolyamatok. A szerző megjegyzi, hogy az új hullámhoz (nouvelle vague) ragaszkodó „rég” francia filmesek a színrevitel rugalmasságának megőrzése érdekében csak óvatossággal nyúlnak ezekhez a technikákhoz, csak a retusálásra szorítkozva. A digitalizációs folyamat viszont nagyobb jelentőségű annál, minthogy egyszerű generációs konfliktusként értelmezzük. A mozikészítés új formáinak megjelenése a szakmai felelőségek megoszlásának újragondolásához vezet. A szerző hipotézise szerint ez inkább egy globális egységesítési trend, amely a képalkotási folyamat feletti sokkal kiterjedtebb beavatkozási és felügyeleti terület újradefiniálásához vezethet. E változás konklúziója, hogy az analóghoz szokott

látványtervezők, grafikusok, tárgykészítők stb. „nyeljük le a békát” vagy alkossák újra ők maguk – a nemzetközi filmszakmában mindenütt használt digitális szoftverek alkalmazása mentén – a képzési és szakmai standardjaikat.

\*\*\*

Anaïs Théviot a politikusi munka változásait elemzi az adatbőség (big data) nézőpontjából, másképpen kifejezve, mit ad hozzá a *big data* a politikai munkához. A tanulmány kiemeli, hogy az utóbbi évtizedben látványosan felívelő adathasználat, az adatokra hivatkozó érvelés, az adatokkal bizonyított célok, az adatok meggyőző retorikai használata Franciaországban legitimációs erővel bír a politikusok körében, mert az adathasználat legitimálja a politikai üzenetet közönségük, azaz választóik szemében. Ezen túl a társadalomstatistikai adatokkal korrekt képet lehet nyerni az egyes választói körzetekről, illetve választói rétegekről, így érthető, hogy a szerző szerint a politikai piacot áthatja az adatokba vetett hit. A 2017-es elnökválasztáson mind Jean-Luc Mélanchon, mind Emmanuel Macron a *NationBuilder* közösségi operációs rendszerre támaszkodtak azért, hogy a terepen animálják a választói aktivitást, továbbá erre építve döntöttek abban is, mit helyezzenek az online kommunikációjuk fókuszába. A *big data* lelkes alkalmazása már kezdetben is, azóta pedig növekvő mértékben hozott létre új szakértelmeket és foglalkozásokat, teremtett új munkalkalmakat és munkahelyeket (pl. adatelemző, kommunikációs menedzser). Az adatokkal dolgozók, az amerikai modelltől megihletve, állítják, hogy hatalmuk van a választói viselkedések mintegy tudományos előrejelzésére, és ilyen módon, a *big data* jóvoltából a tudomány által legitimálva hatást tudnak gyakorolni a választások eredményére is. A *big data* – mint rendkívül versenyképes mikrokozmosz – új politikai piacot teremtett, professzionálizálta

a politikusi munkát, amelynek a kiszervezése (akár egymással versenyző cégeknek) felértékelte a digitális világban otthonos politikai szakembereket. Különböző szociológiai megközelítések (a magas végzettséget kívánó foglalkozások, a gazdaság és a pártpolitika szociológiája) kombinálásával kérdez rá a szerző a politikusi tevékenységek professzionálizálására a *big data* prizmáján keresztül. A legnagyobb *big data* szervezet a már említett *NationBuilder*, amelynek az európai ágazata nélkülözhetetlenek, egyedülálló mobilizációs eszköznek tűnik az elkötelezett hívek, a szimpatizánsok és a választók számára számos szintéren (pl. Nagy Britannia, Franciaország). Franciaországban 2012 és 2017 között a *big data* szakmai piacának két vezető francia szereplője (a LiegeyMullerPons és a DigitaleBox cég) „törte fel a lakatot” végleg, azaz sikerült legyőzniük sok jelölt ellenállását. A jelenlegi, másodjára megválasztott francia köztársasági elnök sikerének egyik titka ennek az új típusú, politikai *big data*-ra épülő politikai szakértelemnek következetes és tudatos felhasználása (ilyen volt pl. a *La Grande Marche* kampány, amelyben a Proxem programmal 1,5 millió szót, 100 000 beszélgetést és 25 000 kérdőívet dolgoztak fel szemantikai analízissel). A *big data* piacán 137 000 munkahelyet töltöttek be 2020-ban, azaz az informatikusok és velük az új technológia alkalmazása mindenütt jelen van, és ez alól a politika sem kivétel.

\*\*\*

A „mutation du travail” aktuális téma Franciaországban, különösen a foglalkoztatást részben átalakító hosszú COVID-pandémia után. Összegezve, a foglalkoztatásban bekövetkezett főbb változások: a nőiesedés, a terciarizáció, a képzettség növekedése, a bérezés, a digitalizáció, a foglalkoztatás uberizációja. A mindenkori változásokkal együtt járó társadalmi hatások miatt is képzési anyag a közokta-

tásban a munkaerőpiac és a munkavállalás, az érettségi vizsgát megelőző évben pedig választható egyik tanulási irány az 'SES' specializáció (Sciences économiques et sociales), amely értelemszerűen az SES érettségi vizsgával ér véget. A hivatalos tanterven és az érettségire felkészítő tematikákon túl egy szabadon elérhető online oktatási platform (Kartable) is önálló témakörként tárgyalja a munka és a foglalkoztatás változásait (Les mutation...), mégpedig az SES tematikán belül egy szociológiai és politológiai kurzus keretében.<sup>6</sup> A kurzus 10 altémájának mindegyike kérdésként fogalmazódik meg, jelezve, hogy a jövő munkavállalói, munkaadói is

erősen érintettek és érdekeltek e probléma megértésében és a lehetséges válaszok megvitatásában. Ezen ismertetés írójában felmerül, vajon a magyarországi érettségizők milyen válaszokat kapnának a „felnőtt” életüket alapvetően befolyásoló kérdéseikre. (Pl. Hogyan épül fel a jelenlegi francia/magyar társadalom? Milyen hatással van az iskola az egyéni sorsokra és a társadalom fejlődésére? Melyek a társadalmi mobilitás jelenkori tényezői, jellemzői? Milyen változások történtek a munkában és a foglalkoztatásban? Hogyan magyarázható a politikai szerepvállalás a demokratikus társadalmakban?)

<sup>6</sup> <https://www.kartable.fr/terminale/ses/specialite>  
[Leröltve: 2022. 09. 30.]

---

# ABSTRACTS IN ENGLISH

---

Educatio 31 (4), pp 705–710 (2022)  
DOI: 10.1556/2063.31.2022.4.17

## GLOBALIZATION – STUDIES

### JÓZSEF BAYER WHERE IS GLOBALIZATION GOING?

The study deals with the notion and history of globalization and its contemporary development and direction. The author presents its acceleration due to the industrial revolution, its blocking during the interwar period between 1914 and 1945, and its new upswing after the war. He discusses the contemporary tide of globalization in context of the technological changes, the political decisions of the neoliberal era and the digital revolution. He describes the different narratives of globalization on ground of reactions to the social conflicts caused by the globalization process. After the 2008/2009 global financial crisis and the global epidemic of Covid-19 as well as the global climate crisis, a slowing set in. Due to demands and political pressure for course correction, as well as by new technologies of the 4th industrial revolution, the prospect of deglobalization emerges. However, globalization continues in the digital realm, and the new regionalism preserves the achievements of the globalization process.

**Keywords:** globalization, economic integration, digital revolution, globalization narratives, global threats, 4th industrial revolution, deglobalization

### ZSOLT ROSTOVÁNYI GLOBALIZATION AND CIVILIZATION

The paper examines the role of civilization and culture in the context of the globalizing international system. It sheds light on the contradictory nature of the system by highlighting the simultaneous processes of unification and fragmentation, globalization and deglobalization, and civilization and decivilization. Furthermore, the paper introduces different interpretations of civilization and culture, the contradictions inherent in the use of the singular and plural forms of the concepts (civilization – civilizations, culture – cultures). Global civilization can only be interpreted in a technicist-instrumentalist sense, not in the social or historical-philosophical sense of the word. Today, the role of local identities is characterised by a widespread emergence. The paper describes several types of global culture, including the internationalized elite culture, of which education, especially higher education, is being a prominent part.

**Keywords:** globalization, civilization, culture, identity, global culture, world order

## MIKLÓS LOSONCZ ECONOMIC GLOBALISATION AND SUSTAINABILITY

The paper analyses the consequences, dynamics and limits of recent developments in economic globalisation (the transformation of the international balance of power, climate change, the coronavirus epidemic and Russia's war against Ukraine) in the context of longer-term trends and sustainability. Its main conclusion is that the globalisation process is slowing down, a new type is taking shape, but deglobalisation is unlikely. The study's scientific novelty lies in its new approach to the dynamics and drivers of globalisation and its sustainability.

**Keywords:** globalisation, deglobalisation, slowbalisation, protectionism, sanctions, sustainability

## GÁBOR HALÁSZ EDUCATION AND GLOBALIZATION

This essay-like study explores the world of the relationship between globalization and education from three perspectives. The first is the pedagogical perspective of global education, the second is the globalization of education sector policy, and the third is the relationship between globalization and educational research. The study does not primarily focus on Hungary, but it contains several references to conditions in this country, and in its final part it formulates ideas specifically relevant to Hungarian education policy. The study focuses mainly on the level of basic and secondary education.

**Keywords:** globalization, globalization and education, global education, global education policy, globalization and Hungarian education

## ILDIKÓ HRUBOS PATHWAYS TOWARD THE GLOBAL HIGHER EDUCATION AREA

The effects of globalization in the first two decades of the 21st century initiated or strengthened new processes in the field of higher education as well. The study arrives at the main questions of the new research direction by searching for the concepts of higher education globalization and internationalization in parallel. It summarizes the experience of research so far on the social, academic and educational effects of globalization. It highlights two strong elements: on the one hand, the responsibility of higher education in the rapid growth of social, economic and educational differences in the world, and on the other hand, the danger of neocolonialization in the field of culture. It deals with the connections between globalization, regionalization and the local level, and also presents the main features of the processes taking place in large regions of the world. Conventions ensuring the mutual recognition of higher education qualifications provide a basic framework for all of this, and the global convention as a new element.

**Keywords:** globalization, internationalization, regionalization, recognition of qualifications

## ISTVÁN POLÓNYI GLOBALIZATION AND INEQUALITIES IN EDUCATION AND HUMAN CAPITAL

Education growth is not projected to slow down. However, as educational attainment increases in the wake of globalisation, the evolution of educational inequalities shows a particular pattern. As educational attainment increases, educational inequalities roughly follow an inverted Kuznets curve over the period of more completed years of schooling. However, in most country groups this is complemented by a slope of opposite curvature in the period of lower education. Thus, a wave-like pattern characterises the inequalities in educational attainment when examined along with educational attainment.

The paper also examines the relationship between educational inequality and earnings inequality.

The article then analyses the distribution of human capital based on data from a large number of UNESCO member countries, and the results show a clear Nesses curve, i.e. countries with the highest HDI percentiles have significantly higher human capital than countries with the lowest percentiles.

In conclusion, the paper confirms the hypothesis that, as globalisation increases schooling, both the differences in schooling and the inequalities in the distribution of human capital increase.

**Keywords:** Kuznets curve, educational inequalities, elephant curve, Nesses curve, spatial inequalities in schooling, inequality in the spatial distribution of human capital

## PÉTER MEDGYES THE ENGLISH LANGUAGE AND GLOBALIZATION

This paper is concerned with the relationship between the English language and globalization, stressing that the primacy of English has been established by the economic and political power of native English-speaking countries, especially that of the United States. However, the price of this development is that the native speakers of English are no longer the sole owners of the language who determine how to use it. The success of communication depends on pragmatic effectiveness, which can well be achieved by alternating the languages available to the speaker. This new approach may have a significant influence on language teaching methods. After a discussion of the state of foreign language education in Hungary, the paper ends by describing the possible scenarios concerning the future of English, as well as the factors leading to multilingualism.

**Keywords:** English as a lingua franca, multilingualism, foreign-language education, non-native teachers of English

## LÁSZLÓ TAMÁS SZABÓ HIDDEN CURRICULUM IN A CHANGING LEARNING ENVIRONMENT

Due to globalization as civilization feature in developed world teaching and learning have to face radically new conditions. This paper deals with this problem area, that is what kind of influences form education and training in the new environment, in formal

and informal (leisuretime) context as well. Hidden curriculum represents the point of view to treat phenomena belonging to frames mentioned above. The hidden curriculum as metaphor in professional literature has two meanings: partly it is seen as source of effects (implicit curriculum, unstudied curriculum, non-planned curriculum) furthermore as products of these ones, containing all secondary effect of schooling, generated as non intentional side result of teaching and schooling (tacit knowledge, school life rituals, non verbalized rules of behavior.) These concern such issues as knowledge, attitude, habit, ways of action and reaction. These phenomena are formed and generated during long experiences in formal and informal teaching/learning settings. Expansion of images, that is language of visuality goes parallel with language of words. Education in global context needs global competencies. From this point of view studies treating school life of our schools during pandemic period show not consoling situation. Nevertheless there are initiatives, teaching and supporting methodical materials as well. Positive and negative products due to hidden curriculum are taken into account in the paper. To mention but a few: perception speed, focused and dispersed attention, new type teacher role, partnership teacher-pupil of new type. Furthermore such topics of professional literature as particularities of new type identities and communities are critically mentioned in the paper.

**Keywords:** hidden curriculum, traditional vs. mediated teaching/learning environment

**JUDIT TORGYIK**  
**THE OPPORTUNITIES OF MULTICULTURAL EDUCATION**  
**IN A GLOBAL CONTEXT**

The phenomenon of globalization also affects the education system and school pedagogical processes. Multicultural education offers several solutions for this, promoting participation in education based on equitable and equal opportunities, and the success of all students at school. The study shows what pedagogical responses are possible in the fast-changing world, highlighting the importance of language skills, intercultural competencies, the need to develop social relationships, prevent bullying at school and citizenship education.

**Keywords:** globalization, tasks of the school, intercultural competencies, development of human relationships, inclusion

**RESEARCH ACTIVITIES**

**ISTVÁN BESSENYEI**  
**STANDARDISATION AND PERSONALISATION IN LEARNING**  
**SYSTEMS**

The study starts from the premise that in the mass education of modern industrial societies there has been a dramatic increase in the tension between the performance of learning systems and the ever-increasing and differentiating tasks they are called upon to perform. Learning systems have been confronted with the increasing difficulty of



managing the growing gap between system needs and increased individual needs. The paper asks the question: is there a method of management and pedagogy that can ensure coherence while at the same time taking into account the differences between learners and the individual needs of students? The study shows that this objective has been successfully achieved in a system that prescribes only (or mainly) the expected outcome, but leaves the implementation largely to the autonomous actors of the system.

**Keywords:** individual learning pathways, output regulation, Finnish school system

### ZSOLT ÁBRAHÁM – DOMONKOS ERŐSS APPLICATION OF CASE METHOD IN THE HUNGARIAN PUBLIC EDUCATION

The paper reviews the application of the case method in Hungarian public education through a specific framework. The research answers two key research questions: first, which subjects in the national curriculum can adopt the case method, and second, how can this adaption of the new teaching methodology can be implemented in Hungary? Six subjects or groups of subjects were studied using the evaluation framework containing seven assessment criteria. Hungarian literature, history, geography and the so called value-based subjects (ethics or divinity and ethics) are the most suitable for the application of the case method in public education

**Keywords:** case method, public education, case-based education

### KINGA MAGDOLNA MANDEL– TÜNDE MORVAI HUNGARIAN EDUCATIONAL CROSS-BORDER SUPPORT SYSTEM BETWEEN 2010–2022

The study reviews the Hungarian cross-border educational support system and its directions in the period between 2010 and 2022. The aim of the study is to show what the Hungarian cross-border education support priorities were during the period under review and in what measures, programs, and developments these manifested. We concluded that the existence and development of the Hungarian cross-border education support system are of paramount importance both financially and symbolically for the Hungarian educational institutions and their actors. We see the possibility of developing this support system in the construction of a quality assurance system based on internal and external monitoring.

**Keywords:** education support policy, Hungarian cross-border education policy, foreign policy, minority protection

### RÉKA GABRIELLA BADINSZKY – ÉVA FENYVESI – ANDREA SÓLYOM AN ANALYSIS OF INTERNSHIP IN DUAL AND “NORMAL” PROGRAMME

This study aims to investigate the characteristics of the place of internship for students in dual and normal programs. The supply for internships was measured through an online

questionnaire, while information on the demand was collected through interviews with HR managers. Our results show that the vast majority of the questioned students know about the dual training program. The main short-term motivations of the participating students are the professional experience and the secure income. Among their long-term goals we can find gaining professional knowledge and achieving a well-paying job, however, students of regular academic courses, regarded getting into a good team alongside professional experience as important. The surveyed companies listed several advantages of the professional experience of the participants of the double degree program such as a better curriculum, clear deadlines and working conditions, and an opportunity to gain deeper professional knowledge.

**Keywords:** higher education, dual program, internship, dropout from the university, employment

---

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek.