KOZMA TAMÁS

A tanulás térformáló ereje

Fő gondolatunk, ahogy a cím is tükrözi –, hogy a tanulás (a szó legtágabb értelmében) olyan tevékenység, amely képes meghatározni egy térség kilátásait és jövőjét. Akár élére is állíthatjuk a dolgot: tanulás nélkül az adott térségnek nem lesz jövője. Sőt, talán megkockáztatjuk azt is, hogy minden térség jövője azon múlik, mennyi és milyen tanulás folyik benne.

Innovációt, kreativitást, arculatformálást – beleértve a médiamegjelenést is – itt most együttesen tanulásnak fogjuk nevezni, minthogy a térség (település) lakóinak tanulásaiban gyökerezik. Erre a gondolatra építjük ezt az írást. Előbb tisztázni igyekszünk, hogy mit jelent számunkra a „tér" mint a társadalom strukturálója, illetve a tanulás mint a társadalom tevékenysége. Azután bemutatjuk azt a mozgalmat, amely mintegy negyedszázada indult az Egyesült Államokban, és a tanulás térformáló erejét fejlődési folyamattá és fejlesztési célokká alakította át. Végül összefoglaljuk, hogy mennyivel tudunk többet a tanulás térformáló erejéről ma, mint két-három évtizeddel ezelőtt.

Társadalom a térben

Az egyik fontos fölismerés, amely a hazai szociológiát újrakezdésétől (1960-as évek) kísérte, a társadalom strukturálódása volt. Mögötte egykori filozófusok álltak, akik – bekapcsolódva a nemzetközi méretekben folyó statisztikai struktúrakutatásokba – egyre kidolgozottabb és statisztikailag megalapozottabb elméleti szerkezetekben írták le a társadalmat. Eredményeik annyira meggyőzők voltak, a Kádár-rendszerben pedig olyan elfogadottakká váltak, hogy nehéz lett volna komoly alternatívát kínálni ezzel a látásmóddal szemben. Az alternatív megközelítések a társadalom szerkezetéről, változásairól, sőt átalakulásáról folyamatosan jelen voltak ugyan (csoportszociológia, városszociológia, agrárszociológia, művelődésszociológia és így tovább), de nem befolyásolták, hanem inkább átvették és továbbgondolták a fő paradigmát. (Bővebben itt: *Kozma 2014*)

Az oktatásökológiai vizsgálatok előtt (lásd erről: *Forray & Kozma 1986*) itt nyílt egy rés, amely egyre tágult, amint az idő Magyarországon is előrehaladt, és a Kádár-rendszer politikai kontrollja fokozatosan szakmai (vagy annak látszó, annak álcázott) kontrollal telítődött. Az „oktatásökológusok" arra törekedtek, hogy az oktatásügy problémáit területi szempontból és megközelítéssel vizsgálják, a regionális kutatások kényszerű közgazdasági egyoldalúságait az oktatás és a kultúra iránti társadalmi igényekkel kiegészítve.

➤ Educatio 2016/2. Kozma Tamás: *A tanulás térformáló ereje*, 161–169. pp.

A teret mint társadalomformáló erőt persze a falu- és városszociológusok is fölismerték (pl. *Nemes & Szelényi 1968*; *Szelényi 1973*). Korai munkásságukból tudhatjuk, hogy egy társadalmi egységet a térrel együtt kell fölfognunk és meghatároznunk, ahol az ember él, dolgozik és szabad idejét tölti. Így a lakóhely, a település (szomszédság, lakóhelyi közösség, helyi társadalom) olyan társadalomtudományi koncepcióvá vált, amelyből kiindulva a lakossági ellátó rendszereket, valamint az irántuk megnyilvánuló helyi igényeket is új szempontból lehetett, sőt kellett értelmezni.

A lakóhelynek és társadalmának újbóli fölfedezése az oktatás számára azzal a következménnyel járt, hogy a „helyi igényekből" újfajta oktatási koncepció kerekedett ki. Azok, akik ezt képviselték, a formális és a nem formalizált (azaz iskolai és nem iskolai) tényke-dések összefüggéseire és egymást erősítő hatásaira mutattak rá (*Forray & Kozma*, 2011: 17–31). Így jött létre az a művelődés-fogalom az 1980-as évek elejére, amelyben iskolai tanulás és iskolán kívüli képzések – szakképzés és szabad idős tevékenységek, gyereknevelés és felnőtt képzések – együttesen jelentek meg. A művelődés, ahogy szószólói hirdették, kilépett az intézményes keretek közül, és megjelent a lakóhelyi közösségekben, a szomszédságokban, a családok életében és a szabad időtöltés valamennyi terepén.

Ez a folyamat legalább annyira politikai színezetű mozgássá vált, mint az iskola társadalmasodása. A Kádár-rendszer végnapjaiban már nyilvánvaló lett, hogy a művelődés e kitágított fogalma csak jelszó, amelynek jegyében a társadalom újra szerveződésére, autonómiájára, sőt önigazgatására törekszenek (a „harmadik út"; lásd erről bővebben: *Kardelj 1977*). A tér újra fölfedezése a hazai társadalomkutatás számára így politikai szándékokkal telítődött, amelyek az önigazgató társadalom, közvetlen demokrácia és a harmadik út illúziói felé vittek a rendszerváltozás hajnalán.

Tanuló régiók, tanuló városok: új mozgalom

Az itthoni fejlemények tükrében nehéz adatolni annak a mozgalomnak a kezdeteit, amelyet „tanuló régiónak" és „tanuló városnak" nevezhetünk. Töredékes személyes emlékek vannak róla csupán (vö. *Benke 2016*). Talán a legteljesebben Boekema mutatta be a történetet (*Rutten & Boekema 2009*), igaz, csak gyűjteményes kötetük megjelenéséig. A mozgósító elmélet és a rá hivatkozó fejlesztéspolitikai kezdeményezések, az ideológia és a mozgalom indulása az 1980/90-es évek fordulójáig vezethető vissza. A kifejezés – „tanuló régió" *(learning region)* – Richard Florida vonatkozó publikációjáig vezethető vissza (*Florida 1995*), aki új gondolati fordulatot adott a területi fejlesztéspolitikának. Florida két dolgot állított. Az egyik az, hogy a természeti erőforrások és gazdasági hajtóerők mellett, illetve fokozatosan helyettük a tudás válik a fejlődés további hajtóerejévé a gazdaságban és a társadalomban. A tudás termelése, összegyűjtése és helyes menedzselése mintegy gyújtópontot képezve egyre határozottabban serkenti új tudások termelését és egybeszerveződését. A jövőben a tudás termelésének ez a spirálja határozza meg a térségek fejlődését. Florida másik gondolata a regionális egységek fontosságának kiemelése volt a globalizációs folyamatokkal együtt, sőt, akár helyettük is. Tanuló régióknak nevezte el azokat a foltokat a térben, amelyekben az új tudások sűrűsödnek és egymást befolyásolva újabb és újabb innovációkat tesznek lehetővé.

2002-es könyvében és annak átdolgozott kiadásában (*Florida 2012*) a tanuló régiókat kialakító innovációkat egy új társadalmi osztályhoz, a „kreatív osztályhoz" köti. A kreatív osztály – vagyis a leginkább innováció-képes társadalmi csoportok – térbeli megjelenése

a társadalom új szerkezetét képes létrehozni. Ennek a társadalmi csoportnak a térbeli elhelyezkedése – amelyet meghatározott városokhoz (tanuló városok) és urbanizációs régiókhoz köt – fokozatosan átalakítja az adott régió, ország vagy annál nagyobb térségek társadalmát.

A tanuló régiókat kutató más regionális kutatók (*Rutten & Boekema 2009*; *Geenhuizen & Nijkamp 2012*) stb.) esettanulmányok sorával mutatták ki, hogyan alakulhat át egy-egy térség vagy régió innovatívvá, tanulóvá (újabban „rezilienssé" is, vö pl. *Pinto 2015*). Az elemzések központjában rendszerint a felsőoktatási intézmény áll (vö: *Gál 2014*; *Teperics & Dorogi 2014*), amely klasztereket alakít ki a tudás és az innováció termelésének más szereplőivel, és így fölgyorsítja az új információk megjelenését és termelő erővé válását. A tanuló régiókat – többek közt Florida személyes közreműködésével – egyes nagyrégiók (pl. EU) fejlesztéspolitikává is átfordították (OECD), föltérképezve például az Európai Unió leginkább innovatív „tanuló régióit" (Románia tanuló régióit pl. *Iacobuta & Baciu 2009* tette közzé; vö. továbbá: *Learning Regions by EU Countries* é.n.). Magyarországon főleg a regionális kutatókat ihlette meg a tanuló régiók ilyen értelmezése (pl. *Borsi & Bajmóczy 2009*; *Rittgasser 2009*), és az ország különböző térségeinek rangsorolása. Bár a regionális kutatók tiltakozni szoktak ellene, az utóbbi évek újabb fejleménye, az ún. okos város kezdeményezések ugyancsak erre a szálra fűződnek föl (pl. *Lados 2011*, *Smart Cities and Communities* é.n.). Az okos város projektek – amelyek az információs és kommunikációs technológiát telepítik és alkalmazzák egy-egy város igazgatásában és működtetésében, kikerülhetetlenül betanításokkal, ismeretterjesztéssel, munkahelyi és lakossági képzésekkel járnak. Így, bár keletkezésük máshová nyúlik vissza – IKT-fejlesztés és technológia váltás –, óhatatlanul is az előbb említett „tanuló város" kezdeményezésekhez kapcsolódnak.

A 2000. év felé közeledve az említett fejlesztéspolitikai kezdeményezések közé új hangok vegyültek. A kutatók és szakértők egy része észrevette a tanuló régió eredeti elgondolásainak korlátait: azt, hogy hozzájárulhat a régiók közti különbségek növekedéséhez, az erőforrások központi és antidemokratikus összpontosításához, és ezen keresztül a nagyvárosok és „tudásközpontok" szerepének megnövekedéséhez, térségeik kiürüléséhez. Ha a tanuló régió fölismeréseit kormányzati területfejlesztési politikává alakítják át – mint például az említett nemzetközi szervezetek sugallták –, akkor ez ellene hat a korábbi évtizedekben sulykolt fejlesztéspolitikának, nevezetesen a területi kiegyenlítődésnek. Ez pedig nemcsak társadalompolitikai feszültségeket okozhat az eltérően fejlett térségek lakossága között, hanem kormányzatilag nem kívánatos vándorlási folyamatokat indíthat el – hosszú távon demográfiailag is alátámasztva egy-egy kis- és nagytérség „tanuló térséggé" válását. És akkor a „kreatív osztály" névvel elhíresült társadalomelmélet és társadalomszervezés elitizmusáról még nem is beszéltünk.

Mindez a „tanuló régió" mozgalom újabb vonulatát alakította ki. Azok, akik a 2000-es években kezdtek foglalkozni a tanuló régiókkal, inkább térségekről és közösségekről beszéltek (pl. *Guggenheim 2003*; *Gustavsen et al., eds. 2007*). Azt mondták, hogy valamennyi térségben benne van a tanuló térséggé válás lehetősége, és ehhez nem „kreatív osztály" kell, és nem is a tudástermelés klaszterei, hanem politikai szándék és akarat. Míg a „tanuló régió" eredeti jelszava a kiemelkedően innovatív, a gyorsan fejlődő, az ugrásszerűen kiemelkedő régiókra helyezte a hangsúlyt – most a kisebb térségek, települések és közösségek (is) a figyelem középpontjába kerültek. Míg az eredeti elgondolás „tudásintenzív" gazdaságot és az ehhez szükséges innovációk gyors megjelenését, valamint az innová-

ciókra képes „kreatív osztály" jelentőségét hangsúlyozta, ebben az újabb változatban a lokális erők és az őket szervezni és összefogni képes „helyi hősök" kerültek előtérbe. Ha a kilencvenes évek fölfogását főként a leginnovatívabb nagyszervezet láthatatlan (néha azonban nagyon is látható, legalább a kutatások során lelepleződött) „keze" vezérelte, addig a 2000. után a tanuló régió (térség, közösségek) fölfogását egyfajta demokratizálódásra való hajlam, új egyenlőségi törekvések táplálták.

A „tanuló régió"-mozgalomnak ez az új hajtása alternatív gazdaság- és társadalomfejlesztéssel szövődött össze (*Audritsch et al 2015: 68, 102*). Ebben az újabb fölfogásban a helyi vállalkozók és termelők támogatására, a helyi pénzre és a helyi piacra terelődött a figyelem. Ezek a gondolatok rejtve vagy nyilvánvalóan összeszövődtek az antiglobalizációs mozgalmakkal csakúgy, mint a környezetvédőkkel és a fenntartható fejlődést szorgalmazókkal. Így a 2000. évet követően a „tanuló régió" – mozgalom, amely eredetileg erőteljesen gazdaságfejlesztési volt, most gazdagodott azokkal a törekvésekkel, amelyek az adott térség politikai dinamikájára összpontosították a figyelmet.

Ennek a tanuló régió mozgalomban messze sugárzó következményei lettek. A „tudásintenzív" gazdasági fejlesztést szorgalmazó, területi súlypontokat kijelölő és erősítő gazdaság- és társadalompolitika helyett egyre hangsúlyosabbá vált a helyi kormányzás átalakítására törekvés. Ezek a törekvések inkább a korábbi szervezetfejlesztésekből táplálkoztak (*Lukesch & Payer 2009*), és a közvetlen részvétel kiszélesítését javasolták a helyi igazgatásban. A nagy tudástermelő centrumok helyett a figyelem egyre inkább az autonómia és az önigazgatás fontosságára irányult, meg arra, hogy a globalizációs folyamatok sodrában a helybeni kezdeményezések egyfajta ellensúlyt képezhetnek.

A tanuló régiók korábbi föltérképezése, meghatározása és elemzése elsősorban nagytérségekre, régiókra irányult, azokra, amelyekben a tudástermelés és az innováció összpontosul és egymást felpörgetheti. A 2000. évet követően a térségi hangsúlyok is eltolódtak. Mind gyakrabban jelent meg a város nemcsak mint tudásközpont, hanem mint tanuló szervezet; valamint a közösség mint a társadalmi szerveződés egyik alapegysége. Ebben a folyamatban emelkedett ki a „tanuló város" mint az innováció kerete, valamint a „tanuló közösség", amely a kezdeményezések melegágya.

A „tanuló régió" mozgalom kezdeményezői között – már az induláskor – ott voltak azok, akiket nem annyira a térségek tudásintenzív fejlesztése érdekelt, hanem inkább a tanulás mint társadalmi tevékenység, amely egyik térségben (régióban, városban, közösségben) erőteljesebb, a másikban viszont kevésbé szervezett és menedzselt (lásd pl. *Morgan 1997*; *Süli-Zakar & Lenkey 2014*). A „tanuló régió" mozgalma új erőt és lendületet adott azoknak a felnőttoktatással foglalkozóknak, akik az élethosszig tanulás jelszavát némileg avittnak érezhették. Azóta, hogy a „tanuló régió"- mozgalommal megismerkedtek, inkább beszéltek „tanuló közösségekről", mint élethosszig tanulásról. (*Nemes & Varga 2014*; *Katonáné Kovács 2014*).

Ebben az összefüggésben mind fontosabbá vált, hogy ki mit ért „tanuláson". Éppúgy, mint a magyarországi kutatók az 1980-as években, a tanuló régiókkal foglalkozók is a tanulás egy átfogó koncepcióján gondolkodtak. Igyekeztek olyan szélesen érteni és értelmezni a tanulást, hogy abba az élet valamennyi szakaszában, a társadalom minden területén, az adott térség egészében folyó spontán és szervezett, formalizált és nem formalizált tanulási tevékenységét bele lehessen érteni. A tanulásnak ezt az átfogó értelmezését akár eltanulhatták a korai szocializációs-kutatásokból, vagy például Bandura (*1977*) szociális

tanulás fölfogásából. Ők azonban inkább visszanyúltak az 1970-es évekig, hogy fölmutassák azokat az előfutárokat (*Freire* & *Illich*), akik a tanulást már akkor átfogó társadalmi tevékenységként értették (lásd erről: *Osborne 2014*).

Ez az irodalom – amelyhez a tanuló régiókkal, városokkal és közösségekkel foglalkozók ma is kedvvel nyúlnak vissza – arról szól, hogy a múlt század második felében a tanulás mind észlelhetőbb módon és mértékben „kibújt" a tanítás leple alól. Vagyis az iskolában szervezett oktatás már nem képes – és mind kevésbé akar – az egész életre szóló muníciót adni a résztvevőknek; ehelyett inkább csak „alapoz". Vagyis előkészít a további iskolai pályafutásra, a megfelelő bekapcsolódásra a társadalomba (gazdasági és társadalmi értelemben egyaránt). Inkább csak az induló orientációra képes, semmint az életpálya teljes meghatározására. A tanulás – az egyén, illetve kisebb nagyobb csoportjai együttes tevékenysége – nem egyszerűen kinőtte az iskolát, hanem törvényszerűen kiegészíti, beteljesíti, mintegy megkoronázza azt.

A tanulás új dimenzióinak – ahogy később egy UNESCO-jelentés nevezi (*Delors et al. 1996*) – más üzenete is van. Ahogy régebben *Illich* (*1971*) hangsúlyozta, az oktatás, a tanítás, a képzés mintegy felülről jön; társadalmilag felülről, térben szemlélve a városból a faluba, politikailag szólva a hatalmastól az alávetettig (legyen az akár munkaadó és munkavállaló, akár felnőtt és gyerek, akár, iskolai terminusokkal tanító és tanuló). A kívülről és felülről érkezett oktatás körülményei között a tanulás alkalmazkodást jelent: az oktatás elsajátítását. A tanulás viszont magának a tanulónak – a tanulók csoportjainak, a tanuló közösségeknek – a saját kezdeményezése. Az oktatást meg lehet parancsolni – a tanulást nem, legföljebb az iskolához való alkalmazkodást. Az új, „több dimenziós" tanulás mint jelszó használata azt fejezi ki, hogy a társadalom tagjai kezükbe veszik a kezdeményezést. Azt és úgy tanulnak, amit és ahogy szükségük van rá.

A tanulás ekként értelmezve közösségképző erő. S mert a közösségek a földrajzi térben léteznek, a tanulást egyúttal térképző erőnek is nevezhetjük. Abban az értelemben mindenképpen, hogy a közösséget az egyéni tanulások megszámlálhatatlan szála köti össze. Ez tesz egy közösséget ellenállóvá (rezisztencia), ezt teszi képessé a közös problémamegoldásokra, végső soron pedig arra, hogy ne csak ellenálljon a kihívásokkal szemben, hanem egyben fejlődjék is általa (reziliencia). Úgy véljük, hogy az élethosszig tanulásból származó tanulás szemlélet, valamint a tanuló régió-mozgalom fejlődés- és fejlesztés szemlélet találkozása az elmúlt két évtized egyik kiemelkedő társadalomtudományi fejleménye volt (*Jarvis 2006*; *Jarvis 2007*). Lehet, hogy csak az elején tartunk, és nem vontuk le valamennyi tanulságát.

Egy kísérlet e tanulságok levonására az a projekt, amelyet az UNESCO a tanuló városok elemzésére, szövetkezésére és együttműködésére indított (*Osborne* i.m). Magáról a projektről még korai nyilatkozni, és lehet, hogy néhány év múlva az érdektelenségbe süllyed. Kétségtelen azonban, hogy elindult, és van. Egy másik kísérletnek az említett „okos város" fejlesztéseket tartjuk. Az okos város projektek máshonnan indulnak (vö. *Smart Cities and Communities*, é.n.), – de jórészt ugyanazon az úton, mint amerre a tanuló városok sok kísérlete próbálkozik. Középpontba állítanak egy-egy közösség tanulási tevékenységét, amelyet ha megpróbálunk egybeszervezni, megerősíthetjük és fölgyorsíthatjuk őket. Ami minden jel szerint ugyanoda vezet, ahová a tanuló régió mozgalom eredeti prófétái törekedtek: a társadalmi-gazdasági innovációk sűrűsödéséhez, az emberi kreativitás megsokszorosódásához, és ezzel újabb és újabb „tanuló közösségek" kiformálódásához.

Az elmélettől a valóságig

Hol vannak tanulóvárosok, például Magyarországon. Melyek azok, miért nevezzük annak őket, hogyan jelölhetők ki és mérhetők meg. A kérdés a kutatók és fejlesztők fantáziáját nagyjából 2000 óta foglalkoztatja. A kanadai Council of Learning 2001-ben kezdte meg rendszeres adatfölvételét a szövetségi állam tagjairól, azokon belül a településekről. Ezt a mintát követte az ELLI (*ELLI Index Europa 2010*), illetve az ezt megvalósító első európai vizsgálat, a Német Tanulási Atlasz (Deutscher Lernatlas, DLA). A második vizsgálat Magyarországon készült a LeaRn projekt keretében 2011–2015 között (*Kozma et al. 2015*.) Más keretek között egyéb vizsgálatok is készültek a tanuló régiókról, illetve az egyes közösségekben folyó tanulásokról Magyarországon, amelyek közül például *Rittgasszer Imola* (*2009*) vizsgálatát, valamint *Nemes Gusztáv* és *Varga Ágnes*, valamint *Patkós Csaba*, *Velkey Gábor* vagy *Molnár Ernő* vizsgálatait említjük (lásd *Kozma eds. 2014*).

Egyesek Florida „kreatív osztályának" térbeli elhelyezkedését próbálták megragadni (*Ritgasszer* i.m.), mások – ez volt a fő irány – a tanulás „új dimenzióit" követték, ahogyan azt a Delors-jelentés fölsorolta. A Florida (*2012*) könyvében közölt vizsgálat, amely az Egyesült Államok régióit a „kreatív elmék letelepedési sűrűsége" függvényében elemzi, ötletet adhatott ugyan a hazai regionális kutatásoknak, nem bizonyult azonban elegendőnek ahhoz, hogy egy-egy térségben a tanulási folyamatokat a maguk többféle dimenziójában vizsgálni lehessen. Ehhez sokkal inkább az említett tíz éven át folyó kanadai vizsgálatsorozat adhatott példát. Ez a vizsgálat, és nyomában a többi, amely ezt követte, alig titkoltan megpróbált versenyre kelni a mind nagyobb hatású PISA vizsgálatokkal, vitatkozva annak eredményeivel, alternatívát ajánlva annak módszertanához (lásd erről *Pusztai & Kozma eds. 2015*, tanulmányait). Míg a PISA a tanulók teljesítményeit méri (bár nem a tantárgyakban, hanem az ún. kompetenciák területén nyújtott teljesítményeket), addig a kanadai vizsgálatsorozat és az azt követő többi a tanulás valamennyi „dimenziójában" próbál adatokat gyűjteni. Míg a PISA meghatározott korcsoportok eredményeit gyűjti, addig az utóbbi vizsgálatok az egész népességre terjedően gyűjtenek adatot (s ezért, persze, rá is vannak szorulva a népszámlálásokra). S míg a PISA elsősorban a részt vevő országok oktatáspolitikai vezetőségét kívánja befolyásolni, addig az utóbbiak szélesebb kört: fejlesztési ügynökségeket, de főként egy-egy térség önkormányzatát célozzák meg.

Pusztán a mérhetőség oldaláról közelítve mind a Florida-kísérlet (a „kreatív osztály" térbeli sűrűsödésének megállapítására), mind a kanadai vizsgálatsorozat, valamint az azt követő továbbiak kudarcnak mondhatók. Annyiban mindenképp, hogy a PISA-vizsgálatok nagy médiafigyelméhez képest még a *Bertelsmann* által támogatott Német Tanulási Atlaszról is alig hallani a közvéleményben valamit. Hasonló csönd, ha ugyan nem érdektelenség övezi az UNESCO további felnőttoktatási kezdeményezéseit – talán csak a tanuló városok futó projektjének kivételével. Ha azonban a hivatalos és médiaszintről elmozdulunk, a területfejlesztés, az önkormányzatok és a K+F törekvések szintjén a tanulás, innovációk, kreativitás területi sűrűsödése sokkal fontosabb és időszerűbb, mint az egyes országok PISA-eredményei. Hasonló a helyzet a nemzetközi politika szintjén, ahol a migrációk és integrációk összehasonlító elemzése az igazi mércéje az oktatásügyek és tanulási rendszerek sikerének vagy sikertelenségének.

Mit állapítottak meg ezek a vizsgálatok? (A következőkben elsősorban a magyarországi LeaRn-projekt eredményeire támaszkodunk, vö: *Kozma et al. 2015*). Legfontosabb eredményük azoknak a térségeknek, városoknak és településeknek a körülhatárolása, amelyek egy adott időben egy térségi fejlesztéspolitika célzottjai vagy kedvezményezettjei lehetnek.

A másik tanulság a tanuló városok térszervező hatása. A LeaRn-kutatás Magyarországon nagyjából az egyetemi városokat minősítette „tanuló városoknak"; az említett magyarországi tanuló régióhoz azonban számos város is fokozatosan csatlakozik, amelyek nem hagyományos egyetemi városok, hanem inkább „föltörekvők". Tipikusan ilyen például Kecskemét vagy Székesfehérvár. Az „okos város"-projekt szervezői azonban inkább magyarországi középvárosokat célozták meg, mint Szolnok és Nyíregyháza. Az ilyen városok a LeaRn-projekt időszakában (*2011–2015*) még kívül estek az ország központi tanuló régióján. Várható azonban, hogy éppen e fejlesztések révén lassan éppúgy összeszövődnek velük, ahogy ez Kecskeméttel vagy Székesfehérvárral történt.

A harmadik tanulság a sok dimenziójú tanulás – mint társadalmi tevékenység – korrekciós hatása a területi egyenlőtlenségekre (lásd erről újabban *Engler & Márkus 2016* tanulmányát). A szervezett tanulás és (szak)képzés kétségtelenül meghatározó a tanuló régiók, térségek és települések kialakulásában; úgy is mondhatnánk, hogy iskola nélkül nincs „tanuló város". Azonban csak mostanra vált világossá – még pedig az idézett tanulási atlaszok eredményei alapján –, hogy a „kulturális tanulás", valamint a „közösségi tanulások" (*Juhász & Szabó 2016*) kiegészíthetik, sőt fokozatosan módosíthatják is a formális oktatás és szakképzés által kialakított képet egy-egy településről.

A negyedik tanulság épp ehhez kapcsolódik. „Tanuló várossá", közösséggé úgy válik egy település, ha a benne folyó legkülönfélébb tanulásokat egybeszervezik és megfelelőképpen menedzselik. Ennek igazolására és dokumentálására nagy mintás adatfölvételek vagy az egész országra (régióra) kiterjedő vizsgálatok nem alkalmasak; idáig az esettanulmányok juthatnak el (ilyen esettanulmányokra utal *Forray R. Katalin* (*2016*) tanulmánya, valamint az EDU Vidékfejlesztés számának több írása is, vö. *Kozma ed. 2014*). Az esettanulmányok egyik fő tanulsága, hogy az egybeszervezendő és menedzselendő tanulásokat egy-egy kihívás mozgósítja, amely eléri a teljes közösséget, és minden tagjában tudatossá válik. A másik tanulság a „változásmenedzserek" vagy még inkább „helyi hősök" (*Nemes & Varga 2014*), „kulcsemberek" (*Örsi 2002*) szerepe. A tanuló várost ma már nem úgy képzeljük el, mint ahol lámpagyújtás idején mindenki a tankönyv fölé görnyed – vagy stílszerűen egy közösségi számítógép elé telepszik. A „tanuló város" a kihívásokra válaszoló város; mégpedig olyan, amely kreatív válaszokat ad, és ennek révén ellenállóbbá válik, sőt, fejlődik is.

Amikor tanuló régiókról és tanuló városokról először kezdtek beszélni a regionális tudományban és az oktatáskutatásban, a figyelem az innovációk és az azokat hordozó „kreatív osztály" területi sűrűsödésére összpontosult. A 2000-es évek elején – amikor a gazdasági válság első felhői gyülekezni kezdtek – a tanuló városok és tanuló közösségek az alternatív társadalomszervezés laboratóriumaként jelentek meg. Az új jelszó most és várhatóan a jövőben is a fejlődőképes ellenállás (reziliencia). Bárhogy hívjuk is, az látható, hogy a tanulás közösségszervező erő, és hogy a „tanuló közösségek", amelyek most még pontszerűen emelkednek ki a vizsgált országok térképén, a tanuló városokkal együtt tanuló városkörnyékekké, ezek pedig várhatóan kisebb-nagyobb régiókká szövődnek.

Megjegyzés

Ez az írás azokra az elméleti és empirikus eredményekre épül, amelyeket a LeaRn-kutatás keretében értünk el. A LeaRn-kutatást *(Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a válóságig)* az OTKA támogatta (K-101867; kutatásvezető: Kozma Tamás). Megjegyzéseikért köszönetet mondunk e kézirat első olvasóinak: *Erdei Gábornak, Forray R. Katalinnak* és *Gyuris Ferencnek*.

IRODALOM

Audretsch, D. B. et al. (eds. 2015) *The Oxford Handbook of Local Competitiveness*. Oxford University Press, Oxford.

Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory*. Oxford etc: Prentice-Hall,, Oxford

Becsei J. (2004) *Népességföldrajz*. Ipszilon Kiadó, Békéscsaba.

Benke M. (2016) The spatial frame of lifelong learning. *HERJ Hungarian Educational Research Journal vol*. 6 No. 1. DOI 10.14413 http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/56684cb10c928 Letöltés: 2016. 02. 28.

Borsi B. & Bajmóczy Z. (2009) Kvantitativ leszakadás, kvalitativ felzárkózás? *Közgazdasági Szemle* vol. 61. No. 10. pp. 933–954.

Canadian Council of Learning (2010) http://www.cli-ica.ca/en.aspx Letöltés: 2015. 11. 15.

Delors J. et al. eds. (1996) *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.

Deutscher Lernatlas (2015) http://www.deutscher-lernatlas.de/ Letöltés: 2015. 11. 15.

ELLI Index Europa 2010 (2012) www.elli.org Letöltés: 2015. 11. 15.

Engler Á. & Márkus E. (2016) A formális és nem formális tanulás térségi vetületei. *Educatio ®*, vol. 27. No. 2. (előkészületben)

Florida, R. (2012) *The Rise of the Creative Class*. Basic Books, New York

Florida, R. (1995) Toward the learning region. *Futures*, vol. 27. No. 5. pp. 527–36.

Forray R. K. (2016) A művelődési városközpontoktól a tanuló közösségekig. *Educatio ®*, vol. 26. No. 2. (előkészületben)

Forray R. K. & Kozma T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Forray R. K. & Kozma T. (eds.1986) *Oktatásökológia*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Gál Z. (2014) A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *Educatio ®*, vol. 23. No. 1. pp. 108–120.

Geenhuizen, M. & Nijkamp P. (eds. 2012) *Creative Knowledge Cities: Myths, Visions and Realities*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Guggenheim E. F. (eds. 2003) *The Learning Region*. (Agora XI.) CEDEFOP, Thessaloniki.

Gustavsen, B., Nyhan, B. & Ennals, R. (eds. 2007) *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. (CEDEFOP reference series, 68)

Iacobuta, A. O. & Baciu, L. L. (2009) *An analysis of the Romanian Learning Regions*.

Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. Bentham Books, New York.

Jarvis, P. (2006, 2007) *Lifelong Learning and the Learning Society* I-II. Routledge, London, New York

Juhász E. & Szabó J. (2016) Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio®*, vol. 26. No. 2. (előkészületben)

Kardelj E. (1977) *A szocialista önigazgatás politikai rendszerének fejlődési irányai*. Fórum Kiadó, Újvidék.

Katonáné Kovács J. (2014) Helyi gazdaságfejlesztés és tanulás. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 496–504.

Kozma T. (2014) Hogyan lettem szociológus? Kozma T. (ed.2014) Vidékfejlesztés és oktatás. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. (tematikus szám)

Kozma T. et als. (2015) *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen.

Lados M. (ed.2011) Smart Cities - tanulmány. MTA Regionális Kutatások Központja, Győr. Learning Regions by EU Countries (é.n.) http://www.noema.fi/go.cfm?PageID=3020 Letöltés: 2016. 01. 30.

Lukesch, R. & Payer, H. (2009) *Learning Regions, Evolving Governance*.

Molnár E. (2014) Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 462–471.

Morgan, K (1997, 2009) The learning regions: institutions, innovation and regional renewal. In: Boekema, Rutten. pp. 491–503.

Nemes F. & Szelény I. (1968) *A lakóhely mint közösség.* Akadémiai, Budapest.

Nemes G.& Varga Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 384–393.

Osborne, M. (2014) Learning cities 2020. *HERJ Hungarian Educational Research Journal vol. 4.* No. 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02. http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d42410ebf99 Letöltés: 2016. 01. 30.

Örsi J. (2002) *Kulcsemberek*. Túrkevei Kulturális Egyesület, Túrkeve.

Smart Cities and Communities (é.n.) http://ec.europa.eu/eip/smartcities/ Letöltés: 2016. 01. 30.

Pinto, H. (ed. 2015) *Resilient Territories*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.

Pusztai G. & Kozma T. (eds. 2015) PISA: kritika és védelem. *Educatio ®*, vol. 24. No. 2. (tematikus szám)

Rittgasser I. (2009) Kreatív kistérségek Magyarországon. *Tér és Társadalom*, vol. 23. No. 4. pp. 27–44.

Rutten, R. & Boekema, F. (eds. 2009) *The Learning Region*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Süli-Zakar I. & Lenkey G. (2014) A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 371–383.

Szelényi I. (ed.1973) *Városszociológia*. Közgazdasági Kiadó, Budapest.

Teperics K. & Dorogi Z. (2014) Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 451–461.

ENGLER ÁGNES – MÁRKUS EDINA

A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei

A hazai szakirodalomban a felnőttképzés formális területe leginkább az iskolarendszerű felnőttoktatás. Az alap-, közép- és felsőfokú befejezett iskolai végzettség megszerzését szolgáló képzések. A nem formális terület kevésbé jól körülhatárolható, de ha az előbbi megközelítésnél maradunk, az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés tanfolyami jellegű, valamilyen formában szervezett, akár valamilyen képzettséget is adó képzéseit sorolhatjuk ide.

Az iskolarendszerű felnőttképzés történeti vonatkozásainak, funkcionális elemzésének, valamint az intézményrendszerének a vizsgálatára is találhatunk példákat (többek között *Felkai 2002*; *Csoma 2002*; *Mayer 2003*, *2006*; *Bajusz 2008*; *Engler 2014* munkái nyomán). Az iskolarendszeren kívüli képzés nem formális keretek között folyó képzéseit végző intézmények és tevékenységük vizsgálata kevésbé jellemző, azért néhány példát találhatunk (*Koltai 2005*; *Farkas et. al. 2011*). Mindkét területen inkább az intézményes megközelítés a jellemző. Mi tanulmányunkban a tanulás oldaláról, a résztvevők felől közelítünk, azt próbáljuk áttekinteni, hogy a felnőttek milyen arányban vesznek részt ezeken a képzéseken és ennek milyen területi sajátosságai figyelhetők meg. A formális felnőttképzésben való részvétel alacsonyabb aránya mellett magasabb-e a nem formális felnőttképzésben való részvétel, vagy az alacsony részvétel minden területen egy adott térségre jellemzően jelenik meg. A KSH mellett az OSAP 1665 adatbázisát használjuk.

A tanulás különböző módozatai közül a formális tanulás az, amely hagyományosan összefüggésbe hozható a tanuló régió kialakulásával, fenntartásával, fejlődésével. Elsősorban azért, mert a formális tanulás intézményesült, ismert szereplői egy jól követhető rendszerbe tömörülnek. Másodsorban mind a rendszer, mind annak aktorai jól mérhető, adatokkal leírható, nyomon követhető folyamatba ágyazottak, bemeneti és kimeneti jellemzőkkel bírnak. Harmadsorban pedig az így kapott számszerűsített információk, statisztikai adatok objektívnek tekinthetők, összehasonlíthatók, mérésük időről-időre megismételhető.

Természetesen számos veszélye van annak, ha egy régió oktatási, képzési tevékenységét csupán a formális tanulás indikátoraihoz kötjük, vagy legalábbis ezt hangsúlyozzuk a többi tanulási forma háttérbe szorításával. Gondoljunk például arra, hogy számos esetben az iskolarendszerbe be nem illeszkedő, a hagyományos tanulási módozatoktól idegenkedő, alulteljesítő egyén például a non-formális vagy informális tanulási tevékeny-

➤ Educatio 2016/2. Engler Ágnes – Márkus Edina: *A formális és nem formális felnőttkori tanulás térségi vetületei*, 170–183. pp.

ségekben kiválóan „teljesít". Az idézőjel nem véletlen, hiszen a mérés-érékelés nem lehet azonos a formális tanulási tevékenységeknél, ami újabb problémát jelent. Nem kaphatunk ugyanis egyértelmű, összehasonlítható képet az így szerzett tudásról és kompetenciákról. Ez a visszacsatolás ugyanis nemcsak az egyén és a külvilág számára szolgál információval, hanem szelektáló funkcióval is bír, például a munkaerőpiacon vagy a tanulói továbbhaladásnál.

A probléma tehát összetett, számos kísérlet történik a formális tanulás „egyeduralmának" megszüntetésére. A különböző validációs eljárások nemcsak a formális úton elsajátított tudást és fejlesztett kompetenciákat számítják be a továbbtanulás vagy a munkaerő-piaci tevékenység során, hanem a certifikátummal nem igazolható jártasságokat, gyakorlat útján szerzett tudást is. Ez a típusú beszámítás történhet hivatalos bizottság előtt való elméleti és gyakorlati tudásfelméréssel, de a munkáltató (tanulás esetén az oktatást szervező) elfogadhatja „bemondás" alapján is. Az oktatási intézmények regionális szerepét természetesen nem csupán a tudástranszfer alapján tartjuk számon, hanem a környezetük felé közvetített nevelési, kulturális küldetéssel, de ezek kimutatható hasznossága az előbbieknél még nehezebb. A tanuló régiók és a formális tanulás kapcsolatának tárgyalása során az intézményesült tanulás szűken vett csatornáján haladva mutatjuk be a bemeneti és kimeneti jellemzőket, illetve a köztes folyamatot.

A felnőttoktatás- és képzést iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli területekre különíthetjük el. Ezek funkciója, szabályozási háttere is más. Az iskolarendszerű felnőttoktatásba tartozik az alap-, közép- és felsőfokú végzettséget nyújtó képzések köre, míg az iskolarendszeren kívüli képzés körébe sorolunk minden egyéb felnőttképzést, munkaerő-piaci képzéseket éppúgy, mint a személyes fejlődést szolgáló, egyéni érdeklődés alapján szerveződő szabadidős képzéseket (*Márkus 20*

A formális tanulás

A formális oktatás különböző oktatási intézménytípusokban és eltérő oktatási szinteken zajlik, alfejezetünkben az oktatási rendszer felépítését követve mutatjuk be a területi jellegzetességeket. A közoktatás hagyományos felosztásban alapfokú végzettséget (általános iskola, szakiskola) és érettségivel záruló középfokú végzettséget (szakközépiskola, gimnázium) ad, a diplomát adó felsőfokú képzés egyetemeken és főiskolákon zajlik. (A közoktatás első szintjével, az óvodai neveléssel ebben a tanulmányban nem foglalkozunk.) A köznevelési intézmények száma a mindenkori társadalmi és gazdasági állapotoknak megfelelően alakul, komoly befolyással bír a demográfiai háttér (ti. gyermekszám alakulása). Az 1. táblázat regionális bontásban mutatja a különböző oktatási intézménytípusok számát, a 2. táblázat pedig a köznevelésben tanulók számát.[1] Az iskolák és tanulók száma minden oktatási szinten és típusban Közép-Magyarország, Észak-Magyarország és Észak-Alföld régióiban tartósan kiemelkedő, amely az utóbbi két esetben leginkább az országos átlaghoz képest magasabb születésszámmal, az előbbiben a kedvezőbb gazdasági mutatók által indukált belső vándorlással (majd népességnövekedéssel) indokolható.

[1] A KSH oldalán elérhető legfrissebb adatokat használtuk elemzéseinkben, ebben az esetben 2014-ig vannak elérhető adatsorok.

1. táblázat: A köznevelési intézmények feladat-ellátási helyeinek száma, 2000–2014

Iskola típusa	Régió	2000	2005	2010	2014
Általános iskola	Közép-Magyarország	740	704	690	768
	Közép-Dunántúl	448	422	391	417
	Nyugat-Dunántúl	489	448	391	404
	Dél-Dunántúl	473	424	377	400
	Észak-Magyarország	645	591	526	566
	Észak-Alföld	587	554	518	594
	Dél-Alföld	493	471	413	472
Szakiskola	Közép-Magyarország	132	143	150	158
	Közép-Dunántúl	78	86	104	99
	Nyugat-Dunántúl	67	73	81	72
	Dél-Dunántúl	65	75	88	89
	Észak-Magyarország	63	82	104	114
	Észak-Alföld	96	117	155	191
	Dél-Alföld	84	97	120	115
Gimnázium	Közép-Magyarország	206	249	253	267
	Közép-Dunántúl	66	84	87	95
	Nyugat-Dunántúl	54	63	66	63
	Dél-Dunántúl	55	65	83	68
	Észak-Magyarország	61	71	97	92
	Észak-Alföld	94	130	171	183
	Dél-Alföld	79	99	119	114
Szakközépiskola	Közép-Magyarország	221	262	248	247
	Közép-Dunántúl	101	96	112	112
	Nyugat-Dunántúl	94	97	97	88
	Dél-Dunántúl	82	95	78	77
	Észak-Magyarország	98	104	109	108
	Észak-Alföld	116	152	157	176
	Dél-Alföld	118	125	138	133
Összesen		**830**	**931**	**939**	**941**

Forrás: A KSH adatai alapján, saját szerkesztés

2.táblázat: A köznevelésben tanulók száma régiók szerint, fő

Intézmény típusa	Régió	2000	2010
Általános iskola	Közép-Magyarország	232 365	202 479
	Közép-Dunántúl	109 920	80 794
	Nyugat-Dunántúl	90 945	69 840
	Dél-Dunántúl	94 340	70 422
	Észak-Magyarország	130 740	102 752
	Észak-Alföld	168 090	132 569
	Dél-Alföld	131 450	97 713
Szakiskola	Közép-Magyarország	24 700	24 853
	Közép-Dunántúl	15 940	18 422
	Nyugat-Dunántúl	13 455	14 781
	Dél-Dunántúl	14 005	16 246
	Észak-Magyarország	16 585	18 492
	Észak-Alföld	22 415	25 601
	Dél-Alföld	18 430	20 842
Gimnázium	Közép-Magyarország	59 930	67 402
	Közép-Dunántúl	16 830	19 445
	Nyugat-Dunántúl	16 400	17 823
	Dél-Dunántúl	49 870	18 294
	Észak-Magyarország	19 390	21 031
	Észak-Alföld	26 290	30 274
	Dél-Alföld	23 020	24 431
Szakközépiskola	Közép-Magyarország	67 870	66 171
	Közép-Dunántúl	26 555	26 389
	Nyugat-Dunántúl	25 755	26 411
	Dél-Dunántúl	20 755	18 990
	Észak-Magyarország	31 955	31 803
	Észak-Alföld	34 055	37 118
	Dél-Alföld	32 355	33 482
Összesen		**239 300**	**240 364**

Forrás: A KSH adatai alapján, saját szerkesztés

A 3. táblázatban két adatsort helyeztünk egymás mellé. Az első a hallgatók számának területi megjelenését mutatja képzési hely szerint, a második a felsőoktatásban tanulók számát állandó lakhelyük szerint. A felsőoktatási intézmények száma a közép-magyarországi régióban a legmagasabb a fővárosban található számos egyetemnek és főiskolának köszönhetően. Jól látható a főváros nagy vonzóereje, hiszen háromszor annyi hallgató tanul itt, mint amennyi a budapesti hallgatók száma (természetesen nem minden budapesti lakhelyű jár fővárosi intézménybe, a vidéken tanuló fővárosi fiatalok aránya azonban vélhetően kisebb).

Az Alföld két régiója a vidék felsőoktatásának fontos súlypontjait képezik, hallgatói létszámot tekintve a dunántúli megyék közül Baranya emelkedik ki. A tradicionális nagy vidéki egyetemek és azok vonzáskörzetei alkotják hazánk felsőoktatásának csomópontjait, hallgatói bázisukat jellemzően a regionális körzeteikből nyerik. Az így kialakult felsőoktatási régiók nem feltétlenül esnek egybe a tervezési-statisztikai régiók szerinti felosztással: a Debreceni Egyetem hallgatói például Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg

megye és Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből érkeznek, illetve a határon túli területekről (elsősorban Erdély és Kárpátalja). Ez az oka annak, hogy pl. Hajdú-Bihar megyében jelentős a különbség a képzési hely és az állandó lakhely szerinti hallgatói létszámban, az előbbi javára. Ugyanakkor Borsod-Abaúj-Zemplén megyében kétszer annyi helyi lakos áll hallgatói jogviszonyban, mint amennyi hallgató tanul a megyében. Ugyanezt figyelhetjük meg Csongrád és Baranya megyében, ahol a szegedi és a pécsi egyetemek szívó hatása érvényesül. Ezzel ellentétes a helyzet az Észak-Magyarországi régió összes megyéjében, ahonnan inkább a főváros vagy Hajdú-Bihar felsőoktatási intézményeibe irányul a fiatalok továbbtanulási szándéka. Közép- és Nyugat-Dunántúl esetében magasabb hallgatói létszámot találunk lakóhely szerint a képzési központok létszámadataihoz viszonyítva. Valószínűsíthetően az itt élők Budapesten folytatják nagyobb arányban tanulmányaikat, mert az említett régiókban nem találunk kimagasló hallgatói létszámot felmutató megyét (hasonlóan pl. Dél-Dunántúlhoz Baranyát).

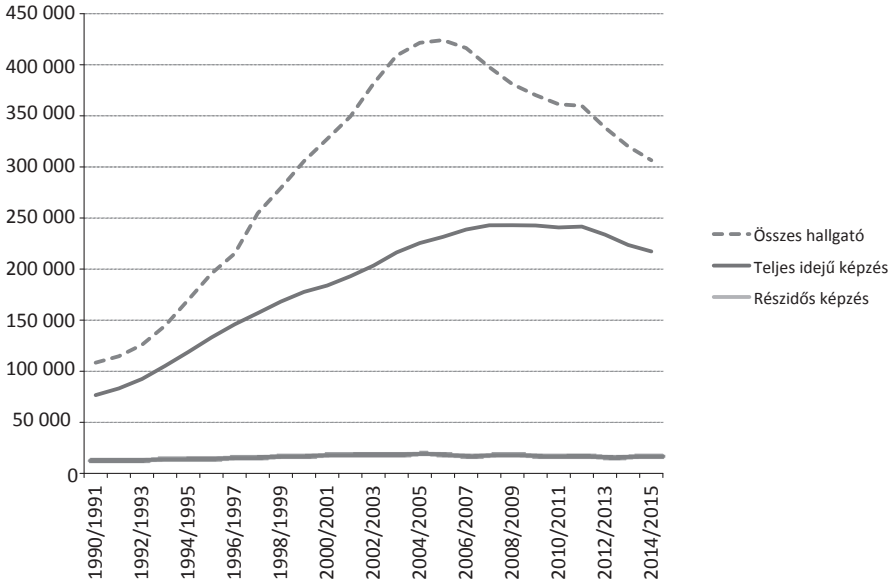
3. táblázat: Felsőfokú alap- és mesterképzésben részt vevő nappali képzésben tanulók száma képzési hely szerint és a hallgatók állandó lakhelye szerint, fő, 2014

	Hallgatók száma képzési hely szerint	Hallgatók száma állandó lakhely szerint
Budapest	107 514	35 297
Pest	5 674	22 946
Közép-Magyarország	**113 188**	**58 243**
Fejér	1 799	7 290
Komárom-Esztergom	402	5 007
Veszprém	3 549	6 232
Közép-Dunántúl	**5 750**	**18 529**
Győr-Moson-Sopron	10 403	7 960
Vas	1 532	4 725
Zala	1 731	5 470
Nyugat-Dunántúl	**13 666**	**18 155**
Baranya	13 293	6 628
Somogy	1 704	4 883
Tolna	369	3 741
Dél-Dunántúl	**15 366**	**15 252**
Borsod-Abaúj-Zemplén	6 726	11 974
Heves	3 371	5 768
Nógrád	–	3 020
Észak-Magyarország	**10 097**	**20 762**
Hajdú-Bihar	21 002	11 465
Jász-Nagykun-Szolnok	628	6 331
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2 903	10 840
Észak-Alföld	**24 533**	**28 636**
Bács-Kiskun	2 385	9 452
Békés	647	6 160
Csongrád	17 387	8 115
Dél-Alföld	**20 419**	**23 727**

Forrás: A KSH adatai alapján, saját szerkesztés

A felsőoktatásban tanulók létszámának országos tendenciáit figyelve elmondható, hogy a kilencvenes években kibontakozó expanzió minden tagozaton jelentősen felduzzasztotta a hallgatói létszámot (1. ábra). A kétezres évek közepén tapasztalható megtorpanás után a nappali (teljes munkaidős) hallgatók számának emelkedése mérsékelten folytatódott, még a levelező tagozaton jelentősen visszaesett (az esti tagozat és a távoktatás mindvégig alacsony arányban vonzotta be a hallgatókat a magyar felsőoktatásba a tárgyalt években). Mindeközben az oktatói állomány létszáma csaknem változatlan maradt.

1. ábra: A felsőfokú képzésben tanuló nappali és nem nappali tagozatos hallgatók száma, valamint az oktatók száma 1990 és 2015 között, fő



Forrás: A KSH adatai alapján, saját szerkesztés

Az oktatás egyes szintjeihez kötődő felnőttoktatás elsősorban pótló és korrekciós funkciót lát el. Az alacsony végzettséggel vagy végzettség nélkül rendelkezők munkavállalási esélyeit és a tanulói továbbhaladásának lehetőségét (pl. szakképesítés) egyaránt növeli, ha általános iskolában vagy középfokon pótolja elmaradt tanulmányait. Az általános iskolába járó felnőttek létszáma igen alacsony, ami egyrészt a népesség javuló iskolázottsági mutatóival magyarázható, ugyanakkor még viszonylag mindig magas a 4. osztályt be nem fejezettek aránya. A középfokú oktatásban lezajlott expanzió (1970-es, 1980-as évek) a felnőttként érettségit szerzőket is bevonzotta. A telítődést követően fokozatosan visszaesett az itt tanulók száma, miközben felnőtté váltak azok a korosztályok, akiket a középfokú expanzió már a nappali képzésbe vont be. Ez a korosztály már a felsőfokú oktatás tömegesedésének is része lehetett, hiszen a felsőfokú nappali képzést a kilencvenes évek elején-közepén érte el az expanziós hullám.

A felsőoktatás részidős képzéseiben tanulók száma ezután szintén jelentősen megnőtt, a felnőttként diplomaszerzést kitűzők beáramlottak az egyetemekre és főiskolákra. A felnőttek felsőfokú továbbtanulási igényeire érzékenyen reagáltak az intézmények,

szélesre tárva képzési kínálatukat számukra. A felsőoktatás „cselédlépcsőjén" (*Ladányi 1994*) érkezők tanulmányainak megítélése eltér a nappali munkarendben tanulókétól (pl. nagyon eltérő tanulói úttal rendelkeznek, nincs lehetőség a tananyagban való elmélyülésre és a minőségi oktatói konzultációra, mások a követelmények stb.), de a nappali tagozat heterogenizálódását követően halványulni látszódtak a különbségek. A felsőoktatás módszertanában (pl. gyakorlatorientáltság hiánya) és tanulásszervezésében (pl. hozott tudás és képességek beszámításának hiánya) nem kezeli eltérő módon a többségében munkaerő-piaci tapasztalattal rendelkező részidős hallgatókat (*Maróti 2002; Derényi & Tót 2011*). A jellemzően munka és család mellett tanulók tanulmányi akadályait és igényeit szintén kevés figyelem övezi (*Tőzsér 2013, Engler 2014*).

A felnőttoktatásba tartozónak vélt tanulók meghatározása különböző szempontok alapján történhet, figyelembe vehető például a biológiai és pszichológiai érettség, a gazdasági aktivitás, az önálló egzisztencia, a családalapítás. A jogi megközelítés egységessé teszi ennek eldöntését, amely az életkor alapján húzz a meg a határt. A jogi értelemben vett nagykorúság nem minden esetben esik egybe az iskolakötelezettség életkori határával. A tankötelezettség életkori határa a rendszerváltozás után többször módosult (16 évről 18 évre 1996-ban, majd újból 16 év 2012-től). A tankötelezettség körül folyó viták alapvetően két különböző szempontból közelítik meg az iskolában töltött évek kérdését. A jogi nagykorúságot (18 év) preferálók szerint az iskolába járás időben kitolja a pályaválasztási munkába állási döntéseket, időt hagyva a személyiség és az érdeklődés, valamint a képességek kikristályosodásának. A fiataloknak az iskolarendszerben való tartásának célja az élethosszig tartó tanulás megalapozása, de nem elhanyagolható a munkanélküliséget elkerülő parkoltatás sem. A 16 (vagy akár 14) év mellett érvelők a tanulási kudarcokkal küzdő, iskolakerülő, lemorzsolódó réteget kívánják minél korábban munkatapasztalathoz és önálló keresethez juttatni, nem kizárva a későbbi tanulás lehetőségét. (Ld. pl. *Fazekas et al. 2008; Halász 2010; Mártonfi 2011, Fehérvári et al. 2011.*)

Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg. A 4. táblázat adatai alapján jól látható, hogy az oktatási szintek növekedésével párhuzamosan növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben. A Központi Statisztikai Hivatal és az Oktatási évkönyvek idősoros adatait tekintve elmondható, hogy a népesség iskolázottságának javulásának következményeként az alsófokú közoktatási intézményekben határozottan csökken a beiratkozott felnőttek száma. Középszinten az esti tagozaton érettségit adó gimnáziumok keresettek a tanulmányaikat korábban megszakítók számára. A felsőoktatásban zajló változások (expanzió, Bolognai-folyamat) hatással voltak ugyan a felnőtt hallgatók jelentkezési tendenciájára, de az oktatási intézmények közül a főiskolák és az egyetemek által kínált levelező munkarend továbbra is a legvonzóbb a tanulni vágyók számára

4. táblázat: Az oktatási intézmények nappali tagozatos és nem nappali tagozatos tanulóinak száma és aránya, 2014/2015. tanév

Tanulók száma	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép iskola	Gimnázium	Felsőoktatás
Összes tanuló, fő	751 034	109 978	221 144	216 368	306 524
Nem nappali tagozaton tanulók, fő	2 548	9 946	32 382	34 140	89 276
Nem nappali tagozaton tanulók, az összes tanuló százalékban	0,3	9,0	14,6	15,8	29,1

Forrás: A KSH adatai alapján, saját számítás és szerkesztés

A nem formális felnőttkori tanulás

A nem formális tanulást a tanulmányunkban széles értelemben használjuk, az általános tanulással foglalkozó elemeivel és a szakképzéssel egyaránt foglalkozunk, kifejezetten az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés intézményeire és tanulóira összpontosítva. Az intézmények számának, területi elhelyezkedésének, meghatározó képzési jellegének áttekintésén túl, a résztvevők oldaláról közelítünk, megnézzük, hogy a felnőttek milyen arányban vesznek részt képzéseken és ennek milyen területi sajátosságai figyelhetők meg. A nem formális területre vonatkozóan Koltai (2005) és Farkas és munkatársai (2011) végeztek vizsgálatokat, igaz más módszertani háttérrel, kifejezetten az akkreditált intézményekre és programokra fókuszálva és kérdőíves módszert alkalmazva.

A felnőttképzést tekintve Magyarországon többféle nyilvántartás rendelkezésünkre áll, az engedélyezési eljáráson átesett intézmények és engedélyezett felnőttképzési programok nyilvántartásán túl, az OSAP 1665 számú felnőttképzési statisztika adatait, valamint a közművelődési és közgyűjteményi intézmények adatszolgáltatása révén összegyűjthető adatokat is figyelembe vehetjük. A munkánkban mi az OSAP 1665 adatbázist használjuk. Azért ennek az adataira esett a választásunk, mert tanulókra (az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésekben inkább a résztvevő kifejezés a jellemző) vonatkozó adatokat területi bontásban a képzés jellege szerint, itt találhatunk.

Az OSAP 1665 számú felnőttképzési statisztika az iskolarendszeren kívüli képzések adatait[2] tartalmazza.[3] Meg kell, hogy említsük, hogy gyakran éri az a kritika az OSAP adatbázist, hogy nem teljes, az adatszolgáltatási kötelezettségének számos szervezet nem tesz eleget. Azonban, ha az elmúlt évek válaszadó szervezeti/intézményi számait tekintjük, rendkívüli eltérés nem tapasztalható.

Az alábbi táblázatban (5. táblázat) régiós bontásban láthatjuk a képzést folytató intézmények számát 2011 és 2015 között. 2015-re jelentős csökkenés figyelhető meg, amelynek legfőbb oka véleményünk szerint nem az adatszolgáltatási kötelezettség elmulasztása, mert 2011 és 2013 között már viszonylag állandósult szervezeti szám volt megfigyelhető, hanem a 2013-as felnőttképzési törvény rendelkezései miatti átstrukturálódás. A szervezeti szám csökkenése mellett a területi arányok nem változnak, Közép-Magyarország mellett Észak-Alföld, Dél-Alföld és Nyugat-Dunántúl régiókban magasabb a szervezetek aránya. Valószínűleg más okból. Észak-Alföld és Dél-Alföld a hátrányos helyzete révén kedvező helyzetben van a forráselosztás szempontjából. Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon pedig feltételezhetően nagyobb fizetőképes kereslet van a felnőttképzések iránt, akár az egyének, akár a munkahelyek finanszírozásában.

---

[2] Az adatok a képzések következő jellemzőire vonatkoznak: a képzés jellege, óraszáma, ideje, formája, típusa, a képesítéssel betölthető munkakör foglalkozási csoport (FEOR-) kódja, a képzés megkezdéséhez megkívánt legalacsonyabb befejezett iskolai végzettség, elméleti-gyakorlati képzés helye, részvételi díj, a képzésbe beiratkozottak részvételi díjának költségviselői, vizsgaszervező intézmény, OKJ képzésbe beiratkozottak száma, képzésben résztvevők munkaerő-piaci státusza, a képzésben résztvevők csoportjai (korcsoport, iskolai végzettség).

[3] A 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről és a 288/2009. (XII. 15.) Korm. rendelet az Országos Statisztikai Adatgyűjtési Program adatgyűjtéseiről és adatátvételeiről jogszabályok alapján a bejelentési kötelezettség a felnőttképzést végző intézményre vonatkozik, a vizsgát /képzés befejezését/ követő 10. nap, a hatósági jellegű és a 25 óránál kevesebb képzési idejű felnőttképzések esetében évet követő 10. nap.

5. táblázat: A képzést folytató intézmények száma régiók szerint, 2011–2015.

Régiók	2011	2012	2013	2014	2015
Közép-Magyarország	803	811	819	690	637
Közép-Dunántúl	115	113	135	105	99
Nyugat-Dunántúl	146	139	145	114	111
Dél-Dunántúl	106	105	97	88	89
Észak-Magyarország	144	123	123	109	91
Észak-Alföld	196	204	198	190	169
Dél-Alföld	176	158	174	133	114
Összesen	**1686**	**1654**	**1691**	**1429**	**1310**

Forrás: OSAP 1665 https://statisztika.nive.hu/

Ha a képzést folytató intézményeket képzési jelleg szempontjából vizsgáljuk (6. táblázat), megállapíthatjuk, hogy 2011 és 2015 között nagyobb arányban vannak azok az intézmények, amelyek szakképzést (az állam által elismert OKJ szakképesítést adó, szakmai továbbképző) folytatnak, de nem elhanyagolható a nyelvi képzés és az általános felnőttképzést folytató intézmények száma sem.

6. táblázat: A képzést folytató intézmények száma képzési jelleg szerint, 2011–2015.

Képzési jellege	2011	2012	2013	2014	2015
Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	33	22	27	18	15
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó	445	459	456	375	326
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	110	117	105	76	77
Szakmai továbbképző	339	306	313	235	232
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	7	9	4	6	6
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	38	30	27	26	27
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	65	74	68	63	63
Okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	1	0	0
Nyelvi képzés	276	287	294		201
Általános felnőttképzés	280	271	308	287	299
Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	1	2	1	2	8
Informatikai képzések	93	75	87	73	52
Bemeneti kompetenciára felkészítő	0	4	1	4	5
Összesen	**1687**	**1656**	**1692**	**1430**	**1311**

Forrás: OSAP 1665 https://statisztika.nive.hu/

A 7. táblázatban 2011 és 2015 között iskolarendszeren kívüli felnőttképzés befejezők száma szerepel megyei bontásban, és azt láthatjuk, hogy Budapest és Borsod-Abaúj-Zemplén megye mellett Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Győr-Moson-Sopron

megyében legmagasabb az utóbbi években a számuk. Ez az adat részben összhangban van az intézmények számával, mivel ezek Közép-Magyarországon, Észak-Alföldön és Nyugat-Dunántúlon magasabbak.

7. táblázat: A képzést befejezők száma képzés lebonyolításának megyéje szerint (2011–2015)

A képzés helyszíne (megye)	2011	2012	2013	2014	2015
Baranya	22858	21870	26950	30280	24939
Borsod-Abaúj-Zemplén	32019	**27955**	**39941**	**63309**	**56055**
Budapest	289378	250199	234614	255160	264530
Bács-Kiskun	27491	24312	31882	36771	25279
Békés	14681	12630	18063	19683	15369
Csongrád	22345	18013	26410	34114	27023
Fejér	21515	17858	29189	29046	28475
Győr-Moson-Sopron	34163	**40560**	**53055**	**45632**	**41109**
Hajdú-Bihar	28719	24718	**40068**	**64663**	**42814**
Heves	13288	13445	17795	24382	19355
Jász-Nagykun-Szolnok	16166	14601	22961	30114	18922
Komárom-Esztergom	14846	11201	15178	14823	14684
Nem besorolható	0	0	0	1176	335
Nógrád	7081	7377	10442	11292	9412
Pest	39722	**29203**	**36503**	33373	32306
Somogy	15297	11806	18770	19032	15700
Szabolcs-Szatmár-Bereg	22207	22679	38317	**49245**	36977
Tolna	8042	8868	14688	12491	11465
Vas	15454	17326	22125	21583	16557
Veszprém	13954	11298	17950	21309	20312
Zala	13348	13039	15890	17169	16007
Összesen	**672574**	**598958**	**730791**	**834647**	**737625**

Forrás: OSAP 1665 https://statisztika.nive.hu/

Ha a képzést befejezők számát a képzési jelleg szerint nézzük (8. táblázat), egyértelműen látható, hogy a szakmai jellegű képzések[4] közel azonos létszámmal folynak, bizonyos képzések (hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése; elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés; nyelvi képzés, általános felnőttképzés, informatikai képzések) esetében az átlagosnál magasabb résztvevői/képzést befejezői szám az Európai Uniós forrásokból finanszírozott egyes projekteknek köszönhető. A nyelv és az informatikai képzések résztvevői számának emelkedése mögött feltehetően a Tudásod a jövőd program áll, míg az általános felnőttképzések résztvevői létszámának alakulására a közfoglalkoztatottak képzései hathattak.

[4] Szakmai jellegű képzések: államilag elismert OKJ szakképesítést nyújtó, a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó és a szakmai továbbképző.

8. táblázat: A képzést befejezők száma képzési jelleg szerint (2011–2015)

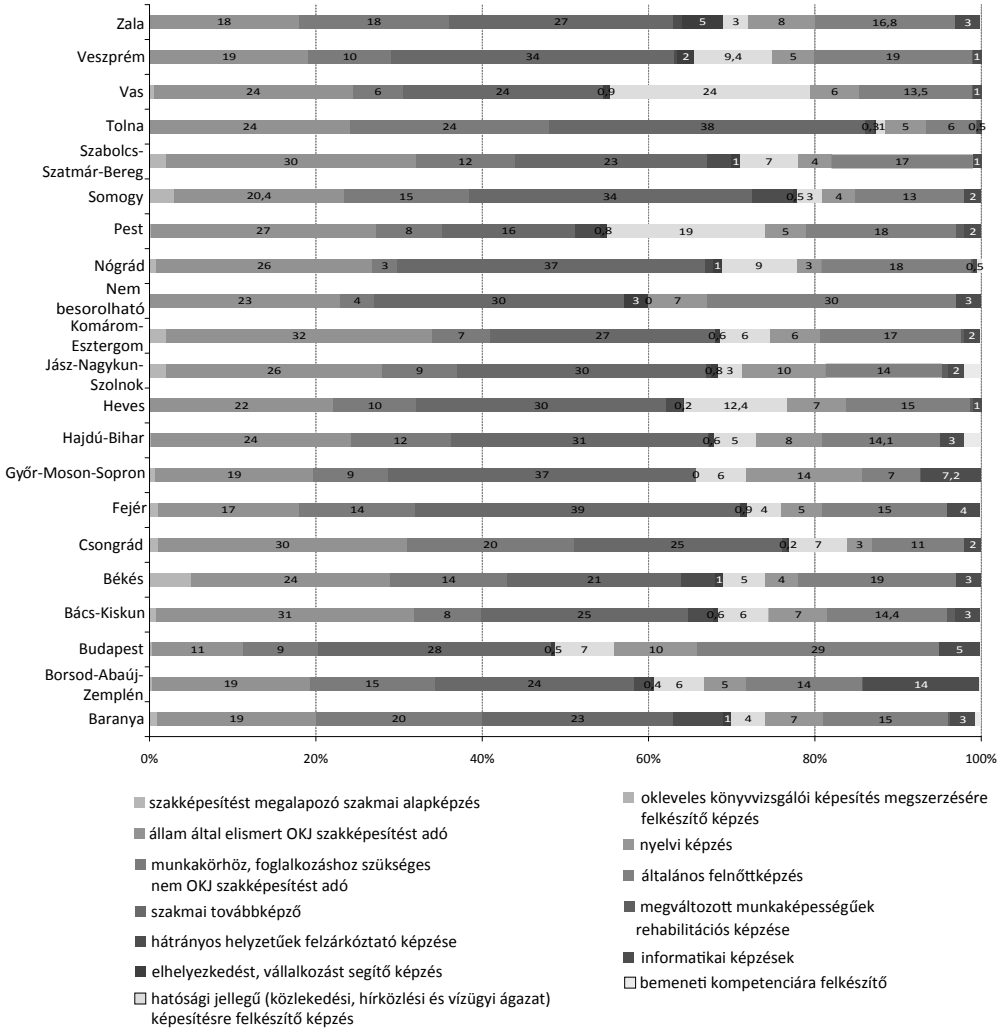
Képzés jellege	2011	2012	2013	2014	2015
szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	6995	3442	4654	7142	4123
állam által elismert OKJ szakképesítést adó	107644	110908	148197	140436	139185
munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	50062	52860	55855	80362	83600
szakmai továbbképző	234627	224260	205978	236198	207474
hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	1494	2810	4853	**35797**	7822
elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	6692	5829	8558	**16268**	5419
hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	45197	48956	49961	47452	53923
okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	286	406	453
nyelvi képzés	82805	62421	**121319**	**93177**	55036
általános felnőttképzés	72988	60687	84161	**117740**	**144805**
megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	391	432	803	2598	859
informatikai képzések	63626	25930	**45622**	**55812**	33118
bemeneti kompetenciára felkészítő	53	423	544	1259	1808
Összesen	**672574**	**598958**	**730791**	**834647**	**737625**

Forrás: OSAP 1665 https://statisztika.nive.hu/

Ha a 2015-ben képzést befejezők számát megyei és képzési jelleg szerint nézzük (2. ábra), akkor azt láthatjuk, hogy az állam által elismert OKJ szakképesítést adó, a szakmai továbbképző és az általános képzéseken vannak a legnagyobb számban a képzést befejezők. A szakmai képzések (ezekbe tartozónak véljük a következőket: az államilag elismert OKJ szakképesítést nyújtó, a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó és a szakmai továbbképző) a meghatározóbbak.

A szakmai jellegű képzések esetében abban van azért különbség, hogy a szakmai képzések hogyan oszlanak meg az egyes képzés típusok között, tehát, hogy az államilag elismert OKJ-s szakképesítést nyújtó; a munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó vagy a szakmai továbbképző képzéseken végzők száma-e a magasabb.

2. ábra: A képzést befejezők száma megye és képzési jelleg szerint, 2015



(Forrás: OSAP 1665 https://statisztika.nive.hu/)

Országos szinten a nem formális képzésről alig mondható el több. A változó számok mögött valószínűleg nem elsősorban a tanulási hajlandóság csökkenése-növekedése van, hanem a kínálat és a pénzügyi források változása. Ezek összessége hat a szektor alakulására. A regionális és megyei különbségek összefüggésbe hozhatók a források (Európai Uniós támogatás) alakulásával, valamint a régió-megye keresleti viszonyaival is.

Tekintettel arra, hogy itt – az iskolarendszerű képzéssel ellentétben – nem rajzolódik ki vertikális struktúra, így a résztvevők számának egésze jól leírja a rendszert, vagyis indikátorértéke van (*Györgyi 2015*).

Összegzés

Tanulmányunkban a felnőttkori formális és nem formális tanulás intézményi hátterének, de még inkább a tanulásban résztvevők vizsgálatának révén arra kerestük a választ, hogy a két forma tekintetében milyen területi sajátosságok figyelhetők meg, kimutatható-e az egymást kiegészítő szerep.

A formális és nem formális tanulás intézményi számait tekintve térségi szempontból megállapítható, hogy mindkét tanulási formához köthetően a Közép-Magyarországi, Észak-Alföldi régióban magas az intézmények száma. Ezen túl a formális területen még az Észak-Magyarországi régióban, a nem formális területen a Nyugat-Dunántúli és a Dél-Alföldi régióban figyelhető meg magasabb intézményszám. Ennek hátterében egyrészt a kedvező vagy épp kedvezőtlen gazdasági helyzet, másrészt demográfiai mutatók állhatnak.

Az adatokat tekintve azt láthatjuk, hogy a formális felnőttképzésben és a nem formális felnőttképzésben való részvétel nem mutatnak funkcionális összefüggést, nem magasabb azokban a térségekben a nem formális tanulásban résztvevők aránya, ahol a formális tanulás alacsonyabb szintű. Az alacsony vagy magas részvétel mindkét területen egy adott térségre jellemzően jelenik meg. A rendelkezésre álló adatok alapján a formális tanulást kompenzáló vagy pótló funkcióját nem láttuk a nem formális felnőttképzésnek.

Megjegyzés

A tanulmány alapját azok a vizsgálatok képezték, amelyeket a LeaRn-kutatás keretében végeztünk (*Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig*). A LeaRn kutatást az OTKA támogatta (K-101867; kutatásvezető: Kozma Tamás).

IRODALOM

Bajusz K. (2008) Felnőttek az iskolapadban? Az iskolarendszerű felnőttoktatás helyzete és problémái. In: Bábosik I. (ed.): *Az iskola korszerű funkciói*. Okker, Budapest. pp. 60–75.

Csoma Gy. (2002) Felnőttoktatási sajátosságok. In: Mayer J. & Singer P. (eds.): *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 1. – Problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. pp. 72-104.

Engler Á. (2014) *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debrecen.

Derényi A. & Tót É. (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Farkas É., Farkas E., Hangya D. & Leszkó H. (2011) *A dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek működési jellemzői*. SZTE Juhász Gyula Pedagógiai Kar Felnőttképzési Intézet, Szeged.

Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (eds. 2008) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.

Fehérvári A., Imre A. & Tomasz G. (2011) Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 133–197.

Halász G. (2010) Oktatáspolitika az első évtizedben. In: Balázs É., Kocsis M. & Vágó I. (eds.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. pp. 17–35.

FELKAI L. (2002): A felnőttoktatás története Magyarországon. In: MAYER J. & SINGER P. (eds.): *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban. 1. Problémák, kérdések – megoldások, válaszok*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. pp. 7–18.

GYÖRGYI Z. (2015) Szakképzés I. – Országos szint. In: KOZMA T. et al.: *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig.* Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debrecen. pp. 116–127.

KOLTAI D. (2005) *Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

LADÁNYI J. (1994) *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban.* Educatio, Budapest.

MARÓTI A. (2002) Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány.* Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.

MÁRTONFI GY. (2011) *A 18 éves korra emelt tankötelezettség teljesülése és (mellék) hatása*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

MAYER J. (2003) A tanulási környezet átalakulása az iskolarendszerű felnőttoktatásban. In: MAYER J. & SINGER P. (2003) *Módszertani stratégiák az iskolarendszerű felnőttoktatásban 5. – Tanári kulcskompetenciák*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

MAYER J. (2006) A munkaerőpiac elvárásai és az iskolarendszerű felnőttoktatás. *Educatio,* vol. 15. No. 2. pp. 288–304.

MÁRKUS E. (2014) Az általános képzést végző intézmények regionális megközelítésben. *Képzés és gyakorlat* vol. 22. No. 3–4. pp. 2–25.

SCHOOF, U., BLINN, M., SCHLEITER, A., RIBBE, E. & WIEK, J. (2011) *Deutscher Lernatlas*. Ergebnisbericht. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

TŐZSÉR Z. (2013) Részidős hallgatók a felsőoktatásban. *PedActa.* 3. kötet, No. 2. pp. 27–38.

BENKE MAGDOLNA

A tanuló közösségek és szakképzés[1]

1. A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

Bevezetés

A tanuló közösségek vizsgálata írásomban a tanuló régiók kutatásában gyökerezik. A tanuló régiókkal kapcsolatos viták, a különböző tanuló régió koncepciók tanulmányozása vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre (*Benke 2014*). A szakirodalomban a tanuló közösség megnevezés sokféle tartalmat hordoz. Gyakran átfogó, általános kifejezésként jelenik meg, amely széles értelmezésben magában foglal mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanulásnak központi szerepe volt. Számos esetben viszont (ld. amerikai szakirodalom) oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt. Kozma ugyanakkor a társadalmi tanulás mérésére irányuló kutatással kapcsolatban azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket a vizsgálatok során a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze, s úgy tekintsenek rájuk, mint tanuló közösségekre (*Kozma 2010*).

A kezdetek

A tanuló közösségek fogalma az 1970-es évekre nyúlik vissza. A Tutorials in Letters and Sciences Program 1970 tavaszán Monte Capanno-ban zajlott, majd később a San Jose Állami New College-ban. A Tutorial kísérlet volt az egyik első eredeti próbálkozás tanuló közösség megalkotására, amely résztvevőitől innovatív gondolkodást várt el. Sokak véleménye alapján a Tutorials kísérlet lehetett a megalapozása a Tanuló Közösségek Mozgalomnak (*Bazzichelli 2008*).

---

[1] A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott LeaRn kutatás (Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig) keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

➤ Educatio 2016/2. Benke Magdolna: *A tanuló közösségek és szakképzés*, 184–197. pp.

A hagyományos, szűkebb, intézményi értelmezés

A tanuló közösségek egyik hagyományos értelmezése az iskola világához kötődik. A cél itt a tanulók tanulási folyamatának átfogó segítése, az iskolai kudarcok és az iskolán belül a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése. Ezek az eredmények a szolidaritás, a cselekvő részvétel és az iskolán belüli párbeszéd támogatásából fakadnak. Tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Ehhez az iskoláknak kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel. Castells szerint ez a folyamat kevésbé kapcsolódik ahhoz, hogy mi történik az osztályteremben, sokkal inkább arra fókuszál, hogy milyen kapcsolatok alakulnak ki az új technológiák segítségével az oktatás helyszíne, a tanulók otthonai és a közéleti helyek között (*Castells 1996*).

A tanuló közösségek koncepció felfogható sokéves nemzetközi oktatásfejlesztési projektek eredményeként is. A legsikeresebb példák az USA-ban, Kanadában, Koreában és Brazíliában születtek. Ezek közül is kiemelkedik a School Development Programme, amely a Yale egyetemen kezdődött 1968-ban, az Accelerated Schools projekt, amely a Stanford Egyetemen született 1986-ban, és a Success for All projekt, amely Baltimoreból indult 1987-ben (*Dooly & Vallejo 2007*). Mindhárom program az iskolák és közösségük társadalmi és kulturális átalakulására koncentrál, amit a párbeszéd elsajátításával érnek el. Az említett tanuló közösség projekteknek a megvalósítás tekintetében két fontos eleme van: a felelősség növelése és a közösség döntése arról, hogy az iskola átalakul tanuló közösséggé. A tanuló közösség fogalom eltérő mélységű használatának bizonyítéka, hogy pl. az USA-ban tanuló közösségen főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek. Utóbbiak arra a tevékenységre utalnak, amikor az oktatási intézményekben kiscsoportos oktatással és kollaboratív tanulási módszerekkel kívánják támogatni a közösségi érzés kialakulását és a közös tanulást.

Az élethosszig tartó tanulás politikájának hatása

Az előzőknél komplexebb értelemben kezelve a fogalmat, a tanuló közösségek (tanuló városok, tanuló régiók) megjelenése 1996-tól gyorsult fel. 1996 az élethosszig tartó tanulás európai éve volt. Az OECD-nek és az UNESCO-nak a témában született riportjai ráirányították a figyelmet azokra a sürgős akciókra, amelyek az egyes társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti kihívások terén közvetlenül a civil és a közösségi szinten jelentek meg (*OECD 1996*; *UNESCO 1998*). Az Európai Unió és az OECD Élethosszig Tartó Tanulás és Tanuló Város-Régiók kezdeményezésein kívül fontos terepe volt a fejlesztéseknek Angliában a kormányzati kezdeményezésű Learning Communities Network, amelynek célja a tanuló városok fejlesztése és tanulmányozása (*NIACE*, 1998). Jelentős fejlesztések történnek Ausztráliában is, pl. az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata (*Kilpatrick Barrett & Jones 2003*), s kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő PASCAL Observatory-nak (*Osborne 2014*). Az élethosszig tartó tanulás elvének is köszönhető, hogy a lokalitás, a „hely" funkciója megváltozott, s a hagyományos várostervezés helyett egyre inkább a tanuláson alapuló közösségfejlesztés kerülhet a fejlesztési elgondolások középpontjába (*Longworth 2001*).

Az élhető hely víziója

A tanuló közösségek számos megközelítését ismerjük. Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, az iskolák, főiskolák és egyetemek, a szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellemes, élhető hellyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra ösztönöznek, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetség, jártasság és tudás az egész közösség számára hozzáférhető legyen (*Longworth 2001*).

A 'Russian egg' – a Matrjuska baba képzete

Faris hangsúlyozza a 'learning community of place', 'a hely tanuló közössége' fogalom elhelyezésének fontosságát a tanuló közösség „zavaros és zavarba ejtő" irodalmán belül (*Faris & Wheeler 2006:1*). A „hely" értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót, (ily módon a tanuló közösség fogalom gyakran a tanuló város szinonimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösséget úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a 'Russian egg'-hez, egy orosz Matrjuska babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségekig bezárólag. Faris kiemeli, hogy a tanuló közösségek mindegyik típusa működhet virtuálisan s nélkülözheti a közvetlen személyes interakciót. Emellett minden tanuló közösség típusnak közös eleme, hogy a tanulás kétirányú, interaktív társadalmi folyamatként zajlik bennük. A Faris féle Matrjuska baba a tanuló közösségek következő típusait ábrázolja: legkívül találhatók a *virtuális globális tanuló közösségek*, (ilyen pl. a CISCO tanulási akadémiája); alatta következnek *valamely „hely" tanuló közösségei*, (ide tartoznak a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók, helyi szabályozással, az élethosszig tartó tanulást társadalmi-kulturális célként s egyúttal szervező elvként kezelve). Ezen belül következnek a *tanuló szervezetek*, (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban, a tanulás támogatását stratégiai célnak tekintve). Beljebb találhatók az *intézményi tanuló közösségek* (az oktatási intézményekben támogatják az együttműködésen alapuló tanulást és a kiscsoportos oktatást). Még beljebb haladva, a *gyakorlati közösségek* tagjai azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek, akik eredetileg szigorúan személyes jelenléttel kívántak egymástól tanulni. Végül a legbelső helyet a legkisebb kiterjedésű, a legszűkebb hatókörrel rendelkező *tanuló körök* foglalják el. Jellemzőjük, hogy a kis-létszámú csoportok tagjai kölcsönös érdeklődésre számot tartó tanulási tevékenységet folytatnak, kiscsoportos vitákkal (*Faris & Wheeler 2006*).

Miközben méltányoljuk Faris rendszerező törekvését, amellyel megpróbál rendet tenni a tanuló közösségek meghatározásainak kuszaságában, az általa alkalmazott hasonlatot mégsem tarthatjuk teljesen helyénvalónak, mivel azt a csalóka látszatot keltheti, hogy a tanuló közösségek valóban úgy épülnek fel, hogy a tágabb közösség magában foglal egy kisebbet és az egy még kisebbet, stb.. Ezzel szemben a valóságban a fenti tanuló közösség típusok csak a nagyságuk és a kiterjedésű körük szerint felelnek meg a Faris által bemutatott egymáshoz viszonyított helyüknek.

A vezérelt rendszerektől az élő rendszerekig

Egy újabb megközelítés rendszerszemléletű alapokon nyugodva a vezérelt rendszerektől jut el az élő, tanuló rendszerekig, és a fenntartható fejlődés elvét alapvetőnek tartva foglalkozik a tanuló közösségekkel. Clarke a közösségek tanuláshoz való viszonyát a kapcsolat, a hely, a cselekvés és az érdekek mentén vizsgálja. A tanuló közösségek kialakulásához fontos jártasságok ebben a megközelítésben a következők: a hálózati kapcsolati, az összekötő, a megújulási, a kiemelkedési és a rendszerező jártasság (*Clarke 2009*).

A fenntartható fejlődés követelménye

Egy kialakulóban lévő konvergencia figyelhető meg a lokalitáson alapuló tanulásra és a részvételi megközelítésekre irányuló tervezési, kormányzási és oktatási diskurzusoknak a fenntartható fejlődésre irányuló törekvésében. Megjelennek a több-szereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyi lokalitást gyakran szomszédságként, városi és regionális léptékkel határozzák meg, mivel ezek jól azonosítható és értelmes kontextust jelentenek, amelyen belül a társadalmi tanulás, a részvétel és a cselekvés könnyebben értelmezhető és segíthető. A fenntarthatóság biztosításának kihívása minden területi szinten új stílust, új rendszert követel a részvételen alapuló kormányzásban és az állampolgári részvételben, de elsősorban a lokális szinten. Ez az új stílus a civil társadalom nagyobb elköteleződését, hajlandóságát és képességét jelenti arra, hogy részt vegyen a fenntartható fejlődést szolgáló döntési folyamatokban. Ez mindenekelőtt az oktatás és a tanulás ügye. A fenntarthatóságot szolgáló tanuló közösségek erőteljes szerepet kapnak a helyi tervezés és a globális tudatú, de az adott helyi feltételrendszeren alapuló oktatás közötti folyamat alakításában is. Ebben a folyamatban új elemként már a „tanuló érintettek, tanuló érdekelt felek" ('learning stakeholders') fogalom is megjelenik (*Morgan 2009*). A tanuló közösségeket a tanulás, a jártasságok és a foglalkoztatás tervezésének és szolgáltatásának új modelljeként jelenítik meg az angol Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási jelentésében (*Yarnit 2006*).

Az EU új, közérthetőbb víziója

Egy új fejlesztési projekt, az egyik legfrissebb európai uniós megközelítés a tanuló régió politikai üzenetét próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér húzódik meg, mint a tanuló régió koncepció esetében. Ez a tudományos háttér nem utal regionális fejlesztésekre, területi innovációs modellekre, és nem helyezi kitüntetett szerepbe az egyetemeket a partnerségi folyamatokban, mint az a tanuló régiók esetében történik. Ugyanakkor a tanuló régiók kritériumainak többségét megpróbálják belefoglalni az új, talán közérthetőbb fogalomba. Szembeötlő különbség, hogy a tanuló közösségekkel kapcsolatban nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak az irányban, hogy a tanuló közösségek töltsék be azt a szerepet, amit korábban a politikai fejlesztések a tanuló régióknak szántak, úgy, hogy a regionális fejlesztésekből és az innovációs modellekből származó örökség már nem kap szerepet.

Itt nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem a lakóhelyül szolgáló település mérete. Az új megközelítésben a tanuló közösségeket annak alapján értékelik, hogy a közösség hogyan működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ez által mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának fejlesztéséhez. Ebből fakadóan a tanuló város, mint tanuló közösség értékelése relatív és nem abszolút mércével történik. Az értékelés lényegét az képezi, hogy a közösség teljesítményét a rendelkezésre álló, hozzáférhető és a potenciális, lehetséges erőforrásokkal vetik össze. A tanuló közösségek kialakulásában jelentős szerepe van a hagyományok nélküli, újszerű partnerségeknek. A tanuló közösségben mindenfajta tanulásra – az első lépések megtételétől a legmagasabb szintűig, a formálistól a nem-formális és informális tanulásig – úgy tekintenek, mint ami értékes és gazdagítja a közösséget. A polgárok tanulással kapcsolatos érdekeltsége és kapacitása a tanuló közösség legértékesebb erőforrásának számít (*Gejel 2012*).

Egy jövőbeli kutatást előkészítő hipotézis

A tanuló régiók majd a tanuló közösségek szakirodalmának tanulmányozása közben az évek során egy hipotézishez jutottam, amit egy későbbi kutatás keretében szeretnék a gyakorlatban is ellenőrizni. Hipotézisem szerint a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Feltételezem, hogy a tanuló régiók nem működhetnek tanuló közösségek nélkül, a tanuló közösségek halmaza ugyanakkor nem alkot feltétlenül tanuló régiót (*Benke 2014*; *2015*). Logikai alapon is belátható, hogy azok az elvárások, amelyek a tanuló régiókkal szemben a politika szintjén megfogalmazódtak, nem igen teljesülhetnek mezo- illetve makroszinten, ha nem épülhetnek az alacsonyabb szinteken megjelenő sikeres részvételekre, párbeszédekre, partnerségekre. Úgy vélem, az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően (ld. *Faris & Wheeler 2006*) – változó mértékben tudják segíteni a tanuló régiók kialakulását. Feladataikat, kihívásaikat tekintve – értelemszerűen – a helyhez kapcsolódó tanuló közösségek állnak legközelebb a tanuló régiók koncepciójához, ezért sikeres és életképes helyi tanuló közösségek járulhatnak hozzá leghatékonyabban a tanuló régiók megszületéséhez. A jelen és a közeli jövő elképzelései viszont inkább kisebb léptékben gondolkodnak: az aktuális fejlesztési projektek tanuló városokról és tanuló közösségekről szólnak (*Gejel 2012*), (*Kozma et al 2015*), (*Németh 2014*), (*Osborne 2014*).

2. Egy speciális terület: a tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolata

Innováció értelmezés és partnerség. A középfokú oktatás és képzés mellőzése a tanuló régió koncepciókban

A tanulórégió koncepciók között eltérés mutatkozik az innováció értelmezésében, illetve az egyetemek és kutatóintézetek szerepének megítélésében (*Lorenz & Lundvall 2006*). Az észak-amerikai megközelítésben a tudás-alapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és a kutatóintézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával, amely magasan képzett szakmunká-

sokat „termel", vonz és tart, (mint például a Szilícium völgy) (*Florida 1995*). Az európai értelmezés szerint – fentivel ellentétben – a tanuló régiók elemzése sokkal inkább arra a hozzájárulásra irányul, amelyet a társadalmi tőke és a bizalom eredményez a vállalatok közötti sűrű kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében (*Wolfe 2002*).

A tanulórégió koncepciók az oktatási-képzési intézmények közül elsődlegesen az egyetemeket tekintik innovációs partnernek (*Lorenz & Lundvall 2006*); *Goddard & Chatterton 1999*), s kimarad, illetve elsikkad a koncepciókban a szakképzés és általában a középfokú oktatás és képzés. Ezáltal ellentmondás keletkezik a koncepción belül a szakképzés, s általa egy nagy tömegeket érintő szakmai érdekcsoport „mellőzése" és az alulról jövő kezdeményezések szorgalmazásának szándéka között. A középfokú szakképző intézmények, mint potenciális együttműködő partnerek a térségek jóval nagyobb hányadában vannak jelen és nagyobb tömegek számára érhetők el, mint a felsőfokú intézmények. Mellőzésükkel általánosan is, de különösen az elmaradott kistérségekben sérül mindaz az erő, amely a helyi tudást szeretné hasznosítani az adott térség fejlődésében, illetve a hátrányos helyzetből való kitörésben azáltal, hogy mozgósítja a helyi kihasználatlan erőforrásokat (*Benke 2013b*). Mivel az elmaradott térségekben az országos átlagot jóval meghaladja az alacsony iskolai végzettségűek aránya, így ott a középfokú végzettség is relatíve magasnak számít. Ha fontos a helyi erők bekapcsolása a fejlesztési folyamatokba, akkor a helyben legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők bevonása és lehetséges partnernek tekintése mozgósító erejű lehet a tágabb közösség irányába is. Ez a folyamat a hátrányos térségekben lehet különösen fontos.

A képző intézmények – mint lehetséges partnerek – tágabb körével azokban a tanulórégió megközelítésekben találkozhatunk, ahol a tanulórégiót regionális alapú fejlesztési koalícióként értelmezik (*Asheim & Gertler 2005*), (*Lundvall 2008*). A nevezett koalíció mindazon szervezetek és intézmények szélesebb körét magában foglalja, amelyek befolyásolják és támogatják a tanulást és az innovációt egy adott régióban (*Asheim 1996*), (*Morgan 1997*). Ez a megközelítés kevésbé rendszerszerű (szisztémás) az egyetemi-ipari kapcsolatok tekintetében, mint a szűken értelmezett innovációs rendszerek (*Asheim 2012*).

Míg az elméleti koncepciók szintjén a középfokú oktatás és képzés nem kap hangsúlyos szerepet a tanulórégiókban, addig a fejlesztési projektekben találunk olyan példákat, ahol megjelenik a középfok fontossága. Az OECD Learning Region projektjében a részt vevő öt európai régió „ott és akkor" a középfokú oktatás fejlesztését tekintette a fejlődés kulcsának (*Németh 2014*); (*OECD 2001*). A CEDEFOP egyik kiadványa pedig esettanulmányokon keresztül vizsgálta a tanuló régió koncepció helyi fejlesztésekre gyakorolt hatását, rámutatva a szakképzés, illetve a középfokú oktatás és képzés szerepére (*Gustavsen, Nyhan & Ennals eds. 2007*).

A partnerség szerepe a tanuló közösségekben

A tanuló közösségek formálásában kulcs szerepet játszik a partnerség (*Wong 2002*), amely kölcsönös bizalmon alapuló együttes cselekvést jelent egy közös cél elérése érdekében. A középfokú szakképző intézmények partnerként kezelésével kapcsolatban ugyanakkor fennállhatnak presztízs-problémák, és felmerülhet mind a vállalatok, mind a középfokú szakképző intézmények „távolsága" attól a partneri szereptől, amelyet a tanuló régió és a tanuló közösség koncepciók körvonalaznak. Hazai tapasztalatok alapján felme-

rül a kérdés, hogy vajon a centralizáció folyamata, továbbá a vállalatok magatartása és a szakképző iskolák „túlélési stratégiái" mennyire kedvezhetnek a valódi, érdemi partneri szerepek kialakulásának. A képző intézmények a tanulás, a képzés piaci funkcióit és jellegét erősítik azokat leképezve és nem tisztán magát a tanulási folyamatot. Annak ellenére, hogy átalakulóban van a középfokú szakképzés funkciójának meghatározása (ld. *Cedefop 2015*), a gyakorlatban tovább él az a beidegződés, amely szerint a középfokú szakképzés rendeltetése a gazdaság (elsősorban rövid távú) igényeinek gyors kielégítése. Az ad hoc piaci követelményekből fakadó feladatok végrehajtása viszont kevés teret hagy az iskolák számára lényegi, valódi partneri szerepek megformálására. Ugyanakkor feltételezzük, hogy helyi fejlesztéseknél lényeges szerepet tölthet be az a tudás, amely az iskolából, helyi tapasztalatokból, iskolai és tanműhelyi gyakorlatokból, munkatapasztalatokból származik. S jelentős hozadékkal járhat összességében a kiaknázatlan helyi erőforrásokra történő odafigyelés, a rejtett tudások feltárása is. Mindezek jelentős elemeit képezhetik egy adott térségben a járulékos, „inkrementális" innovációnak.

Nemzetközi kutatások jelzései: szignifikáns feszültségek a szakképzés és a partnerség építés időszükséglete között

Az egyetemeknek a tanuló régió koncepciókban betöltött hangsúlyos szerepe mellett (*Benke 2013a*) kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a szakképzéssel összefüggésben vizsgálják a tanuló régiók és a tanuló közösségek témakörét. Ausztrál kutatók jelzése szerint (*Melville 2003*; *Kimberley 2003*) számos országban felmerül annak igénye, hogy felül kell vizsgálni az esetenként túlzottan centralizált oktatási és képzési intézmények megfelelőségét. Ez az igény abból a törekvésből fakad, hogy a közösségi és a regionális kapacitások fejlesztése által a társadalmak sikeresebben tudjanak megfelelni a globalizáció, a regionális gazdasági és társadalmi növekedés kihívásainak. Ezzel kapcsolatban szükség lehet a központi kormányzás szerepének átalakulására a változás regionális és közösségi tényezőinek támogatása érdekében. A változások egyik lényeges eleme annak elismerése, hogy a szakképzés több mint az egyes iparágak specifikus képzési igényeinek kielégítése, s hogy a szakképzés mások mellett magában foglalja az olvasás, a számolás, a szocializáció, a kommunikáció, a rugalmasság és a tudás átadásának alapvető képességeit, amelyekre a tanulók számos formális és informális módon tehetnek szert.

A tanuló közösségekről való gondolkodás egyik fontos jellemzője a közösségi partnerségek és a tanuló közösségek közötti kapcsolat hangsúlyozása. Ebben az összefüggésben a tanuló közösség egy sor átgondolt szándék és tevékenység halmazának az eredményeként értelmezhető. Ausztrál kutatási riportok szerint (*Australian National Training Authority 2000*) a tanuló közösségek és partnerségek több típusa különböztethető meg Viktória államban. A partnerségi példák sora a nagy kiterjedésű hálózatokra létrehozott szakképzéstől és a közeli iskolák közötti, munkán alapuló tanulástól az élesen körülhatárolt közösségekig terjed, amelyekhez ágazatközi egyetemi fejlesztés társul vagy olyan környezet, amely magában foglalja pl. az idősek középiskoláit. Az ún. Meta partnerségek célja, hogy összekösse az egyéni szolgáltatókon és a szigorúan előírt eredményeken nyugvó különálló társaságokat és közösségeket, továbbá, hogy beemelje ezekbe a közösségi konstrukciókba azokat az egyéneket vagy csoportokat, amelyek korábban elkülönültek. A Meta part-

nerségek fejlesztése a tanuló közösségek létrehozásának olyan eszköze, amely túlmutat a szűk ágazati és intézményi érdekeken. Felmerült a hangsúlyeltolódás igénye egy széleskörű és átfogó cél irányába, mint az oktatás összehangolt tervezése és fejlesztése, vagy a regionális alapú képzési és foglalkoztatási támogatási szolgáltatások és programok egyetlen regionális közösség-alapú szervezeten keresztül történő megjelenítése. Ez azonban nem várható egyik napról a másikra, mivel olyan szintű bizalmat és együttműködést követelne meg, amelyre a napjainkban jellemző domináns verseny-modell nem bátorít. Az összehangolt szolgáltatásnyújtás irányába minden hangsúlyeltolódás csak fokozatosan mehet végbe, különösen akkor, ha ez azzal jár, hogy felborulhatnak olyan, hosszú ideje fennálló paradigmák, mint pl. a verseny. Az ausztrál példában a tanuló közösségek újradefiniálják magukat annak megfelelően, ahogy a közösségi partnerség szintje kitágul és erősödik. A közösségfejlesztés, valamint a tanulás összekapcsolása a regionális gazdasági fejlődéssel egy új szervezeti paradigmát hív segítségül az oktatás és a képzés vonatkozásában, amely inkább a közösségbe van beágyazódva, és nem a központi politikai szervezetekbe (*Malley 2002*).

A fenti ausztrál vizsgálat arra is választ próbál adni, hogy a szakképzés milyen módon tudna hozzájárulni a jövőben a közösségi-alapú kultúra fejlesztéséhez. A szakképzés ilyen jellegű szerepével kapcsolatos elképzelésekre Ausztráliában jelentős hatással voltak azok a fejlesztési programok, amelyek hátrányos helyzetű városi környezeteket céloztak meg, ellentétben sok hasonló korábbi vizsgálattal, amelyek vidéki közösségekre irányultak. Kimberley és Melville azt vizsgálta, hogy a szakképző főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megteremtésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben azt tapasztalták, hogy a szakképző főiskolák normál körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. Mivel a szakképző főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, ez a hozzáállásuk gátolja azon képességüket, hogy szélesebb körű hatást fejtsenek ki. Jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzés-politikai keretek, amelyek között a szakképző főiskolák működnek, illetve a helyi regionális fejlesztési és közösségfejlesztési törekvések között, amelyek a tanuló közösségeket jellemzik. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, és a közösséghez való kapcsolódás igénye nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (*Melville 2003*), addig számos szakképző főiskola rövid időtávú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid időtávú piaci kényszerek, követelmények szorításában, rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. A kutatók jelzése szerint sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Elemzésekre és megvitatásra vár az a számos ország esetében releváns kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a posztmodern kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról, a tanuló közösségek felől érkező nyomásnak és a felülről vezérelt politikai utasításoknak (*Kimberley 2003*).

3. Egy empirikus felmérés tapasztalatai

Mivel a szakképzés vonatkozásában az előző fejezetben vázolt feszültségek – a szakképzés természete és a piac logikája következtében – a hazai oktatási és szakképzési rendszerben is fellelhetőek, felmerült egy empirikus felmérés szükségessége, amely a középfokú szakképzés területén vizsgálja a párbeszéd és a partnerség jelenlétét, valamint a szakképzés potenciális hozzájárulását a helyi közösségek fejlődéséhez. Feltételezzük, hogy ezáltal közelebb kerülhetünk annak a szélesebb kutatási kérdésnek a megválaszolásához, hogy a szakképzés hozzá tud-e járulni a tanuló közösségek, s tágabban a tanuló régiók kialakulásához.

Párbeszéd és Partnerség a Középfokú Szakképzésben címmel on-line kérdőíves felmérést végeztünk 2014 januárjában, melynek célcsoportját a 2013 novemberében megszűnt Magyar Szakképzési Társaság (MSZT) tagsága (596 fő) (többségében iskolaigazgatók, tanárok és szakértők) képezte. Azért irányult rájuk a vizsgálat, mivel a civil szervezet tagjait felkészültnek és kompetensnek tartottuk arra, hogy segítségükkel keressük a válaszokat kérdéseinkre. A kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott (többválaszos és skálás), kötelező válaszok nélkül, a teljes anonimitás biztosításával. A kutatás célja annak feltárása volt, hogy a középfokú szakképzésben érintett különböző érdekcsoportok hogyan ítélik meg a párbeszéd és a partnerség szerepét és hatékonyságát a középfokú szakképzés alakításában, különös tekintettel a helyi közösségek fejlesztésére. A kutatás egyik legfontosabb kérdésével azt terveztük felmérni, hogy a megkérdezettek mennyire tartják fontosnak a helyi szakképző intézmények és a helyi közösségek kapcsolatát, a tanítási feladatokon túlmenően. Mivel a párbeszéd és a partnerség a tanuló közösségek és a tanuló régiók kialakulásának és működtetésének egyik legfontosabb feltétele, ezért a helyi (tanuló) közösségek és a szakképzés kapcsolatát elsősorban a párbeszédről és a társadalmi partnerségről alkotott személyes tapasztalatok és vélemények alapján próbáltuk megragadni.

A felmérés legfontosabb tapasztalatai, eredményei, néhány kiemelt kérdés alapján

Az on-line megkeresésre 156 értékelhető válasz érkezett (26%), emellett pozitív visszajelzéseket kaptunk a felmérés témájának újszerű jellege miatt, s többeket érdekelt a vizsgálat eredménye, ami ugyanakkor csak korlátozottan tekinthető országos érvényűnek, mivel a válaszadók közel 40 %-a Budapesten lakik, közel 50 %-ának pedig a fővárosban van a munkahelye. Túlnyomó többségük (83 %) az oktatási szektorban dolgozik, ugyanakkor minden negyedik (26 %) válaszadó nyugdíjas. Nyolcvan százalékuk tanárként vesz részt a szakképzésben, többségük szakmai tárgyat oktat, nincs közöttük iskolai szakoktató.

A felmérés során a hazai szakképzési rendszer problémáit vizsgálva, a szakképzés alacsony presztízsét a válaszadók 67%-a, az érdekelt felek közötti érdemi párbeszéd hiányát 53%, az érdemi partnerség hiányát 50%, a túl erős centralizációt 45% nagy súlyú problémának értékelte.

A változások és a funkció-keresés (ld. *Cedefop 2015*) ellenére a szakképzés gyakran tapasztalható rövidtávú munkaerő-piaci meghatározottsága ellentétben áll a közösségépítés hosszú távú időszükségletével. Kíváncsiak voltunk, hogyan ítélik meg az érintettek a szakképzés „küldetését". Az eredmények azt mutatják, hogy megközelítőleg fele-fele arányban, de valamelyest több igen válasszal gondolják úgy a válaszadók, hogy a szakkép-

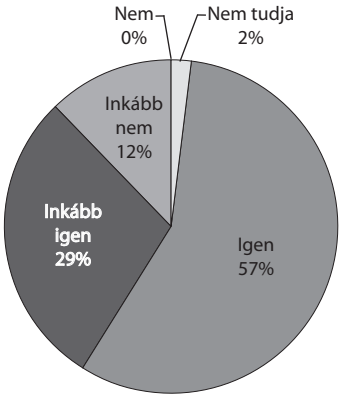
zés kizárólagos feladata a munkaerő-piaci igények gyors kielégítése. (Nem ért egyet 48 %, egyetért 52 %). Ugyanakkor, a szakképző intézmények vonatkozásában a válaszadók több mint fele (56%) elutasítja azt az állítást, miszerint az intézmény működését elsősorban rövidtávú piaci hatások határozzák meg.

A képzésre vonatkozó kérdések között a partnerség, a párbeszéd témakörét több oldalról közelítettük meg. A munkahelyi partneri viszonyok egyik jellegzetes formáját, az egymástól való tanulást az időben vizsgálva a felmérés azt mutatja, hogy a válaszadók többsége (81%) úgy véli, létezik a munkahelyeken az egymástól való tanulás, ám nagyobb számban vannak azok, akik azt gondolják, hogy ez ma alacsonyabb szintű, mint 20 évvel ezelőtt volt. (A minta korösszetétele miatt feltételezhetjük, hogy a kérdőív kitöltői a kérdést reálisan meg tudták ítélni.)

Témánk szempontjából a felmérés pozitív megerősítésének tekinthetjük azt az eredményt is, amit annál a kérdésnél kaptunk, amely a helyi közösségekben a partnerség fejlesztésének fontosságára kérdez rá az oktatás és a képzés területén. Óriási hiányérzetet sejthetünk a partnerségi viszonyok tekintetében, ha a válaszadók 98 %-a fontosnak ítéli annak fejlesztését.

Magas szintű érdeklődést és elköteleződést sejttet, ahogy a válaszadók a szakképzési problémák megvitatásának folyamatában jelzik részvételi hajlandóságukat. 86% nyilatkozik úgy, hogy szívesen részt venne a vitákban társadalmi partnerként (ld. 1. ábra). Ez az érték összecseng egy korábbi kérdésre adott válasszal, amelyben közel 80 %-uk elutasította azt az állítást, miszerint a képzési kérdésekről való eszmecsere elsősorban a vezetők dolga.

1. ábra: Részvételi szándék társadalmi partnerként a helyi közösségben a szakképzéssel kapcsolatos problémák megvitatásában

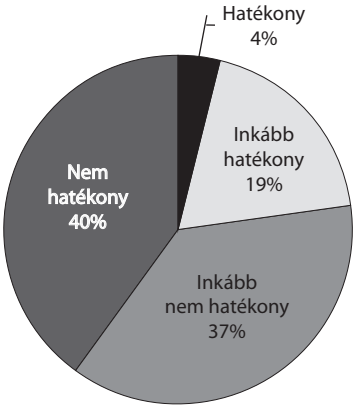


Sokan kirekesztve érezhetik magukat a döntésekből, vagy csak bonyolultabbnak látják a világot, mivel a kérdőívet kitöltők közel kétharmada úgy véli, hogy napjainkban nagyobb szükség van széleskörű párbeszédre, mint 20 évvel ezelőtt. (A minta korösszetétele miatt ennél a kérdésnél is úgy véljük, hogy az érintettek a kérdést reálisan meg tudták ítélni.)

Ugyanakkor – több mint háromnegyed részük véleménye szerint – a képzéssel kapcsolatos döntések meghozatalában nem hatékony a gazdasági és társadalmi partnerek

(vállalatok, képző intézmények, szociális partnerek, önkormányzatok, civil szervezetek) közötti párbeszéd (ld. 2. ábra).

2. ábra: A párbeszéd hatékonysága a képzéssel kapcsolatos döntések meghozatalában az utolsó munkahely településén



A szakképzés és a tanuló közösségek kapcsolata témában az egyik legizgalmasabb kérdés arra vonatkozott, hogy a szakképző intézmények milyen szerepet tudnak játszani a helyi közösségek életében. A kérdőív kitöltőinek közel 60 %-a nem ért egyet azzal az állítással, hogy a szakképző intézmények csak csekély szerepet tudnak betölteni a helyi közösségek életében.

Az egész felmérés értelmét igazolta vissza az az eredmény, amit a szakképző intézményeknek a tanításon túlmutató szerepére, lehetőségére, vállalására irányuló kérdésnél tapasztaltunk. A válaszadók közel 90 %-a (87%) gondolja úgy, hogy a szakképző intézményeknek a tanításon túlmenően is fontos szerepük lehet a helyi közösségek életében. Ez az eredmény pozitív hozzáállást feltételezhet olyan esetekre, amikor az iskola dolgozóit a tanító-oktató munkától független feladatokhoz szeretné segítségül hívni a helyi közösség.

A megkérdezettek kritikusan értékelik azt a szerepet, amelyet az iskolák a tevékenységüket érintő érdekegyeztető tárgyalásokon fejtenek ki. A kérdőívet kitöltők 70%-a gondolja úgy, hogy az iskolák nem töltenek be érdemi szerepet a fenti tárgyalásokon.

A válaszadók 58%-a úgy ítéli meg, hogy az iskolák nem készültek fel arra, hogy érdemi partneri szerepet töltsenek be a helyi szakképzési politika alakításában. Ez a bizonytalanság talán azzal magyarázható, hogy negatív kép sugallatával esetleg félő, hogy az iskolák gyengébb szereplővé válhatnak.

Még kritikusabb az állásfoglalás a tanulók felkészítésére vonatkozóan. A válaszadók 75 %-a szerint a szakképzés egyáltalán nem vagy csak alacsony szinten készíti fel a tanulókat a párbeszédre, s nem akadt a mintában senki, aki magas szintűnek értékelte volna azt.

Miközben egy korábbi kérdésnél azt tapasztaltuk, hogy a kérdőív kitöltőinek 58%-a úgy ítéli meg, hogy az iskolák nem készültek fel eléggé arra, hogy érdemi partneri szerepet töltsenek be a helyi szakképzési politika alakításában, addig mégis őket, mármint a helyi képző intézményeket tekintik a legalkalmasabb katalizátornak a képzéssel kap-

csolatos helyi feladatok megoldását segítő párbeszédben. Ebben közre játszhat a tanárok magas aránya a mintán belül, ugyanakkor elszántságot is jelezhet jövőbeli aktivitásukat illetően. A helyi képző intézmények mellett a helyi vállalatok, a helyi szakmai szervezetek, a kamarák és az önkormányzatok kapták a legmagasabb értékeket (ld.1. táblázat).

1. táblázat: A legalkalmasabbak katalizátorok a képzéssel kapcsolatos helyi feladatok megoldását segítő párbeszédben. (A három legfontosabb jelölésével.)

Helyi képző intézmények	126	27%
Helyi vállalatok	84	18%
Helyi szakmai szervezetek	63	13%
Önkormányzatok	57	12%
Kamarák	55	12%
Civil szervezetek	32	7%
Kutató-fejlesztő intézmények	29	6%
Külső független szakértői csoportok	15	3%
Szociális partnerek	9	2%
Egyéb	3	1%

A válaszadók közel háromnegyede úgy látja, hogy a szakképzés területén a partnerség hatékonyságának növelését jelentős mértékben akadályozza a közös érdekek felismerésének hiánya, a közös célok hiánya és a megfelelő fórumok hiánya. A szakképzés és a helyi közösségek kapcsolatának vizsgálatakor ezeket a szempontokat érdemes tovább elemezni.

Összegzés

A felmérés arról győzött meg bennünket, hogy a szakképzési kérdésekkel kapcsolatos párbeszéd és partnerség igénye magas szinten van jelen a megkérdezett szakértői körben, oly módon, hogy a válaszadók jelentős hányada aktívan részt is vállalna abban. A széleskörű párbeszédet és partnerséget a többség ma fontosabbnak ítéli meg, mint 20 évvel ezelőtt. Ugyanakkor a válaszadók igen kritikusan foglalnak állást a párbeszéd és a partnerség mai színvonalát illetően. Vizsgálatunk legfontosabb kérdése arra irányult, hogy megszondázzuk a középfokú szakképzés szerepét a tanulóközösségek fejlesztésében. Mivel a válaszadók közel 90 %-a gondolja úgy, hogy a szakképző intézményeknek a tanításon túlmenően is fontos szerepük lehet a helyi közösségek életében, feltételezhetjük, hogy a szakképző intézmények és a helyi közösségek kapcsolatának fejlesztésében jelentős tartalékok rejlenek, amelyek feltárása és kiaknázása komoly hozadékot jelenthet mindkét fél számára. Jelentős hiányérzetet sejthetünk a partnerségi viszonyok tekintetében, ha a válaszadók közel 100 %-a fontosnak ítéli annak fejlesztését a helyi közösségekben az oktatás és a képzés területén. Mivel a felmérés adatainak SPSS feldolgozása nem mutatott ki egyértelmű szignifikáns kapcsolatot az egyes változók között, az árnyaltabb területi összefüggések elérése céljából esettanulmányokkal és mélyinterjúkkal tervezzük a kutatás folytatását.

A szerző ezúton szeretne köszönetet mondani a kérdőíves felméréshez nyújtott segítségükért Haba Anikónak, Benke Csilla Korinnának és Márton Sándornak, a tanulmány vitájára készített szakmai bírálatukért Györgyi Zoltánnak, Katonáné Kovács Juditnak és Molnár Ernőnek.

IRODALOM

Asheim, B. T. (1996) Industrial districts as „learning regions": A condition for

prosperity? *European Planning Studies* vol. 4. No. 4. pp. 379–400.

Asheim, B. T. & Gertler, M. S. (2005) The Geography of Innovation: Regional

Innovation Systems, in: Fagerberg, J., Mowery, D. & Nelson, R. (eds.) *The OxfordHandbook of Innovation*, pp. 291–317. Oxford University Press, Oxford.

Asheim, B.T. (2012) The Changing Role of Learning Regions in the Globalising Knowledge Economy: A Theoretical Re-examination. *Regional Studies* vol. 46. No. 8.

Australian National Training Authority (2000) *Turning on Learning Communities: Report*, Canberra.

Bazzichelli, T. (2008) *Networking: The NET as Artwork*. Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University, Aarhus.

Benke M. (2013a) A tanuló régió – Kihívás és lehetőség. In: Andl H. & Molnár-Kovács Zs. (eds.) *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. [II. kötet.]* PTE „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. pp. 200–210.

Benke M. (2013b) A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, vol. 19. No. 3. pp. 5–21.

Benke M. (2014) A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: Dr. Juhász Erika (ed.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*, CHERD, Debrecen. pp. 51–70.

Benke, M. (2015) The Spatial Frame of Lifelong Learning: Learning Regions, Learning Cities, Learning Communities. *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 5. No. 4. Castells M. (2005 [1996]) *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása. Gondolat–Infonia, Budapest.

Cedefop (2015) A szakképzés változó szerepe és jellege (szeminárium) CEDEFOP, 2015. június

Clarke, P. (2009) A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. *Education, Knowledge and Economy*, vol. 3. No. 3. pp. 183–197.

Dooly, M. & Vallejo, C. (2007) Transforming Schools into Learning Communities: Social and cultural transformation. University of Barcelona.

Faris, R. & Wheeler, L. (2006) Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments. Australian Learning Communites Conference, Brisbane.

Florida, R. (1995) Towards the learning region. *Futures* vol. 27. No. 5. pp. 527–536.

Gejel, J. (2012) Towards Learning Communities. A guide compendium. EU Education and Culture DG.

Goddard, J. B. & Chatterton, C. (1999) 'Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities' in: *Environment and Planning C: Government and Policy*. vol.17. pp. 685–699.

Gustavsen, B., Nyhan, B. & Ennals, R. (eds. 2007) *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. (Cedefop Reference series: 68).

Kilpatrick, S., Barrett, M. & Jones, T. (2003) Defining Learning Communities, *Discussion Paper* D1. University of Tasmania.

Kimberley, H. (2003) Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report. *OVAL Research Working Paper*, pp. 03–21, The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, The University of Technology, Sydney.

Kozma T. (2010) Tanulórégiók. In: Fenyő I. & Rébay M. (eds.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen. pp. 203–225.

Kozma T. et al. (2015) *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig.* Cherd, Debrecen.

Longworth, N. (2001) Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future. Lorenz, E. & Lundvall, B. Å. (eds. 2006) *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*. Oxford University Press, Oxford.

Lundvall, B.Å. (2008) National Innovation Systems – Analytical Concept and

Development Tool, *Industry & Innovation vol.* 14. No. 1. pp. 95–119.

Malley, J. (2002) The Role of VET in Building Learning Communities for Disadvantaged Urban Groups. Urban Disadvantage and Learning Communities: Forum Paper, *Oval Research Working Paper*, pp. 03–22, January, University of Technology, Sydney.

Melville, B. (2003) Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas. University of Technology, Sydney. Morgan, A. (2009) Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, vol. 14. No. 5. pp. 443–459.

Morgan, K. (1997) The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: *Regional Studies*, vol. 31. No. 5. pp. 491–503.

Németh, B. (2014) The Learning Region Initiative – a Challenging Concept for Higher Education to promote Regional Development. in: *Hungarian Educational Research Journal*. vol. 4. No. 3. (thematic issue on learning regions)

Niace (1998) *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*. UK Learning City Network and Department for Education and Employment, London.

Oecd (1996) *Lifelong learning for all*. Paris.

Oecd (2001) *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris.

Osborne, M. (2014) Learning Cities 2020, in: *Hungarian Educational Research Journal*. vol. 4. No. 3. (thematic issue on learning regions)

Unesco (1998) *World Cultural Report*. UNESCO, Paris

Wolfe, D. (2001) 'Social Capital and Cluster Development in Learning Regions' In: Holbrook, J. A. & Wolfe, D. A. *Knowledge, Clusters and Regional Innovation: Economic Development in Canada*. McGill Queen's University Press, Kingston and Montreal.

Wong, S. (2002) Learning Cities: Building 21st Century Communities through Lifelong Learning. A Report on the Travelling Scholarship awarded by the Department of Employment, Training and Tertiary Education of the Victorian Government, Geelong.

Yarnit, M. (2006) *Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.

JUHÁSZ ERIKA – SZABÓ JÓZSEF

Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója

Felvezetés

A kulturális tanulás a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma. Létezése történetiségében az emberiség létezéséig is visszanyúlik, vizsgálata a kultúrszociológiai irányzatokkal egyidős. Ezek a vizsgálatok azonban elsődlegesen egy-egy részterület (olvasás, múzeumlátogatás, internethasználat stb.) elemzésére terjednek ki, jelen tanulmányunkban pedig ezekhez kívánunk egy szélesebb értelmezési keretet adni. Bemutatjuk, hogy melyek azok az intézményi színterek és kulturális eszközök, amelyek révén a kulturális tanulás bizonyos formái megjelennek és mérhetővé válnak. Az országos statisztikákból képzett kulturális tanulási index alapján pedig bemutatjuk azokat az összefüggéseket, amelyek azt jelzik, hogy egy régió társadalmi-gazdasági index szerinti fejlettsége több esetben (kivéve Közép-Magyarország régió) fordítottan arányos a kulturális tanulási index szerinti fejlettséggel. Erre építve vizsgáljuk, hogy hogyan hathat a kulturális tanulás feltételrendszerének fejlesztése a térség társadalmi-gazdasági fejlettségére.

A kulturális tanulás értelmezése

A kutatásunk módszertani alapját a Német Tanulási Atlasz (Deutscher Lernatlas – DLA) adja, amely a tanuló régiók vizsgálatát, és a tanulás társadalmi-gazdasági hatását négy tanulási dimenzióhoz kötődően vizsgálja (v.ö. *Schoof* et al. 2011):

1. Formális tanulás (iskolarendszerhez kötődő, Magyarországon az ún. köz- és felsőoktatási törvény alapján működő, kötelező és választott tanulási aktivitások, amelyek általában valamilyen általános végzettséggel, bizonyítvánnyal zárulnak),
2. Szakképzés (valamely szakmai végzettség megszerzésére, vagy szakmában való továbbképzésre irányuló, többnyire formális jellegű képzés),
3. Személyes tanulás (erről a továbbiakban részletesen írunk, mivel ez a jelenlegi kutatásunk fő alapját adja),
4. Társadalmi tanulás (a társadalmi, társas és politikai tanulási aktivitások egyénileg és közösségekben, civil szervezetekben).

➤ Educatio 2016/2. Juhász Erika – Szabó József: *Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója,* 198–209. pp.

A DLA ezekhez a dimenziókhoz társít statisztikailag mérhető mutatókat, és azokat hasonlítja össze különböző nagyságú német települések viszonylatában.

A LeaRn kutatásunk[1] ezekhez a dimenziókhoz kapcsolódóan munkacsoportokban zajlik. Jelen tanulmányban a 3. dimenzió fő kutatási eredményeinek összefoglalására vállalkozunk. Ez a dimenzió a DLA ún. „Persönliches Lernen" dimenziója, ami személyes tanulásként is fordítható. Munkacsoportunk[2] a kutatás első két évében (2012–2013) ezt a témakört vizsgálta „személyes tanulás" értelmezésében. Ide a német modellben használt főbb mutatók alapján az informális tanulás és az általános nonformális tanulás dimenzióit soroltuk, amelyek elkülönülnek a formális (pl. köz- és felsőoktatási) tanulási rendszerektől, és a nonformális tanulás szakmai részétől, azaz a szakképzéstől. Ebben a dimenzióban a német kutatók (DLA) négy fő területet vizsgálnak, azonban ezeket a magyar viszonylatban jelentősen tágabban értelmezzük, így a német és magyar értelmezéseket is bemutatjuk:

1. az általános (tovább)képzések: német viszonylatban leginkább a népfőiskolai képzések/kurzusok kapcsán vizsgálódnak, Magyarországon azonban ez sokkal tágabb terep, és minden általános célú, nem szakmai felnőttképzést ide sorolunk,
2. a kulturális életben való részvétel: múzeum, színház, koncert stb. látogatása a német mintában, hazánkban pedig ezek mellett kiemelkedő a közművelődési intézmények látogatási aktivitása is, és a könyvtárak is leginkább ide sorolhatók,[3] nem a DLA német mintája szerinti 4. (média) területhez,
3. a sporttevékenységek: a sportszervezetek és sportaktivitások vizsgálata, amelyet a német modell és mi is a hivatásszerű, profi sporttól elválasztva, főként a szabadidősportra értelmezve vizsgálunk,
4. valamint a média eszközei: beleértve a tömegkommunikációt a rádiótól a sajtón és a televízión át az internetig, valamint a német mintában a könyvtárakat is, amit viszont mi a 2. (kulturális) területnél vizsgálunk.

Ezeket a dimenziókat együttesen vagy külön-külön (és leginkább így) más hazai és nemzetközi kutatások is vizsgálták kisebb-nagyobb eltérésekkel, amelyeket összegyűjtöttünk és elemeztünk. A kutatási elemzések és értelmezések révén nyilvánvalóvá vált, hogy magyarországi viszonylatban az általános felnőttképzések nehezen választhatók szét a felnőttképzés egyéb területeitől: a szakképzéstől és a nyelvi képzésektől, mivel egységes

---

[1] A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: prof. dr. Kozma Tamás) A kutatás angol elnevezése a Learning regions in Hungary, amelynek egyfajta mozaikszavául alkottuk a LeaRn rövidítést. A rövidítésben a learn szó R betűje azért nagybetűs, mert ezzel a „region" szót hangsúlyozzuk. A LeaRn kutatás célja egy adott területi és társadalmi egység (Dunántúl, Tiszántúl, Partium) azon gazdasági, politikai és kulturális tényezőinek feltárása és elemzése, amelyek hozzájárulnak egy tanulási régió (LR) kialakulásához.

[2] A munkacsoport tagjai: Juhász Erika (Ph.D.), Szabó József (Ph.D.), Márkus Edina (Ph.D.), Miklósi Márta (Ph.D.), Szabó Irma (Ph.D.), Dankó-Herczegh Judit (Ph.D.), Kovács Klára (Ph.D.), Kenyeres Attila Zoltán, Szűcs Tímea, Máté Krisztina, Tátrai Orsolya.

[3] Mivel a kulturális intézményrendszert az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről tárgyalja Magyarországon, amely a címe alapján is mutatja, hogy a kultúraközvetítő intézmények három fő színterének a múzeumokat, könyvtárakat és közművelődési intézményeket tekinti.

törvény hatálya alá tartoznak,[4] így statisztikai adataik egy helyen (és sok esetben egymástól nem különválasztható módon) jelennek meg. A kutatásban a 3. évtől, 2014-től az általános képzések területét a felnőttképzések keretei között vizsgálja a kutatócsoport,[5] a másik három említett területet (kultúra, sport, média) pedig egységesen egy tágabb értelemben vett kulturális tanulásként értelmezzük vizsgálatunkban.

A kulturális tanulás értelmezésünkben a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadóművészet különféle színterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet). A kulturális tanulás eszközrendszere a passzív, befogadó műfajoktól (pl. színházi előadás, bábjáték, koncert vagy sportmérkőzés látogatása, televíziónézés, rádióhallgatás) az aktív, alkotó műfajokig (pl. amatőr művészeti csoportban tagság, hagyományőrző tánc tanulása, szabadidős sporttevékenység, internetes tartalmak megosztása stb.) széles körben elérhető. A kulturális tanulás különböző formái az egyes életkorokban változó aktivitással, de folyamatosan jelen vannak az egyén életében. Ez a jelenlét történhet autonóm, tudatos tanulási folyamatként, amikor az egyén saját elhatározásából, önmaga fejlesztése céljából kezd el tanulni a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével valamit irányított formában (nonformális tanulás) vagy önirányító módon (informális tanulás) (*Forray & Juhász 2009*). De a kulturális tanulás jelenléte spontán, akaratlan jelleggel is megfigyelhető folyamat, amikor véletlenszerűen, vagy nem tanulási (pl. szórakozási) céllal látogat az egyén kulturális intézményt, és ott előre nem tervezett módon a kulturális tanulás által gazdagodik.

A kulturális tanulás értelmezéséből látható, hogy egy igen összetett folyamatról beszélhetünk, amelynek ebből következően nehéz mérhetővé tenni és mérni az egyes összetevőit. Kutatócsoportunk a kulturális tanulás minél több elemének mérhetővé tételére vállalkozott a vonatkozó értelmezések összegyűjtésével, országos statisztikai adatok elemzésével, valamint önálló empirikus kutatásokkal.

A kulturális tanulás színterei

A kulturális tanulás a kultúra szűkebb intézményrendszere segítségével

A kultúra definiálásával és értelmezéseivel több kutató is foglalkozott (l. pl. *Maróti 2005*; *Koncz, Németh & Szabó 2008*; *Kroeber & Kuckhohn 1952*). Az UNESCO Kulturális világjelentése (*World Culture Report*, 1998) a kulturális indikátorok szerkesztése során igyekezett definiálni a kultúra fogalmát (*Terry McKinley, Amartya Sen, Prasanta Pattanaik*), amely meglehetősen tág meghatározás: „annak módja, ahogy az emberek egymásra hatva és együttműködve együtt élnek – azzal párosulva, hogy miként igazolják az

[4] 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

[5] Így a szakképzési munkacsoport neve és vizsgálati témája nem formális tanulás témakörre bővült, amely magában foglalja az iskolarendszeren kívüli szak- és felnőttképzés teljes egészét. Az iskolarendszerű képzések világát továbbra is a formális tanulás munkacsoport vizsgálja, míg a 4. társadalmi tanulás témakörét vizsgáló munkacsoport pedig a közösségeken keresztül/által történő közösségi tanulásokra fókuszál.

ilyen kölcsönhatásokat hiedelmek, értékek és normák valamilyen rendszerével." (*Bellavics 2000: 307.*) A kultúra itt leíró és nem normatív jellegű kifejezés, az emberi fejlődést jelenti. A jelentés indikátorainak célja, hogy az emberi fejlődést kulturális perspektívából vizsgálják.

A kanadai kutatók kifejlesztették az ún. Composite Learning Index (CLI) indikátor- és mérőeszköz rendszert, amely négy pilléren nyugszik, és alkalmasnak tűnik országos, regionális, kistérségi és települési szinten a tanulási aktivitások mérésére. A négy pillér közül a mi kutatócsoportunk számára a megtanulni létezni/élni (learning to be) elnevezésű pillér vonatkozik a kulturális élet különböző aspektusaira. Azokat a képességeket és tevékenységeket értik alatta, amelyek a személyes fejlődéshez (testi, léleki, szellemi gyarapodáshoz) járulnak hozzá. A kulturális élethez/művelődéshez két mutatót rendeltek:

– A kultúra/művelődés általi tanulás (learning through culture). Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek olyan kulturális/művelődési tevékenységekre, mint a múzeum látogatás, a zenei fesztiválok, vagy a művészetek.
– A kulturális forrásokhoz való hozzáférés (access to cultural resources). Ez az indikátor azt mutatja, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és művészeti galériák eléréséhez.

A két mutató alapvetően gazdasági oldalról közelít, hiszen azt vizsgálja, hogy a háztartások a jövedelemből mennyit szánnak kulturális fogyasztásra, illetve a másik mutató a hozzáférés lehetőségeit jelezné, de ennek szintén gazdasági vonatkozásai vannak. A helyszínre jutásnak is van költsége, illetve az erre áldozott időnek is meghatározható az alternatív költsége. A kulturális tevékenység előnyeiről viszont ezek a mutatók nem sokat mondanak, legfeljebb a folyamatos igénybevétel alapján, tehát egy longitudinális vizsgálat eredményeként – amennyiben ezek a mutatók változatlanok, vagy növekednek – gondolhatunk arra, hogy a lakosság hasznosnak ítéli a kulturális szolgáltatások igénybevételét.

Az Európai Unió Kulturális Statisztikája országonként tartalmaz statisztikai adatokat, közte Magyarországról is. Adataik szintén a gazdasági mutatókat célozzák, elsősorban a kulturális fogyasztásra vonatkoznak (*European Union 2011*).

Az UNESCO Statisztikai Intézete is rendszeresen állít össze kulturális statisztikákat (*UNESCO Institute for Statistics 2009*). 2006-ban az UIS kiküldött egy jelentést az EU modell (Eurobarometer) kulturális tevékenységekkel kapcsolatos tesztelésére a fejlődő országokba. A jelentés a következőképp definiálja a kultúra alkalmazásait:

– „otthoni használatú" (Home-based) (pl. tévénézés, olvasás, internet használata)
– „látogatáshoz kötött" (Going-out) (pl. mozi, színház, múzeum látogatása)
– „öntudatformálás" (Identity biuding) (pl. amatőr kulturális tevékenységek).

Az UNESCO Kulturális világjelentése (*World Culture Report 1998*) által megfogalmazott kultúra definíció kapcsán a következő indikátorokat kapcsolja a kulturális tevékenységekhez:

– előadó-művészetek: látogatottság, külföldi turnék, intézmények, előadások és látogatottság,
– levéltárak, múzeumok: archivált anyagok méterben, látogatások, a személyzetre kivetített látogatottságuk, múzeumlátogatottság, a személyzetre kivetített látogatottságuk.

Magyarországon az Emberi Erőforrás Minisztériuma a kulturális intézményektől kötelező statisztikai adatszolgáltatást kér, ez az ún. kulturális statisztika (*EMMI 2012*). A fő elérhető indikátorok ebben az intézményekről és a kulturális fogyasztásról szólnak.

Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete által megtervezett és koordinált (az egykori Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma által kezdeményezett), a határon túli magyar kulturális intézményrendszerről átfogó képet adó kutatásban alapvetően intézményi kutatásról van szó (*Blénesi, Mandel & Szarka 2005*). A kérdőíves felmérés szakmai jellegű kérdései között hangsúlyt kaptak az egyes művészeti csoportok, ismeretterjesztő körök műfaji behatárolása mellett a repertoár jellegére, a tagság jellemzőire, az előadások látogatottságára vonatkozó kérdések.

Kulturális tanulás a szabadidősport segítségével

A sport informális és általános nonformális nevelési területen is értelmezhető. A különféle szakirodalmak más-más elemét emelik ki a sport nevelő hatásának, de abban egyeznek, hogy bármilyen típusú és célú sportnak nevelő hatása van, nem csak a testi fejlesztő és egészségügyi karbantartó hatása érvényesül. A sportra vonatkozó nevelési folyamatok közül ki kell emelnünk a testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai és közösségi nevelést. A sportsiker, legyen az élsport, vagy a szabadidősportban az egyéni célok elérése megköveteli a sportoló jellemének következetes fejlesztését.

„A sport, és nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is a legerőteljesebb és legnemesebb nevelő eszköze… egy sportcsapat a társadalom kicsinyített képe, a mérkőzés az életért való nemes küzdelem szimbóluma. Itt a játék alatt tanítja meg a sport az embert rövid idő alatt a legfontosabb polgári erényekre: az összetartozásra, az önfeláldozásra, az egyéni érdek teljes alárendelésére, a kitartásra, a tettrekészségre, a gyors elhatározásra, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre és mindenekelőtt a „fair play" a nemes küzdelem szabályaira." (*Szent-Györgyi 2006. [1930] 40*)

Snyder & Spreitzen (*1981*) szerint a sport és a szocializáció kapcsolatát két irány jellemzi: az egyik a szocializáció a sport világába, a másik pedig a szocializáció a sport révén. Az előbbi esetén fontos, hogy a hatékony sporttevékenység egy tanulási, szocializációs folyamat, így az erre irányuló kutatások azt vizsgálják, hogy milyen fizikai és mentális tényezők befolyásolják a részvételt valamely sporttevékenységben. Másik oldalról pedig fontos, hogy a sportolás általában közösségi tevékenység (még az egyéni sportteljesítmény mögött is általában legalább egy edző vagy testnevelés tanár áll), így számos szocializációs szerepe van. A sportban történő szocializációs folyamatok olyan értékek elsajátítását jelenti, mint az önmeghatározás, céltudatosság, sportszerűség, versenyzés, a kemény munka értékelése (*Frey & Eitzen 1991*).

A kutatások terén különbséget jelent, hogy mely típusát vizsgálják a sportnak, nem jellemző ugyanis, hogy egyszerre, együtt vizsgálnák a versenysportot és a szabadidősportot. A versenysportot a szabadidősporttól és a játéktól az különbözteti meg leginkább, hogy rendszerint a normák nagyobb változata és a formális előírások (azaz a szabályok) nagyobb abszolút száma jellemző a versenysportra (*Loy 1974: 41*). E szabályok közé tartoznak – az adott sportág játékszabályain kívül – pl. az edzések látogatásának mennyiségi és minőségi kritériumai.

A vizsgálati dimenziókat a DLA kutatásban szintén úgy értelmezik, hogy a sport nemcsak a testi erőnlét fontossága miatt elsődleges, hanem társadalmi és kompetencia-

fejlesztési, nevelési funkciói miatt is (önszervezés, önbizalom, felelősségtudat, csoportmunka stb.). Úgy vélik, hogy a sport összetartja a helyi társadalmat, integráló hatása van, a település vonzerejét is növeli. Itt is érvényesül azonban, hogy nagyon szűk területen vizsgálja a sportegyesületeknek egy régió művelődési életére, társadalmi tőkéjére, gazdaságának fejlesztésére irányuló hatásait.

A CLI kutatásban elemzett négy dimenzió közül a „megtanulni létezni/élni" nevesíti a sport területét. Ezen belül a sportolás általi tanulás (learning through sports) jelenik meg, amivel a kanadai kutatók a sportolási és rekreációs tevékenységét mérik. Ezen túl azonban a megtanulni együtt élni dimenziójában is megjelenhet, mivel a sport sok esetben közösségi cselekvés, így az együttéléshez szükséges szabálytanulás, értékek elsajátítása, sportlétesítményekbe járás, sportegyesületekbe, sportklubokba való csatlakozás is fontos eleme.

A további fellelt nemzetközi kutatások és főbb indikátoraik főként a sport szociológiai aspektusait (*Washington & Karen 2001.*), módszereit (*Johanssohn, Turowetz & Gruneau 1981*), társadalmi hatását (*Mansfield 2007*) stb. vizsgálják, amelyek a kutatásunknak csak határterületei. A Fehér könyv a sportról (*2007*) külön foglalkozik a sport szerepével az oktatásban és képzésben. Úgy véli, hogy a formális és a nem formális oktatásban betöltött szerepe által a sport megerősíti Európa humán tőkéjét. A sport által közvetített értékek hozzájárulnak a tudás, motiváció, készségek fejlesztéséhez, valamint a személyes elkötelezettség iránti hajlandóság fokozásához. Az iskolában és egyetemen sporttevékenységgel töltött idő egészségügyi és oktatási előnyökkel jár, amelyeket fokozni kell. A Bizottság a 2004-es A sporton keresztül történő nevelés európai éve során szerzett tapasztalatok alapján az oktatás és képzés területén tett különböző politikai kezdeményezéseken keresztül a sport és fizikai aktivitás támogatására bátorít, ideértve a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztését a 2006-os élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlással összhangban.

Kulturális tanulás a média segítségével

A tanulási folyamatban a média fontosságát ma már nem kell hangsúlyozni. A nonformális és informális úton szerzett tudások beszámítása, becsatornázása a formális iskolarendszerű képzésekbe régóta foglalkoztatja a szakembereket szerte a világon. Salomon elemzésében rámutat, hogy az információ átvétele a televízióból sokszor ún. „csöpögtető hatás" (drip-effect) révén alakul ki: a néző akkor is felszed információkat és tudást, ha a tévét csak szórakozásból nézi. Még a kevésbé igényes műsorokból érkező ismételt állítások is beépülnek a befogadó tudati sémáiba, és befolyásolják a gondolkodását, véleményét (*Salomon 1981*).

Comstock & Scharrer (*1999*) a televíziózás motivációinak három csoportját alkották meg, ezek fontossági sorrendben a következők: menekülés a valóságból, önértékelés megerősítése összehasonlítás útján és információkeresés.

Brown, Steele & Walsh-Childers (*2002*) „média-gyakorlat modell"-je szerint az, hogy valaki mit tanul meg a médiából, függ a néző motivációjától, a befogadói szituációtól, a saját érzékeitől, az identitásától és a megélt tapasztalataitól is.

A vizsgálati dimenziók tekintetében a DLA kutatás ehhez az aldimenzióhoz sorolja a tömegkommunikációs eszközök, az internet és a könyvtár szerepét a tanulásban. A magyar viszonylatot figyelembe véve ebből a könyvtári témakört a kulturális intézmények

aldimenziójába soroltuk át, így a média aldimenzióban a média négy alapvető eszközével történő tanulás vizsgálatát tartjuk fontosnak: sajtó, rádió, televízió és internet.

A CLI kutatásban vizsgált négy dimenzió (megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, megtanulni létezni/élni) közül az utóbbinál nevesíti a média területét. Ezen belül a média használat (exposure to media) indikátora jelenik meg, amely a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról közöl információkat. A másik szintén ebben a körben vizsgált indikátor (szélessávú internet használat/hozzáférés – boardband internet access) a nagy sebességű, széles sávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.

A nemzetközi vizsgálatokból *Van Evra* (*2004*) elemzését tartottuk témánkhoz leginkább illeszkedőnek, amelyben az involválódást vizsgálja a televízió kapcsán. Nézete szerint a tévét kétféleképpen lehet nézni: egyrészt komolyan, erőfeszítést téve arra, hogy a tartalomból információt és tudást szerezzen a néző. A másik tévénézési típus az, amikor a néző a tévét pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból nézi. A tévénézők társadalmi-gazdasági státuszát tekintve arra a megállapításra jut, hogy a jelentős időtartamban tévénézők között olyan csoportok vannak, mint az etnikai kisebbségek, a hátrányos helyzetűek, a fiatalok, az idősek, a kevésbé iskolázottak. Ők inkább hagyatkoznak a televízióból szerzett értesülésekre, és kevesebb vagy kevésbé változatos alternatív forrásaik vannak. A nézői preferenciákat vizsgálva pedig megállapítja, hogy aki információt keres, annak a tartalomválasztása egészen más lesz, mint azé, aki csak a szórakozást keresi. Ezek alapján a televíziót tanulási céllal használók is különbözők. A televíziót tudatosan tanulási eszközként használók jobban válogatnak a tartalmak között, azt kritikusan szemlélik, és a befogadás során jelentős mentális erőfeszítést tesznek az információk feldolgozásával (*Szabó & Kenyeres 2012*).

A 2006. január 1. – 2008. június 30. között zajló „Enhanced Learning Unlimited (ELU)" elnevezésű projektben magyar konzorciumi partner is dolgozott. Ennek céljai között szerepelt, hogy megismertesse, és elterjessze a digitális TV-n keresztüli tanulás lehetőségét otthon, az irodában, vagy az iskolában (*ORT France 2009*)

A magyarországi médiakutatás során jelentősek a témában fellelhető adatbázisok, amelyek közül kiemelkedik a Központi Statisztikai Hivatal, az AGB Nielsen és a Médiahatóság adatbázisa. Ezek a médiaszolgáltatókra és a médiafogyasztásra vonatkozóan egyaránt tartalmaznak adatokat, nehezebb azonban a konkrét tanulással összefüggő vonatkozásokat azonosítani.

Kulturális tanulás a statisztikák mentén

A kulturális tanulás empirikus kutatásában születtek esettanulmányok és kérdőíves elemzés is, amelyeknek az eredményei a kutatási eredmények között olvashatóak.[6] A jelenlegi tanulmányunkban ezeket nem ismételjük meg, hanem néhány statisztikai adat mentén vizsgáltuk a kulturális tanulás regionális megjelenését.

[6] Főbb empirikus eredményeink elérhetőek az alábbi forrásokban: Kozma Tamás és munkatársai (2015): Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. [Régió és oktatás sorozat XI. kötet.] CHERD, Debrecen. p. 294.
Juhász Erika (2014) (ed.): Tanuló közösségek, közösségi tanulás. [Régió és oktatás sorozat X. kötet.] CHERD, Debrecen. p. 238.

Ehhez elsőként a régiók gazdasági fejlettségére vonatkozóan készítettünk egy Gazdasági Fejlettségi Indexet (GFI). Az indexet a Központi Statisztikai Hivatal 2014. évi adatai alapján[7] a társadalmi-gazdasági fejlettséget meghatározó tényezők mentén állítottuk össze regionális vonatkozásban. A tényezők közül a statisztikai összehasonlításban is megjelenő legfőbb 10 tényezőt vizsgáltuk (v.ö. *KSH 2015*), jelenleg ebből öt tényezőt emeltünk ki: a régió iskolázottsági mutatója, bruttó hazai terméke (GDP-je), a működő gazdasági szervezetek száma, a munkanélküliségi és az aktivitási ráta értékei. Ezen értékekben a hét régió esetén 7-es értéket kapott, amelyik az adott tényező szempontjából a legfejlettebbnek bizonyult (legmagasabb iskolázottsági szint, legnagyobb GDP, legtöbb gazdasági szervezet, legalacsonyabb munkanélküliségi ráta, legalacsonyabb aktivitási ráta), és ahogy ezek a mutatók csökkentek regionális szinten, úgy kaptak egyre alacsonyabb értéket az egyes régiók. Az öt tényező mentén kapott eredményeket összegeztük, és így kaptuk meg a régiók fejlettségi sorrendjét. (1. táblázat)

1. táblázat: Régiók gazdasági fejlettsége

Gazdasági Fejlettségi Index	Iskolázottság	GDP	Gazd. szervezetek száma	Munkanélküliségi ráta	Aktivitási ráta	Összérték	Régiósorrend
Közép-Magyarország	7	7	7	7	7	35	**1**
Nyugat-Dunántúl	6	6	6	6	6	30	**2**
Közép-Dunántúl	5	5	5	5	5	25	**3**
Dél-Dunántúl	2	4	4	4	4	18	**4**
Dél-Alföld	3	3	3	3	3	15	**5**
Észak-Alföld	1	2	2	2	2	9	**6**
Észak-Magyarország	4	1	1	1	1	8	**7**

(Forrás: KSH 2014)

A módszer működőképességét igazolja, hogy a regionális fejlettségi mutatók vizsgálatában a szakmai és tudományos eredmények mind hasonló sorrendet mutatnak (vö. *KSH 2015*). A Közép-Magyarország régió minden szempontból a legfejlettebbnek bizonyul, és egyértelműen a Nyugat, majd a Közép-Dunántúl régió követi minden összehasonlított tényező esetén. A Dél-Dunántúl régió 4. helyét már kissé halványítja, hogy az iskolázottság terén hátrébb sorolódik, és ott a régiók sorrendjében utolsó helyre kerülő Észak-Magyarország veszi át a helyét. Ennek ellenére a Dél-Alföld és Észak-Alföld után ez a régió marad a regionális fejlettségi sorrend „vesztese".

Az index kialakítása abból a szempontból fontos a kutatásunkban, hogy a kulturális tanulás fejlettségének regionális vizsgálatára is ezzel a módszerrel állítottuk fel a mérőeszközünket. A mérőeszköz mutatóihoz a kulturális tanulás folyamán vizsgált kulturális intézmények, média színterek és amatőr sport szervezetek statisztikai adatait gyűjtöttük össze. Ebből szintén egy 10 tényezős összehasonlítást készítettünk. Itt a statisztikai adatok összegyűjtésénél nehezebb feladatunk volt, mert egyedül a kulturális területnek

[7] Azért 2014-es adatokat használtunk, mert a kulturális tanulás fejlettségét mutató adatokból csak a 2014. évek elérhetőek jelenleg, és így érvényes az összehasonlítás.

van évente kötelezően beküldendő országos adatsora.[8] A média különböző színtereinél a statisztikák gyűjtésével félig jártuk sikerrel: az internethez kapcsolódó adatok esetén ugyanis a Központi Statisztikai Hivatal gyűjt adatokat, azonban a sajtótermékek, rádiók és televíziók esetén csak a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság adatai[9] használhatóak, amelyek nem teljes körűek és nem évente ismétlődőek. Az amatőr sportszervezetek és tevékenységük területén a legnehezebb a kutatók helyzete, mert sajnos nincsenek országos adatok, de viszonylag megbízható adatokat ad a működő szervezetekről a Sportegyesületek Országos Szövetsége.[10] A 15 tényezőből a jelenlegi tanulmányban az előző indexhez hasonlóan öt adatait használjuk, ezek: közművelődési intézmények, könyvtárak, túraegyesületek, sajtótermékek és rádiók száma. Az előzőhöz hasonló hetes skálán az öt tényező eredményeit összegeztük, és így kaptuk meg a régiók kulturális tanulásának fejlettségét. (2. táblázat)

2. táblázat: Régiók kulturális tanulásának fejlettsége

Kulturális Tanulás Fejlettségi Index	Közmű-velődési int. szám	Könyv-tár száma	Túra-egyesüle-tek száma	Sajtó száma	Rádiók száma	Össz-érték	Régió sorrend
Közép-Magyar-ország	7	1	7	7	7	29	**1**
Nyugat-Dunántúl	4	7	2	1	1	15	**7**
Közép-Dunántúl	5	4	1	4	2	16	**6**
Dél-Dunántúl	3	6	3	2	3	17	**5**
Dél-Alföld	6	2	4	5	6	23	**2**
Észak-Alföld	1	3	6	6	5	21	**3**
Észak-Magyar-ország	2	5	5	3	4	19	**4**

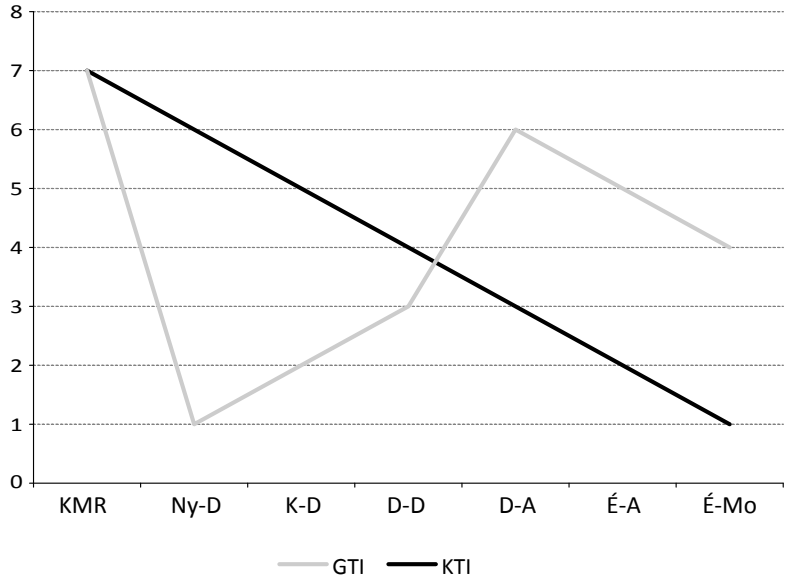
Az eredmények áttekintésével a Közép-Magyarország régió vezető helyének megőrzésén túl jelentős átrendeződést láthatunk: a magas gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás terén alulteljesítenek, míg az alacsonyabb gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás terén előrébb rangsorolódnak. A legfejlettebb régiók sorrendje teljesen megfordul, és a Kulturális Tanulás Fejlettségi Index (KFI) legalacsonyabb a Nyugat-Dunántúl régióban, és csak egy-egy indexponttal előzi meg a Közép-Dunántúl és a Dél-Dunántúl régió. A Duna keleti oldalán levő régiók között az egyenlőtlenség megmarad: a gazdasági fejlettségében leginkább alul maradó Észak-Magyarország régió a kulturális tanulás fejlettségében 4. helyre kerül, és a Dunától keletre eső régiók között így lemarad, és őt követi a gazdasági fejlettségben 6. helyezett Észak-Alföld, és a Közép-Magyarország régió utáni előkelő 2. helyet a kulturális tanulás fejlettségében a Dél-Alföld régió teljesíti. Az összefüggés még szembetűnőbb, ha vonaldiagramon ábrázoljuk. (1. ábra)

8 Kulturális statisztika (EMMI 2014, kultstat.emmi.gov.hu)

9 Adataik forrása: www.mediatanacs.hu

10 Adataik forrása: http://www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag

1. ábra: GFI – KTI összefüggése



A jelenség magyarázatára az előzőek miatt nem adható egységes magyarázat. Véleményünk szerint a gazdaságilag kevésbé fejlett régiók kulturális tanulásba történő beruházása egyfajta hátránykompenzáló hatású. A kulturális tanulást ezek a régiók esélyjavító, esélyt adó tényezőként kezelik, amely segíti őket a gazdasági hátrányból való kilábalásban, valamint a reményt ad a társadalmi felemelkedésre. A másik oldalról azonban érvényesül egyfajta elitista koncepció is, amely szerint a kultúra, és ezáltal a kulturális tanulás kiemelkedést biztosító, megkülönböztető jellegű, amely együtt jár a gazdasági előnyök élvezetével, és egyben társadalmi helyzetet konzerváló szerepe is van. A gazdaságilag lemaradó régiók fejlesztői, döntéshozói mindkét indok mentén beruházhatnak a kulturális tanulásba. Eredményeink mentén hazánkban főként a hátránykompenzáló koncepció érvényesül, azonban a továbbiakban fontos lehet górcső alá venni a kulturális tanulás tartalmi elemeit, mert a kulturális statisztika elsőszintű elemzése alapján arra jutottunk, hogy bár a Duna nyugati oldalán alacsonyabb a kulturális tanulás igénybevételi aránya, de azon belül a magaskultúra igénybevétele és az arra költött összegek mégis ebben a térségben jelentősebbek, így az elitista koncepció érvényesülése is megjelenik.

Megjegyzés

A tanulmány alapját azok a vizsgálatok képezték, amelyeket a LeaRn-kutatás keretében végeztünk (*Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig*). A LeaRn kutatást az OTKA támogatta (K-101867; kutatásvezető: Kozma Tamás).

IRODALOM

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

AGB NIELSEN MEDIA RESEARCH (2012) *Az ismeretterjesztő csatornák közönségarányának alakulása 2005-2012 között, különböző célcsoportokban.* AGB Nielsen, Budapest.

BELLAVICS I. (2000) *Kulturális világjelentés: kultúra, kreativitás, piac 1998.* Osiris Kiadó, Budapest.

BLÉNESI É., MANDEL K. & SZARKA L. (2005) *A kultúra világa: a határon túli magyar kulturális intézményrendszer.* MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

BROWN, J. D., STEELE, J. R. & WALSH-CHILDERS, K. (2002) Introduction and overview. In: Brown, J. D., Steele, J. R. & Walsh-Childers, K. *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality.* Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah NJ, pp. 1–24.

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2010) *The 2010 Composite Learning Index (CLI).* University of Ottawa, Ottawa, Canada.

COMSTOCK, G. & SCHARRER, E. (1999) *Television: What's on, who's watching and what it means.* CA: Acedemic, San Diego.

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA (EMMI) (2012) *Kulturális statisztika 2011.*

EUROPEAN UNION (2011) *Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks.* Publications Office of the European Union, Luxemburg.

EUROPEAN COMMISSION (2007) *Fehér könyv a sportról.* .

FORRAY R. K. & JUHÁSZ E. (2009) A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: FORRAY R. K. & JUHÁSZ E. (eds.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás.* Debreceni Egyetem, Debrecen. pp. 12–37.

FREY, J. H. & EITZEN, D. S. (1991) Sport and Society. *Annual Review of Sociology.* No.17. pp. 503–522.

KONCZ G. , NÉMETH J. & SZABÓ Irma (2008) *Közművelődési fogalomtár.* OKM, Budapest.

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH) (2014) Statisztikai adatok. Elérhető: www.ksh.hu

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH) (2015) A gazdasági folyamatok regionális különbségei. KSH, Budapest.

KROEBER, A. L. & KUCKHOHN, C. (1952) Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions. Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography, Cambridge.

JOHANSSOHN, K., TUROWETZ, A. & GRUNEAU, R. (1981) *Research Methods in the Sociology of Sport: Strategies and Problems.*

MANSFIELD, L. (2007) *Involved-Detachment: A Balance of Passion and Reason in Feminisms and Gender-related Research in Sport, Tourism and Sports Tourism.*

LOY, J. W. Jr. (1974) A sport természete: meghatározási kísérlet. In: SCHILLER JÁNOS *Sportpszichológia szöveggyűjtemény II.* Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 38–56.

MARÓTI A. (2005) *Sok szemszögből a kultúráról: Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában.* Trefort, Budapest.

NAVIGÁTOR DEBRECENI TÚRA KLUB EGYESÜLET (2014) Egyesületi honlap. http://www.navigatortura.hu/, Letöltés: 2014. 12. 15.

NEMZETI MÉDIA- ÉS HÍRKÖZLÉSI HATÓSÁG (2014) *Bejelentés alapján működő médiaszolgáltatók.* www.mediatanacs.hu, Letöltés: 2014. 12. 15.

ORT FRANCE (2009) *Az Enhanced Learning Unlimited (ELU) projekt.* http://elearning.sztaki.hu/elu, Letöltés: 2014. 12. 04.

WASHINGTON, R. E. & KAREN, D. (2001) *Sport and Society.* http://letsbreal.files.wordpress.com/2009/02/sports.pdf, Letöltés: 2012. 05. 02.

SALOMON, G. (1981): *Communication and education: Social and psychological interactions.* CA: Sage, Beverly Hills.

SCHOOF, U., BLINN, M., SCHLEITER, A. RIBBE, E. & WIEK, J. (2011): *Deutscher Lernatlas (DLA).* Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, Germany.

Snyder, E. & Spreither, E. (1981) Sport, Education and Schools. In: Lüschen, G., Sage, G. és Sfeir, L.: *Handbook of Social Science of Sport*. pp. 119–146.

Sportegyesületek Országos Szövetsége (2014) *Közvetlen tagság.* www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag , Letöltés: 2014. 12. 15.

Szabó J. & Kenyeres A. (2012) A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, vol. 6. No. 2. pp. 59–72.

Szent-Györgyi A. (2006) Az iskolai ifjúság testnevelése. *Mester és Tanítvány*, vol. 3. No. 10. pp. 39–43.

UNESCO (1998) *World Cultural Riport*. Unesco, Paris.

Unesco Institute For Statistics (2009) *The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS). Montreal.*

Van Evra, J. (2004) *Television and child development*. Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, London.

FORRAY R. KATALIN

A művelődési városközpontoktól a tanuló közösségekig

Az iskola – az óvodától a felsőoktatásig – az utóbbi másfél évszázadban jól körülírható, társadalmi intézmény, amely kodifikált célokkal és eszközökkel rendelkezik. Az iskolázás az egyik legfontosabb kerete annak, hogy legalább alapjaiban hasonló műveltséggel rendelkezzék egy-egy kisebb-nagyobb térség népe. Ám azt nem feltételezhetjük, hogy a műveltségnek az iskola az egyetlen forrása. Sokkal inkább arról beszélhetünk, hogy alapvető intézmény, amely más intézményekkel együtt lehetőséget ad a közösségi értékmegőrzéshez és értékteremtéshez. De hogyan képzeljük el és hogyan konkretizáljuk ezt az együttműködést? Ez a kérdés évtizedek óta foglalkoztat bennünket.

A nyolcvanas évek

Az 1970-es évek második felének kiemelkedően fontos oktatáspolitikai kezdeményezései közül az egyik a tananyagok megújítása, a másik pedig az ún. iskolaszerkezeti reform volt. Mindkét program a szocialista tábornak a kapitalista világtól való elmaradását kívánta kompenzálni. Az előbbi munkálatok célja a tantervi reform, ezzel együtt az iskolai értékelés modernizálása volt. Az utóbbi azt a célt tűzte ki, hogy az egymásra épülő iskolafokozatokat áttekintse és átalakítsa. Különösen a középiskola szerkezetét és arányait – az érettségit nyújtó és a szakképzési célokat maga elé tűző típusokat –, a felsőfokú továbbtanulás felvételi kereteit.

Az oktatáspolitika megújítása együtt járt azokkal a településfejlesztési törekvésekkel, amelyek ezekben a végre békésnek tűnő, az építkezésnek lehetőséget biztosító években bontakoztak ki. Városi vonzáskörzeteket tettünk vizsgálataink tárgyává abból a célból, hogy megállapítsuk, az egyes funkciók, épített javak milyen terület lakói számára hozzáférhetők, hol vannak hiányzó pontok az ellátásban. A városi vonzáskörzet fogalma azt a célt szolgálta, amit ma is ismerünk: az egyes városi funkciók által ellátott vagy ellátandó terület elnevezése. Más szóval annak a térségnek a neve, amelynek lakossága bizonyos igényeit a meghatározott központban elégíthette ki.

➤ Educatio 2016/2. **Forray R. Katalin:** *A művelődési városközpontoktól a tanuló közösségekig,* 210–219. pp.

Budapesten végzett kutatásunkban az egyes városrészeken belül történő lakossági igényeket vettük figyelembe. Ezekhez mértük a nagyváros egyes szektorainak intézményi és egyéb ellátottságát. Arra törekedtünk, hogy felhívjuk a figyelmet az elmaradt fejlesztésekre, különös tekintettel a gyermekek és fiatalok művelődési, iskolázási igényeinek kielégítésére. (Ma is büszkék vagyunk arra, hogy az akkor még elhanyagolt, funkció nélküli Széll Kálmán tér, akkori néven Moszkva tér fontosságára hívtuk fel a figyelmet, javaslatot téve többfunkciós központ létrehozására. Ma a mammut üzletközpontban látjuk ennek megvalósulását. (*Forray & Kozma 2011: 33–62*).

Az 1983-ban készült Komárom megyei tanulmányunkban az egyes térségek vizsgálata során kerültünk közel ahhoz a szociológiai háttérhez, amely nagy szerepet játszik egyes területek művelődési igényeinek és lehetőségeinek alakulásában. Több településen – elsősorban Tata és Tatabánya esetében – tapasztaltuk, hogy az adott funkciók és a lakossági magatartások éppen a művelődés tekintetében egymástól élesen eltérnek. Számos olyan kisebb települést találtunk, ahol gyakorlatilag hiányoztak a legalább érettségivel rendelkezők, a továbbtanulási irányokban a szakképzés szinte egyeduralkodó volt. A megye székhelyén és általában a megyében a szakképzést nyújtó iskolák domináltak, ami éppen ezeknek a művelődési igényeknek látszott megfelelni. Az alacsonyabb szintre sorolt Tatán viszont magas színvonalú gimnázium működött. Általános megfigyelésünk volt, hogy a felsőoktatásra felkészítő iskolák jelentősen alulreprezentáltak. Ezt olyan oktatáspolitika következményének tekintettük, amely aktuális célokat próbál kiszolgálni, ám nincs tekintettel a jövő igényeire. Megfelelő fejlesztés hiányában, az adott gazdasági szerkezet igényeit kiszolgáló szakképzés azzal a következménnyel járhat – emeltük ki –, hogy a jobb iskolázást igénylő lakosság elvándorol a térségből. Ugyanakkor a lakosság nagy hányada számára a magasabb szintű középiskola nem érzékelhető közvetlenül, ami a művelődési igények stagnálását vonhatja maga után. A városi vonzáskörzetekre tekintettel is olyan fejlesztést javasoltunk, amely a meglévő szakképző intézményeket bővíti általános művelődési funkciókkal. „Művelődési városközpontok" kialakulását sürgettük (*Forray & Kozma 2011: 63–84*).

Elméleti keretek

Ezeknek a területi kutatásoknak elméleti keretet az oktatásökológiai szemlélet adott (*Forray & Kozma 2011: 85–110*). A területi kutatások mindenekelőtt a konkrét társadalmi (természeti-társadalmi, gazdasági-társadalmi) együttesekkel, alakulatokkal, közösségekkel foglalkoznak, hiszen ezek kötődnek egy-egy adott térséghez. A területi kutatás nem „az" ipari munkásságot, „az" értelmiségi réteget vizsgálja, sőt rendszerint nem is a falusi vagy városi munkásságot, értelmiséget, hanem e rétegeknek azokat a speciális csoportjait, amelyek egy adott térségben élnek. Ezekről feltételezi, hogy részei ugyan egy nagyobb egésznek, de élet- és munkakörülményeik, a helyi lehetőségek, adottságok, tradíciók következtében egyedi vonásokkal jellemezhetők. A területi kutatások ezért erősen vonzódnak szervezetekhez, intézményekhez és társadalmi együttesekhez, szociális közösségekhez.

A területi kutatások ugyanakkor e társadalmi entitásokat mindig környezetükkel együtt vizsgálják – anélkül, hogy feltétlenül nagyobb egységnek fognák fel őket. (Vizsgálják tehát az intézményt és társadalmi felhasználóit együttesen; a telepítendő új létesítményt és a környéken elérhető munkaerőt együtt; stb.) Ezért ezek a területi kutatások a

szervezet-környezet együttes vizsgálatának rendszerelméletileg is figyelemre méltó megvalósításai.

A területi kutatók számára „a társadalom" rendszerint olyan absztrakció, amellyel az empirikus és / vagy statisztikai kutatásokban nem találkoznak. Akikkel találkoznak, az sokkal inkább „a népesség", hogy demográfiai szóhasználattal éljünk (vagy a szomszédság, a lakosság, a területi-társadalmi közösség stb.). Innen ezeknek a területi kutatásoknak az erős vonzódása a demográfiához, és tartózkodása egyes társadalomstatisztikai általánosításoktól (pl. rétegződés-modellek, átfogó struktúrakutatás stb.) Amikor azonban „demográfiát" mondunk, ezt a megszokottnál tágabban kell értelmeznünk. Ebben az értelmezésben a felhasznált adatok – a népesség korszerkezete, a családnagyság, a született gyermekek száma, a nemek szerinti megoszlás stb. – társadalmi tények. Szervezetekhez, magatartásformákhoz kapcsolódnak, s e kapcsolódásuk folytán válnak szociológiai tényezőkké.

Az ökológiai vizsgálatot mindezek következtében fontos elméleti keretnek tekintettük (*Bronfenbrenner és követői nyomán, 1979*). Egy térség, város lakossági magatartásait vizsgáltuk, összefüggésben az ott megközelíthető vagy éppen nem elérhető intézményi, szolgáltatási „kínálattal". Azt gondoltuk, hogy ha az ott élők művelődési igényeinek kielégítését nem képes szolgálni az elérhető intézmény, akkor a helyben élők csoportjai, illetve a vezetőik megkísérlik a fejlesztést – vagy a lakók mozgékonyabb és igényesebb hányada máshová költözik. A fentebb idézett megyei tanulmányunkban éppen ezt a mozgást mutattuk ki.

Amikor hosszú idő múltán visszatérünk ehhez a kérdéskörhöz – a tanulás és a település együttes vizsgálatához (vö. *Kozma et al. 2015*) –, akkor most nem csak azt kérdezzük, hogy milyen a „művelődési városközpont" – mint szervezett oktatás és intézményesített képzés – kínálata, és hogyan tud élni egy-egy település lakossága a benne elérhetővel. Azt is vizsgáljuk, hogy az adott területi-társadalmi közösség egészében miféle oktatások és képzések szerveződnek; és hogy a közösség képes-e a maga számára megfelelő oktatási / képzési / művelődési kínálatot teremteni. Olyan oktatásökológiai vizsgálatot folytatunk tehát, amely a vizsgált területi-társadalmi közösségben folyó összes oktatás, képzés, valamint az ott folyó tanulások együttjárását kutatja. Mindezt azzal egészítjük ki, hogy megvizsgáljuk, honnan erednek a változásra irányuló kezdeményezések, hogyan alakulnak ezek, és milyen eredményre vezetnek.

„Tanuló" falvak

Az alábbiakban különbséget teszünk a „falu" és „város" között, legalábbis az eredmények tárgyalásában. Ezt a különbségtételt egyszerűen csak az indokolja, hogy szempontunkból a „falu" kisebb lélekszámot, kevesebb funkciót jelent: akár egyetlen innováció magához tudja vonzani a népesség közel teljes körét. A nagyobb lélekszámú településeken egy-egy fejlesztési program a lakosságnak rendszerint csak bizonyos hányadát tudja elérni.

Vajon milyen körülmények között, milyen késztetésre bontakoznak ki olyan kezdeményezések, amelyek a közösségek tág értelemben vett tanulását, új tapasztalatok szerzését és azok hasznosítását szolgálják? Nemcsak iskolai keretek között történő tanulásra gondolunk itt, hanem minden olyan tevékenységre, amely új tudások szerzését, elraktározását és felhasználását is magában foglalja. Olyan kezdeményezéseket tekintünk át, amelyek a fenti értelemben vett tanuló közösségek tevékenységét és tevékenységeiknek

a térség gazdaságilag is érzékelhető eredményét mutatják *(Boekema et al. 2000; Nyhan 2014*).

Amikor új szereplők jelennek meg a közösségben, új ismeretekkel, új igényekkel, mindkét fél keresi az együttműködés lehetőségeit. Különösen feltűnő lehet ez, amikor „fontos emberek" jelennek meg a társulásban. Az itt vizsgált esetekben a beköltöző külföldiek, az idegen nyelvű, gyanakodva szemlélt és főként csak egymással kommunikáló személyek és családok főként munkaerőt keresnek az ott lakó többségiek között. Mégsem tudják és nem is akarják az itt töltött életüket teljesen kiszakítani az adott helyi közösségből. A helyiek jómódú munkaadókat keresnek, közben akarva-akaratlan megismerkednek a beköltözők szokásaival. Ebben a folyamatban mindkét csoport tanul és gazdagodik.

Jól figyelemmel kísérhető ez a folyamat az aprófalvas településekben. A Dunántúl déli térségében találtunk erre példákat. Egy párszáz lelkes apró falu véletlen folytán vált finnek kedvelt településévé. Egy arra járó finn festőművész fedezte fel a falut, ahová biztatására egyre több család költözik. A második világháború után elűzött német lakosok házait – egykor beköltöztek mások, de mára üresek vagy egyszerűen eladhatók – vásárolják meg. Az új lakosok új szokásokkal ismertették meg a falu népét: a hosszú sétákkal a környéken, szaunák építésével, de a közösségi életbe is bekapcsolódtak. Énekkart vezetnek, kirándulást szerveznek a közeli városokba, részt vesznek a falu gombócfőző versenyén. Ma már a falu vezetői finnül tanulnak, és tervezik a kölcsönös látogatásokat.

Egy másik faluban a beköltöző (visszaköltöző) német lakosok a gyerekek nyelvtanításában vesznek részt, vasárnapi programokat szerveznek számukra főzéssel, sportolással. Segítségüket különösen azért értékelik nagyra a helyiek, mert az iskola megszűnt, s ezt pótolja egy kicsit a segítség. Van arra is példa, hogy a külföldről beköltöző virágkertész a városi parkot ünnepi alkalmakkor virágtövekkel látja el, s az ültetésben a helyiek segítségére számít.

Más irányú tereptapasztalataink – amelyeket cigány közösségekben gyűjtöttünk – hasonló eredményeket mutatnak (*Cserti Csapó 2008*). Addig a település szélén, elszigetelten élő cigányság szervezetein keresztül a helyi „hatalomhoz" (önkormányzat, civil szervezet és az iskola) kapcsolódik, részt vesz a helyi ünnepségeken, bemutatják táncaikat, dalaikat. Eközben olyan magatartásokat sajátítanak el, amelyekkel a közösség egyenrangú tagjává válhatnak.

A vizsgált közösségek igen eltérők. A beköltöző külföldiek presztízse magas, magatartásuk modell értékű. A közösségbe beletanuló cigányság általában éppen az ellenkező végletet képviseli: magatartása mintakövető. Annyiban azonban jogos a párhuzam, hogy minden esetben egymástól tanuló csoportokról van szó.

„Tanuló" városok

A fenti példák falvakról szóltak, ahol lényegében a teljes lakosság részt vesz olyan tanulásokban, amelyeket egy vagy néhány ember kezdeményez. A városok nagyobb lakosságszámuk és bonyolultabb társadalmi szervezetük miatt ilyen innovációkat esetleg nehezebben szervezhetnek. Ám fejlődésüknek rendszerint éppen egyének vagy kisebb csoportok kezdeményezése nyitja meg az utat, „kulcsemberek" szükségesek a fejlesztés indításához (*Örsi 2002: 300–316*). Erre is találunk példákat. Ehhez az ország másik felére, az Alföldre tekintünk ki, ahol nem csupán egy kis település lakossága jelenik – vagy

nem jelenik – meg közösségként, hanem közösségek sora (*Kozma et al. 2015: 177–204*; *Kozma & Forray 2015*).

Az első és második példánk két olyan kisváros, amelyek a „létező szocializmus" évtizedeiben a környék számára példák voltak. A kiemelt figyelemmel járt, hogy jobbára ugyan tájidegen, de a közösség számára megélhetést biztosító beruházásokat indítottak bennük. A rendszerváltás után ezek a munkahelyek szinte egyik napról a másikra megszűntek, a téeszekbe szervezett földek népe nehezen tájékozódott a tisztázatlan tulajdonviszonyok között. Ráadásul a megszűnt beruházások dolgozói sem találtak új munkahelyet, többségük messzire, például a távoli fővárosba kényszerült ingázni. A harmadik kisváros, amelyet a közösségi tanulás szempontjából bemutatunk, eltér e kettőtől: nincsen ragyogó múltja, a folyamatos kemény munka és a közösségi összetartás jellemzi.

Az egyik kisváros – nevezzük K-nak – sorsa azért különösen szomorú, mert az 1950-es évek elején létesült gimnáziuma is megszűnt a jelentkezők alacsony száma miatt. Az elérhető szakképzések alacsony presztízsű hagyományos szakmákat oktatnak, melyek vonzerőt legfeljebb a legalacsonyabb teljesítményű gyerekek számára jelentenek. Árulkodók az internetes források. A Wikipédia évtizeddel korábbi állapotában mutatja be a kisvárost; az internetes bejegyzések szerint a leghatározottabb lakossági kezdeményezés a lakókat rettegésben tartó „cigány bűnözők" elleni összefogás szorgalmazása. A kisváros vezetői tehetetlenek, nincsen reális javaslatuk, tervük arra, mit lehetne tenni vagy célul tűzni a lejtmenet megfékezése érdekében (*Forray & Kozma 2014*).

Magunk kívülállóként három olyan pontot találtunk a kisváros társadalmában, amelyre építeni lehetne. Az egyik a katolikus egyház, amelynek plébánosa segítőivel széles körű munkát végez. A szorosan vett egyházi feladatain kívül szántóföldet bérelt és vásárolt, ahol a város munkanélküli, főleg cigány lakóival munkaigényes zöldségféléket termel saját fogyasztásra és piacra. A drogosoknak elvonó programokat szervez, és bekapcsolódott az óvodapedagógusok képzésébe is egy szomszéd város intézménye révén. A másik ilyen pont a múzeum, melynek vezetője nemcsak a fenntartást, hanem a bővítést is megvalósítja. Nyertes pályázati programjaiba rendszeresen bekapcsolja a fiatalokat és a munkanélküli segélyen lévőket. A harmadik példánk a cukrász, aki a fél Alföldre szállít. Jelentős számú munkással dolgozik egyre növekvő műhelyében. Vélhetnénk, e három kiemelkedő személyiség együttesen dinamizálhatná a települést – ha együtt lépnének fel. Ám ezt nem teszik, inkább egymással versenyeznek. Ennek valószínű oka, hogy hiányzik az a vezetői potenciál, amely képes lenne összehangolni ezeket a folyamatokat.

A másik kisváros – nevezzük M-nek – is példa volt, egykor a termelőszövetkezetek példavárosa. Mint az előbbi, a rendszerváltás után ez is gyorsan elvesztette korábban termelő vállalatait, velük a munkahelyeket. A menekülő utat itt a közlekedési infrastruktúra jelenthetné – az előbbinek nem, ennek van, éspedig viszonylag jelentős számú munkahelyet biztosító fővonalú vasútja. Az egészségügy, ezen belül különösen a kórház fontos stabilizáló tényező. Van ezen kívül egy fejlődőképes ipari parkja, ahol képzett fiatalokat is alkalmaznak (*Molnár 2014*).

A helység évszázadok, de legalábbis a 19. század közepe óta iskolavárosként tartja számon önmagát. Ezt azért érdemes hangsúlyozni, mert feltételezhető, hogy középiskolái e hírnevet törekednek hangoztatni és fenntartani. Az 1930-as évektől induló s az ötvenes években megvalósult mezőgazdasági technikumot létesítettek, amely főiskolává nőtt. Ezt a főiskolát a 2000 utáni évtizedben előbb szervezetileg csatolták – bonyolult taktikázások árán – a szolnoki, azóta önállóságát elvesztett főiskolához, majd megszüntették.

Elvileg a katolikus egyház területileg illetékes megyéje vette tulajdonába, de közel tíz év alatt, napjainkig sem tudta hasznosítani.

Az elemző számára viszont az látszik, hogy a művelődés szervezését a középiskolák is tudják biztosítani. A két középiskola egyike állami gimnázium és szakközépiskola, amelyhez a szakmunkásképzést is odaszervezték. A közelmúlt oktatás-igazgatási reformjai során ezt egy közeli nagyobb város igazgatásához csatolták. Az iskola nemcsak tanulóival – köztük jelentős számú kollégistával – tekinthető művelődési központnak, hanem rendezvényeivel is: amatőr színjátszó csapata egy tehetséges tanár vezetésével országos, sőt nemzetközi versenyeket is nyert, sportolói jelen vannak szinte minden országos versenyen. A két párhuzamos osztály végzettjeinek zöme rendszeresen felsőoktatásban tanul tovább.

A másik gimnázium a református egyházé. Ez több évi stagnálás után indult újabb dinamikus fejlődésnek. A város többségi vallása református, ez indokolta a nagy múltú gimnázium egyháznak történt visszaadását a rendszerváltás után. A stabilitást és virágzást azonban nem a tulajdonos változása magyarázza, hanem az iskola vezetése: a fiatal igazgató – nem helyi lakos, talán ez is fontos – nagy lendülettel, képzelőerővel és akarattal fogott neki a hanyatló gimnázium stabilizálásának és felvirágoztatásának. A színvonalas iskola ma több tagozattal működik, sportlétesítményeket (köztük uszodát) épített, felsőfokú szakképzést is megvalósított. Kulturális élete, rendezvényei a város jelentős számú polgárát is megmozgatja. Az iskola – és a református egyház két templomával – életéhez az is hozzátartozik, hogy színvonalas általános iskolát, óvodát, extrémen hátrányos helyzetűek számára diákotthont is működtet. Ez az intézményrendszer a maga 1000-1300 fős közösségével (diákok, tanárok, kisegítő személyzet) valóban jelentős tanuló közösségnek mondható. Ráadásul olyan tanuló közösség, amely a városka lakóinak jelentős hányadát magában foglalja.

A város református közösségén kívül fontos a katolikus egyház szerepe is, amelynek szintén van iskolája, óvodája. A katolikus iskola reprezentatív új épülete sok érdeklődőt vonz, ám nincsenek olyan jelentősebb rendezvényei, amelyek a közösségi összetartást erősítenék.

Kisebb csoportokat, civil szervezeteket is találunk a városban, amelyek jelentős részben szintén a tanulás köré szerveződtek. Ilyenek a sportklubok – iskolákon belüli és városi szerveződésűek. Ezek úgy működnek, hogy aktív tagságuk javarészt a gyermekek és fiatalok körül kerül ki, ám van a felnőttek számára is programjuk a gyermekek elkísérésén kívül. A sportrendezvények meglehetősen zártak, az aktív résztvevőkön kívül csekély a nézőközönségük, ám számosságuk jelentős. A civil szerveződés – a városi választásokon is indult – figyelemre méltó eredménye, hogy a főtér ellopott szép Flóra-szobrát újra tudták öntetni, így megmaradt ez a fontos tárgyi emlék.

A helyi múzeumot nem a lakosság tárgyi emlékeinek attraktív megjelenése jellemzi, mint K-ban, hanem a fazekas mesterség helyi eredményeit gyűjti és mutatja be. Tárgyunk szempontjából azonban más a szerepe: időszakos kiállításai nemcsak a helyi és környékbeli művészek produktumainak adnak helyet, hanem olyan helytörténeti összeállításoknak is, amelyek a tanuló közösségek együttes munkájának eredményei. A családfa-kutatás jellegzetesen olyan tevékenység, melynek eredménye a neves és kevésbé neves helyi családok történetének feltárása. A kutatók együttese egyike a város civil szervezeteinek, bemutatkozásuk jellegzetes eredménye egy tanuló közösség tevékenységének.

A harmadik kisváros, T. – ahogyan fentebb jeleztük – nem büszkélkedik az előbbiekhez hasonlíthatóan jelentős történelmi múlttal. Büszkeségének forrása a jelen, az a tevékenység, amely kiterjed az oktatásra, az üzletre, a mezőgazdaságra. A városka jelene – büszkeségének forrása – hangsúlyosan a civil tevékenység, annak eredményei. Vasútja szárnyvonal, csak keservesen jutnak el lakói a környék nagyobb városaiig. Busz közlekedése valamivel kedvezőbb, de az utak állapota – mint sokhelyütt az országban – jelentősebb javítást igényelne. A szövetkezeti áruházlánc boltjai – több megyei település boltjainak ellátását innen szervezik – mellett kisebb boltok, vendéglők sora áll. A református templom kapott itt még helyet, a lakosság egyházi hovatartozását jelezve. Katolikus és evangélikus templomok a városka másik központjában helyezkednek el. Lakóinak jelentős része mezőgazdaságból él (bort is termelnek), mások a közeli kisebb ipari központba ingáznak (*Kozma & Forray 2013*; *Forray & Kozma 2014*).

A város legnagyobb része falusias jellegű, kivétel a középiskolát is magában foglaló épületsor. A főút és a modern házsor között hosszú, elég széles park helyezkedik el, amelyben szobrok örökítik meg az ország fontos eseményeit (köztük 1956-ot), az ország és a kisváros jelentős személyiségeit. Ezek egyike Podmaniczky báró, aki a 19. századi éhínség idején közraktárt létesített a szegények számára („szükséghombár"), amelynek emlékét a lakók ma is őrzik.

Nem könnyű magyarázatot találni arra, hogyan alakult ki az a civis öntudat, amely a városkát jellemzi. A város vezetői, akiket erről kérdeztünk, elsősorban Podmaniczky báró magatartásának tulajdonítják. Tény azonban, hogy a civil tevékenység, az önszerveződés – amelynek egyes formáit az imént bemutatott városkában is tárgyaltuk – feltűnőbb és hatékonyabb itt, mint másutt. Talán az a történet jelzi leghatásosabban, amit a helyi múzeumban hallottunk: a híres mamut-agyarakat itt találták a Tisza-parton. Az első megtaláló, egy halász nem tudta, mik ezek, de biztonság kedvéért a múzeumba vitte el. Azóta több maradványt kapott a múzeum abból a környékből, így itt láthatjuk a legteljesebb gyűjteményt az alföldi mamutokról.

A közösségi tevékenységek képezik az alapját a városka egyesületeinek, amelyek többféle célra szerveződtek. A múzeum udvarán nagy kemencét és étkező-asztalok sorát készítették elő a kenyérsütésre, ami egyike a város civil akcióinak. (A múzeum megalapítása két egymást követő gimnáziumi igazgató munkájának köszönhető.) Egyesületek lapokat működtetnek a városka honlapján, kiadnak kisebb-nagyobb ismertetéseket tevékenységükről. A városi múzeum könyvsorozata helytörténeti, néprajzi tanulmányokat is közöl. Fontos kiadványuk a városhoz tartozó tanyaközpontba hurcolt, majd Auschwitz-ban meggyilkolt zsidó polgártársaiknak állít emléket – hasonlót nemigen találunk más településen.

E közösségi művelődés iránt elkötelezett és aktív lakosság maga vívta ki, és tartotta meg gimnáziumát is. A negyvenes évek végén alapult gimnázium első igazgatója egy helyi polgár (élelmiszerboltos) fia volt, aki az elmondások szerint maga harcolta ki az iskola létesítését. Ez a „kiharcolás" nem azt jelentette, mint az elsőként bemutatott kisvárosban, K-ban: nem a Rákosi-rendszer kegye és kitüntetése volt, hanem pár évvel korábban a helyi polgárok sora adott támogatást annak az alapítványnak, amelynek célja a gimnázium megalapítása volt. Az iskola ebben az értelemben is a helyi lakosság sajátja, olyan lakosságé, amely fontosnak tartotta a tanulást. S legalább gyermekei számára helyben akart magasabb iskolát, s akaratát meg is tudta valósítani (*Ferenczi 1997*).

Az iskola elsősorban gimnázium, amelyhez az elmúlt évtizedekben többféle képzést illesztettek. Ez nemcsak és nem is első sorban a tanulólétszám biztosítását szolgálta. Az iskola többször nézett szembe a bezárással vagy átszervezéssel. A forradalom után börtönbe zárták, majd távolba költöztették az iskola alapítóját, több tanulóját, és az adott politikai kurzusnak megfelelő igazgatót neveztek ki. Csak később állt helyre a városka rendje: sajátjaikat nevezték ki az iskola vezetőinek, akik elkötelezettek és elég ügyesek voltak a megfelelő beiskolázásban. Az is igaz, hogy az itt érettségizettek máig kötődnek iskolájukhoz, amiről a gimnázium vezetése is gondoskodik: Ápolják a kapcsolatot volt tanítványaikkal, hívják őket, ha éppen szaktudásukra van szükség.

A gimnázium a közelmúltban nézett szembe azzal az oktatáspolitikával, amely a hasonló iskolák megszüntetését célozza. (Az igazgató elmondása szerint három „főemberrel" kellett egyedül szembenéznie, közvetlen szakmai felettesét sem engedték belépni a kihallgatásra. Előtte többször keresték a minisztériumból azt tudakolva, van-e külön kapuja a szakközépiskolának, elválasztható-e a fűtési és a világítási rendszer. A nemleges válasz után csökkent az iskola széttagolására irányuló erőfeszítés.) A város ragaszkodása gimnáziumához, az iskolavezetés lojalitása a város iránt vezetett ahhoz, hogy a jelenlegi oktatáspolitika is fennmaradást engedélyezett számára.

A három kisváros története három különböző lakossági magatartást tükröz. Az első azt példázza, hogy megvolt-megvan a lehetősége annak, hogy a lakosság tanuljon modelljeitől, tevékenységével bekapcsolódjon ezekbe a munkákba. Mégis úgy látszik, hogy ezek a példák a helyben élőknek csak kisebb csoportjait szólítják meg, nem alakulnak ki olyan tanuló közösségek, amilyenek kiformálására volna lehetőség. A „helyi hősök" magányosak maradnak.

A másodikban a tanuló közösségnek több fórumával találkozunk. Ilyennek látjuk elsősorban a református gimnáziumot és a helyi múzeumot. Úgy véljük, hogy esetükben valódi, széleskörű tanuló közösségek kialakulásáról beszélhetünk. Hangsúlyoztuk azt is, hogy mindkét esetben a céltudatos, a közösség egészét vagy nagy hányadát célzó fejlesztés - és fenntartás „politikáról" van szó. Azt is kiemelkedőnek látjuk, hogy mindegyik esetben van olyan személy, aki a mozgatója és előrevivője a tanuló közösségnek. Hozzájárulnak ahhoz, hogy a települést tanuló városnak minősítsük.

A harmadik példánk szintén kisváros, amelynek egymással kooperáló iskolái, közművelődési intézményeinek együttműködése a helyi lakosság csoportjainak tevékenységével bővül. Itt „helyi hősnek" elsősorban a gimnázium igazgatóját látjuk. Könnyű dolga van: elődjei teremtették meg és kemény harcok árán tartották meg iskolájukat, az elődök küzdelmeit, munkáját folytatja a mai iskolavezető. Ám ahogyan korábban, ma sincsen egyedül: a városka egyéb művelődési intézményeiben – elsősorban a múzeum emelhető ki – a lakosság egésze és különböző csoportjai támogatására számíthat. Ezek a csoportok – melyek tagjai között a művelődésben dolgozókon kívül a városka valamennyi társadalmi csoportja képviselteti magát – valódi tanuló közösségek együtteseként jelenítik meg a kisvárost.

Összegezés

Korábbi kutatásainkban a művelődési városközpontok kialakulásának tágabb feltételeit vizsgáltuk, egyes térségek iskolázását, művelődését, foglalkoztatását. Megpróbáltuk megragadni azokat a térbeli pontokat, ahol építkezni lehet és kell ahhoz, hogy a környék lakossága hozzájusson a fejlődés lehetőségeihez. Szakirodalmi vizsgálódás alapján olyan oktatásökológiai szerkezeteket próbáltunk megragadni, amelyek felépülését és működését jobbá teszi az elérhető művelődési kínálat.

Kutatásunknak e szakaszában a lakosságra és a helyi intézményekre koncentráltunk. Néhány példa alapján azt vizsgáltuk, hogyan működik egy-egy település, vagy településrész lakosságának közössége, hogyan hagyományozódnak a régebbi és az újabb magatartások ezekben a közösségekben. Az iskola ezekben az esetekben olyan helyként, strukturális elemként jelenik meg, amelynek fontos szerepe van a közösségszervező folyamatokban. Nem az egyetlen ilyen elem a településekben, azonban tevékenysége egyike a legfontosabb szervező erőnek a közösségekben. (Az itt bemutatott esetekben középiskoláról és nem általános iskolákról volt szó, azonban az általános iskola is lehet a közösség szervezőjének egyik fő szereplője.) A helyi múzeumok mindenütt a művelődés fontos pontjai, részben gyűjteményeikkel, részben a gyűjtő munkát aktivizáló tevékenységükkel, ezeknek irányítói a helyi vezetés tekintélyes tagjai.

A szervezést ellátó, illetve ellátni képes intézményeken belül és ezeken kívül találtunk olyan személyeket, akik a vizsgált település egészét vagy lakóinak jelentős részét képesek aktivizálni, olyan tevékenységekre sarkalni, amelyek ösztönzik a fejlődést. Bemutatott példáinkban ilyen szerepet láthatnak el külföldi beköltözők, a katolikus plébános, református egyház, gimnáziumigazgató, sikeres vállalkozó és mások. Ezeknek a kulcsszemélyeknek – akiket Nemes és Varga találóan helyi hősöknek nevezett (*Nemes & Varga 2014*) – döntő szerepük van a közösségeknek tanuló közösséggé való formálásában. A tanuló közösségek képesek arra, hogy megállítsák és megfordítsák a stagnálást lakóhelyükön.

Oktatásökológiai szempontból azt érdemes kiemelni, hogy nemcsak az intézmények és szervezetek elérhetősége és tapasztalhatósága, hanem kiemelkedő egyéni magatartásformák is szükségesek ahhoz, hogy lendületet adjanak a közösségek fejlesztésének és fejlődésének. A tanuló közösség életre hívása ebben az értelemben a településfejlesztés egyik kiemelkedően fontos eleme lehet.

Megjegyzés

A tanulmány alapját azok a vizsgálatok képezték, amelyeket a LeaRn-kutatás keretében végeztünk (*Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig*). A LeaRn kutatást az OTKA támogatta (K-101867; kutatásvezető: Kozma Tamás).

IRODALOM

Boekema F. et al (2000) *Knowledge, Innovation and Economic Growth*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge (USA).

Cserti Csapó T. (2008) A civilek. In: Forray R. K. (ed. 2008), *A cigány/roma fiatalok munkaerő-piaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. pp. 123– 154.

Ferenczi Gy. (ed. 1997) *A tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola jubileumi évkönyve 1947–1997*. Hajnóczy József Gimnázium és Humán Szakközépiskola, Tiszaföldvár.

Forray R. K. & Kozma T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest.

Forray R. K. & Kozma T. (2013) Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra* vol. 22. No. 10. pp. 3–21.

Kozma T. et al. (2015) *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen.

Kozma T. & Forray R. K. (2014) Tanuló városok: alternativ válaszok a rendszerváltozásra. In: Juhász E. (ed. 2014) *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. (Régió és Oktatás X.) CHERD, Debrecen. pp. 20–50.

Kozma T. & Forray R. K. (2013) Menekülés az iskolától. *Educatio ®*, vol. 22. No. 1. pp. 23–34.

Molnár E. (2014) Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 462–471.

Nemes G. & Varga Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio ®*, vol. 23. No. 3. pp. 384–393.

Nyhan, B. (2014) Learning regions for local innovation. *HERJ Hungarian Educational Research Journal vol.* 4. No. 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.01. http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d41eda69791 (2016. 02. 28)

Örsi J. (2002) *Kulcsemberek*. Túrkevei Kulturális Egyesület, Túrkeve.

GÁL ZOLTÁN

Egyetem és a város

Bevezetés

A régiók és a városok az egyetemeiket a tudásbázisuk alapjának tekintik – olyan szereplőknek, amelyek az innovációs rendszer egyik kulcselemei, illetve a tudományra és innovációra alapozott regionális fejlődés támogatói (*Huggins & Kitagawa 2009*). Az egyetemeknek az úgynevezett regionális/helyi/közösségi/társadalmi elkötelezettsége egy hosszú fejlődési folyamat során alakult ki az elmúlt fél évszázadban, előbb Észak-Amerikában, majd később Nyugat-Európában. Noha az egyetemek a nemzetközi orientáltságukat hangsúlyozzák, a legtöbb egyetem a saját régiójában is be van ágyazva, és jelentős mértékben hozzájárul a régiója gazdasági és társadalmi fejlődéséhez, például a helyi munkahelyek megőrzése, a helyi gazdaság diverzifikálása és a külső befektetők vonzása révén. Erre kényszeríti az egyetemeket a külső környezet megváltozása, mint például a kutatás és az oktatás költségeinek megdrágulása, az állami támogatás visszaesése jelentősen hozzájárul az egyetemek korábban jellemző, hagyományosan elszigetelt „elefántcsonttorony" pozíciójának oldásához. Egy régió gazdasági fejlődését, jólétét az egyetemek helyi elkötelezettsége számos formában fellendítheti, például a kutatás, az infrastruktúra-fejlesztés, az oktatás, az innováció, a hatékony egyetemi-üzleti partnerség, és a közösségfejlesztés által. Éppen ezért az egyetemek napjainkban az oktatás és a kutatás mellett a harmadik missziót, az ún. fejlesztő szerepet is felvállalják. Ez tudástranszfer által valósul meg, és az egyetemek „regionális elkötelezettségének" és társadalmi felelősségvállalásának hangsúlyozásán keresztül a regionális/helyi gazdaságfejlesztéshez, illetve a „közösség szolgálatához" kapcsolódik (*Gál 2010*).

A tanulmány az egyetemek funkcióbővülésének kontextusában azt vizsgálja, hogy milyen szerepet töltenek be a kis, közepes méretű egyetemek a perifériku térségek és azok egyetemi városai fejlődésében. A vonatkozó szakirodalom rövid áttekintésével bemutatjuk az egyetemek négy funkcióját. Ismertetjük azokat a fő ismérveket, amelyekben a periférikus térségek kis/közepes egyetemei különböznek a főként nagyvárosi térségekben elhelyezkedő, vezető egyetemektől. A tanulmány kitér azokra a fejlesztéspolitikai kezdeményezésekre, melyek az egyetemi szféra támogatásán keresztül hozzájárulhatnának a magas technológiai színvonalú ágazatok és a KKV-k fejlődésének beindulásához, valamint a regionális és helyi gazdasági előnyök kiaknázásához az egyetemek erősebb közösségi beágyazódásának, illetve térségi szolgáltató funkciójuk erősítése révén. A tanulmány kitér arra, hogy milyen igényeket támaszt az egyetemek regionális és helyi

➤ Educatio 2016/2. **Gál Zoltán:** *Egyetem és a város*, 220–233. pp.

közösségi elkötelezettsége a képzési, illetve a kutatási profilok átalakításában. Milyen hatással van a gazdasági környezet a kutatási profilok kialakításában. Végül a tanulmány bemutatja az egyetemi szolgáltató funkciók kiépülését, annak különböző típusait, s egy esettanulmányon keresztül az egyetem városfejlesztő hatásait.

Tudásalapú regionális fejlesztés – az egyetemek funkciói a regionális és a városi gazdaságban

A felsőoktatás szerepe egy térség (ország, megye, régió) fejlődésében több szempontból értelmezhető. Ezért fontos, hogy a nyugati felsőoktatás-irányítási modellekben alkalmazott megközelítés – különösen az egyetemek térségi szerepvállalása és elkötelezettsége és az együttműködésből generált szinergiák – is beépüljenek a felsőoktatással, fejlesztéspolitikával, illetve az innovációval foglalkozó fejlesztéspolitikai dokumentumokba.

1. Az *egyetemek alapfunkciója a képzés (első funkció)*, annak érdekében, hogy versenyképes tudással kikerülő hallgatók a nemzetközi és a térségi munkaerő-piaci elvárásoknak/keresletnek megfelelő szakembereket képezzenek. A munkaerő-piaci előrejelzések bizonytalansága és a piaci igények gyors változása miatt a két rendszer között időbeli anomáliák vannak. Az egyetemek képzési profilja a hagyományos rendszerben nehezen változtatható, így a rendszer nem piacosítható teljes mértékben, illetve az állami szerepvállalás különösen fizetőképes háztartások és piaci szereplők hiányában nem pótolható. Ez a probléma azonban területileg differenciáltan jelentkezik: a fejlettebb, nagyvárosi térségekben a piac több szerepet tud vállalni, míg a perifériku térségekben az állam szerepvállalása jelentősebb kell, hogy maradjon.
2. Az egyetemek hagyományos feladata elsősorban az oktatás, másodsorban a kutatás. Az egyetemek *alap- és alkalmazott kutatásban játszott szerepe meghatározó (második funkció)a "Humbolt-i fordulat" óta*, ebben új tendencia az alap- és alkalmazott kutatások felől a kísérleti fejlesztés, illetve a nemzetközi kutatási hálózatokhoz való kapcsolódás egyre fontosabb szerepet játszik.
3. Napjainkban az oktatás és a kutatás mellett az egyetemek a harmadik missziót, az ún. fejlesztő szerepet is felvállalják. A felsőoktatás, *innováció- és gazdaságfejlesztésben játszott szerepe* egyre inkább felértékelődik (*harmadik funkció*). Az egyetemek térségi és társadalmi szerepvállalása szorosan következik az egyetemek és városuk egyre szorosabbá és sokrétűbbé váló együttműködéséből. Az egyetemek – különösen a periférikus térségekben fekvő – egyetemi városok meghatározó gazdasági szereplői, gyakran legnagyobb foglalkoztatói, a hallgatói vásárlóerő odavonzói, így foglalkoztatási és fogyasztási hatásuk is megjelenik a közvetlen környezetük gazdaságában. Képzett munkaerő kibocsátásukkal térségük különböző szektorait egyaránt szolgálják. Az egyetemek térségi kötődése mellett a nemzetközi beágyazódásuk is elengedhetetlen. A K+F eredmények egy részének disszeminációja/részleges piacosítása csak a nemzetközi tudástérhez való szorosabb integrációval valósítható meg. Az egyetemek helyi és nemzetközi beágyazódásának elősegítése az összes érintett szereplő együttműködését feltételezi.

A gazdasági fejlődésnek egyre meghatározóbb eleme a tudás és az innováció, ezért a kormányzat, a vállalati szektor és a helyi közösségek felől egyre nagyobb nyomás nehezedik az egyetemekre avégett, hogy hozzák összhangba az alapvető tevékenységeiket a

térség szükségleteivel (*Chatterton & Goddard 2000*). *Florida* (*1999*) hangsúlyozza, hogy az egyetem és a gazdasági szféra kapcsolata nem egyirányú, tehát az egyetemi kutatások eredményei nem jelennek meg azonnal a technológiai innovációban, illetve a térség gazdasági fejlődésében. Ehhez a helyi gazdasági rendszereknek megfelelő abszorpciós képességre van szüksége, mely azt jelenti, hogy egy térség fel tudja szívni az egyetemek által létrehozott tudományos eredményeket, technológiát és innovációt. Következésképpen a minőségi felsőoktatás jelenléte egy régióban csak szükséges, de nem elégséges feltétele a régió gazdasági fejlődésének, mivel az adott térségnek is be kell fogadnia az egyetemek által létrehozott tudást. Az egyetemek gazdasági hatásait két csoportba sorolhatjuk: az egyik csoportba tartoznak a hosszú távú, kínálat oldali, aktív, előrecsatoló tudásgeneráló hatások, míg a másik csoportba a rövid távú, kereslet oldali, passzív, visszacsatoló, kiadási hatások (*Rechnitzer & Smahó 2007*; *Bajmócy 2007*). A helyi gazdaságfejlesztő képesség kiteljesedéséhez azonban feltétlenül szükség van az egyetemi-gazdasági kapcsolatok tudatos ösztönzésére egy helyi stratégia mentén (*Lengyel 2007*).

Az innováció a nemzet- és a regionális gazdaság fejlődésének egyre fontosabb forrásai, és hogy az innováció folyamata – mint interaktív folyamat – különböző szektorok, s ebben kiemelten az egyetemek szereplőinek az együttműködését feltételezi (*Srinivas & Viljamaa, 2008*). A szakirodalom az egyetem-gazdaság kapcsolat fő elméleti irányzatai között tartja számon a hagyományos modelleket, a „triple helix" (hármas csavar)-modellt, és újonnan a kibővített változatát, a „négyes csavar"-modellt, valamint a regionális elkötelezettség szolgáltatóegyetemi modelljét. A„triple helix"-modell egy együttes fejlődésen alapuló interaktív viszonyt ír le: a kormányzat, az üzleti szféra és az egyetemek kapcsolatát vizsgálja a tudás piacosításának folyamatában. *Etzkowitz* (*1983*) szerint az egyetemek háromféle szerepet töltenek be a „triple helix" megállapodásokban: tanácsokat adnak a kormányzatnak; tudást és technológiákat nyújtanak az üzleti szektornak; és semleges közvetítőként intézményi megoldásokat kínálnak a kormányzat és az üzleti szektor között előforduló érdekütközések esetén.

4. Az egyetemek „tartósabb" térségi szereplők, s relatíve biztonságosabbak a vállalatoknál ezért aktív szerepvállalásuk nemcsak az oktatás és a kutatás színterén jelenik meg, *de a társadalomfejlesztésben is erősebb szerepvállalásra, illetve a helyi/térségi szereplőkkel való szorosabb hálózati/partneri együttműködésre kell ösztönözni őket (egyetemek negyedik funkciója)*. Az elkötelezett egyetem szakirodalma (*OECD 1999*; *Holland 2001*; *Chatterton & Goddard 2000*) az előbbiekhez hasonlóan az egyetemek fejlesztési (harmadik) misszióját vizsgálja, de ez esetben – eltérően a „triple helix"-modelltől – a hangsúly az egyetemek regionális fókuszú oktatási és kutatási misszióján van, s az egyetemek „regionális elkötelezettségének" és társadalmi felelősségvállalásának hangsúlyozásán keresztül a regionális/helyi gazdaságfejlesztéshez *és a területi felzárkóztatáshoz*, illetve a „közösség szolgálatához" kapcsolódik (*Holland 2001*).

A kis és közepes méretű egyetemek regionális és helyi beágyazottsága

A régiók vonzereje és versenyképessége nagymértékben függ az innovációba bekapcsolódó egyetemek és vállalatok térben kiegyensúlyozott hálózati együttműködésétől. A helyi tudásbázisok, az innovációs potenciál kihasználása és az egyetem-gazdaság együttműködés jelentősen hozzájárul nemcsak a vállalatok, hanem a régió teljesítményének a javításához. Ugyanakkor az egyetemek regionális fejlesztő szerepét és gazdasági hatásait

vizsgáló tanulmányok megállapításai nem szükségszerűen érvényesek minden egyetemre, különösen nem a kis és közepes méretű egyetemekre. Egy hazai kutatásunkban (*Gál & Csonka 2007*) kimutattuk, hogy a tudástermelési képesség nem növeli automatikusan a helyi üzleti szektor tudáshasznosítási képességét, sőt, a felsőoktatási szektor és a kevésbé fejlett helyi gazdaság egyaránt forrása lehet számos hátráltató tényezőnek az egyetemek és a gazdasági szférák közötti intraregionális tudástranszfer tekintetében. Másképpen fogalmazva az egyetemi kutatások növekedést serkentő hatása kimutatható a fejlett régiókban, de a kevésbé fejlettekben nem szükségszerűen szoros ez az összefüggés, ugyanis ez utóbbiakban hiányzik a megfelelő gazdasági bázis, ami jelentős korlátozó tényező.

Huggins & Johnston (*2009*) tanulmánya összehasonlította a különböző típusú egyetemek gazdasági hatását, és arra a következtetésre jutott, hogy jelentős különbségek vannak az egyetemek között a tekintetben, hogy hol helyezkednek el és milyen típusúak az intézmények. Kimutatták, hogy az Egyesült Királyságban a versenyképesebb térségekben működő egyetemek produktívabbak, mint az elmaradottabb régiók egyetemei, és a tradicionális egyetemek produktívabbak, mint az újabbak. A régiók általános gazdasági és innovációs teljesítménye az Egyesült Királyságban alapvetően fordított arányban áll azzal, hogy milyen mértékben függenek a területükön működő egyetemektől. A fejletlenebb régiók általában nagyobb mértékben függenek az egyetemeiktől a jövedelem és az innováció tekintetében, azonban ezek az egyetemek gyakran kevésbé jól teljesítenek, mint a hasonló, de versenyképesebb régiókban lévő egyetemek.

A közepes nagyságú regionális egyetemek fő jellemzője az, hogy olyan kisebb városokban(nem nagyvárosi térségekben, másodlagos központokban) működnek, ahol az innováció iránti regionális kereslet mérsékelt; kicsi az esély a világszínvonalú kutatásokban való részvételre (*Wright et al. 2008*). A regionálisan elkötelezett és beágyazott egyetem modellje mindenekelőtt az elmaradott régiókban alkalmazható, ahol közepes nagyságú, a nemzetközi hálózatokban kevésbé beágyazott egyetemek működnek.[1] Ezek főképpen a regionális gazdaság speciális képzési igényeinek kielégítését szolgáló oktatási tevékenységre koncentrálnak, míg kutatási tevékenységük kisebb volumenű. A harmadik egyetemi funkció ernyője alá integrált területi szerepvállalás, szolgáltatásnyújtás az egyetemek részéről a gyakorlati alkalmazáshoz közeli területekre összpontosít, és elsősorban a helyi gazdasági szereplők igényeit elégíti ki (*Gál & Ptáček 2011*).

A cseh–magyar kis-és közepes egyetemekre fókuszáló nemzetközi kutatásunk új eredménye, hogy a kis-*közepes (mid-range) egyetemek tipológiáját először alkalmaztuk kelet-közép-európai kontextusban* (*Wright et al. 2008*; *Gál & Ptáček 2011*). A történelmi útfüggőség következtében a kelet-közép-európai országokban a vezető egyetemek majdnem kizárólag a nagyvárosi/fővárosi térségekben koncentrálódnak. A közepes méretű egyetemek többsége ezzel szemben a vidéki térségekben működik, vagyis a fővárosokon kívüli egyetemek többsége a közepes kategóriába tartozik, ahol a kutatás-fejlesztési potenciál, a kritikus tömeg és a „kapcsolatsűrűség" sokkal alacsonyabb, és a tovagyűrűző hatások ritkábban fordulnak elő. Ugyanakkor a közepes egyetemek a helyi, regionális innovációs rendszerek alappilléreit jelentik, és a regionális innovációs stratégiáknak gyakran meghatározó elemei (*Gál & Ptáček 2011*). Megállapítottuk, hogy Kelet-Közép-Európában az oktatási

[1] Az Egyesült Királyságban a közepes méretű egyetemek kategóriájába tartozik mindegyik egyetem, kivéve az élen járó egyetemeket és az új, 1992 után alapított intézményeket. *Wright et al.* (*2008*) mintájában például a 8–33 ezer hallgatót oktató és 700–2500 teljes munkaidőben foglalkoztatott kutatót alkalmazó egyetemek szerepelnek.

funkció öröklött dominanciája mellett az egyetemek finanszírozási rendszere nem motiválja a vállalkozási jellegű tevékenységeket, s a K+F kritikus tömege elmarad az fejlett országok egyetemeitől, s a lassú piacosodási folyamat is csak az ezredforduló után indult meg.

Ebben az időszakban a külföldi működőtőke-beruházások elmozdultak az alacsony munkaerő-költségű tevékenységektől a képzett és egyetemi végzettséggel rendelkező munkaerőre alapozott tevékenységek felé. Ebben az értelemben a multinacionális vállalatoknak úttörő szerepük volt az egyetemektől a gazdasági szférába történő tudásáramlás megvalósulásában (*Ptáček 2009*). E folyamatok a területi dimenzióban a kutatás-fejlesztési potenciál folyamatos polarizálódásához vezettek, mely még ma is folytatódik, ezért a területi különbségek tovább mélyülnek a nagyvárosi és a vidéki térségek között. A regionális innovációs irányítás szervezeti kapcsolatait és forrásszerzési lehetőségeit tekintve erősen kötődik a központi régióhoz, mert az endogén fejlődés feltételei gyengék regionális szinten (*Gál 2005*). Emiatt a kis- és közepes méretű egyetemek a nagyvárosi térségektől távol továbbra is a regionális innovációs rendszerek alappillérei maradtak, sőt, szerepük tovább nőtt. Az ágazati kutatóintézetek többségét (amelyek feltehetően a legalkalmasabban tudták összekapcsolni a K+F-et a gyakorlattal) többségét bezárták az 1990-es évek elején, és a szerepüket a helyi egyetemeknek kellett volna átvenni.

Összességében a kis és közepes méretű egyetemek gazdasági hatása a kelet-közép-európai országokban gyengébb, mint az EU fejlettebb országaiban. Ennek oka egyrészt régióik eltérő gazdasági teljesítményében, az alacsonyabb kutatási ráfordításban keresendő, másrészt pedig abban, hogy az új társadalmi-gazdasági feltételekhez való alkalmazkodásuk sokkal később kezdődött, mint Nyugat-Európában (1. táblázat). Ugyanakkor a többnyire nagyvárosi régiókon kívül működő, közepes méretű egyetemeknek a problémái és hátrányai többnyire ugyanazok, mint a nyugati egyetemeké (lásd *Gál & Ptáček 2011*).

A nagyvárosi agglomerációk fejlett régiói és a legelmaradottabb régiók közötti különbségek az egyetemek és a térségük kapcsolatában mutatkoznak meg leginkább (*Ács et al. 2000*). A kelet-közép-európai, vidéki (nem nagyvárosi) régiók többségében a regionális innovációs rendszerek még jelenleg is gyengék, és az egyetemi-gazdasági kapcsolatok sajátos jellege miatt az egyetemeknek a helyi fejlesztésben játszott szerepét újra kell gondolni, ezért a nyugat-európai „egyetemi modelleket" nem lehet közvetlenül kiterjeszteni a rendszerváltó gazdaságokra. Egy hazai kutatás (*Gál & Csonka 2007*) kimutatta, hogy a tudástermelési képesség nem növeli automatikusan a helyi üzleti szektor tudáshasznosítási képességét, sőt, a felsőoktatási szektor és a kevésbé fejlett helyi gazdaság egyaránt forrása lehet számos hátráltató tényezőnek az egyetemek és a gazdasági szférák közötti intraregionális tudástranszfer tekintetében. Hasonlóan, *Bajmóczy & Lukovics* (*2009*) szerint a helyi gazdasági fejlődés szempontjából az egyetemi kutatások növekedést serkentő hatása kimutatható a fejlett régiókban, de a kevésbé fejlettekben nem szükségszerűen van közvetlen kapcsolat, ugyanis ez utóbbiakban hiányzik a megfelelő gazdasági bázis, ami jelentős korlátozó tényező. A szerzőpáros megvizsgálta, hogy az 1998 és 2004 közötti időszakban a magyarországi egyetemek milyen mértékben járultak hozzá a regionális gazdaság innovációs teljesítményhez. Eredményeik igazolták, hogy az egyetemek jelenléte nem befolyásolja az egy főre jutó bruttó hozzáadott érték és az egy adófizetőre jutó bruttó adóalap növekedési rátáját. Ebből következően az egyetemek és a hozzájuk kapcsolódó K+F beruházások általános gazdasági hatásai nem mutathatóak ki a rendszerváltó kelet-közép-európai régiók többségében. Esetükben sokkal átfogóbb és

komplexebb gazdaságpolitikai intézkedések szükségesek, amelyek nemcsak az egyetemi kutatások támogatását, de a helyi csúcstechnológiai ipar fejlődésének elindítását, az üzleti szolgáltató szervezetek letelepülésének segítését vagy a kisvállalkozások ösztönzését is magukban foglalják (*Varga 2004*).

1. táblázat: A közepes nagyságú nyugat-európai és kelet-közép-európai egyetemek főbb mutatói, 200

-	Pécsi Tudomány-egyetem (Hu)	Palacky Egyetem, Olomouc (Cz)	Notth-ingham Univer-sity	University of Karlsruhe	Univer-sity of Ghent	Univer-sity of Antwerp
Hallgatói létszám	28000	22000	33000	15686	21160	8029
Teljes munkaidős kutatói létszám	1051	1158	n.a.	2500	1401	846
Teljes munkaidős technológia- tran-szfer foglalkoz-tatott	6	7	4	1	3	4
Felsőoktatási K+F ráfordítás, mill. euró	14	19,4	150	83	122	45
Spin-off cégek száma	5	7	27	n.a.	12	2
Kutatástámogató iroda (RSBO)	n.a		n.a.		23	4
Regionális GDP (Mrd euró)	6,7	11,2	103,8	316,9	157,3	157,3
Egy főre jutó GDP (euró)	6900	9600	24145	29694	26194	26194

Forrás: Gál & Ptacek 2011; Wright et al. 2008

Kutatásaim abból a feltevésből indultak ki, hogy a régiók az egyetemeiket a tudásbázisuk alapjának tekintik – olyan szereplőknek, amelyek az innovációs rendszer egyik kulcselemei, illetve a tudományra és innovációra alapozott regionális és városfejlődés támogatói. Ez irányú kutatások arra fókuszálnak, hogy feltárják a kis-, közepes méretű egyetemek szerepét a perifériku térségek, és székhelyvárosaik fejlődésében. A tanulmány kiemeli az egyetemek funkcionális diverzifikációjának fontosságát, a harmadik missziót, azaz az egyetemek „regionális elkötelezettségének" és társadalmi felelősségvállalásának hangsúlyozásán keresztül a regionális/helyi/városi gazdaságfejlesztéshez, illetve a „közösség szolgálatához" való hozzájárulásukat (*Gál & Zsibók 2012*). A kutatás az egyetemeket a regionális innovációs rendszerek kontextusában vizsgálja, abban helyezi el azokat. A "triple helix" (hármas csavar)-modell mellett, a társadalmi aspektussal a kibővített „négyes csavar" változatát, valamint a regionális elkötelezettség szolgáltató-egyetemi modelljét. Az elkötelezett egyetem számára a fejlesztő szerep a domináns, ami része a

helyi kormányzásnak, illetve az egyetemek meghatározó résztvevői az innováció irányítás helyi fórumainak is.

A kis-közepes nagyságú egyetemek nemcsak a vállalati szektorral való együttműködés során elfoglalt pozíciójukban különböznek jelentősen a nagy egyetemektől, hanem a regionális innovációs rendszerben betöltött szerepük is eltérő. Olyan egyetemi kutatási irányok kialakításával, amelyek közvetlenül nem kötődnek a helyi gazdaság igényeihez, valószínűleg nem lehetséges megfelelő szintű tudástranszfert és tovagyűrűző hatásokat elérni. Az egyetemi kutatókkal és spin-off vállalkozásokkal készült interjúk alapján megállapítottuk, hogy a csúcstechnológiai kutatások támogatása kiváló eszköz a fejlett térségek számára, de nem feltétlenül a fejletlenebb kelet-közép-európai régiókban, ahol a megfelelő gazdasági bázis hiánya jelenti az egyik legnagyobb korlátot.

A szolgáltatóegyetemi funkciók

Az elkötelezett egyetemek kialakulása a gazdaság regionalizálódásával, azaz „a régiók felemelkedésével" párhuzamosan ment végbe, mely jelenség arra utal, hogy a régiós szint jelentősége növekszik, és a nemzetállami szint szabályozó kapacitása csökken (*Arbo & Benneworth 2007*). Az egyetemek erősödő regionális beágyazódása mögött nem csupán az elégtelen állami finanszírozást kell keresnünk magyarázatként. A gazdaságnak ez a „regionalizálódása" szorosabbá teszi a kapcsolatot az egyetemek és a vállalati szféra között (*Gunasekara 2004*).

Az újraiparosodó kelet-közép-európai országokban működő kis-közepes méretű egyetemeknek erősebb regionális kapcsolatok kiépítésében, illetve a társadalmi-szervezeti innovációk területén is aktívabb szerepet kell vállalni. Szükség lenne a felsőoktatás reformjában újfajta szemlélet megjelenésére, és a jelenleginél sokkal átfogóbb és komplexebb gazdaságpolitikai kezdeményezésekre, melyek az egyetemi szféra támogatásán keresztül hozzájárulhatnának a magas technológiai színvonalú ágazatok és a KKV-k fejlődésének beindulásához. A városi és a regionális gazdasági előnyök kiaknázásához az egyetemek erősebb közösségi beágyazódásán, illetve térségi szolgáltató funkciójuk megerősítésén keresztül vezet az út.

Míg a „triple helix" az egyetem-gazdaság-kormányzat kapcsolatokra koncentrál, addig a *Carayannis & Campbell* (*2009*) által kidolgozott „quadruple helix"-modell kibővíti ezt a civil szektor vagy a társadalom perspektívájával és a társadalom igényeit is kiszolgáló újfajta innovációkkal. A „quadruple helix" alapvető felismerése az, hogy a közérdek és a helyi kultúra is fontos tényezők az innováció folyamatában. E tekintetben a tudományos ismeretek értéke azok társadalmi szempontból vett időtállósága, létjogosultsága és beágyazhatósága alapján ítélhető meg – másfelől viszont a helyi kultúra hatással van a tudásmegosztásra és az innovációra, ezért fontos eleme az innovációs hálózatnak.

A *szolgáltatóegyetem* tehát, a hagyományos műszaki és természettudományos innovációk mellett a szervezeti és társadalmi innovációt közvetíti szűkebb és tágabb térsége számára. A tudástranszfer új területeit integrálja, amelyben a (1) tudás, a gazdasági-társadalmi- és a humánerőforrás fejlesztés integrálása, a térségi igényekre, szakpolitikai célokra és a válság kihívásaira adott válaszok is megtalálhatók. (2) A különböző intézmények közötti kapcsolatépítés nemcsak több forrást generálhat, de elősegíti a társadalmi interakciókat elmélyítő közös tudásplatform kialakítását is. Ebbe tartozik az egyetemi

oktatók/kutatók tapasztalataira építő szakértői munka (tanácsadás) és a többszereplős hálózati együttműködés (pertnerség) (*Hrubos 2001*).

Azzal egyidejűleg, hogy az egyetemek áttértek az elitoktatásról a tömegoktatásra és az élethosszig tartó tanulás elterjedt, megjelent az egyetemekkel szemben az az igény, hogy a képzési portfóliójukat a térség és a város munkaerő-piaci igényeinek megfelelően alakítsák ki (térségi, közösségi és városi elkötelezettség). Ez azt jelenti, hogy az egyetemek e szinteken egy kapcsolódási pontot képeznek a diplomások és a helyi munkaerőpiac között. Lényegében az *egyetemek regionális és helyi elkötelezettsége* azt jelenti, hogy kielégítik a szolgáltatásaikat igénybe vevő helyi, modern társadalom igényeit. Ilyen például a gyorsan változó szakmai igények által szükségessé vált rugalmas, élethosszig tartó tanulás, vagy a helyileg jobban beágyazott oktatás (a csökkenő központi, tanulószám alapú finanszírozás miatt), illetve a kutatás és az oktatás közötti szorosabb kapcsolat és nagyobb elkötelezettség a kutatások végső felhasználóival szemben (*Chatterton & Goddard 2000*). Mivel az egyetemi kutatások többnyire nemzetközi akadémiai hálózatokhoz kapcsolódnak, az egyetemek képesek a helyi felhasználók számára közvetíteni a nemzetközi tudást. *Varga* (*2004, 2009*) egyenesen abból az elgondolásból indul ki, hogy a tudástermelés egyre inkább lokalizálttá válik, s így az agglomerációs hatások kritikus szerepet töltenek be a tudás tovagyűrűző hatásainak kiteljesedésében. Az egyetemek gazdaságfejlesztő hatásai ugyanakkor általában nem terjednek túl a helyi környezetükön, munkaerővonzáskörzetükön (*Lengyel et al. 2006*).

Az egyetemek amellett, hogy gazdasági szereplők (technológiatranszfer, szabadalmak, foglalkoztatók, piacosított eredmények) meghatározó térségi szereplőkké is váltak. A külső kényszerek: állami (támogatás csökkenése) és a társadalmi nyomás nemcsak az egyetemek nemzetközi, hanem helyi-térségi *társadalmi szerepvállalását* is kell, hogy ösztönözze. Ez egyrészt a közvetlen helyi visszacsatolások révén erősítheti az oktatás és kutatás erősebb regionális orientációját, és a helyi gazdaság igényeire szabott képzési (speciális képzések: pl. roma felzárkóztatás) fejlesztési programokat (fejlesztési tanácsadás, fejlesztési projektek közös megvalósítása). A társadalmi szerepvállalásban a regionális beiskolázáshoz és a diplomás pályakezdők megtartásához kötődő szolgáltatások (diplomás pályakövető rendszer, karrier- és alumni szolgáltatások) fontos szerepet töltenek be. A helyi gazdaság igényeire szabott *képzési programok* (felnőttképzés, szakképzés) *és fejlesztési tanácsadás*, szakértés is a szolgáltató funkciót erősíti.

Emellett az egyetemek egyfajta *animátori szerepet* is felvállalnak, ami azt jelenti, hogy az egyetemi oktatók aktív/beágyazott partnerek lehetnek a helyi/megyei/térségi hálózatokban, amelyekben az irányítás (governance) szereplőivé válthatnak. Ezért is fontos az egyetemek integrálása ezekbe a helyi együttműködésekbe, illetve ezzel párhuzamosan az egyetemek is partnerként bevonják a helyi döntéshozókat saját szervezeti/döntéshozatali rendszerükbe. Az egyetemek a helyi fejlesztési koalícióknak az egyik központi szereplői lehetnek. A fejlesztési koalíció a helyi szereplőknek egy célzott együttműködése: a társadalmi és politikai szereplőktől, osztályoktól független, helyi alapokon szerveződő, a gazdasági fejlődést célzó szövetség egy adott helyen és adott időben. Egy jól működő fejlesztési koalíció előfeltétele a szereplők közös érdeke, helyi identitása, a saját források megléte és a reciprocitáson alapuló, tartós együttműködés (*Pálné 2009*).

A szolgáltatóegyetem helyi szerepvállalása Pécsett

Sok nyugati egyetem esetében az egyetemekre épülő innovációs tevékenység a helyi közösség szolgálatának jegyében azon az elven nyugszik, hogy segítsék a településüket és tágabb térségüket a helyi tudás mobilizálásában egy kollektív tanulási folyamatban, s különböző szolgáltatásokat nyújtsanak (*Henderson & Thomas 1999*). Az egyetemek helyi/térségi szereplőkként megjelenésével a szorosabb partnerségre törekszenek a helyi gazdasági és fejlesztési intézményrendszerrel, hangsúlyozva a felsőoktatási szektor kulcsszerepét a helyi fejlesztésben.

Az esettanulmány az egyetemi szerepvállalás példáját vizsgálja az Európa Kulturális Fővárosa 2010 (EKF) és a pólus program fejlesztési stratégiáján keresztül, míg a másik az egyetemek katalizáló szerepét hangsúlyozza a határon átnyúló fejlesztési együttműködésékben. Mindkét eset jellemzője tehát, hogy a stratégiák erősen alapoznak a helyi akadémiai szektor hozzájárulására.

A régióban a felsőoktatási szektor a szerkezetváltás kulcsszereplője volt, és valójában feltehetőleg az egyetem volt az a tényező, mely megmentette Pécs városát attól az erősebb gazdasági hanyatlástól, melyet más ipari térségek átéltek – noha teljes mértékben nem tudta megakadályozni a kedvezőtlen folyamatokat (*Lux 2010*). A rendszerváltás után Pécs elveszítette a gazdasági bázisának nagy részét, mivel a szén- és uránbányászat megszűnt és számos ipari üzem bezárt, majd a helyzetét tovább súlyosbította, hogy a gazdasági válság során számos munkahely megszűnt. Perifé rikus helyzete és a volt Jugoszlávia területén zajló háború kedvezőtlen hatásai miatt a térségbe beáramló külföldi működő tőke volumene nagyon alacsony, és hiányzik a helyi gazdasági erő. A visszaszoruló ipari szektor mellett fontos tényezőt jelentenek a város fejlődésében a kulturális, oktatási és szolgáltatási szektorok. A helyi gazdaságfejlesztési politika először 1995-ben, a városfejlesztési stratégiában emelte prioritássá a kultúrát, mely egy tudásalapú gazdaságra, szolgáltatásokra és innovációra épülő növekedési pályát jelölt ki a város számára. E pályán az innovatív turizmus és a kulturális ipar jelentek meg húzóágazatként (*Lux 2010*).

A pécsi felsőoktatási intézmények 2000-ben történő integrációja után a Pécsi Tudományegyetem a város és a régió egyik legnagyobb foglalkoztatójává vált.[2] A szerény műszaki és természettudományi K+F eredmények, és a korlátozott egyetemi-vállalkozói kapcsolatok ellenére a hallgatók és az egyetemi dolgozók jelenlétének multiplikátor-hatásai megjelennek Pécs gazdaságában, különösen a lakáspiac, a fogyasztási javak, szolgáltatások és a kultúra területén, emellett az egyetemvárosi jelleg hozzájárult a város élhetőségéhez és épített környezetének fejlődéséhez is (*Lux 2010*). Ígéretes helyi potenciál elsősorban a gyógyszerfejlesztésben, a biotechnológiában, neurológiában, mikrobiális kutatásokban, energiatudatos épület- és városfejlesztési kutatásokban van, de a szemléletváltás, az egyetemi és a gazdasági szféra egymás felé nyitása még csak a kezdeteknél tart. A vállalkozásoknak is hajlandóságot kell ebben mutatni, de aki el tud indítani valamit, az sokkal inkább az egyetem. A megalakulása óta az egyetemi Kutatáshasznosítási és Technológia-transzfer Központ sokat tett azért, hogy az egyetem kutatói számára meglegyen az igény arra, hogy az eredményeiket szabadalmaztassák, piacosítsák, ezenkívül

[2] A Pécsi Tudományegyetem összméretét tekintve nem tartozik egyértelműen a közepes méretű egyetemek kategóriájába (2010-ben kb. 28 ezer, 2014 már csak 20 ezer beiratkozott hallgatója volt), de mivel diszciplinárisan rendkívül sokrétű, az egyes tudományterületeken lévő oktatók és hallgatók létszáma tekintetében közepes méretűnek minősül.

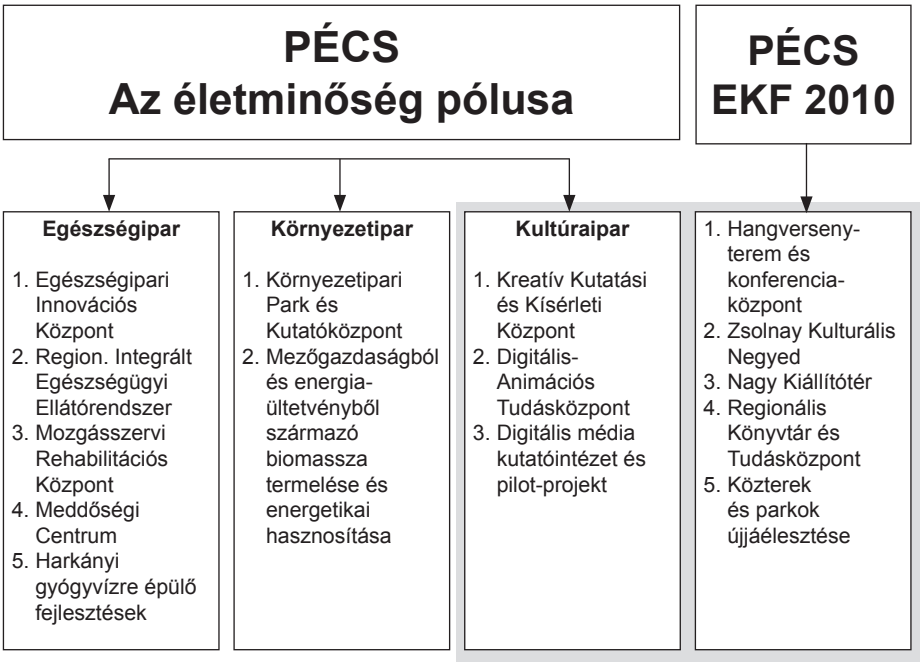
a Szentágothai Kutatóközpont megnyitása is nagy jelentőséggel bír. A vállalkozói szféra bevonásában a Kereskedelmi és Iparkamara adott lendületet. A régió számára hosszú távon az biztosíthatná e téren a fejlődést, hogyha olyan nagyobb vállalkozásokra is tudna támaszkodni, akiknél a magasan képzett K+F alkalmazottak tömegesen el tudnának helyezkedni, így nem kényszerülnének elhagyni a régiót (*Helyes, dátum?*). Egyelőre azonban probléma van a cégek régión kívüli láthatóságával és a piacosítható egyetemi kutatások kritikus tömegével.

Pécs városa az esettanulmányban szereplő két fejlesztési programban szorosan együttműködött a Pécsi Tudományegyetemmel annak érdekében, hogy a belső erőforrásai mobilizálása révén javítsa az európai és hazai területi versenyben elfoglalt pozícióját. Az említett két stratégia közül a *Pólus-program* egy átfogó növekedési pólus koncepció, amelyben megmutatkozott az egyetem erős elkötelezettsége a város fejlődése iránt.[3] Pécs – az életminőség pólusa program három fő pillérre épült: az egészségiparra, a környezetiparra és a kulturális iparra. Az EKF 2010 projekthez hasonlóan a Pólus-program erősen támaszkodik a Pécsi Tudományegyetem szerepvállalására a tervezésben, a megvalósításban és a vezetésben egyaránt, különösen az egészségipari és a környezetipari pillérekben (*2. ábra*). Az egészségipari pillér az egyetem Általános Orvostudományi Karára és klinikumára épülő egészségügyi szolgáltatásokat fogja át, ugyanis például ezek az intézmények kifejezetten jó eredményeket mutatnak fel a mozgásszervi rendellenességek kezelésében. E szolgáltatáscsomaghoz egy sor gazdasági funkció is kapcsolódik, különösen az orvosi műszerek, implantátumok és protézisek gyártása területén, de további egészségjavító szolgáltatások is kapcsolódnak például a regeneráció és a rekreáció területén. Az egészség ezáltal a kultúra fogyasztásához is kapcsolódik. A kultúraipari pillér – mely területén jelentős fejlődés várható az EKF 2010 program hatására is – ismét visszakanyarodik Pécs városi kultúrájának egy komplex, innovatív termékként történő fejlesztésének a gondolatához. A környezetipari pillér egyszerre szűkebb is és tágabb is az életminőség fogalmánál: elmondható, hogy elősegíti a tisztább, vonzóbb környezet kialakítását, de a tényleges fejlesztési projektekben csak az alternatív energiaforrások jelennek meg markánsabban. (*Lux 2010: 116*) A Pólus-program egyelőre nem képes kiaknázni az egyetemi kapcsolatokból várható fejlesztési potenciált, mivel az évek során leredukálódott – az egyébként nem elhanyagolható jelentőségű – klasztertámogatásokra. Az infrastruktúrafejlesztési projekteket javarészt felszívták a helyi önkormányzatok és intézmények kezdeményezései, ugyanakkor a gazdaságfejlesztési hatások elsorvadnak a klaszterekben aktív szerepet vállalni képes cégek hiánya ,és mindezek hátterében a helyi vásárlóerő, a felvevőpiac összezsugorodása miatt.

[3] A pólus típusú fejlődés Franciaországból indult el, és fő jellemzője az, hogy a fejlesztési folyamat elsőszámú mozgatórugója az egyetem. A Pólus Program átfogó célja a nemzetközileg versenyképes klaszterek kialakulásának előmozdítása, a magas hozzáadott értékű, innovatív tevékenységekre történő specializáció, erős kooperáció elsősorban a vállalatok, illetve kiegészítő jelleggel az egyetemek és önkormányzatok között, a hosszú távú versenyképesség fenntartása érdekében, valamint a pólusvárosokon keresztül a régiók szerepének erősítése, elősegítve a pólusok széles értelemben vett, általános versenyképességének és üzleti környezetének javítását. A programtól elvárt eredmény az, hogy a vállalkozások a hálózatosodás és klaszteresedés, valamint a kutatói és az egyetemi szférával való kooperáció révén elérik azt a méretet, amely az európai szintű versenyképességhez szükséges és a magas hozzáadott értékű, exportorientált tevékenységek erősödésén keresztül jelentősen növelik az egész magyar gazdaság versenyképességét. (Bővebben: www.polusprogram.eu.)

Az *Európa Kulturális Fővárosa – 2010* (EKF) projekt a város gazdaságát úgy kívánja átalakítani, hogy az a történelmi örökségét és kulturális bázisát is a növekedés szolgálatába tudja állítani. Az EKF 2010 projekt a kultúraalapú városregeneráció gondolatához nyúlt vissza, és segített abban, hogy a kultúrán keresztül Pécs újra felfedezze önnön városiasságát (*Lux 2010*). Dél-Dunántúl régióközpontja kultúrájának fenntartásában és bővítésében a Pécsi Tudományegyetem elsődleges szerepet játszott azzal, hogy részt vett az EKF projekt megszervezésében. Ez a szerepvállalás a közösség szolgálatának az eddigi legnagyobb megnyilvánulása volt az egyetem részéről, amely intézmény nemcsak a kulturális eseményekben vett részt, hanem a város új kulturális, közösségi és oktatási funkcióinak az új kulturális negyedben történő kiépítésében és új városépítészeti objektumok, új tudásterek kialakításában (Tudásközpont, Zsolnay-negyed) is. Ezzel az egyetem jelentős városrehabilitációs, városrendezési és városfejlesztési szerepet is felvállalt. A projektnek ez a része a Zsolnay Kulturális Negyed felépítését fogta át: a megújult városrész a nevét adó porcelángyár területén épült fel, mely eredetileg egyszerre volt termelőüzem, művésztelep, illetve a tulajdonos és családja lakóhelyhe. A projekt célja egy új kulturális és egyetemi negyed kiépítése, hogy egy használaton kívüli területet új kulturális, közösségi és oktatási funkciókkal ruházzon fel. A helyszín az egyetem Művészeti Karának, illetve egyéb közösségi tereknek, rendezvényeknek is otthont ad. Ezzel a projekttel az egyetem jelentősen hozzájárult a városi építetett környezet fejlesztéséhez, az ingatlanfejlesztéshez és a városrendezéshez. A város és az egyetem együttműködése során megvalósult partnerség a városi kormányzás minőségének javításához is jelentősen hozzájárult. Mindezen túlmenően az egyetem jelentős szerepet vállal a városmarketingben (place branding), illetve az egyetem és a város egymás vonzerejét kölcsönös erősítik.

1. ábra: A pécsi klaszterkezdeményezések és projektek rendszere



Forrás: Lux (2010) p. 115

Összegzés

A tanulmány az egyetemek funkcióbővülésének kontextusában azt vizsgálja, hogy milyen szerepet töltenek be az egyetemek városuk, illetve térségük fejlődésében. A vonatkozó szakirodalom összegző áttekintése után bemutatta az egyetemek harmadik, negyedik funkciójához kapcsolódó legfontosabb elméleti megfontolásokat, az egyetemek gazdasági, innovációs és kulturális szerepvállalásását, illetve a szolgáltató egyetem jellemzőit.

A tanulmány a kevésbé fejlett térségekben elhelyezkedő, közepes méretű egyetemeket vizsgálta a regionális, helyi és közösségi elkötelezettség kontextusában. Ismerteti azokat a fő ismérveket, amelyekben a perifériku térségek, vidéki városok egyetemei különböznek a főként nagyvárosi térségekben elhelyezkedő, vezető egyetemektől. Tanulmány célja volt, hogy az egyetemek fejlesztő szerepét egyrészt kiterjesszük a hagyományos kutatás-fejlesztés orientált modell felől az erősebb helyi és regionális beágyazottságot és elkötelezettséget kívánó harmadik missziós modell irányába, s megfogalmazzuk, illetve magyar viszonyokra adaptáljuk a szolgáltató egyetem funkcióit. Kelet-Közép-Európában a történelmi útfüggőség miatt a közepes méretű egyetemek – a vezető egyetemektől eltérően – leggyakrabban nem a nagyvárosi térségekben találhatók, hanem olyan perifériku térségekben, kisebb városokban működnek, ahol a kutatás-fejlesztési potenciál és a kapcsolatok sűrűsége sokkal kisebb, és a lehetséges tovagyűrűző hatások sokkal ritkábban jelennek meg, mint a fővárosi agglomerációkban. A kevésbé fejlett kelet-közép-európai régiókban, ahol a megfelelő gazdasági bázis hiánya jelenti az egyik legnagyobb korlátot. Azt is megállapíthatjuk, hogy a kevésbé fejlett térségekben erős vállalati szektor hiányában az egyetemek és a fejlesztési ügynökségek játszanak fontosabb szerepet a hálózatépítésben és a kulcsszereplők tevékenységeinek katalizálásában.

A regionális elkötelezettségű fejlesztő és szolgáltatóegyetem alatt a régión belüli egyetemek hálózatát értjük, amelyek komparatív előnyeikre koncentrálva pontosan definiált, speciális szolgáltató szerepet vállalnak térségük fejlesztésében. A tanulmány bemutatta, hogy az egyetemek erősebb közösségi beágyazódása, illetve térségi szolgáltató funkciójának erősítése milyen igényeket támaszt az egyetemek helyi és képzési és kutatási profiljának átalakításával szemben. A helyi orientációjú oktatás és kutatás abban nyilvánul meg, hogy az egyetemek elsősorban a régiójukból próbálnak meg hallgatókat vonzani, és törekednek a diplomások helyben tartására (a K+F területén folyó agyelszívás elleni küzdelemben), valamint az innovációorientált helyi fejlesztési programok olyan képességeket fejlesztenek, melyekre a helyi és regionális gazdaságban szükség van és a tanulási folyamat lokalizálása is érvényesül.

Megállapíthatjuk, hogy a kelet-közép-európai országokban működő, közepes méretű egyetemeknek új szerepeket kell betölteniük, így ennek az egyetemek erősebb helyi és regionális szerepvállalásában, illetve a társadalmi-szervezeti innovációk területén kell megnyilvánulni. Az egyetemeknek gyakorlati szerepet kell vállalni a partnerségre épülő, innovációközpontú megközelítések új kombinációit támogató regionális politika kialakításában Ez hozzájárul az egyetemeknek a régió és a vállalkozói közösség igényeihez illeszkedő harmadik funkciójának a megerősítéséhez.

HIVATKOZÁSOK

Acs, Z., Anselin, L. & Varga, A. (2000) Geographic and sectoral characteristics of academic knowledge externalities. *Papers in Regional Science*, vol. 79. pp. 435–445.

Arbo, P. & P. Benneworth (2007) Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review. OECD *Education Working Papers*, No. 9. OECD Publishing.

Bajmócy Z. (2007) *A technológiai inkubáció elmélete és alkalmazási lehetőségei hazánk elmaradott térségeiben*. PhD dolgozat Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged.

Bajmócy, Z. & Lukovics, M. (2009) Subregional Economic and Innovation Contribution of Hungarian Universities, in: Bajmóczy, Z. & Lengyel, I. (eds.) *Regional Competitiveness, Innovation and Environment*. pp. 142–161. JATE Press: Szeged.

Carayannis, E.G. & Campbell, D.F.J. (2009) 'Mode 3' and 'Quadruple Helix': toward a 21st century fractal innovation ecosystem. *International Journal of Technology Management*, vol. 46. No. 3–4. pp. 201 – 234.

Etzkowitz, H. (1983) Entrepreneurial Scientists and Entrepreneurial Universities in American Academic Science. *Minerva*, vol. 21. No. 2–3. pp. 198–233.

Florida, R. (1999) The role of the university: leveraging talent, not technology. *Issues in Science and Technology*, vol. 15. No. 4 pp. 67–73.

Gál Z (2014) A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *EDUCATIO*, vol. 23. No. 1. pp. 108–120.

Gál Z. (2005) Az egyetemek szerepe a regionális innovációs hálózatokban. In: Buzás N. (ed.) 2005: *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2005. JATEPress, Szeged. pp. 269–292.

Gál, Z. (2010) The role of research universities in regional innovation.: The case of Southern Transdanubia, Hungary. In: Longworth N. & Osborne M. (eds.) *Perspectives on Learning Cities and Regions: Policy Practice and Participation*. &. Leicester. pp. 84–106.

Gál, Z. & Csonka, L. (2007) *Specific analysis on the regional dimension of investment in research – case study report and database on the South Transdanubian region* (Hungary). ERAWATCH, Brussels.

Gál, Z. & Zsibók, Zs. (2012) Regional engagement of mid-range universities: Adopting European models and best practices in Hungary. *AUDEM: THE INTERNATIONAL JOURNAL OF HIGHER EDUCATION AND DEMOCRACY*, vol. 2. No. 1. pp. 94–120.

Gál, Z. & Ptáček, P. (2011) *The role of mid-range universities in knowledge transfer: the case of non-metropolitan regions in Central Eastern Europe*. European Planning Studies, forthcoming.

Goddard, J. B. & Chatterton, P. (2003) The response of universities to regional needs. In: Boekema, F., Kuypers, E. & Rutten, R. (eds.) *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions*. Routledge, London.

Gunasekara, C. S. (2004) The Third Role of Australian Universities in Human Capital Formation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, vol. 26. No. 3.pp. 329–343.

Henderson, D. & Thomas, M. (1999) Learning through strategy making: the RTP in Wales. In: Morgan, K. & Nauwelaers, C. (eds.), *Regional Innovation Strategies: The Challenge for Less Favoured Regions*. Jessica Kingsley: London.

Holland, B. A. (2001) Toward a definition and characterization of the engaged university. *Metropolitan Universities*, vol. 2. No. 3. pp. 20–9.

Hrubos I. (2001) *Gazdálkodó egyetem – szolgáltató egyetem – vállalkozói egyetem. Társadalom és Gazdaság Közép- és Kelet Európában*, vol. 23. No. 3–4. pp. 7–27.

Huggins, R. & Johnston, A. (2009) The economic and innovation contribution of universities: a regional perspective. *Environment and Planning C: Government and Policy*, vol. 27. pp. 1088 – 1106.

Huggins, R. & Kitagawa, F. (2009) *Devolution and Knowledge Transfer from Universities: Perspectives from Scotland and Wales*. Discussion Paper: Impact of Higher Education Institutions on Regional Economies Initiative.

IRODALOM

Lengyel B., Lukács E. & Solymári G. (2006) A külföldi érdekeltségű vállalkozások és az egyetemek kapcsolatai Győrött, Miskolcon és Szegeden. *Tér és Társadalom*, vol. 20. No. 4. pp. 127–144.

Lengyel I. (2007) Fejlesztési pólusok, mint a tudásalapú gazdaság kapuvárosai. *Magyar Tudomány* No. 6. pp. 749–758.

Lux, G. (2010) From Industrial Periphery to Cultural Capital? Restructuring and Institutionbuilding in Pécs. In: Suchacek, J. & Petersen, J. (eds.) *Developments in Minor Cities: Institutions Matter*. Technical University Press. Ostrava. pp. 103–119.

Pálné Kovács I. (2009) Régiók és fejlesztési koalíciók. *Politikatudományi Szemle*, vol. XVIII. No. 4. pp. 37–60.

Ptáček, P. (2009) The Role of Foreign Direct Investment (FDI) in Establishing of Knowledge Economy in the Czech Republic: The Case of Knowledge Intensive Business Services, In: Ziolo, Z. & Rachwal, T. (eds.) *Problems in the Formation of Industrial Spatial Structures and their Surrounding*. Prace Komisji Geografii Przemyslu Polskiego Towarzystwa Geograficznego, Warszawa-Krakow. vol. 14. pp. 22–30.

Rechnitzer J. & Smahó M. (eds. 2007) *Unirégió — Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA RKK, Pécs-Győr.

Srinivas, S. & Viljamaa, K. (2008) Emergence of Economic Institutions: Analysing the Third Role of Universities in Turku, Finland. *Regional Studies*, vol. 42. No. 3. pp. 323–341.

Varga A. (2004) Az egyetemi kutatások regionális gazdasági hatásai a nemzetközi szakirodalom tükrében. *Közgazdasági Szemle*, No. 3. pp. 259–275.

Varga A. (ed. 2009) *Universities, Knowledge Transfer and Regional Development: Geography, Entrepreneurship and Policy*. Edward Elgar Publishers.

Wright, M., Clarysse, B., Lockett A. & Knockaert, M. (2008) Mid-range universities' linkages with industry: Knowledge types and the role of intermediaries. *Research Policy*, vol. 37. pp. 1205–1223.

NÉMETH BALÁZS

A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái

A tanuló város-régió gondolat megjelenése és elterjedése

A tanuló város koncepció valóban egyfajta alternatív, vagy másképpen iker-gondolatként jelent meg az 1970-es évek elején a *tanuló régió* elképzelés mellett, vagy annak kiegészítőjeként. Célja, hogy új szerepekhez kapcsolja, megújítsa, új rendszerbe, hálózatba szervezze a tudástranszfer hagyományos folyamatait, szereplőit a hatékonyabb teljesítmény és működés érdekében. (*Osborne, Kearrns & Yang 2013*) A kezdeményezés ugyanazon évben jelent meg az OECD részéről az *Educating Cities* (nevelő városok) modelljében, amikor az UNESCO kiadta a híres *Faure Report* (Faure-jelentés) néven megismert dolgozatát *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow* (Tanuljunk meg élni. Az oktatás világa ma és holnap) címmel, s ebben felvázolta az oktatás jelenét és jövőjét befolyásoló tényezőket többek között ún. *Learning Society* (tanuló társadalom) létrehozása kapcsán. (*Faure 1972*.)

Ezen korszak másik jeles munkája a Róma Klub híres elemző tanulmánya, mely szintén 1972-ben látott napvilágot *Limits to Growth* (A növekedés korlátai) címmel. A Római Klub elemzése rámutatott arra, hogy a hagyományos termelési módok és gazdasági modellek további fejlesztése véges, új gazdasági és társadalmi formációk fejlesztésére lesz szükség a növekedés biztosítása érdekében, s ehhez pedig elengedhetetlen a globális és lokális lehetőségek, veszélyek együttes feltárása és megértése, aminek a tanulás egyéni és társadalmi perspektíváinak a megújítása a feltétele egyéni és közösségi dimenzióban egyaránt.

Az OECD tulajdonképpen egyfajta reflexiót adott a kor kihívásaira, amikor maga is beszállt e korban az oktatás és képzés fejlesztésének ügyébe, de ezt elsősorban gazdasági célból tette, melyhez hozzákapcsolta az egyén és közössége teljesítőképességét befolyásoló tanulási kondíciók javítását. Az *Educating Cities* koncepció egyúttal megjelenítette a városi tudás- és tanulásszervezés innovációját és fejlesztését célzó kollaborációk igényét a témában érdekelt szervezetek és intézmények, valamint a gazdaság és a politika helyi és regionális kereteit befolyásoló tényezői közötti szoros együttműködést feltételezve, azokat ösztönözve. Ebben a programban ugyan még csak hét város vett részt, de Bécs, Edinburg, Kakegawa, Pittsburgh, Edmonton, Adelaide és Göteborg városai azért csatlakoztak az 1972-ben induló kezdeményezéshez, mert úgy vélték, hogy saját hagyományo-

➤ Educatio 2016/2. **Németh Balázs:** *A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái,* 234–244. pp.

san jól működő lokális és regionális oktatási, képzési, tudományos és gazdaságfejlesztő, kulturális innovációik nem nélkülözik az új technológiák alkalmazását is megjelenítő új oktatási – képzési, és tanulási formákat, tudástranszfer megoldásokat. Ezen városok egyúttal képesek voltak saját jó gyakorlataik felvonultatásával érzékeltetni, hogy a fejlődő gazdaságok és társadalmak képesek arra, hogy a helyi és regionális politikák a fejlesztési stratégiáikban, koncepcióikban építsenek az oktatás és képzés teljesítményére, mely közvetlenül serkenti a gazdaság teljesítményét.

Érdekes módon a korai kezdeményezés után közel két évtizedet kellett arra várni, hogy az 1990-es évek során nagyobb lökést kapjon a téma az *Age of Innocence* (Ártatlanság kora) – ahogy a korai időszakot Longworth nevezi – elindulásával. (*Longworth 1999.*) Nem meglepő módon az évtized elején néhány jelentős szakmai konferencia jelezte, hogy a téma visszakerült az érdeklődés homlokterébe, elsőként az OECD által támogatott Göteborgi konferencia 1992-ben, majd néhány további rendezvény lehetőséget adott arra, hogy kutató és fejlesztő szakemberek megvitassák a tanuló város és régió innovációjának kihívásait és mérleget vonjanak a két évtizedes kezdeményezések eredményeiből. A göteborgi találkozón útjára indult az *Educating Cities* elnevezésű nemzetközi szervezet kaunasi központtal, melynek ma már több, mint négyszáz város a tagja és Barcelonában található a titkársága.

Az évtized másik jelentős rendezvényét Rómában tartották 1996-ban az *European Lifelong Learning Initiative – ELLI* (Európai életen át tartó tanulási kezdeményezés) és az *American Council for Education* (Amerikai Oktatási Tanács) együttműködésében, melynek eredményeképp az amerikai partner-szervezet kiadta at ún. *World Initiative on Lifelong Learning – WILL* (Világméretű kezdeményezés az életen át tartó tanulásért) című deklarációt.

Noha a két kezdeményezés mára nem maradt meg működő programként, ezek komolyan hozzájárultak a tanuló városok működésével kapcsolatos ismeretek összegyűjtéséhez, rendszerezéséhez. Az ELLI kezdeményezés az ún. *Learning Region* törekvések számára szolgált például cselekvési programok, karták megalkotásához, melyekben felbukkannak azok a célok, hogy a régió milyen formában járulhat hozzá az ott élők tanulási lehetőségeinek növeléséhez, s ezzel a helyi tanulási kultúra megújításához. Az olyan városok, mint Adelaide, a kanadai Halifax, a finn Espoo és Dublin egyaránt élt a karta modelljével és azt saját környezetében fejlesztette tovább. A másik érdemleges változás az ún. *European Year of Lifelong Learning* (Az életen át tartó tanulás európai éve) volt 1996-ban, s noha nem keltette fel tömegesen városok, régiók, gazdasági szervezetek, az ipar és oktatási intézmények figyelmét– az ELLI és az európai felsőoktatás megmozdult a témában –, arra mindenképpen hasznosnak bizonyult, hogy az életen át tartó tanulással kapcsolatos kezdeményezések és településfejlesztési felfogások között szoros kapcsolat jöjjön létre.

Érdemes itt röviden kitérnünk egy másik lényeges tényezőre, mely ismét fémjelezte az UNESCO ténykedését, a tanulással kapcsolatosan a részvételre és a közösségi formák megújítására utaló szemléletét. Ez pedig a híres *Delors-report* (Delors-jelentés), mely 1996-os megjelenésével a tanulást új közösségi értelmezésbe helyezte. A Jelentés címe: *Learning: The Treasure within* (Tanulás: Rejtett kincs). (*Delors 1996*). Delors és munkatársai munkája visszatükrözte, hogy egy új korszakba lépett a világ, a tanulás korába.

Mindezek külön és együtt is a tanuló város és régió-modellek innovációját is ösztönözték. 1996 lényegében fordulópontként fogható fel, mert ekkortól kezdődően egyértelmű

és világos narratívák jelentek meg, melyek párhuzamot vontak a gazdaság fejlesztése és az oktatás-képzés fejlettsége között, továbbá aláhúzták, hogy a dinamikus gazdasági, technológiai és környezeti változások gyökeresen megváltoztatják az oktatás gyakorlatát és a tudástranszferek hagyományos formáit. Ez azt is jelenti, hogy a tanulóváros-modell és annak alternatív formái lassú, de következetes terjedése utat nyitott a tanulás- és tanuló központú nevelési elgondolások és gyakorlatok hatékonyabb érvényesítésének. Ezzel egy olyan korszak vette kezdetét, mely végre számos konkrét példával jelezte az ún. *Age of Experimentation* (A kísérletezés kora) elindulását. E rövid korszak világosan demonstrálta, hogy a tanulás lehet egy olyan folyamat, melyet annak öröme táplál, s nem kényszer, vagy éppen rossz élmények sora kísérik azt.

Az 1990-es évek derekától jó néhány nemzeti tanulóváros-hálózat jelent meg, például az Egyesült Királyságban, majd később Svédországban és Finnországban. Ezzel lényegében nagyjából érzékeltethető, hogy az életen át tartó tanulási felfogásnak és a tanulóváros gondolatnak hol is húzódott a szakpolitikai értelemben vett centruma, aminek főleg az észak-európai országok voltak a zászlóvivői és a támogatói. Dél-, továbbá Közép- és Dél-Európa csak sokkal később zárkózott fel ehhez a vonulathoz és voltaképpen szerény mértékben fedezték fel a tanulóváros és régió gondolat mögött megbúvó előnyöket és hasznokat.

A kísérletezéshez tartozott olyan európai projekteknek az indulása, mint a TELS (*Towards an European Learning Society* – Egy európai tanuló társadalom irányában), mely egy tanulórégió-modelljét fejlesztette és létrehozott egy ún. *Learning City Audit* eszközt, melynek alkalmazásával közel nyolcvan európai önkormányzat teljesítményét vizsgálta. (*Longworth 2001*) A tanulási tevékenység tíz témájában, többek között a hozzáférés növelése, a vezetés elköteleződése, a vagyongyarapítás és a foglalkoztatás, ünnepek és a társadalmi befogadás kérdéskörét vizsgálták. Noha a települések többsége semmit sem hallott addig a tanulóváros- kezdeményezésekről, a felmérést követően számos város csatlakozott a mozgalomhoz, Glasgow, Liverpool, Edinburgh és a finn Espoo ennek alapján konferenciákat, maga Glasgow, Espoo és a japán Sapporo tanuló-fesztiválokat szervezett.

A fenti kísérletező irányok és próbálkozások az ezredforduló idején kapcsolódhattak az Európai Unió ún. Lisszaboni stratégiájához, mely az életen át tartó tanulást a közösségi politikák fókuszába helyezte. A tanulóváros-régió fejlesztés részét képezte a közösségi tanulással kapcsolatos szakpolitikának, így 2002-ben megszületett az életen át tartó tanulás lokális és regionális aspektusait taglaló uniós dokumentum. (*Európai Bizottság 2002*.) A TELS projekt következtetéseire támaszkodó anyag jelezte, hogy „a globális világban a városok és régiók nem engedhetik meg maguknak, hogy ne váljanak tanuló városokká és régiókká. Ez lényegében a gyarapodás, a stabilitás, a foglalkoztatás és a polgárok egyéni fejlődését egyaránt szolgáló ügy." (*Ugyanott*, p. 1.) Ennek ellenére a városok és régiók többsége nem reagált e felhívásra.

Az ezredfordulón egyébként az OECD is elindította saját *Learning Region* projektkezdeményezését öt európai régióban, amelyhez a német Jéna, a svéd és dán Öresund, a francia Vienne és a brit Kent - Thames Gateway, valamint Andalusia régiók csatlakoztak. A projekt során kiderült, hogy ott és akkor a középfokú oktatás fejlesztését tekintette a fenti öt régió a fejlődés kulcsának, ugyanakkor azt is jelezték, hogy az oktatás minden szintjén szükség van a kreatív gondolkodás ösztönzésére. (*OECD 2000a*) Világossá válik tehát, hogy a tanulóváros-régió tehát minőségi kooperációk, többtényezős és többféle ér-

dek konszenzusára építő, kreatív, innovatív, jól kommunikáló, tehát eltérő felfogást képviselő közösségek címkéje.

Bár még ma is számos város és régió messze áll attól, hogy tanulóvárosként, vagy tanuló-régióként lehetne őket tekinteni, mégis egyszerre több helyen indultak el sok-sok várost és régiót érintő tanulás-alapú innovációk, fejlesztések. 2000 után például Németországban, Ausztráliában, vagy 2010 előtt Kínában. Az ezredfordulót követően indult el az ún. *Age of Understanding* (A megértés kora), melynek a tanulóváros és tanuló-régió működésének funkcionális értelmezése volt a célja mind társadalmi, mind gazdasági orientációban, noha mindig is az utóbbi volt az erősebb, mivel a tanuló-régió gondolat a gazdasági szervezetek jobb térbeli beágyazottságának és működésbeli innovációiból nőtt ki.

Ez került át később a településfejlesztés világába, ahol a tanulás új felfogásait képviselő folyamat-szemléleteknek (lásd. lifelong learning, lifelong education) kapóra jött és akaratlanul is hozzájárult az oktatás és képzés tanulóközpontúvá formálásához. E változás és változtatás ott sikerült, ahol két alapvető tényező segítette ezt: az egyik a tőkeerős anyagi háttér, a másik az a szemlélet, mely nem intézményben, szabályokban jelenik meg, hanem lokális és regionális célokat, egyéni és közösségi ambíciókat támogat és ösztönöz, valamint helyi és térségi kollaborációkra, partnerségre épít.

A megértés korszakát a 2000 és 2010 közötti időszak adja, melynek része a kreatív iparokra és termelésre épülő Cannon-féle IDEOPOLIS modell az USA-ban, mely az innováció és termelékenység közötti összefüggést a hatékony tudástranszferben értelmezi. (*Cannon, Nathan & Westwood 2002*.) Egyúttal számos európai közösségi projekt igyekezett ekkortájt megérteni, értelmezni a tanulóváros és tanuló-régió lényegét, misszióját, továbbá lehetőségeit és korlátait a már az 1990-es években kibontakozó elméleti modellekre építve. (*Németh 2008*.)

Elméleti keretek: a tanulás és a tanulógazdaság összefüggései

Ahhoz, hogy megértsük a tanulóváros és tanulórégió-modellek lényegét, érdemes felismerni, hogy azokban négy önálló tényező érvényesül. *Az első tényező* valójában a tanulás, a tanulógazdaság és a tanulószervezetek újraértelmezése elsősorban Lundvall és Johnson ún. *Learning Economy* (Tanuló-gazdaság) témájú elemzése révén került az érdeklődés homlokterébe. Ennek üzenete a tanulás különböző típusaira, valamint a kódolt és tacit gazdaság közötti különbségekre hívja fel a figyelmet, mely nem feltétlenül mond újat az oktatással, vagy a felnőttek tanulásával foglalkozó kutatóknak. (*Lundvall & Johnson 1994*.)

Az elemzés érdekes pontja, ahogy a szerzők a gazdasághoz vezető explicit kapcsolatot feltárják, s így rámutatnak, hogy *a tanulás szerepe a termelésben és a munkában nem új, azt többen is láthatatlannak vélték és eddig többnyire így bukkant fel.* (*Razavi 1997*) Amit Lundvall és Johnson, valamint mások (*Edquist 1997*; *OECD 2000b*) *hasonlóan tártak fel és mutattak rá az újonnan felemelkedő tudásalapú gazdaságokkal kapcsolatban, hogy a tanulás egyszerre alapvető folyamat és erőforrás.* A tanulóvárosok és régiók fejlődésére ható *második tényező* a tanulásnak a szervezeteken belüli és a szervezetek közötti alkalmazása kapcsán merül fel. (*Senge 1990*) Többek között gazdaságföldrajzzal foglakozó kutatók is érzékeltették már korábban, hogy a kreativitás és az innovációk kritikus pontjaként definiálható az ipari és technológiai klaszterek informális hálózataiban (másképpen meghatározva a kollektív tanulások terében) áramló tudások és ötletek transzferének és eloszlásának

formája. (*Keeble et al. 1999*) Mivel az innováció a tudásalap gazdaság lételeme, lényeges, hogy az milyen módon ösztönözhető, támogatható és fejleszthető. (*Edquist 1997*)

Az európai ún. *technopoles* (ipari és technológiai pólusok) és más ipari komplexumok példái (*Cooke & Morgan 1998*) az Egyesült Királyságban, az USA-ban és Kanadában fellelhető hasonló esetek (*Wolfe & Gertler 2001*) érzékeltetik, hogy *az új típusú tudás-gazdaságok számára a tanulás tényszerűen a munkafolyamat alapvető részét képezi.* Azaz nem rejtett, vagy vélelmezett tényezőként, hanem explicit módon van jelen, s egyre komolyabb szerepet játszik.

A klaszterek és más gyakorlatorientált közösségek feltárása mellett a gazdaságföldrajzzal foglalkozó kutatók *a tanulóvárosok, tanuló-régiók értelmezésének* egy *harmadik lényeges tényezőjére* is rámutattak, ez pedig a tér kontextusa. Ma már többek által ismert, hogy Florida a kilencvenes évek közepén felvázolta a *Learning region* (Tanuló régió) koncepcióját (*Florida 1995*), míg mások azt az ún. *Regional Innovation Systems* (Regionális innovációs rendszerek) alapjának tekintették. (*Bokema et al. 2000*) Egy nagyon sajátságos gondolatot bontottak itt ki, mely szerint *a megfelelő tanulási környezet által támogatott sajátos helyi tanulóközösségek* (pl. a regionális innovációs rendszerek) *hatékonyan tudnak versengeni a globális gazdaság terében.*

A regionális fejlettség mértéke egyúttal azt is jelzi, *hogy a helyi gazdaság fejlettsége és a közösség fejlesztésében szerepet játszó tanulás, a társadalmi tőke és a humán tőke együttes szerepének fontossága összefügg.* Noha e kapcsolat könnyen megérthető, érdemes túllépni a regionális innovációs rendszer definíciójának jobbára szűk értelmezésén, mely csak az ipar és a gazdaság tényezőire figyel. Ehelyett ragadjunk meg egy a közösség egészére vonatkoztatott szélesebb értelmezést, amelyben a tanulás és a tanulási folyamatok növekvő mértékben serkenthetik magát a közösséget nagyobb teljesítményre. (*Amin 1999*) Ugyanakkor az olyan szerzők, mint Allison rámutatott a tanulással kapcsolatos tevékenységek szerepére a *learning community* (tanulóközösség) fejlesztése révén megvalósítható helyi gazdasági növekedés elérése érdekében. (*Allison 1999*) Ebben az értelmezésben a gazdasági fejlődés és a helyi kapacitások növeléséhez közvetlen módon járulhatnak hozzá a tanulási kezdeményezések, partnerségi és érdekérvényesítési formák, valamint társadalmi tőke hordozói a helyi közösség kapcsolatrendszerében.

A helyi gazdaság fejlesztésének fent vázolt értelmezési irányaival párhuzamosan az oktatáskutatási dimenzió is lényeges tényezővé vált a tanuló városok és tanuló régiók megértésével összefüggésben. Tooke például vitatta, hogy a tanulás mélyebb értelmét eddig csak azok tudták felismerni, akik az oktatás világában tevékenykednek, és figyelnek arra, s az életen át tartó tanulásra, a felnőttek oktatásának kérdéseire, kihívásaira. (*Tooke 2000*) Nyilvánvaló, hogy ez a hagyományosan tudós felfogás egy időszerű és egyúttal hasznos kritikát fogalmaz meg a tanulórégió-koncepcióval kapcsolatban, hogy elérje szélesebb körű szociális és közösségfejlesztő irányultságú kérdések felvetését. A TELS projekt és a Brit *Learning Towns* (Tanuló városok) projekt (*Yarnit* 2000) egyértelműen tükrözik azt a tanulással és a tanulási kezdeményezésekkel kapcsolatos négy kritikai célt, melyeket azokon keresztül elérni igyekszünk, ezek *a gazdasági gyarapodás, társadalmi befogadás, fenntarthatóság és kormányzás.*

A fenti célokat szintén visszatükrözi majd minden helyi gazdaságfejlesztési stratégia. Az pedig *a tanulás különböző dimenzióit összekötő fejlesztési orientáció*, mely lényegében a tanuló városok és tanuló régiók fejlesztéséhez kapcsolódó közösségi orientációnak értel-

met ad a globális gazdaságban a közösségek társadalmi és gazdasági megnyilvánulásain keresztül. Egy tágabb keretben tehát a cselekvések horizontja és a tanulás értéke túlmutat az ipari klaszterek, a versenyképesség, és az innováció lényegén (ezek fontosak a maguk nemében). A tanulás folyamatával kapcsolatos narratívák alapján világossá válik, hogy a tanulás sajátos módon tör utat magának a közösségben. (*Yarnit 2000*; *Longworth & Franson 2001*; *Allison 2001*)

A tanulóváros-régió, mint a tanulás térsége

A tanulóvárosok és régiók folyamatosan változnak, megújulnak, köszönhetően a tanulás aktív hatásának. Négy jól elkülöníthető tanulási folyamat jelenik meg: interaktív tanulás, szervezeti tanulás, intézményes tanulás, valamint tanulva tanulás.

INTERAKTÍV TANULÁS

Az interaktív tanulás lényege a téma szempontjából abban rejlik, hogy *a tanulóváros-régió szereplői a tanulás e formájában a termelési folyamaton keresztül, illetőleg innovációs tevékenységükkel vesznek részt.* Az interaktív tanulás tehát ahhoz szükséges, hogy gazdasági értelmezésben a szereplők közötti együttműködés és kapcsolat a szükséges tudás alkalmazása révén valósul meg.

A tanulógazdaságra jellemző, hogy abban a szereplők közötti kölcsönhatások szabályként érvényesülnek, tehát a tanulógazdaság keretei között a tanulási képességet fejlesztő, azt kibontó szervezeti formák vannak előtérben, különös tekintettel a szervezetek közötti együttműködésre, a horizontális kommunikációs formákra, valamint a szervezeten belül az egyes osztályok, részlegek személyi állománya közötti mozgásokra. Ahhoz, hogy a jelzett folyamatok hatékonysága ne csökkenjen, a szereplőknek meg kell ismerniük az interakciók különböző formáit.

A tudás hálózatai jelentős szerepet játszanak az innovációs hálózatok létrehozásában és megfelelő működésében, melyek maguk is a tanulóváros-régió szereplőinek aktív részvételétől függnek. Valójában *az interaktív tanulási folyamat eredménye a vállalkozások, cégek, valamint a tudás és a tudományok infrastruktúrái közötti együttműködés, továbbá a termelőszervezet különböző egységei közötti innováció.*

INTÉZMÉNYES TANULÁS

A tanuló-gazdaság működéséhez hasonlóan a tanulóváros-régió formálódását jelentősen befolyásolják a formális intézmények (például kormányzati szervezetek, fejlesztési ügynökségek, a jog) és az informális keretek (például az értékek, irányítási normák, szokások, bizalom) egyaránt. Ezek együtt járulnak hozzá a tanuló régió szereplői viselkedésének bizonyos mértékű valószínűsíthetőségéhez, továbbá a bizonytalansági tényezők kiküszöböléséhez.

Az intézmények a tanuláshoz úgy járulnak hozzá, hogy csökkentik a bizonytalanságot, koordinálják, a tudás felhasználását, hozzájárulnak a konfliktuskezeléshez, ezzel is biztosítva a szükséges stabilitást a változások során. Az intézmények ettől függetlenül gyakran tehetetlenségi tényezők, valójában tehát az innováció sikerének esélyét csökkenthetik. Ezért van szükség az intézményi rendszer megújítására, hogy alkalmazkodni tud-

janak a környezeti elvárásokhoz és kihívásokhoz. *A regionális fejlődés és fejlesztés kulcsa tehát az, hogy a regionális szereplők az intézményes tanulás részeként magukat az intézményeket késztetik megújulásra.* A tanuló-önkormányzatok és tanuló-régiók kereteiben éppen ez támogatja az intézményi tanulással elérendő korszerűsödést, annak megalapozását és végrehajtását.

SZERVEZETI TANULÁS

A szervezeti tanulást úgy jellemezhetnénk, hogy az nem más, mint a szervezet kapacitása arra vonatkozóan, hogy megismerje, miképp végezze jobban a tevékenységét, és hogy amit elsajátít, azt nem egyénileg, hanem szervezetileg birtokolja. *A szervezeti tanulást a kollektív tevékenység végzéséhez szükséges tudás elsajátítása jelenti.* (*Scott, D. N. & Cook, D. Y., 1996*) Hozzájárul ahhoz is, hogy a szervezet szereplői hatékonyabban koordinálják tevékenységüket. Ugyanakkor a szervezeti tanulás bizonyos értelemben olyan folyamat, melyben a szervezet új tagjai azonosulhatnak a rájuk ruházott szereppel, hogy azt később a szervezeti koordinációban visszajelezzék számukra.

A tanulás eme formája és folyamata elválaszthatatlan a tanulóváros-régió működésétől. Ez a tanulási folyamat a változásban működő tanulószervezetek alapvető tényezője. A változás eme képessége a szervezetek horizontális kooperációjának fejlesztésből következik, mely hozzájárul az egész rendszer tanulási kapacitásának megújításához is. Egy város és régió tehát nem válhat tanulóvárossá, vagy -régióvá, ha alkotó résztvevői, szereplői maguk nem tanulnak. *A szervezeti tanulás nemcsak azt befolyásolja, hogy mi történik a szervezetben, hanem meghatározza a szervezetközi viszonyokat, kapcsolatokat is.* A térbeli termelő rendszereknek oda kell figyelniük arra is, hogy a kooperáció és a versengés tevékenységét hatékonyan ellensúlyozzák.

TANULVA TANULÁS

A tanulva tanulás folyamata a tanulási készségek fejlesztését jelenti. Minél többet tanul valaki, annál inkább fejlődik az alkalmazkodóképessége, és a tanulása eredményes lesz. Minél eredményesebb a tanulás, az annál inkább ösztönöz másokat is a tanulásra. A tanulva tanulás olyan, mint a rendszer motorja. A tanulás másokat is tanulásra ösztönöz, ennek felerősödése pedig eredményt produkál, és mindez a gazdaság szervezetében is azonos.

Számos kutató a tanulást és az intézményi fejlesztést összekapcsolva tanulási kultúráról szól, melynek a folyamatos, majd az egész életen át tartó tanulási tevékenység az eredménye. *Gregersen, B. & Johnson, B. 1997*)

Mindez rendkívül fontos a tanulóvárosok és -régiók számára, mivel hozzájárul a tanulás eredményességéhez, és a gazdasági, társadalmi szerepek vállalásához is.

A közelmúlt változásai

A tanulóvárosok és -régiók fejlesztésével foglalkozó kezdeményezések zöme a források megszűnésével leállt, a fejlesztő tevékenység is alábbhagyott, vagy lehanyatlott számos esetben. Ez bekövetkezett az Európai Unió R3L kezdeményezéséhez tartozó tizenhét

projekt esetében, vagy nem sokkal később a hetvenhárom német tanuló-régió esetében is. (*Souto-Otero & McCosham 2006*; *Thinesse & Demel 2010*)

A tanulóvárosok koncepciójának háttérbe szorulása mögött viszont megjelent a *tanulóváros* címmel kapcsolatos ellenérzés, averzió is, mely sokak szerint nem feltétlenül tükrözi a tanulásra alapozó szakpolitikák és gyakorlati lépések lényegét, ez az érvelés bukkant fel a skót példák esetében is. A változások magukkal ragadták a modellt és azt ezért sokan idejétmúltnak gondolják, mert a tanulóváros-gondolat elvei integrálódni látszanak a partnerség alapú regionális fejlesztés új retorikájához. (*Jordan, L. et al. 2013*) Ugyanakkor a tanulóváros kezdeményezés virágkorát éli számos fejlődő országban, s ennek kapcsán leszögezhető, hogy a közelmúltban több, mint ezer város döntött úgy, hogy tanuló, vagy oktató/nevelő várossá válik. (*Yang 2012.*)

A tanulóvárosokat napjainkban számos kihívás éri, gondoljunk csak a túlburjánzott urbanizáció, azaz a metropoliszok okozta kihívásokra, melyek tömeges migrációt gerjesztenek a vidéki környezetből a városok irányába, vagy akár a környezeti kihívásokra, az ember-jogi problémákra, a növekvő társadalmi egyenlőtlenségekre, amit az egyes társadalmi csoportok közötti növekvő törésvonalak, a közösség, továbbá az identitás elvesztése fémjeleznek. Mindezek alapján a valódi kihívás az, hogy a tanulóvárosok képesek lesznek-e stratégiáikkal, fejlesztési terveikkel hozzájárulni a fent részletezett kihívások elleni küzdelemhez annak érdekében, hogy befogadó, fenntartható települések legyenek a 21. század első felében.

Az UNESCO és a „Global Learning City Initiative" (A Globális Tanuló Városok Kezdeményezés)

Mivel az elmúlt tíz esztendő során valóban sok száz település döntött amellett, hogy tanulóvárosként, vagy nevelővárosként működjön, ez azt jelzi, hogy a tanulás ügyét a fókuszba helyező politikák és stratégiák fejlesztése rendkívül fontos világméretű témává nőtte ki magát.

A legtöbb érintett nemzeti, regionális és nemzetközi hálózatoknak – melyek egyébként fontos szerepet töltenek be a tanulóváros-gondolat terjesztésében – szükségük van olyan szakértő csoportokra és kutatószervezetekre, melyek a koncepció sikeres implementációjához szükséges fejlesztési eszközök és szakmai anyagok elkészítésével segíthetik a városok között kreatív együttműködési formákat kialakítani. Egyébként is nagyszámú város számára e téma teljesen ismeretlen, vagy bizonytalanságot jelez annak hasznossága kapcsán, s elbizonytalanodnak azzal kapcsolatban, hogy a tanulóvárosok nemzetközi hálózatosodása milyen formában serkentheti az életen át tartó tanulást és a tanuló társadalom fejlesztését. Számos ilyen és ehhez hasonló tényező miatt elmondhatjuk, hogy ez valóban egy időigényes folyamat.

Az UNESCO-nak az életen át tartó tanulásra ösztönző kiválósági központjaként és a tagállamoknak a tanuló társadalom pragmatikus és kézzelfogható építése érdekében született felhívásának eleget téve a hamburgi székhelyű UNESCO Lifelong Learning Intézet (UIL) a 2009. évi CONFINTEA VI. felhívásához illeszkedően (UNESCO, 2009) a közelmúltban javaslatot tett az *UNESCO Global Learning Cities Network – GLCN* (UNESCO Globális Tanuló Város Hálózat) létrehozására. Tette ezt annak érdekében, hogy ösztönözze és felgyorsítsa az életen át tartó tanulás tevékenységét a világ városaiban.

A hálózatos fejlesztés célja, hogy egy olyan globális platformot hozzon létre, mely cselekvésre ösztönözhet városokat és bemutatja, hogy miképp használhatják hatékonyan erőforrásaikat a jelentősebb ágazatokban, hogy a humán erőforrásaikat fejleszteni és gazdagítani tudják, hogy az egyéni életút növekedéséhez, az egyenlőség és társadalmi igazságosság érvényesüléséhez, a társadalmi kohézió és a fenntartható növekedéshez képesek legyenek hozzájárulni. (*UNESCO*, 2013.)

Az UNESCO-nak a globális tanulóvárosok hálózatát (GLCN), fejlesztését célzó mozgalom 2011-es elindulása óta két nagy nemzetközi konferencián értékelte a fejlesztés állapotát, először Pekingben (2013), majd tavaly Mexikóvárosban (2015) tartottak GLCN találkozót, s ezen összejövetelek során megfogalmazták azokat a deklarációkat is, melyek lényegében iránymutatásul szolgálhatnak mind lokális, mind globális kontextusban a tanulóvárosok innovációja kapcsán. (*Beijing Declaration 2013*; *Mexico City Statement 2015*)

Összegzés

A tanulóváros-kezdeményezést ma is számos ösztönzés, kihívás és nehézség befolyásolja, melyet a nemzetközi közösség támogatása mellett talán a megváltozó tanulási szokások és közösségi magatartások érvényesülése is nagyobb mértékben serkenthet, mint korábbi évtizedekben, s ezt csak ösztönzi az új technológiák hatása és alkalmazása.

Egyúttal érdemes annak az egyszerű emberi tényezőnek is hangot adnunk, hogy a tanulásnak új morális alapokra kell helyeződnie, s az embert és az emberi közösséget kell a középpontjába helyeznie annak lehetőségeire és korlátaira tekintettel, hogy valóban érvényesülhessenek az alapvető emberi jogok és a társadalmi igazságosság alapelvei. Néhány esztendeje a CISCO Systems egy olyan jelentést tett közzé, mely maga is tanulás új moralitását érintette:

„Ahogy a múltban a tanulás versengő, kényszerítő erejű és paternalista volt, úgy a tanulás új etikája együttműködő, globális és egyetemes. Kollaboratív abban, hogy a tanulóknak együtt kell működniük egymással, globális abban az értelemben, hogy minden egyes társadalom hozzájárul a másik működéséhez és felelősséget visel a másik iránt. Egyúttal egyetemleges is, mert a társadalom minden egyes szereplőjének be kell fektetnie a tanulásba és részt kell vennie abban. (*CISCO Systems 2010*)

Ezt az irányt igyekszik képviselni lokális környezetben a Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum a maga célkitűzéseivel irányaival az atipikus tanulási formák fejlesztésének, a környezettudatos gondolkodás terjesztésének és a tanulási nehézségekkel rendelkező gyermekekkel foglalkozó pedagógusok munkájához kapcsolódó fórumok szervezésével. (*Németh*, 2015.)

IRODALOM

Allison, J. & Keane, J. (2001) Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. *Local Economy*, vol. 16. No. 2. Allison, J. & Keane, J. Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In Local Economy, vol. 16. No. 2. pp. 123–141.

Amin, A. & Thrift, N. (1995) Institutional Issues for the European regions: from markets and plans to socioeconomic and powers of association. *Economy & Society*, vol. 24. pp. 41–66.

Bokema, F. et al (2000) Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions. MA: Edward Edgar, Northampton.

Cannon, T. et al (2003) *'Welcome to the Ideopolis'*, Work Foundation Working Paper, The Work Foundation, London.

Cisco Systems (2010) *The learning society.* : http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf

Letöltés: 2016. 02. 25.

Cooke, P. & Morgan, K. (1998) *The Associational Economy.* Oxford University Press, Oxford.

Delors, j. et al (eds.1996) *Learning: The Treasure within*. UNESCO, Paris.

Edquist, C. (ed) (1997) *Systems of Innovation: technologies, institutions and organisations.* Pinter, London.

European Commission (2002) *European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal.* (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) EC, Brussels.

Faure, E. et al (eds.1972) *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow.* UNESCO, Paris.

Florida, R. (1995) Towards the learning Region, *Futures*, vol. 27. No. 5. pp. 527– 536.

Gregersen, B. & Johnson, B. (1997) Learning Economies, Innovation Systems and European Integration, *Regional Studies*, vol. 31. No. 5. pp. 479–490.

Jordan, L. et al (2013) The rise and fall and rise again of learning cities. In: Zarifis, G.K. & Gravani, M. (eds.) *Challenging the „European Area of Lifelong Learning". A Critical Response.* Lifelong Learning Book Series. vol.19. Springer, Dordrecht.

Keeble, D., Lawson, C., Moore, B. & Wilkinson, E. (1999) Collective learning processes, networking and institutional thickness in the Cambridge region, *Regional Studies*, vol. 33. pp. 319–332.

Longworth, N. (1999) *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century.* Kogan Page, London.

Longworth, N. & Franson, L. (eds. 2001.) *The TELS Project Towards a European Learning Society.* Final Report, European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.

Lundvall, B-A. & Johnson, B. (1994) The learning economy, *Journal of Industry Studies*, No. 1. pp. 23–42.

Németh, B. (2008) A tanuló régió, mint a regionális fejlesztés eszköze. In: Bodó, B. (ed.) *Európai Unió és regionális politika.* Scientia Kiadó, Kolozsvár. pp. 335–353.

Németh, B. (ed. 2015) *Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum. Tanulmányok, elemzések.* PTE, Pécs.

Oecd (2007) *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged.* OECD-IMHE, Paris. pp. 29– 35.

Oecd (2000a) *Cities and regions in the new economy.* OECD, Paris.

Oecd (2000b) *Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and Regional Innovation Systems*. OECD, Paris.

Osborne, M., Kearns, P. & Yang, J. (2013) Learning Cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities, *International Review of Education*, vol. 59, pp. 409–423.

Razavi, M. (1997) *Learning to Industrialize: a comparative study of four industrial poles in Brazil and Iran.* Dissertation submitted, Graduate Program in Urban Planning and Policy Development, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.

Scott, D. N. & Cook, D.Y. (1996) Culture Organisational Learning. In Cohen, M.D. & Sproull, E.S. (eds.) *Organisational Learning*. pp. 430–459.

Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Currency, New York.

The Club of Rome (1972) *Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. The Club of Rome, Rome.*

Souto-Otero, M. & Mccosham (2006) *Ex Post Evaluation of the R3L Initiativ: European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning. Final report to the Commission*. ECOTEC, Birmingham.

Thinesse-Demel, J. (2010) Learning Regions in Germany. *European Journal of Education*, vol. 45. No. 3. pp. 437–450.

Tooke, J. (2000) Learning regions: the politics of knowledge at work, *Planning and Environment A*, vol. 32. No. 5. pp. 764–768.

Unesco (2009) *Belém Framework for Action*. UNESCO, Paris.

Unesco Uil (2013) *The Beijing Declaration on Building Learning Cities. Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities* Unesco Uil (2015) *Mexico City Statement on Sustainable Learning Cities*. **Hiba! A hiperhivatkozás érvénytelen.**

Wolfe, D.A. & Gertler, M.S. (2001) European Planning Studies, vol. 9. No. 5. pp. 575–592.

Yang, J. (2012) An overview of buliding learning cities as a strategy for promoting lifelong learning. *Journal of Adult and Continuing Education*. vol.18. No. 2. pp. 97–113.

Yarnit, M. (2000) *Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities*, DfEE, London.