

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 osztályterekben 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 osztályterekben 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 tisztelem azokat, akik más kultúrákhoz tartoznak.” (*I respect people from other cultures as equal human beings.*) Erről az állításról az OECD-országok tanulójának 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 tanulva 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 megjelelik 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”.¹ 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 kudarcokkal 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 egyénnel, 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*² 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-vizsgálat³ 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

¹ 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).

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

³ 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 népesség 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 aktívista körökkel, és fontos szerepük van e szakpolitikai orientáció tudásháttérének 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 megválaszolandó 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-ben⁴ 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-

⁴ 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.⁵

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.⁶ A magyar kormánynak van stratégiája e terület fejlesztésére (*KKM 2016*), melyet az érintett minisztériumoknak kötelező feladatokat előíró kormányhatározattal fogadtak el.⁷ Vannak továbbá e

⁵ 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>)

⁶ 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>

⁷ 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.⁸ 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 kultúrák közti 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-

⁸ 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 ajánlasként 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.⁹

⁹ 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 érdemes 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
- 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
- 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
- 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)