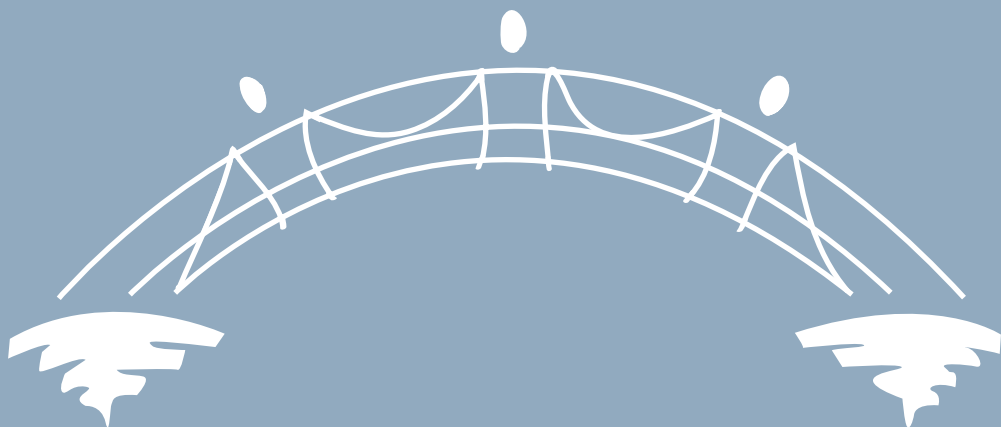




Régió és oktatás XI.

Kozma Tamás és munkatársai

TANULÓ RÉGIÓK MAGYARORSZÁGON

Az elmélettől a valóságig



Debrecen
2015

Régió és Oktatás XI.

Kozma Tamás

és munkatársai

Tanuló régiók Magyarországon

Az elmélettől a valóságig



Debrecen

2015

Régió és Oktatás

*A Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központjának
(CHERD-Hungary) könyvsorozata*

Sorozatszerkesztő: Pusztai Gabriella

- 2005 **Régió és oktatás: európai dimenziók.**
Szerkesztette: Pusztai Gabriella
- 2006 **Regionális egyetem.**
Szerkesztette: Juhász Erika
- 2008 **Education and Church in Central and Eastern Europe.**
Editor: Gabriella Pusztai
- 2008 **Religion and Values in Education.**
Editor: Gabriella Pusztai
- 2010 **Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus.**
Szerkesztette: Juhász Erika
- 2010 **Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe.**
Editor: Gabriella Pusztai
- 2010 **Régió és oktatás: a Partium esete.**
Szerkesztette: Kozma Tamás, Ceglédi Tímea
- 2011 **Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat.**
Szerkesztette: Kozma Tamás, Pataki Gyöngyvér
- 2014 **Határtalan oktatáskutatás.**
Szerkesztette: Ceglédi Tímea, Nagy Zoltán
- 2014 **Tanuló közösségek, közösségi tanulás.**
Szerkesztette: Juhász Erika
- 2015 **Tanuló régiók Magyarországon.**
Írták: Kozma Tamás és munkatársai



*Kozma Tamás
és munkatársai*

*Tanuló régiók Magyarországon
Az elmélettől a valóságig*

Régió és Oktatás

*A Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ
(CHERD-Hungary) könyvsorozata*

Sorozatszerkesztő:

Pusztai Gabriella

Szerkesztőbizottság:

Flóra Gábor

Kozma Tamás (elnök)

Polónyi István

Reisz Róbert

*Debreceni Egyetem
Felsőoktatási K&F Központ
CHERD-Hungary
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
cherd.unideb.hu*



Kozma Tamás

és munkatársai

Tanuló régiók Magyarországon

Az elmélettől a valóságig

Lektorálta:

Süli-Zakar István D.Sc.

Németh Balázs Ph.D.



Debrecen

2015

Tanuló régiók Magyarországon

Régió és Oktatás XI.

A kutatást vezette:

Kozma Tamás

Az 1. fejezet szerzői: Kozma Tamás, Benke Magdolna, Erdei Gábor, Teperics Károly, Tőzsér Zoltán

A 2. fejezet szerzői: Erdei Gábor, Benke Magdolna, Gál Zoltán

A 3. fejezet szerzői: Engler Ágnes, Bocsi Veronika, Dusa Ágnes, Kardos Katalin, Németh Nóra Veronika

A 4. fejezet szerzői: Györgyi Zoltán, Benke Magdolna, Juhász Erika, Márkus Edina, Szabó Barbara

Az 5. fejezet szerzői: Juhász Erika, Herczegh Judit, Kenyeres Attila Zoltán, Kovács Klára, Szabó József, Szűcs Tímea

A 6. fejezet szerzői: Forray R. Katalin, Cserti Csapó Tibor, Heltai Borbála, Híves Tamás, Kozma Tamás

A 7. fejezet szerzői: Teperics Károly, Márton Sándor, Szilágyiné Czimre Klára

A 8. fejezet szerzői: Kozma Tamás, Teperics Károly

© Szerzők

Technikai szerkesztők:

Márkus Edina

Szabó Barbara

ISBN: 978-963-318-472-1

ISSN: 2060 - 2596

A kötet az OTKA (K-101867) által támogatott „Tanuló régiók Magyarországon: az elmélettől a valóságig” (LeaRn) kutatás keretében készült.



Tartalom

Előszó	11
1. A LeaRn kutatás	13
1.1. Tudományos előzmények	13
1.2. Fejlesztéspolitikai kísérletek	18
1.3. Külföldi kutatások	21
1.4. Hazai kutatások	28
1.5. Szemléletek, módszerek	34
2. Elméletek, politikák	39
2.1. A tanuló régiókról	39
2.2. A tanuló városokról – Egyetemek új szerepben	51
2.3. A tanuló közösségekről	62
3. Formális tanulás	75
3.1. A formális tanulás szintjei országos és regionális összehasonlításban	76
3.2. Hagyományos tanulói életutak	80
3.3. Migráns és roma tanulók	89
3.4. Az iskolapadba visszatérő tanulók	92
3.5. A formális tanulás mutatói	104
4. Nem formális tanulás	107
4.1. Általános felnőttképzés	109
4.2. Szakképzés I. - Országos szint	116
4.3. Szakképzés II. - Kistérségi-járási szint	126
4.4. Szakképzés III. - Helyi szint	133
4.5. A nem formális tanulás mutatói	141
5. Kulturális tanulás	144
5.1. A kulturális tanulás aldimenziói	145
5.2. Kulturális tanulás a zeneiskolákban	152
5.3. Kulturális tanulás a média eszközeivel	159

5.4. Kulturális tanulás a szabadidősportban	164
5.5. A kulturális tanulás mutatói	170
6. Közösségi tanulás	177
6.1. Közösségi tanulás I. - Geresdlak esete	177
6.2. Közösségi tanulás II. - Mezőtúr és Szarvas esete	181
6.4. Civil szervezetek - A tanoda-program esete	194
6.5. A közösségi tanulás mutatói	202
7. A tanuló régiók megjelenése	205
7.1. Előzmények, módszertan	205
7.2. A formális tanulás területi jellemzői	210
7.3. A nem formális tanulás mérőszámai és területi jellemzőik	214
7.4. A kulturális tanulás mutatóinak sajátosságai	215
7.5. A közösségi tanulás mérőszámainak területi eltérései	217
7.6. A komplex mutató területi sajátosságai Magyarországon	219
8. Tanuló régiók Magyarországon	225
Hivatkozások	234
A kutatás eredményeiről megjelent publikációk	256
Térképek	262
Learning Regions in Hungary	283

Előszó

Kötetünk a 2011—2015 között folyó tanuló régiós kutatás (LeaRn projekt) eddigi eredményeinek összefoglalása; a vizsgálatok és elemzések első, teljességre törekvő, magyar nyelvű bemutatása. A LeaRn projektet a jelzett időszakban az OTKA 2011/K-101867 számon támogatta.

A kutatás, amellyel mintegy fél évtizede folytattunk, interdiszciplináris és intézményközi. A kutatást a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének két tanszéke (Andragógia Tanszék, Pedagógia Tanszék) szervezte, háttérét azonban az egyetem Felsőoktatási K&F Központja, valamint az ugyancsak az egyetemen működő Humán Tudományok Doktori Iskola (nevelés- és művelődéstudományi doktori program) jelentette. Munkacsoportunk tagjai voltak továbbá a Debreceni Egyetem Földrajztudományi Intézet Regionális Tanszékének, valamint a Szociológia és Szociálpolitika Intézet Szociológia Tanszékének munkatársai. A kutató csoport munkájába továbbá bekapcsolódott a Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, illetve az ott működő Oktatás és Társadalom Doktori Iskola is. Részt vett továbbá a budapesti Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Kutatási és Elemzési Központja. A munkacsoportot a HERA (Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetsége) felnőttképzési és közösségi tanulási szakosztálya saját tevékenységeként regisztrálta.

Mint a hasonló kutatásokat általában, a LeaRn-kutatást is nehéz volna diszciplinárisan besorolni; hiszen a kutatások rendszerint a már meglévő és letisztult diszciplínák határain járnak, azokat feszegetik. A részt vevő kutatók és egységeik már sejtetik, hogy sok diszciplína hagyományos tudástárából és kutatási kompetenciájából merítettünk (nevelés- és oktatáskutatás, andragógia, szociológia, társadalomföldrajz stb.). Ha mindezek ellenére diszciplinárisan akarnánk elhelyezni a LeaRn-projektet, leginkább talán olyan oktatás- és művelődéskutatásnak nevezhetnénk, amely a tág értelemben

vett felnőttképzés területén mozog, és amely leginkább a település- és térségfejlesztésekkel kapcsolatos.

A kötet, amelyet kezében tart az olvasó, nem zárójelentés a szó hagyományos értelmében. Inkább monografikus feldolgozása azoknak a vizsgálatoknak, elemzéseknek és tanulmányozásoknak, amelyeket a kutatás során és céljai elérése végett végeztünk. Az első fejezetben bemutatjuk a kutatás szakirodalmi és szakmai-tudományos előzményeit, a második fejezetben pedig a LeaRn-kutatás kulcsfogalmait (tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség). A következő négy fejezet a tanuló régió vizsgálatának egy-egy „pillérével” (dimenziójával) foglalkozik, bemutatva az empirikus kutatásokat, amelyeket az illetékes területen végeztünk, és mutatókat javasolva a statisztikai-kartográfiai elemzéshez). A záró fejezetben pedig bemutatjuk Magyarország tanuló régiós térképét, ahogyan az – az egyes „pillérek” mutatóit kibontva – fokozatosan kiteljesedik. A kötetet rövid összefoglalás zárja, illetve mellékletek egészítik ki.

Szándékunk a monografikus feldolgozás volt. Ezért nem is jelöltük meg külön-külön a szerzőket (tanulmányaikban ezt ők már megtették (lásd a hivatkozások listáját, illetve a kutatási publikációk jegyzékét). A fejezet szerkesztőit, szerzőit és munkatársaikat természetesen feltüntettük (lásd a kötet belső címlapját); a kutatás és a zárókötet megírása azonban természetesen közös felelőssége a LeaRn-kötet munkacsoportjának.

2015. január

Kozma Tamás

1. A LeaRn kutatás

Ebben a fejezetben az ún. *LeaRn* kutatás elvi alapjait ismertetjük. Az elnevezés a kutatási projekt angol nevének rövidítése (*Tanuló régiók Magyarországon, Learning Regions in Hungary*). A fejezet felépítése a következő. Kiindulásképpen a „tanuló régió” elgondolás tudományos előzményeit, majd pedig eddig fölbukkant, lehetséges megközelítéseit mutatjuk be. A nemzetközi összefüggésekből kiderül, hogy tanuló régiókkal (tanuló városokkal tanuló közösségekkel sokan sokféle összefüggésben foglalkoznak, egyelőre főleg Európában; de ezek sokkal inkább fejlesztéspolitikai jelszavak, semmint előzményeket jelentő vizsgálatok. Néhány már megvalósult projekt - mind kül-, mind belföldön - azonban alkalmat adhat arra, hogy megkíséreljük kialakítani Magyarország tanulási és művelődési atlaszát, és benne körülírjuk Magyarország „tanuló régióit”.

1.1. Tudományos előzmények

Az 1980-as évektől kezdődően számos, egymással közvetlen vagy csak közvetett kapcsolatban álló tudományterületen bukkantak fel és erősödtek meg olyan gondolati elemek, amelyek kedveztek a több tudományterület közös halmazához tartozó „tanuló régió” koncepció, koncepciók megszületéséhez.

Emberi erőforrás menedzsment. Ilyen volt az *emberi erőforrás-menedzsment tudománya*, amely ráirányítja a figyelmet a bizalomra épülő, a kreativitásnak teret adó felhatalmazásra. E tudomány „jövő modelljében” végbemegy a felelősség átruházása a hierarchia mind alacsonyabb szintjeire. A felhatalmazásra alapozott menedzsmentfilozófia teret ad az önmegvalósításra törekvő, kezdeményező és felelősséget vállaló munkavállaló újszerű fejlesztésének. Decentralizációs törekvések jelennek meg a rugalmasság fokozása és a gyors válaszreakció elérése

érdekében. A szervezeti belső erőforrások növekvő szerephez jutnak a versenyképesség javításában. Ennek feltétele a kollektív, közösen elsajátított szervezeti tudás. Az új modell egyik legfontosabb üzenete szerint a szervezet kultúrájához köthető implicit, rejtett tudás jelenti valamely szervezet számára a legnagyobb, tartós versenyképességet hordozó erőt (Bakacsi, 2004. 316.).

Innovációs folyamatok. Az innovációs folyamatok kutatása szerint az innovációs folyamat lényegi eleme az interaktív tanulás (Lundvall, 1992), amely a szereplők között kialakuló kölcsönhatás keretében történik. A társadalmi innovációs folyamatok nem működnek a partnerség, a társadalmi párbeszéd, a közösségépítés fejlesztése nélkül. A lokalitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínként történő értelmezésével megjelentek a helyi/regionális együttműködés és innováció új formái. Az országos szinteken elindult akciók és projektek jellemző programjai az egyetemek és az ipar kapcsolatát tanulmányozó kutatások, regionális egyetemek és képző központok létrehozása, ipari parkok születése, regionális tanulóközpontok kialakítása. Ehhez kapcsolódóan az *innovációs klaszterek* elmélete a szereplők térbeli koncentrációjából, a közös tudásbázisból és innovációs infrastruktúrából eredő előnyöket emeli ki (Lengyel, 2003). A regionális, lokális innovációs rendszerek értelmezését tekintve jelentős eltérés mutatkozik az evolucionista és a neoklasszikus szemléletmódban. A *neoklasszikus innováció elmélet* a tanulást elsősorban információszerzésnek és információ-feldolgozásnak tekinti, vagyis elsőrendű tanulásnak, aminek végső produktuma az elméletbe sűrített kodifikált tudás. Ez a szemlélet nem foglalkozik a lokalitással és annak kezelésével. Ebből következően a hallgatónak, tacit tudás itt rejtve marad. Az *evolucionista innováció elmélet* ezzel szemben, miközben nem vitatja a kodifikált tudás lényegi szerepét, a tudás fejlődésében alapvető jelentőséget tulajdonít a hallgatónak is. Az evolucionista szemlélet szerint a tudás megszerzésének

folyamatában nagy jelentőséget képvisel a reflexív tudás-elsajátítás (Hronszy, 2005).

Regionalitás. A regionális dimenzió megerősödését jelzi annak a kihívásnak az elfogadása is, miszerint a problémák, a jelenségek, a jövőre vonatkozó elképzelések és tervek ágazati szemléletű megközelítésén túlmenően szükség van a területi, a regionális szempontok és érdekek figyelembevételére és érvényesítésére is (Rechnitzer, 1993). A regionális fejlesztésért felelős szakemberek és politikusok világszerte felismerték, hogy a centralizált gazdaság, döntően ágazati jellegű fejlesztéssel párosulva egyre kevésbé volt működőképes, s helyébe a lokális, helyi fejlesztések igénye és a komplex, integrált megközelítés lépett. Az új modell rugalmasabb termelési és demokratikusabb társadalmi mechanizmusokat hívott életre. Főbb elemei közé tartozik a döntési folyamatok decentralizálása, a hierarchikus viszonyokat felváltó együttműködés előtérbe kerülése, a civil szféra szerepének erősödése, az alulról építkező, de a különböző szintek összhangját megteremtő stratégiai szemlélet, a döntések és a végrehajtás átláthatóbbá tétele. Ennek értelmében bekövetkezett a versenyképesség és az innovációs képesség összekapcsolása: olyan környezet létrehozása volt a fejlesztések célja, amely lehetővé teszi a vállalatok egymás közötti kölcsönhatását, egymástól való tanulását és hálózatok kialakulását.

Közvetlen demokrácia. A tanuló régió koncepció kialakulásának szempontjából az egyik legfontosabb eszmei háttér az alulról építkező (*bottom-up*) fejlődés elmélete, amelynek gyökerei a 18.-19. századig vezetnek vissza (Ray, 1999). Hasonlóan jelentős hatású az a gondolat, amely szerint a területi fejlődésben a belső erőforrásokra kell támaszkodni. Ide kapcsolódik az endogén fejlődés fogalma is. Az endogén fejlődés alulról induló folyamatot jelent, amelynek keretében a helyi erőforrásokat használják fel. Az adott helyi folyamatok terminológiai értelemben attól válnak endogénné, ha az illető közösség ráébred saját erőforrásainak tudatára, és úgy dönt,

hogy ezek az erőforrások képezik majd a fejlődés alapját. Ehhez az is szükséges, hogy a közösség ténylegesen rendelkezzen a kérdéses erőforrások felett (Ray, 1999). A globalizációs folyamat erősödése magával hozta a *helyi tudás szerepének felértékelődését*. A földrajzi helyzet relatív értelmezése átalakult: az egyes centrumokhoz való *közelség* helyett az adott földrajzi helyek *elérhetősége* került a középpontba. Az elérhetőség, a kapcsolatteremtő képesség a virtuális térben is biztosítható, sőt, ki is válthatja a hagyományos értelemben vett fizikai közelségű kapcsolatteremtést. Castells szerint az információs korban a 'helyek a térben, a helyek tere' helyett, 'áramlások a térben, áramlások tere' folyamatoknak vagyunk tanúi (Castells, 2005). Az egyes országok, azon belül a régiók és kistérségek szintjén a kérdés középpontjában a helyi szerveződés felértékelődése, a helyi tudáscentrumok és tudás-klaszterek kialakulásának feltételrendszere áll.

Hálózati tanulás. Egy másik jelentős felismerés szerint a tudásteremtés szervezeten belüli új útjai az informális tanuláson nyugszanak. Ennek fényében irányult a figyelem a tanuló szervezetek (a tanulás, mint társadalmi interaktív folyamat), a cselekvés közbeni tanulás, a hálózati tanulás és az akciókutatás jelentőségére. Mindezek jelentős mértékben hozzájárultak a lokalitás, a „hely” regionális szerepéről való gondolkodás megújulásához, a lokalitásnak az innovációt segítő kooperáció helyszínéként történő értelmezéséhez. A tanuló régió fogalom megszületéséhez vezető folyamatban jelentős szerepe volt a *tudás alapú gazdaság és a tanuló gazdaság* koncepcióknak. A tudásgazdaság vagy a párhuzamosan használt tudás alapú gazdaság fogalma az „új gazdaság” szinonimájaként jelenik meg, s hangsúlyozza, hogy a fejlett gazdaságokban végbemenő növekedésben és innovációban a tudás és a tanulás elsődleges szerepet játszik (Lundvall, 1996). Megjelennek a tanuló szervezetek, akik a szervezet tagjainak egyéni tudását eredeti módon képesek kombinálni és ezzel a szervezet szintjén új, eredeti tudással ötvözni. A szervezeti tanulás lényege, hogy az

egyes egyéni tudásokat hogyan lehet olyan eredeti és szinergikus módon kombinálni, hogy abból többlettudás szülessen.

Az „új modell” egyik legfontosabb tulajdonsága abban jelenik meg, hogy a szervezet kultúrájához köthető implicit tudás jelenti a legnagyobb, tartós versenyképességet hordozó erőt. A globális verseny miatt a szervezetek legfőbb erőforrása az alkalmazottak tudása és együttműködési képessége. Mivel a tudásgazdaság innováció által vezérelt, ezért működéséhez elengedhetetlen a jól prosperáló innovációs rendszerek megléte. A vállalatok kiszervezik az alacsony hozzáadott értékű aktivitásokat, a döntő hangsúly a magas hozzáadott értékű, alkotó jellegű tevékenységekre irányul. Egyes szakértők a „tudásalapú gazdaság” helyett szívesebben használják a „tanuló gazdaság” kifejezést, mivel az szerintük inkább magában foglalja az innováció fogalmát, és az innováció dinamikusabb értelmezésére utal. Ezzel szemben a tudásalapú gazdaság elméleteiben elfogadott statikus értelmezés inkább a specializált tudástárakhoz való hozzáférésre helyezi a hangsúlyt. Lundvall értelmezése szerint a kortárs gazdaság mint „tanuló gazdaság” jelenik meg, ezzel szemben az OECD szakértői sűrűbben használják a „tudásalapú gazdaság” kifejezést.

A fenti összefüggések elméleti háttérét és egyben elméleti keretet biztosítottak a tanuló régió koncepcióhoz. A regionális tudomány és az innovációs elméletek fejlődése, a menedzsment tudományok előkészítették a terepet egy új koncepció megszületéséhez, amely úgy alakítja az új tudományos megközelítések hangsúlyait, hogy azonos építőelemekből új struktúra, új minőség születik. A helyi, lokális tudás és a lokális gazdaság szerepének felértékelődése, az alulról jövő kezdeményezések, a kreativitás és az innováció tágabb értelmezése, az implicit tudás jelentősége a versenyképességben, a partnerség szerepe egy adott térség fejlesztésében, ismert tételek voltak már a tanuló régió koncepció megjelenése előtt is. A tanuló régió koncepció ezen elemek összekapcsolásával és a hangsúlyok átrendezésével teremtett új minőséget.

1.2. Fejlesztéspolitikai kísérletek

A tanuló régiók (városok, közösségek) mérésére és minősítésére számos kísérletet tettek a kérdés felmerülése óta.

A TELS-projekt (*Towards a European Learning Society*, 1998–2000) 80 európai várost vizsgált tíz indikátor mentén. A szándék az akkreditáció előkészítése volt; alapját képezte számos EU-dokumentumnak, amely az élethosszig tartó tanulás új útjaival foglalkozott (*Clark, Varma, McElhaney és Chiu*, 2008).

A PALLACE-projekt (2002–2005) kísérletet tett a tanuló városok közreműködőinek azonosítására és összekapcsolására (*Osborne, Kearns és Yang*, 2013).

A LILLIPUT-projekt (2002–2005) tanulmányi anyagot fejlesztett ki a tanuló városok és régiók számára.

Az INDICATORS-projektben (2004–2005), amit a skóciai Stirling Egyetemen terveztek és irányítottak, a közreműködők auditáltak helyi törvényhatóságokat a településeken megvalósuló élethosszig tartó tanulás alkalmairól és lehetőségeiről.

A LILIARA-projekt (*Doyle*, 2007) olyan kutatás-fejlesztés, amely az önkormányzatokban folyó élethosszig tartó, társadalmi-tanulási folyamatokat vizsgálja és erősíti. A további helyi-regionális kezdeményezések – amelyek száma az ezredfordulón már igen magas volt (*Longworth*, 2006) –, arra hívják fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálata nagyban függ a kormányzat jellegétől és a vizsgált helyi-regionális társadalmak kultúrájától.

Az UNESCO által gondozott Global Network of Learning Cities (GNLC) program a városokat tekinti a modern világ gazdaságfejlesztésért felelős “motorjának”, melynek legfontosabb “üzemanyaga” a tanulás. Ennek eredményeként számos nagyváros fogalmaz meg innovatív stratégiát, melynek egyik legfontosabb célja, hogy az adott település lakói (fiatalok, idősek egyaránt) lehetőséget kapjanak új készségek, ismeretek megszerzésére, mellyel városukat nemcsak gazdasági

teljesítményében hozzák kedvező helyzetbe, de egyben át is alakítják "tanuló várossá". Ezen UNESCO kezdeményezésnek számos tagja van a globális és regionális szervezetektől az egyes országok minisztériumain keresztül az egyetemek és kutatóintézetekig bezárólag (*UNESCO, 2014*).

Az OECD is érdeklődést mutatott kérdés iránt. A tanuló régióknak és még inkább a tanuló városoknak az elsősorban az innovációs és gazdasági fejlesztési lehetőségeire irányuló lehetőségeit és hatásait elemezte a 2001-ben megjelent kiadványában (*OECD, 2001*). Az OECD érdeklődése teljes mértékben érthető volt, hiszen a szervezet a gazdasági fejlesztés és fejlődés minden lehetséges katalizátorát, eszközét vizsgálja, s ennek tekinti - joggal - a térben, városban megjelenő tanulásokat és innovációkat.

Az OECD által kezdeményezett PASCAL Observatory-projektet folyamatosan nyilvántartja és monitorozza a bejelentkezőket, akik városuk vagy régiójuk élethosszig tartó, társadalmi tanulásával foglalkoznak, iránta érdeklődnek. A Glasgow-i Egyetemen működő Pascal Observatory koordinálja a Learning Cities Networks (LCN) kezdeményezést. A Tanuló Városok Hálózat egy olyan interaktív politika-orientált csoport, amely a témához kapcsolódó, a témában érdekelt legkülönbözőbb partnereket fogja össze. Ennek célja azon elképzelések és tapasztalatok megosztása azokon a fontos területeken, amelyek innovatív válaszokat igényelnek aktuális kérdésekben. A program 2011-2013 között futott, melynek további kimenetei és eredményei más formában a későbbiek során is fellelhetők lesznek.

Az Európai Unió Életen át tartó szakpolitikája (és programja) is támogatta a tanuló régió probléma kibontására és fejlesztésére irányuló szándékokat. Ennek - és egy nemzetközi összefogás - eredményeként egy tulajdonképpen minőségbiztosítási kézikönyvnek tekinthető kötetet alkottak *Tanuló város és tanuló régió fejlesztések* címmel (*Eckert, Preisinger-Kleine, Fartusnic, Houston, Jucevičienė, Dillon, Németh,*

Kleisz, Ceseviciute, Thinesse-Demel, Osborne és Wallin, 2012). Ez egy módszertani anyag, mely az érdekeltek és a témában dolgozók számára készült. Az R3L+ projekt célja egyfelől a tanuló város és tanuló régió fejlesztésben potenciálisan érdekeltek megszólítása, másfelől az európai "jó gyakorlatok" gyűjtése, illetve ennek eredményeként - harmadrészt - az alkalmazható tapasztalatok és módszerek disszeminációja.

Szintén Unió támogatással valósult meg a nagyszabásúnak mondható, egész Németországot érintő *Lernende Regionen Deutschland* projekt (Ambos, Conein és Nuissl, 2002). A projektben létrehozott több mint 70 tanuló térség, körzet, régió, jelentős szerepet játszott a tanuló régió és tanuló városok koncepció disszeminációjához. Másfelől a projekt a tanuló régió elsősorban élethosszig tartó tanulás szegmensét exponálta, illetve hangsúlyozta, a tanuló régió gondolat partnerségben történő megvalósulását. A projekt finanszírozásának megszűntével, elsősorban a gazdasági szervezetek és egyetemi, illetve kutatóhelyek között kialakult együttműködések maradtak fenn.

Az osztrák *tanuló régió Program* kimondottan a vidékfejlesztés eszközekén szolgált. Ennek eredményeként és a cél elérése érdekében az osztrák Leader térségeket tanuló régiókként is értelmezték. Az így létrejövő közel 40 osztrák tanuló régió térségek két szempont miatt érdekesek. Egyrészt, meglévő együttműködésre alapozták (Leader térségek) a tanuló régiót, másrészt nem a város, illetve városias térségekre irányultak, hanem kimondottan a vidékre (Elrer és mtsai, 2014).

A különböző OKOS VÁROS (*Smart City*, néha *digitális város* vagy *e-város*) kezdeményezések a 2000-es évek első évtizedében bukkantak fel. Lényegük az IKT alkalmazása a városi infrastruktúra, valamint szolgáltatások összehangolására, racionalizálására, valamint az energiafogyasztásra és a környezetvédelemre. Legismertebb területeik a közösségi közlekedés, az energia- és vízgazdálkodás, az egészségügy, a jóléti rendszer, valamint a biztonság tevékenységeinek

összehangolása. Okos városként szokta a szakirodalom emlegetni - a megvalósult IKT- alkalmazások miatt Chicagót, Bostont, Barcelonát, újabban Amsterdamot és Stockholmot is. Az Okos Város-projektet az EU az Okos Városok és Települések Európai Innovációs Partnersége elnevezésű kezdeményezés keretében támogatja (a kezdeményezésnek 2014-ben mintegy 370 település volt a tagja). A magyarországi városok közül Szolnokon és Nyíregyházán is folynak hasonló kísérletek. A legfőbb kritika velük szemben, hogy nem vagy csak alig veszik figyelembe a lakosság képzettségi és IKT kompetenciáját, ennek következtében nem vagy csak alig tartalmaznak felnőttképzési aktivitásokat. (Az OKOS VÁROS kezdeményezésekről lásd pl. *Paskaleva, 2009; Batty, 2012*).

A fõnt említett kezdeményezések jelenleg még nem kiforrottak. A legtöbb K+F munkaként még akciókutatásnak tekinthetõ; viszonylag rövid életû és lefutású projektek; lelõhelyük elsõdlegesen vagy kizárólag az internet. Mindebbõl adódóan kritikai elemzésekre kevésbé alkalmasak.

1.3. Külföldi kutatások

A következõkben néhány olyan kísérletet mutatunk be, amely évek óta tart, illetve amely jellegzetesen mutatja az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálatának lehetõségeit és korlátait.

CLI: egy kanadai kísérlet. Az „élethosszig tartó tanulás” mérhetõségének kérdését vizsgálva kanadai kutatók (*Canadian Council of Learning*) kifejlesztettek egy olyan indikátor- és mérõeszköz rendszert, amely alkalmas országos, regionális, kistérségi és települési szinten is a tanulási aktivitások mérésére. A *Composite Learning Index* (CLI). (*Lachance, é.n*) összesen 17 indikátort és 24 speciális mérõeszközt azonosít az élethosszig tartó tanulás méréséhez. Ezek mindegyike az UNESCO nemzetközi konferenciáján kidolgozott tanulás négy pillérén nyugszik: (1) megtanulni tanulni; (2) megtanulni cselekedni; (3)

megtanulni együtt élni; (4) megtanulni létezni.

(1) Megtanulni tanulni

- A 15 éves kanadai gyerekek *kulturális eszköztudása* (olvasási, számolási, természettudományos ismeretek és készségek, valamint probléma-megoldási készségek). Ennek forrásai a nemzetközi PISA-felmérések.
- *Középiskolai lemorzsolódás aránya*. Azoknak a 20–24 éves kanadai fiataloknak az aránya, akik nem fejezték be a középiskolát, és jelenleg sem járnak iskolába.
- *Résztvétel a posztsekunder oktatásban*. Azoknak a 20–24 éves kanadai fiataloknak az aránya, akik középiskola utáni tanulmányokat folytatnak. Ez az indikátor annak a tudásnak, illetve azoknak a képességeknek a mérője, amelyeket a kanadai fiataloktól elvárnak a munkapiacra történő belépés során.
- *A felsőoktatásban való részvétel*. Azoknak a 25 és 64 év közötti kanadaiaknak az aránya, akik diplomával rendelkeznek. Ez az indikátor azokra a munkaképes korú kanadaiakra utal, akik egyetemi szintű oktatási programban szereztek felsőfokú (egyetemi) végzettséget.
- *Az oktatási-képzési helyekhez való hozzáférés*. Azt az átlagos utazási időt fejezi ki, amely az oktatási-képzési intézmények (általános és középiskolák, egyetemek és főiskolák) eléréséhez szükséges.

(2) Megtanulni cselekedni

- A *munkavégzéssel kapcsolatos oktatásban, képzésben való részvétel*. Az indikátor egyfelől azt fejezi ki, hogy a 25–64 éves népesség évente milyen arányban vesz részt munkavégzéssel kapcsolatos képzésekben (akár a munkahelyen, akár azon kívül). Másfelől azokat a 25–64 éves korú

embereket jelöli, akik bármilyen munkavégzéssel összefüggő képzésben vagy tréningen vettek részt a kérdezést megelőző hat hónapban.

- *A munkahelyi képzések elérhetősége.* Ez az indikátor azoknak a kanadai munkaadóknak az arányát fejezi ki, akik bármilyen munkahelyi oktatást, képzést vagy tréninget biztosítanak alkalmazottaik számára. Az indikátor azoknak a munkahelyi képzéseknek az elérhetőségére és hozzáférhetőségére utal, amelyek a munkavállalók rendelkezésére állnak tudásuk és képességeik fejlesztése érdekében.
- *A szakmai képzéshez való hozzáférés.* Az indikátor azt az átlagos időt mutatja, amelyen belül elérhetők a szakképzési intézmények és az üzleti iskolák.

(3) Megtanulni együtt élni

- *Önkéntesség.* Ezen indikátor azt mutatja meg, hogy a kanadai lakosság milyen arányban vesz részt társadalmi vagy közösségi vonatkozású önkéntes munkában, programokban.
- *Civil szervezetek életében való részvétel.* Az indikátor arra utal, hogy a kanadai háztartások milyen gyakran és milyen mértékben vesznek részt különféle szervezetek, egyesületek, politikai társaságok stb. munkájában.
- *A más kultúráktól való tanulás mértéke.* Azt mutatja meg, hogy a kanadai lakosok milyen mértékben vesznek részt más kultúrák, közösségek megismerésében.
- *A közösségi intézményekhez való hozzáférés.* Azt az átlagos időt fejezi ki, amely a közösségi intézmények (könyvtárak, klubok, vallásos szervezetek) eléréséhez szükséges.

(4) Megtanulni létezni

- *Médiahasználat.* Ez az indikátor a kanadai

háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról ad információkat.

- *A sportolás általi tanulás.* Ezzel az indikátorral a kanadaiak sportolási és rekreációs tevékenységét fejezik ki.
- *A (magas-)kultúra általi tanulás.* Ez az indikátor azt mutatja meg, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek kulturális-művelődési tevékenységekre.
- *Széles sávú internethasználat és- hozzáférés.* Ez az indikátor a nagy sebességű, széles sávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.
- *A (magas-)kultúrához való hozzáférés.* Ez az indikátor azt jelzi, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és a művészeti galériák eléréséhez.

A statisztikai adatok, melyekből az indikátorokat képzik, a következő jellemzőkkel rendelkeznek: Kanada egész területére kiterjednek; regionális és/vagy tartományi szinten is elérhetők; rendszeres adatgyűjtés eredményeként születnek, és megbízható forrásból származnak.

A CLI keretében több mint 4500 kanadai településen gyűjtik be az adatokat, hogy a tanulási aktivitásokat vizsgálni tudják, majd az elemzések után azonosíthassanak olyan területi egységeket (kistérségeket, régiókat), ahol e tevékenységek koncentrálódnak. A koncepció kidolgozása annak ismeretében történt, hogy az emberek oktatásban, képzésben és általában az (élethosszig tartó) tanulásban való részvétele, vagyis a tanulási aktivitások fokozódása hozzájárul mind a gazdaság, mind a társadalom fejlődéséhez, stabilitásához. A CLI-kutatás hozamai egyfelől gazdaságiak, másfelől társadalmiak. A gazdasági (munkapiaci) eredmények közé sorolják a kutatók az átlagos jövedelem arányát és a munkanélküliségi mutatókat. A társadalmi eredmények között tartják számon a felnőttkori írás- és olvasástudás szintjét, a népesség egészségügyi állapotát, az

állampolgári szerepek gyakorlását és a közéletbe történő bekapcsolódást, valamint a környezettudatos magatartás kialakulását (*Canadian Council of Learning*, 2010).

ELLI: egy európai kísérlet. A kanadai CLI mintájára 2008-ban a német Bertelsmann Alapítvány kutatói fejlesztették ki az *Európai Lifelong Learning Index*-et (ELLI), létrehozva ezzel Európa első komplex LLL indikátorát (*Hoskins, Cartwright, és Schoof*, 2010). Ugyanakkor az ELLI-index csak egy – bár igen fontos – része az *Európai Lifelong Learning Indikátor* projektnek.

A CLI-hez hasonlóan az ELLI-index szintén a tanulás négy pillérén nyugszik, s 23 európai ország adatai alapján 17 indikátor és 36 speciális mérőeszköz segítségével méri az LLL-aktivitásokat. Célja az, hogy a tanulás négy pillérének függvényében nemzetközi – és ahol lehetséges, regionális szintű – összehasonításokat lehessen végezni az LLL helyzetképének feltárására. Az összehasonítások nyomán nyert eredmények oktatáspolitikusok, munkaadók, állampolgárok és – általában – a civil társadalom számára nyújtanak információkat, illetve teremtik meg az összehasonlítás lehetőségét az LLL terén.

Az eredményeket tekintve az élethosszig tartó tanulásban az észak-európai országok – Dánia, Svédország, Finnország – és Hollandia vezető szerepet töltenek be. Ezeket az országokat angolszász és közép-európai országok követik. A következő csoportot azok az országok (pl. Csehország, Lengyelország) alkotják, amelyek az EU-átlag alatt teljesítenek. Az LLL helyzetét tekintve a legalacsonyabb szinten dél- és kelet-európai országok (Magyarország, Görögország, Bulgária, Románia) állnak. Ugyanakkor Szlovénia az EU-átlag felett teljesít, Németországgal azonos szinten. A kutatás eredményeinek igen fontos üzenete, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az egy főre jutó GDP és nagyok a társadalmi egyenlőtlenségek, az LLL-aktivitások is alacsonyak. Ezek az országok jobbra az egykori szocialista országok, ahol csak az elmúlt évtizedekben került sor a demokrácia és a piacgazdaság intézményeinek kiépítésére.

Az ELLI-index számos előnye mellett érdemes a korlátokra

is figyelni. Az ELLI egyrészt nem tartalmaz az egyes országokra vagy régiókra koncentráló részletes elemzéseket, és nem tár fel mélyebb összefüggéseket, hanem megelégszik a statisztikai adatokkal, illetve az azok által kínált összehasonlítás lehetőségével. Másrészt, az ELLI-index során felhasznált adatok korábbi kutatások, illetve felmérések (pl. PISA-kutatás) azon adatain alapszanak, amelyeket a kutatók alkalmasnak találtak az LLL mérése szempontjából. Ezért előfordulhat, hogy az adatok nem minden esetben optimálisak elemzésekhez.

A CLI- és az ELLI-kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a felnőtt lakosság oktatásban, képzésben való részvétele és tanulási aktivitása nemcsak önmagában érdekes, hanem annak tudatában is, hogy mindennek szoros kapcsolata van a gazdaság prosperitásával és a társadalom stabilitásával. Mind a CLI-, mind az ELLI-kutatás bizonyítékkal szolgált arra nézve, hogy az oktatás, a képzés és a tanulás hozzájárul a társadalmi kohézió megteremtéséhez, a társadalmi egyenlőtlenség csökkentéséhez, a demokratikus értékek felértékelődéséhez, az aktív állampolgárság erősítéséhez, a jobb egészségügyi állapot meglétéhez, a kriminalitás és a korrupció csökkenéséhez, a magasabb foglalkoztatottsághoz és a gazdaság prosperitásához, valamint versenyképességének fokozódásához. A CLI-index országos, regionális, kistérségi és települési szintű elemzésekhez egyaránt felhasználható, míg az ELLI-index országos és – kisebb mértékben – regionális szintű elemzésekhez alkalmazható.

DLA: Egy németországi kísérlet. A német kutatók (Ulrich Schoof, Miika Blinn, André Schleiter, Elisa Ribbe, Johannes Wiek) által megalkotott tanulási atlasz (*Deutscher Lernatlas, DLA*) nem csupán az ELLI-kutatás (Schoof, Blinn, Schleiter, Ribbe és Wiek, 2011) folytatásának tekinthető, egyúttal a tanuló régió koncepciójának felülvizsgálatának is. Az ELLI abból a szempontból jelentős, hogy ez volt az első olyan európai kutatás, amely az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók meglétének és mértékének mérésére tett kísérletet. A DLA-kutatás ennek a továbbfejlesztése.

Az ELLI- és a DLA-kutatás közötti legfőbb különbség az, hogy míg az ELLI során európai és kisebb mértékben regionális szintű statisztikai alapokra kívánták helyezni az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók mérését, addig a DLA-kutatásban már felismerték ennek a megközelítésnek a korlátait. Például azt, hogy Európa túlságosan sokszínű ahhoz, hogy összeurópai statisztikai adatokkal lehessen operálni (hiszen a nemzetállamokban más és más statisztikai adatgyűjtési módszereket alkalmaznak; az adatgyűjtés területi kiterjedése és ideje sem azonos, és ez korlátokat szab a kutatás, illetve az összehasonlítás számára). Így a kutatók úgy döntöttek, hogy a felmérést kizárólag Németországra korlátozzák. Éppen ezért a DLI-kutatás kidolgozói – a Bertelsmann Alapítvány támogatásával – sok tekintetben építettek a kanadai CLI-kutatásra, mivel az is nemzeti keretek között zajlott. Ebből eredően a DLI-kutatás legnagyobb erőssége, hogy meglévő statisztikai adatokra épül.

A DLA-kutatásban megfigyelhető mind az európai (ELLI), mind az atlanti (kanadai) törekvés az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók mérésére. Valójában a kétféle megközelítés kedvező elemeinek a továbbgondolásáról van szó a németországi adaptáció szempontjából. Ugyanakkor fontos különbség, hogy míg a kanadai CLI-kutatás egy szélesebb közönséget célzott meg (kormányzati támogatással), addig a DLI-kutatás megmaradt magánkezdeményezésnek (alapítványi támogatás áll mögötte).

Összehasonlítás. Az 1.1. táblázatban bemutatjuk a három ismertetett kutatás, valamint a LeaRn által használt dimenziókat, valamint indexeket.

1.1. táblázat A CLI, ELLA, DLA és LeaRn kutatás összehasonlítása

Pillérek	CLI	ELLI	DLA	LeaRn Index
I. „learning to know”	Megtanulni tanulni	Oktatás	Intézményi tanulás	Formális tanulás
II. „learning to do”	Megtanulni cselekedni	Munka	A munkahelyi / szakmai tanulás színtere	Nem formális tanulás
III. „learning to live together”	Megtanulni együtt élni	Otthon, életben	Társadalmi vagy közösségi tanulás színtere	Kulturális tanulás
IV. „learning to be”	Megtanulni létezni	Közösségben	A személyes tanulás színtere	Közösségi tanulás
Összesen	17 indikátor, 24 mérőszám	17 indikátor, 36 mérőszám	4 dimenzió, 38 mérőszám	4 dimenzió, 21 mérőszám

1.4. Hazai kutatások

A „felnőttképzési potenciál” vizsgálata. 2004-ben egy hazai munkacsoport (*Híves Tamás, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Radácsi Imre, Rébay Magdolna*) a felnőttképzés potenciálját mérte statisztikai mutatókkal, és ez alapján jellemezte Magyarország kistérségeit. Felnőttoktatási potenciálon a szerzők a következőket értették: “[...] valamely csoport tagjainak képessége arra, hogy felnőttoktatásokban részt vegyen. Változása előre jelzi az oktatási expanzió kibontakozását, illetve folytatódását. A felnőttképzési potenciált egyszerű és összetett (komponált) statisztikai mutatókkal lehet jellemezni”

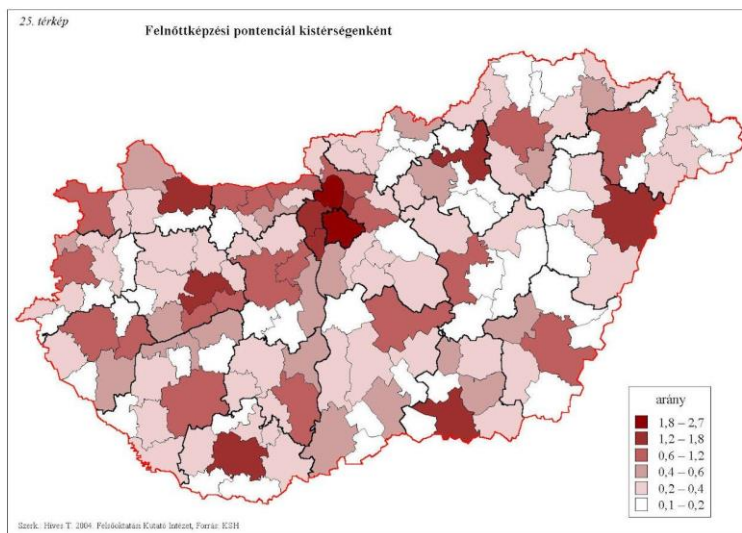
(Híves, Kozma, Pusztai, Radácsi és Rébay, 2004. 3.). A felnőttoktatási potenciál ebben az értelmezésben nem azonos ugyan az élethosszig tartó tanulással, de közel jár hozzá. Mindenesetre olyan kísérlet, amely a felnőttoktatást nem (nemcsak) az intézmények oldaláról (intézménystatisztikai alapon) vizsgálja, hanem az iskolázási statisztikák bevonásával.

A felnőttoktatási potenciál jellemzésére a munkacsoport az alábbi mutatókat vonta be:

- *Születésszám és vándorlás* (születésszámok, vándorlási egyenlegek, a 20–24 évesek korcsoportjának nagysága),
- *Iskolázottság* (iskolázottsági szint, analfabetizmus, általános iskolai, középfokú és felsőfokú végzettség),
- *Foglalkoztatottság* (a foglalkoztatottság, illetve a munkanélküliség arányai).

A szerzők úgy érveltek, hogy Magyarországon a népességszám folyamatosan csökken, ugyanakkor az iskolázottság folyamatosan nő, a foglalkoztatottságban fokozatosan előnyben részesülnek a magasabban iskolázott (szakképzett) területi-társadalmi csoportok. Azokban a térségekben, amelyekben ez a folyamat bekövetkezik, a felnőttoktatás iránti érdeklődés is növekszik, mert a felnőttoktatást elsősorban a magasabban iskolázott és korszerűbb szakképzettséggel rendelkezők veszik igénybe. A felnőttoktatási potenciál területi megoszlását az 1.1. ábra mutatja.

1.1. ábra Magyarország felnőttoktatási potenciálja (kistérségi népszámlálási adatok, 2001)



(Forrás: Híves és mtsai, 2004)

Híves és munkatársai (2004) a 2001-es népszámlálás adatai alapján a következőket állapították meg:

- A népességszám 2000–2050 között regionális különbségekkel ugyan, de valamennyi kistérségben drámaian csökken. A csökkenés azokban a kistérségekben válik látványossá, amelyekben az 1990-es népszámláláskor (és hagyományosan) még demográfiai többlet mutatkozott (az észak-alföldi régió kistérségei). A jelenlegi tendenciákat előre vetítve a vándorlás ezt a csökkenést nem tudja pótolni.
- Ugyanakkor az iskolázottság szintje folyamatosan nő. (Az oktatási expanzió hajtóereje nem a tanulólétszám, hanem a társadalmi igények növekedése, amelynek hatása a tanulólétszám

helyébe lép.) Ez a változás egyre markánsabban kivehető az ország középső, valamint észak-dunántúli kistérségeiben (nagyjából a külföldi beruházások útvonalával egybeesve). Ez alól kivételnek látszik a Tiszántúl egyes kistérségeiben lakók relatíve magas iskolázottsága.

- A foglalkoztatottságban fokozatosan visszaszorulnak az alacsony iskolázottságú területi-társadalmi csoportok (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld). Előtérbe kerülnek viszont a magas szintű szakképzettséggel (főiskolai-egyetemi diplomával) rendelkezők. Ez ugyancsak egybeesik a külföldi tőke behatolási útvonalával. (Foltszerű ellensúlyt jelentenek azonban az egyetemi centrumok körül elhelyezkedő kistérségek.)
- Ezek alapján az előrejelzés időszakában azt várjuk, hogy ezekben a kistérségekben fokozatosan növekszik a felnőttképzési potenciál is. (Ugyanakkor a hagyományos felnőttoktatás a már említett fejletlenebb kistérségekbe szorul vissza.)

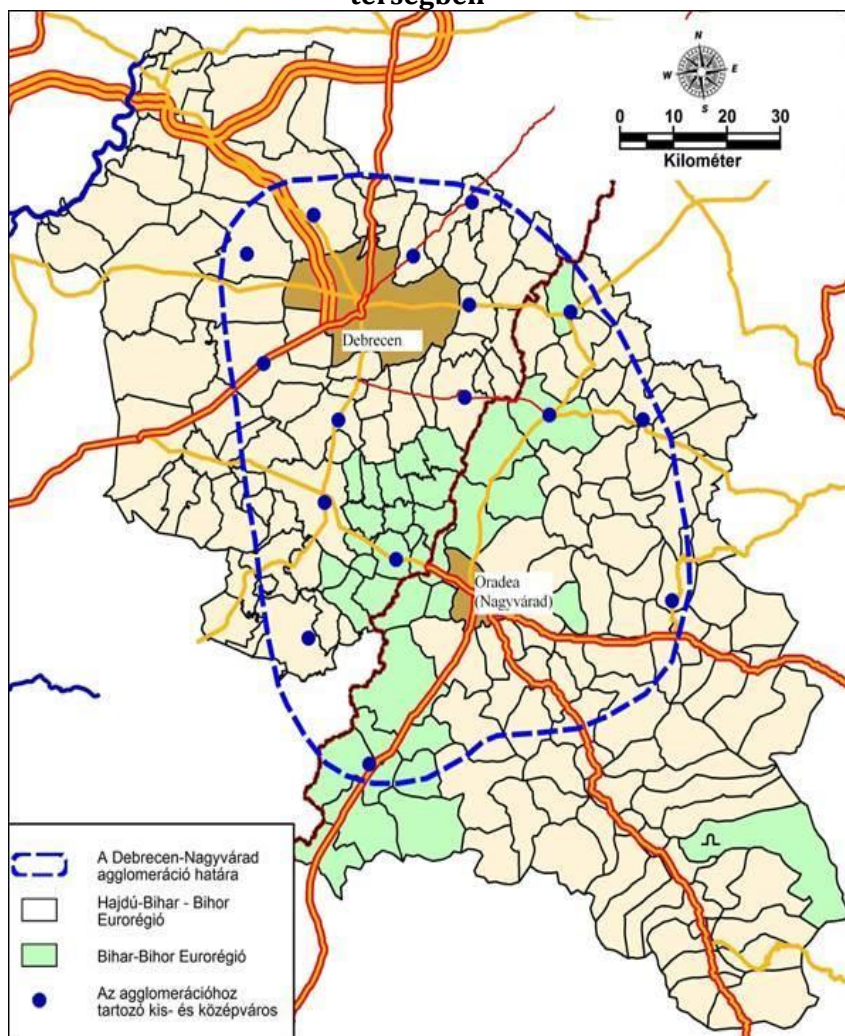
A felnőttoktatási potenciál vizsgálata nem illeszkedik az élethosszig tartó tanulás nemzetközi vizsgálataiba (a munkacsoport nem is ebből indult ki; eredményeiket az oktatási expanzió gondolatkörében értelmezték). Azonban két okból mégis hozzájárult vizsgálatunkhoz: (1) megmutatja, milyen lehetőségeket rejt magában az intézményi statisztikák helyett a népességi (népszámlálási) statisztikákból való kiindulás (a felnőttoktatást kutatók rendszerint csupán intézménystatisztikáig érnek el) és (2) a felnőttoktatási potenciál általuk kialakított mutatóit arra használja fel, hogy különböző területi-társadalmi egységeket (kistérségeket) hasonlítsa össze (ezt nevezték a kutatók a felnőttoktatási potenciál ún. térszerkezetének).

Egy határon átnyúló tanuló régió. 2011-ben egy munkacsoport (*Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Szilágyiné Czimre Klára, Teperics Károly*) a HURO (*Hungary-Romania Cross-Border Cooperation Programme*) adta lehetőségek felhasználásával felderítő jellegű kutatás kezdett egy erős határmenti kapcsolatokkal jellemezhető mintaterületen. Ez a Hajdú-Bihar – Bihor Eurorégió területének (magyarországi Hajdú-Bihar és romániai Bihor megyék) vizsgálatát jelentette.

A trianoni határok kijelölésétől eltelt idő alatt hosszú utat bejárva jutott el a két szomszédos megye az intenzív euroregionális együttműködés szintjéig. A két határ mentén szomszédos megye sok tekintetben hasonló. Országán belül mindkettő periférikus elhelyezkedésű, emiatt - amíg a határ elválasztó jellege dominált - hátrányos helyzetű térségnek számított. Kelet-Közép-Európa átalakulási folyamatának következtében a határok „légiessé válása” újból megteremtette az együttműködés lehetőségét ebben a középkor kezdete óta közös fejlődést produkáló térségben. Az Európai Uniót megcélzó, majd tagállammá váló országok között intenzív kapcsolatok jöttek létre, euroregionális együttműködések alakultak (*Czimre, 2006*). Elsőként a Kárpátok Eurorégió (1993), majd a Bihar-Bihor Eurorégió (kistérségi együttműködés, 2002), és a Hajdú Bihar – Bihor Eurorégió (megyei szintű együttműködés, 2002) szerveződött (1.2. ábra).

Az idő előrehaladtával célorientáltabb, intenzívebb együttműködési formák figyelhetők meg a térségben, és a két megyeszékhely határozottabb szerepvállalása is felismerhető. A két regionális centrum aktivitása látványosan megjelent a közös agglomeráció-fejlesztés gondolatában (DEBORA projekt), ami a két város eurometropolisz jellegű összehangolt fejlesztését célozta meg (*Süli-Zakar és mtsai, 2011*). A tematikus együttműködési formák között az oktatás is egyre fontosabb szerepet kapott.

1.2. ábra Határ menti együttműködések formái a bihari térségben



(Forrás: Süli-Zakar I. – Horga, I. – Ilies, A., Tömöri M. és Toca, C. V., 2011)

A kutatás központi eleme a tanuláshoz való viszony kérdésének vizsgálata volt. A keleti magyar és a nyugati román periférikus fekvés, két domináns regionális centrum közelsége eredményez-e hasonlóságokat ebben a vonatkozásban? A közös

gyökerekkel és hasonló közelmúlttal rendelkező határ menti térségben fellelhetők-e a tanuló régió nyomai? A kétségtelenül érdekes terv kivitelezése rengeteg nehézséggel járt. A CLI magyar adaptációja is sok esetben adathiánnyal küzdött/küzd, de a román oldal statisztikai állapota még ennél lényegesen rosszabb.

Településsoros adatokat a népszámlálás pillanatairól lehetett szerezni (Magyarországon 2001, Romániában 2002), és azok sem bizonyultak elég árnyaltak és sok esetben egymással összevethetőnek. Hamar felismerhető volt, hogy a határ két oldalán önálló (csak a saját országban gyűjthető és felhasználható) indikátorokban, adatokban kell gondolkodni. A kutatás eredményességét alapjaiban meghatározta, hogy a román oldalon dolgozó kutatók a magyar index kiszámításához hasonló, de a saját adottságaikat és lehetőségeiket szem előtt tartó módon, kreatívan alkalmazták a CLI adta lehetőségeket. Így a HURO keretei között lehetőség adódott a párhuzamok keresésére, de „teljes index” (magyar és román viszonyok mérésére egyaránt alkalmas, azonos adatokon alapuló) megalkotása nem sikerült.

1.5. Szemléletek, módszerek

A fentiekből láthatóan a tanuló régió (tanuló város, okos város, tanuló közösségek) tipikusan K+F tevékenység, ahol a fejlesztésen jóval nagyobb hangsúly, mint a kutatáson (nem is szólva az ún. „akadémiai vagy alapkutatásokról”. Ha mégis a kutatás (kutatók) oldaláról közelítjük meg őket, legtöbbször az ún. „akciókutatás” juthat az eszünkbe: a kutatás nem mint föltárás, fölfedezés, törvényszerűségek megfogalmazása, hanem mint társadalmi mozgalom és közösségépítés. Az effajta „kutatások” módszertanát és szemléletmódját nehéz leírni, mivel tételelesen általában meg sem fogalmazzák őket, és mihelyt megfogalmazzák, az adott kontextuson kívül már nem is igaz. A kiemelt nemzetközi, valamint hazai példák alapján mégis

megpróbáljuk ismertetni azt a személelmódot, amellyel a tanuló régiók Magyarországon elnevezésű - hangsúlyozottan kutatási, nem vagy csak egész kis mértékben fejlesztési - projekt megvalósításához hozzáfogtunk.

A kutatás célja, dilemmái. A projekt megvalósítása során a Deutscher Lernasatlas példáján okulva, leginkább Magyarország tanuló régióinak atlaszát (térképét) szerettünk volna előállítani. Nem előzmények nélkül. Már az 1960-as években készültek, részben mi is készítettünk magyarországi tanulási térképet, később Magyarország ún. "tudástérképét" (pl. *Forray*, 1986). Ennek van és volt is haszna, mind elméleti, mind pedig gyakorlati szempontokból. Elméleti szempontból eredményesen egészítette ki az akkor még csak bontakozó társadalomföldrajzi ismereteket az országról. E társadalomföldrajzi ismeretekből - a magyarországi kezdeményezések óta - jórészt hiányzott az oktatás, mind annak szűkebb (formális, iskolai), mind pedig tágabb (művelődési, közösségi tanulási) változatában. Gyakorlati szempontból pedig egy tudástérképnek intézményhálózati, intézménytelepítési és -szervezési, oktatásirányítási, adminisztrációs, foglalkoztatási, ipartelepítési, munkapiaci stb. szempontból nem csak haszna volt / van, hanem ezekhez egyenesen nélkülözhetetlen.

A tudástérkép elkészítése csak látszólag egyszerű dolog. (Egyszerű, mert az intézményalapú statisztikákat a szakminisztériumok gyűjtik, a népességalapúakat pedig a KSH). A részleteken gyakorta megbuknak az erőfeszítések (pl. a mutatók választásán vagy a különböző statisztikai adatbázisok összekapcsolásán - különösen amióta a vizsgastatisztikák fejlettebb változatait is be lehetne, sőt kellene is kapcsolni egy tudástérképbe). E dilemmákból két kivezető út lehetséges: vagy a statisztikák pontosabb gyűjtése - pl. további kérdőíves lekérdezésekkel -, vagy a valóság tágítása, amelyről statisztikákat igyekszünk gyűjteni (abban a reményben, hogy a szélesebb körű gyűjtéssel többet tudhatunk meg az adott közösség tényleges kulturáltságáról).

Ezek a dilemmák vezették el a kutatókat és fejlesztőket (statisztikusokat) olyan adatgyűjtésekhez, amelyeknek hazai és nemzetközi példáit főntebb említettük. Ahhoz, hogy a társadalomban ténylegesen folyó tanulásokat és tanításokat jobban megismerjék, a statisztikusok megpróbálták a szélesebb körű adatgyűjtést, nagyjából annak a szemléletnek a nyomán, amelyet Jacques Delors javasolt (*Delors*, 1997). Vagyis a formális tanulás adatait általában megpróbálják kiegészíteni a nem formális tanulásokkal, melléjük téve az informális ("személyes"), valamint a közösségi tanulásokkal (ez utóbbin egy-egy közösség tagjai közt áramló informálódásokkal). Nevezzük ezt egy javított tudástérképnek, mondjuk, Magyarország tanulási vagy művelődési térképének.

Ez a statisztikai-társadalmföldrajzi törekvés kapcsolódott össze a LeaRn-projektben a tanuló régiók (városok, közösségek) vizsgálatával és fejlesztésével. Olyan térképet igyekeztünk előállítani, amely a kutató által elérhető "hivatalos" statisztikák (esetünkben a 2011-es népszámlálás) alapján, azt sokszorosán kiegészítve, értelmezve és átértelmezve azt mutatná meg, a Magyarországon folyó tanulási tevékenységek alapján miként jellemezhetők az ország egyes térségei. Vagyis - a DLA, valamint az annak mintájára szolgáló kanadai CLA mintájára - létrehozni Magyarország újszerű tanulás- és művelődéstérképét.

Kutatási módszerek. Mivel a LeaRn projekt igen összetett volt - nem csak a célja volt meglehetősen komplex, hanem a tárgya is alig megfogható -, meg sem kíséreljük a "módszerek" egyszerű leírását. Hiszen ahány pillére volt a magyarországi tanulás- és művelődéstérképnek, annyiféle módszerrel kellett közelítenünk hozzá, hogy információkat gyűjtsünk róla.

Formális tanulás: a formális oktatás adatai álltak leginkább rendelkezésre - csak hogy mi a formális tanulás tevékenységeire lettünk volna kíváncsiak. Ez utóbbit közelítették a hazai tanulmányi teljesítménymérés adatai, de csupán töredékesen. Egyes tanulói / hallgatói csoportokat kellett fölkeresni, megfigyelni és megkérdezni ahhoz, hogy a kiinduló kérdésünkre

akár csak töredékes válaszokat is kapjunk (statisztikai adatgyűjtés, kérdőíves adatgyűjtés, interjúk, részt vevő megfigyelések stb.)

Nem formális tanulás: a formális oktatás (szakképzés, felnőttoktatás) adatai itt is rendelkezésre álltak; bár már korántsem olyan mértékben és rendezettséggel, ahogy a formális tanulás esetében. S el kellett (kellett volna) hatolnunk azokra a helyszínekre, ahol a nem formális tanulások (főképp a szakmatanulás és vele együtt a munkahelyi szocializáció) történik, történhet. Ebből jobbra helyi esettanulmányok maradtak, azok is csupán regionális szinten. (Statisztikai adatgyűjtés, települési és önkormányzati esettanulmányok, szűkebb körű kérdőívezés).

Kulturális tanulás (az informális tanulásoknak azt a részét neveztük így, amelyet más statisztikák személyes, ismét mások pedig szabad idő tanulásnak hívnak). Itt is találtunk statisztikai adataikat, amelyek azonban elsősorban a kulturális intézmények látogatottságáról szóltak, s természetesen nem az "informális" tanulás intímabb szférájáról. Így társadalom- és művelődéskutatásokban leginkább hasznosítható interjúkra és részt vevő megfigyelésekre kellett (lehetett) támaszkodnunk. Ez már valóban messze vitt egy országos szintű, településalapú adatgyűjtéstől (térképeinkhez a kulturális tanulás gazdag információs anyagából csupán néhány, országosan is összegyűjthető mutatót tudtunk fölhasználni).

Közösségi tanulás: Itt elsősorban közösségeket kellett és lehetett megfigyelnünk - ráadásul olyankor, amelyek "tanulnak" (külön meghatározva, mit is kell esetükben "tanulásnak" hívni. A domináns módszer esetükben a megfigyelés, részt vevő megfigyelés és az összehasonlító települeselemzés voltak. S ezek is csupán egyes térségekre terjedhettek ki; az országos térképszerkesztés számára néhány mutató vált csupán elérhetővé.

Az így szerzett információkat több szinten kellett / lehetett fölhasználnunk. Egyes esettanulmányokat csupán azért, hogy

mint “cseppben a tengert” példákat mutathassunk föl. Más információkat regionális szinten általánosítva. A legmagasabb, országos szinten csupán néhány mutat sikerült kialakítanunk. Ezekből összetett indexeket is készítettünk, hogy látványosabban térképre vihessük őket.

Beszámolónk fölépítése. Könyvünk következő fejezeteiben - miután alapfogalmakat igyekszünk elméletileg bevezetni, illetve tisztázni (tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség) - a Delors által kezdeményezett négy ún. pillért mutatjuk be (formális, nem formális, személyes és közösségi tanulás). A pillérekről szóló fejezetekben értelmezzük majd, milyen tevékenységeket csoportosítottunk az egyes pillérekhez, hogyan igyekeztünk empirikusan is megragadni őket, mennyit lehetett ebből országosan mutatóvá formálni. Végül egy záró fejezetben bemutatjuk legfontosabb eredményünket: Magyarország tudás-, tanulás-, illetve művelődésatlását. Vagyis a tanuló régiók ideáiból kiindulva azt az empirikusan is megragadható valóságot, amelyet Magyarország tanuló régióinak nevezhetünk.

Megjegyzés

A fejezetben módosítva, illetve szövegszerűen is fölhasználtuk az alábbi publikációt: Kozma T., Teperics K., Erdei G. és Tőzsér Z. (2011): A társadalmi tanulás mérése: Egy határokon átnyúló térség (Bihar-Bihar Eurorégió) esete. *Magyar Pedagógia* **111.** 3. sz. 189-206

2. Elméletek, politikák

Ebben a fejezetben elméleti kutatásainkat foglaljuk össze. Ezek három szinten zajlottak: a tanuló régiók, a tanuló városok, illetve a tanuló közösségek szintjén. Vizsgálódásaink célja az volt, hogy elméletileg is megalapozzuk azokat az empirikus kutatásokat, amelyeket az 1. fejezetben ismertettünk, és amelyeket Magyarország tanuló régióinak föltárásakor magunk is követtünk. Fejezetünk – ennek megfelelően – az alábbiak szerint épül föl. Először a tanuló régiókkal kapcsolatos megfontolásokat ismertetjük. Majd a tanuló városokra térünk rá, különös tekintettel a szakirodalomban visszatérően tárgyalt egyetemek hozzájárulására a tanuló várossá alakuláshoz. Végül a tanuló közösségekről szóló diskurzusokat mutatjuk be, amelyek, úgy tűnik, alapját képezhetik mind a tanuló városok, mind pedig a tanuló régiók kialakulásának.

2.1. A tanuló régiókról

A tanuló régió elnevezés az 1990-es évek közepétől jelent meg a tudományos élet fogalomkészletében s ezzel szinte párhuzamosan a regionális fejlesztési szakpolitikákban is. A tanulást, amely az emberi természet egyik karakteres sajátossága, már nem csak szervezetekhez és közösségekhez kapcsolták (szervezeti tanulás és közösségi tanulás) - amelyek korábban szintén meglepőnek hatottak s mely fogalmak már évtizedekkel korábban megjelentek a társadalomtudományban -, de az új fogalom (tanuló régió) keretében ennek lehetséges térbeli dimenzióját is megfogalmazták.

„Tanuló régió: új kutatási téma?” tette föl a kérdést a Frans Boekeama, Kevin Morgan, Silvia Bakkers és Roel Rutten 2000-ben, hogy aztán 12 évvel később, 2012-ben Robert Hassink és Claudia Klareing már „A tanuló régió vége, ahogyan eddig ismertük...” címmel jegyezzen tanulmányt (Boekeama, Morgan, Bakkers és Rutten, 2000; Hassink és Klareing, 2012).

A fogalom. A tanuló régió fogalom olyan földrajzi teret feltételez, amely tanul. De képes-e tanulni egy földrajzi tér? Értelemszerűen nem, azonban az elmúlt évtizedekben a társadalomtudományban többször találkoztunk olyan kifejezéssel (pl. tanulószervezet), amelyben a tanulást – legalábbis megfogalmazásában – közvetlenül nem a valójában a tevékenységet végző egyénekhez kötik. Így vagyunk ezzel a tanuló régió estében is, ahol szintén nem egy térbeli egység végez tanulást, hanem az azt alkotó, felépítő aktorok. Vagyis olyan régióról van szó, ahol a régióban található személyek, szervezetek, intézmények stb. esetében tanulásokat azonosíthatunk.

A fogalom másfelől értelmezési mellékvágányra viheti az olvasót (a témával foglalkozót), amennyiben a tanuló régió mögött az adott földrajzi térben működő oktatási intézményekben folyó tanulásra (és oktatásra) gondol. A fogalom nemcsak a közoktatásban és felsőoktatásban folyó, valamint ezen intézménytípusokhoz kapcsolódó tanulásokat tartalmazza, s még csak nem is az tanulási tevékenységet, mint az egyén életpályáján később jelentkező felnőttoktatási és felnőttképzési intézményekben megvalósuló tanulásokat integrálja. Természetesen ezeket is, de adott térben megjelenő mindféle oktatás, képzési, nevelési intézmény önmagában még nem teszi az adott földrajzi egységet „tanulóvá”, tanuló régióvá. Az oktatási- képzési intézményekkel való magas szintű ellátottság alapfeltétele a tanuló régió formálódásának, de ezzel önmagában nem teljeseedik be a fogalom.

Másfelől azon térségekben, ahol a közoktatás, felsőoktatás, felnőttképzés és felnőttoktatás intézményrendszerei nem érnek el adott mennyiségi és minőségi küszöböt, a földrajzi tér nem lesz alkalmas, képes tanuló térséggé változni, így a tanuló régió sem alakulhat ki. Vagyis az oktatási és képzési intézményi kereteken túl más, elsődlegesen nem tanulási színterekként értelmezett szervezetek, intézmények, entitások „tanulóvá válása”-nak is be kell következni ahhoz, hogy egy térség tanulóvá

váljon. A „minőségi fordulatot” tehát nem csak az oktatási-képzési intézmények mennyiségi és minőségi megléte, hanem az egyéb olyan szervezet garantálhatja, amely részben támaszkodik a meglévő oktatási intézményekre, másrészt azonban, mivel a felmerülő tudásigényeiket ezen szervezetek (oktatási-képzési) nem tudják kielégíteni, máshogyan valósítják meg a szükség tudás megszervezését, megvalósítva ezzel a legkülönbözőbb módon megjelenő tanulásokat.

Melyek azok a szervezeti keretek, amelyek elsődlegesen nem tanulási helyként helyet biztosítanak (sőt elvárnak, maguktól megvalósítanak) tanulásokat működésük során, illetve működésük fenntartásához? Ezek azok a „megtermékenyítő” szervezetek, melyekből – s ezek hálózatából - az adott térben meglévő mennyiségi és minőségi mutatók jelenlétével kialakulhat a tanuló régió. Munkahelyek, kulturális intézmények, művelődési intézmények, kutatóhelyek, kamarák, szakszervezetek, önkormányzatok, szabadidő szervezetek, egyházak, sport klubok, média stb.

Fejlesztéspolitikai zsargon. A tanuló régió fogalmat a fentiek tükrében sokan sokféleképpen magyarázzák, kisebb-nagyobb hangsúlykülönbséggel. A fogalom értelmezése az 1990-es évek során fokozatosan bővül, egyben árnyaltabbá és érzékenyebbé is válik.

A korszak kezdetén az „új gazdaság” leírása kapcsán fogalmazták meg az észak-európai szakirodalomban (majd ezt követően az angolszász térségben is megjelenik a learning region). Az „új gazdaság” és innováció eredményeként, másfelől nélkülözhetetlen feltételeként fogalmazza meg a tanuló régiót: A kialakuló új gazdasági régiókban a tudás és tanulás az új gazdaság alapja, ahol a tudás a legfontosabb alap és a tanulás a legfontosabb folyamat létrehozva így a tanuló régiókat (Lundvall, 1992).

A tanuló régió az együttműködések és a kollektív tanulások megvalósulásában játszik szerepet, amelyek elsősorban regionális klaszterekben realizálódnak, s fejlesztik az innovációt,

a versenyképességet a globalizálódó tanuló gazdaságban. Richard Florida szerint éppen ezért a tanuló régió a tudások és ötletek összegyűjtője és raktárháza, amely egy stabil környezetet, vagy infrastruktúrát biztosít a tudás, ötlet és tanulás folyamához (Florida, 1995).

Ennals és Gustavsen tovább bővíti a megközelítést: a tanuló régió fejlesztési célokkal regionálisan megalapozott együttműködés, amelyben az együttműködés résztvevői eltérő funkciókkal bíró szervezetek, intézmények, kutatásuk a szervezeten belüli, valamint szervezetek közötti tanulásokra koncentrálnak, amely során az együttműködés további kiszélesítését is célul tűzik ki (Ennals és Gustavsen, 1999).

Az 1990-es évek végére a tanuló régió fogalom a társadalomtudományi szakirodalomban teret nyert, ezzel párhuzamosan a fejlesztési szakpolitikák kedvelt zsargonjává is vált. Így nem véletlen, hogy a kutatók és a fejlesztési politikával foglalkozó szakemberek mellett a nemzetközi globális és regionális szervezetek is igyekeztek meghatározni viszonyulásukat, referencia dokumentumaikat a tanuló régióhoz.

Az Európai Unió szerint: olyan város, település vagy régió, amely felismeri és megérti a tanulási szerepét a fejlesztési tevékenységekben, s amely prosperitást, stabilitást és az egyéni célok megvalósulását segíti, valamint kreatívan mobilizálja a rendelkezésre álló összes erőforrást az állampolgárok céljaink elérése (Gustavsen, Nyhan, és Ennals, 2007).

Az OECD orientáció elsődlegesen a tanuló régió gazdaságfejlesztésben betöltött szerepét hangsúlyozza: „A tanuló régió egy olyan modell, amely biztosítja a régió fejlődését és választ ad a régió felmerülő szükségleteire, s amely során biztosítja a folyamatban lévő és formálódó tanuló gazdaság kialakulását” (OECD, 2001).

A tanuló régiók formálódásának folyamata. Az 1990-es években sajátos szinergia alakult ki azon tényezők szerencsés konstellációjával, amelyek hozzájárultak a tanuló régió kialakulásához.

A centrumok gazdasági fejlődése a tudás vezérelt tudásgazdaság időszakába ért. A termelés és szolgáltatás területén erősödött, illetve növekedett azon területek és munkavégzések köre, ahol a folyamatos tudás, ismeret fejlesztése nélkülözhetetlen a szakmai tevékenység elvégzéséhez. Ez generálja a tanuló munkahelyek és tanuló szervezetek kialakulását. A tanuló munkahelyek százai, ezrei a tanuló régió legfőbb alapegységei. Ezen nucleusok interaktív tanulásokban megvalósuló együttműködései indítják el a tanuló régió formálódásának hosszú folyamatát. A változás eredménye, de egyben következménye is, az innováció szerepének erősödése. Az innováció és tanulás kölcsönösen feltéttelezi egymást.

Ezzel párhuzamosan a globalizáció egy nagyon erőteljes, intenzív időszakba került, amelyben a tudás-intenzív ágazatok, a csúcs- és magas technológiák erőteljesen támaszkodtak a megszerzett tudásokra. A globalizáció láthatóan – és tapasztalhatóan – képes egy-egy térséget jelentősen átalakítani, így a tanuló régió fejlődéséhez is számottevően hozzájárulni.

Ebben a formálódó gazdaságban az együttműködések, a kooperációk széles köre bontakozott ki, s mindezt katalizálta a 90-es évek info-kommunikációs technológiájának robbanásszerű fejlődése és ennek elterjedése, amely a fent leírt változásokat kötötte össze katalizátor módon.

Az oktatás expanzió – felsőoktatás expanzió határát elérve - a következő szintet célozta meg, így a felnőttek képzése, oktatása a lifelong learning fejlesztéspolitikai gondolatokba épülve vált a kutatások egyik vonzó területévé, témájává. Mindezek eredményeként az 1990-es évektől az északi félteke posztmodern társadalmát információs társadalomnak, tanuló társadalomnak is nevezik.

A tanuló régió kialakulásához a tanulást megvalósító, ezt biztosító szervezetek jelenlétén túl szükségszerűen az új tanulási formák megjelenése, kialakulása is, a hagyományos tanulási formák ugyanis önmagukban nem elégségesek a tanuló régió kialakulásához.

A tanuló régiónak a tudományos szakirodalomban való megjelenése egybeesik az 1990-es évek erős globalizációs folyamatával, az „új gazdaság” expanziójával, mely elemek szintén felbukkantak a regionális és gazdaságfejlesztési modellekben és szakpolitikákban is.

Az 1990-es években leírt „új gazdaság” egyik legfontosabb hozadéka (a korábbi időszakhoz képest) a gazdaság tudásalapúvá válása. Természetesen ez a folyamat a centrum országokban zajlott radikálisan és egyöntetűen, a szemi-perifériákban szporadikusan jelent meg, míg a perifériákon még kevésbé. A tudásalapú gazdaság hozadéka a munkahelyi tanulások intenzitásának erősödése. Ezen munkahelyek tanulóvá válása hozza létre a tanuló szervezeteket. A termékekben, szolgáltatásokban a legfontosabb elem a tudás, így nem is a termékek, szolgáltatások létrehozása a legfontosabb szervezeti tevékenység, hanem a tudás létrehozása. A tudás nem csak kiegészítő eleme a vállalati tevékenységnek, de feltétele is egyben. A tanuló szervezetek jellemzően a magas tudásigénnyel bíró munkahelyek sajátja, amelyek esetében az innováció is megjelenik. A tanuló régió létrejöttének tehát másik nélkülözhetetlen alkotója az innovációknak az adott térben megfigyelhető jelenléte.

A közoktatás általánossá válása után a felsőoktatás expanziója következett. Ez a folyamat Nyugat Európában és az USA-ban már az 1960-as, 1970-es években elindul, mely folyamat a volt szocialista országokban az 1990-es években kezdődik. A felsőfok expanziója – különös tekintettel a gazdaság számára alkalmazható tudások – nélkülözhetetlen alkotója a tanuló régióknak. A felsőoktatás expanzióját követően – nemcsak logikusa, de szükségszerűen is – a felnőttek oktatásának, képzésének expanziója következik. Ez a folyamat Európában hullámvölgyekkel bár de kiépülőben van. Szoros összefüggés mutatkozik az innováció és a felnőttkori tanulási részvételeke között.

A tanuló régió fejlődéséhez új tanulási formák megvalósulása szükséges. Ennek egyik legfőbb pillére az interakción keresztüli tanulások köre (*Johnson, 1992*). Az interakciókon keresztüli tanulás elsősorban a tacit tudást erősítve új kompetenciák és tudások létrehozását biztosítja. Az új tanulások megjelenés részben függ a tanulást biztosító szervezetek sajátosságától és ennek kapacitási képességeitől (*Maskell, 1999*).

Az új tudások létrehozása részben szűkül le az adott szervezett szervezeti határian belül, sokkal inkább jellemzően más szervezetek által megjelenített tudások találkozási pontjainál jönnek létre az új ismeretek. A szervezetek közötti kapcsolatok intenzitásától és információs, tudás tartalmától függ az új ismeret sajátossága. Ebben a helyzetben meghatározó az egyes szervezetek kapcsolati rendszere, tőkéje. Az új ismeretek létrehozása tehát elképzelhetetlen kapcsolatok nélkül, így a gazdag és szerteágazó kapcsolati hálóval rendelkező szervezetek jellemzőbben sikeresebben hoznak létre számukra szükséges, új ismereteket, tudásokat. A tudások létrehozása, abszorbeálása, megosztása, diffúziója leginkább lokális, térségi és regionális szinteken azonosíthatóak (*Maskell és Malmber, 1999*). Az erősebb, relevánsabb és intenzív hálózatokkal rendelkező szervezetek egyrészt könnyben bekapcsolódhatnak az új tudás létrehozásába, másrészt maguk is tevékeny részeseivé válnak a tanuló régió formálásának.

A tanulás ezen hálózatokban a legkevésbé sem szokványos, klasszikus módon történik, sokkal jellemzőebben a legkülönbözőbb nem formális és informális típusokon keresztül. A hálózati kapcsolatok sikerességét a közös regionális kultúra és identitás is erősíti, amely jelentős mértékben az együttműködések bizalmán alapszik. A régió az együttműködési szempontokból hasznos „intézményi sűrűsége”, az ezen szervezetek bizalmi alapon megvalósuló kooperációja alakítja a tanuló régió társadalmi tőkéjét (*Landabaso, Oughton és Morgan, 1999*). Ez a társadalmi tőke dinamizálja az együttműködésében

résztevő hálózatokat, amelyek a folyamat eredményeképpen hozzák létre a tanuló régiót. A társadalmi tőke – immanens módon – a közös értékek, normák létrehozásával és megosztásával nyitottá és – működésileg – demokratikussá fejlesztik a kialakult hálózatokat Ennek eredményeként a tanuló régió kialakításában működő, résztevő szervezetek szervezeti vagyónába beleépül – legtöbbször látens módon - a társadalmi tőke is. A hálózatok ezen vagyoni eleme biztosítja mintegy „láthatatlan kézként”, és közös nevezőként a működés kiegyensúlyozottságát (Wolfe, 2001).

A tanulási térben a tanuló régió szempontjából zajló tanulási tevékenységek elsősorban nem elzártan megvalósuló individuális tevékenységek sora és ennek rendszere (persze az egyéni tanulás alapfeltétel), hanem interakciókban megjelenő tanulások alkotják. A tanulásra képes szervezetek kapcsolatrendszerében – egyéb tevékenységek mellett- a tanulás az egyik legfontosabb építő kő. Így tehát a kialakuló együttműködések – köszönhetően az IKT eszközök katalizátor szerepének – a hálózati kapcsolatokban tanulási folyamatok zajlanak. A tudásátadás, tudás megosztás, új tudás létrehozása ezen non-formális és informális tanulási folyamatokban a hálózati szálak mentén történik. Az új tudás megszületésének helyei a hálózatok csatlakozási pontjai. A tanulás szempontjából hangsúlyos hálózati kapcsolódás a horizontálisan formálódó hálózatok (illetve ezek rendszere), míg a vertikális hálózatok kevésbé vesznek részt az új tudás létrehozásában. A homogén alkotóelemekből felépülő hálózatok kevesebb új tudást hoznak létre, mint a heterogén partnerségből álló kapcsolódások.

A tanuló régió formálódásában hangsúlyos elem a kodifikált, illetve a tacit tudások megléte, alakulása adott régióban és az ott található szervezetekben. Amíg a kodifikált tudás könnyen átadható-átvehető és tehető mobillá, addig a látens tudás erősebben kötődik az adott helyhez. Mivel a tacit tudás döntően a nem formális, informális tanulás útján jön létre

ezért a tanuló régió vizsgálatok szempontjából kardinális ezek vizsgálata.

A tanuló régió alakításában szintén nagy jelentősége van a kollektív tanulásnak szemben a lineáris módon megvalósuló kumulatív tanulással (*Capello, 1999*). Magunk részéről szeretnénk hangsúlyozni a hálózati tanulás fontosságát is. Ezen tanulás típus nélkül elképzelhetetlen a tanuló régió kialakulása, ugyanis az aktív hálózatok sűrű szövetei teszik lehetővé a tanuló térség kialakulását.

Amennyiben minden feltétel adott a tanuló régió formálódásához, jellemzően három fejlődési szakaszban valósul meg ennek kialakulása, melyek a következők.

Az első fázis végére egy nagy népsűrűségű, formális oktatási és képzési intézményekkel jól ellátott térségben számos olyan szervezet alakul ki, amelyekben a tanulások megfigyelhető, leírható jelenségek. A mindennapi tanulások ezen szervezetekben a munkavégzés alapfeltételei. A tanulások mennyiségi és minősége jellemzői egyben elhatárolhatók az adott térség településeinek szomszédságától. Ez a szakasz a tanuló szervezetté válás időszaka.

A másik fázisban ezen tanuló szervezetek egyre intenzívebb és összetettebb kapcsolatokat létesítenek egymással. Természetesen nem szükséges, hogy minden egyes szereplő mindenkivel kapcsolatba lépjen. A kapcsolatok sűrűsége és tartalmi minősége a döntő. Ez a fázis a hálózatosodás időszaka.

A harmadik szakaszban a hálózatosodás – a benne megjelenő tanulásokkal - térben kimutathatóvá válik, és kirajzol egy földrajzi egységet. A folyamat eredményeként létrejön a tanuló régió. A harmadik fázis a tanuló régióvá válás időszaka. A tanuló régió modell kialakulása tehát „bottom-up” rendszerként működik, amelyet a fejlesztési szakpolitikák erősíthetnek.

Vitapontok. A fogalmat érintő kritikai vélemények egyik jelentős köre éppen a fogalom fluiditása, rugalmassága kapcsán formálódott.

Túlságosan sok mindennel foglalkozik, sok mindent érint, így nem, vagy csak nehezen szűkíthető le diszciplinárisan. Másfelől – természeténél fogva – azonban minden olyan tudományterület involválódhat a kérdés vizsgálatába, amely a társadalmi jelenségek térbeliségével foglalkozik. A tanuló régió fogalmi konstrukció diszciplinárisan befogadó. A tanuló régió tág fogalmi keret, melynek vizsgálatban számos diszciplína mutat érdeklődést. Ennek köszönhetően egyik diszciplína sem sajátíthatja ki a problematika vizsgálatát.

A tanuló régió nélkülözhetetlen építőkövei az oktatási intézmények. Az oktatási szinteket tekintve a közoktatás kevésbé a felsőoktatás, felnőttoktatás, felnőttképzés annál inkább járul a tanuló régió kialakulásához (*Erdei és Teperics, 2014*). A neveléstudományon belül döntően tanulásszociológiai, a tanulás térbeliségét pedig elsősorban társadalom földrajzi aspektusból vizsgálhatjuk, s a téma természetesen erősen támaszkodik az oktatásstatisztikára is.

A tanuló régió fogalomban használt régió nem asszociatív a fejlesztési politikákban, a regionális kutatásokban (s máshol is gyakran) alkalmazott Uniós megközelítésben alkalmazott régió térbeli hierarchia szinttel (NUTS2). A tanuló régió olyan térbeli, földrajzi egység és hierarchia szint, ahol a tanuló közösségekből, tanuló intézményekből, szervezetekből felépülő és a hálózatosodások során létrejön egy, statisztikákkal kimutatható, a szomszédos térbeli egységektől elkülönülő rész. Ezt tulajdonképpen a tanuló régió megközelítés makro szintjeként értelmezhetjük, ahol az egyes tanuló közösségek alkotják a mikro szintet, a második fázist (és egyben mezo szintet) a hálózatosodást mutató tanuló közösségek képezik, harmadik lépésben (és egyben makro szinten) jön létre a tanuló régió.

A tanuló régiót számos aktor építi föl. A tanulási szempontból konglomerátumként felépített tér az építőkövek sokszínűségének megfelelően számos érdekességet mutat. MacKinnon és munkatársai szerint a tudás-vezérelt gazdaság szempontjából fontos egy adott térség, körzet, táj, régió tanulás

és innovációs támogató kapacitásainak és ezen képességének vizsgálata, ennek ismerete. A kutatások ugyanakkor kevésbé koncentrálnak a tanulásokat, innovációkat létrehozó struktúrákra és a hálózatokra (*MacKinnon, Cumbers és Chapman, 2002*).

Mi van azonban a gazdasági fejlődésben kimaradtak térségeivel. Ott nincs semmilyen tanulás? Amennyiben megszorítóan akarjuk vizsgálni a tanuló régió kérdést, azt mondhatjuk, hogy ezek a térségek nem tanuló térségek. A hazai gazdasági és társadalmi fejlődési viszonyok viszont indokoltá teszik az előző mondatban felvetett kérdés alaposabb vizsgálatát, hiszen a magyarországi térségek (járások) többsége (szinte a teljes rurális Magyarország) marad ki a gazdasági fejlődésből. Éppen ezért –a részletesebb elemzés nélkül, egy táblázat erejéig - ebben a kutatásban kísérletet teszünk arra is, hogy bizonyos szempontok mentén megfogalmazzuk a két fajta tanuló régió, térség közötti különbségeket. (2.1. táblázat)

2.1. táblázat A „gazdasági” tanuló régió és a „kulturális-művelődési” tanuló térségek közötti eltérések

Szemponatok	„Gazdasági” tanuló régió	„Kulturális-művelődési” tanuló térségek
tanulás létrejöttének irányultsága	első sorban külső, gazdasági kényszer	külső – belső egyaránt, döntően társadalmi illeszkedés
tanulás szükségessége	gazdasági fejlődést szolgál (progresszív nevelésfilozófia)	társadalmi-közösségi orientációjú (elsősorban liberális és humanisztikus filozófia)
tanulás funkcionalitásainak iránya	gazdasági irányultság, konkrét szervezeti hasznosulás	társadalmi irányultság, jellemzően nem szervezet specifikus
tanulás forrásai	szakmai ismereteket közlő források; lokális, regionális, országos, de gyakran globális szinterek	kulturális-művelődési közegek, közösségek, tradíció; döntően lokális, térségi, vagy országos/nemzeti

tanulás formái	interaktív tanulások, on-the- job, munkahelyi tanulás, projekt alapú tanulások stb.	közösségi együttlétek, kulturális, egyházi, civil közösségek, szomszédságok
tanulás megvalósulásának szükségessége	magas fokú szükségesség (gazdasági szempontú): a későbbi tevékenység motorja	közepes mértékű szükségesség; hiánya esetén a folyamatok működnek, de az egyén marginalizálódhat
tanulásban megjelenő ismeretek tartalma idejüket tekintve	friss, legújabb ismeretek, rövid értéktelenedési idővel	friss és régi tudások egymás mellettsége jellemző
tanulás megvalósulásának költsége	szélső értékek között jelentkeznek a költségek	jellemző a minimális költség igény
megszerzett ismeretek felhasználásának köre	szűk körűek, speciális ismeretek	széleskörű társadalmi érvényesség
megszerzett ismeretek nélkülözhetetlensége	az adott szervezet szempontjából nélkülözhetetlen	nem nélkülözhetetlen
megszerzett ismeretek beágyazottsága: lokális/regionális/nemzeti/globális	erős nemzetközi és globális jellemzők	erős lokális, térségi sajátosságok, országos és nemzeti keretekben
új ismeretek létrehozásában résztvevők köre	helyi és regionális aktorok mellett globális szereplők	döntően lokális, térségi, nemzeti keretek között
új ismeretek felhasználhatósági köre	speciális tudások jól körülhatárolható felhasználhatósági körrel	adott kultúrában bárhol: lokálistól a nemzeti szintig
új ismeretek amortizációjának dinamikája	nagyon gyors (egyre gyorsuló)	lassú, szinte konstans részelemekkel
új ismeretek naprakészen tartása frissítése, ennek tétje	gazdasági szempontból rendkívül fontosságú	elsősorban társadalmi szempontú megjelenés, kevésbé gazdasági orientáció

2.2. A tanuló városokról – Egyetemek új szerepben

Tanuló város és egyetem. A tanuló város - mérettől függetlenül - jelölhet nagyvárost vagy kisvárost is. A tanuló város környezetének tanulási igényeit partnerségi kapcsolatok segítségével célozza meg. A társadalmi és intézményi kapcsolatok erejének felhasználásával teremti meg a tanulás értékeiről való gondolkodás kulturális elmozdulását. A tanuló városok a tanulást, a közösség egészének bevonásával nyíltan használják a társadalmi összetartó erő, megújulás és gazdasági fejlődés elősegítésének eszközeként. A tanuló városokban az oktatás és képzésselátás minden szintje megtalálható, de a felsőoktatás helyi és térségi kisugárzó hatása mégis a legerősebb. A tanuló városok jellemzője az a készség, mellyel a gyorsan változó gazdasági-társadalmi helyzethez sikeresen alkalmazkodni tudnak. A tanuló város egyik első szakaszában kapcsolatokat épít a szektorok és a közösség minden tagját tanulásra és előre lépésre bízató intézmények közt.

A városok az egyetemeiket a tudásbázisuk alapjának tekintik – olyan szereplőknek, amelyek egyszerre *a tudástársadalom és az innovációs rendszer kulcselemei*, illetve a tudásra és innovációra alapozott regionális fejlődés támogatói (Huggins és Kitagawa, 2009). Az egyetemeknek a kutatás irányába való két évszázados múltra visszatekintő nyitása mellett az úgynevezett regionális/helyi/közösségi/társadalmi elkötelezettsége is egy hosszabb fejlődési folyamat része. Az elmúlt fél évszázadban, előbb Észak-Amerikában, majd később Nyugat-Európában alakult ki a térségükbe beágyazódó, annak fejlődésére ható egyetemi modell. Noha az egyetemek a nemzetközi orientáltságukat hangsúlyozzák, a legtöbb egyetem a saját anyatelepülésén is be van ágyazva, és jelentős mértékben hozzájárul a régiója, illetve az egyetemi városok 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 város gazdasági fejlődését, jólétét az egyetemek helyi elkötelezettsége számos formában fellendítheti, például a kutatás, az infrastruktúrafejlesztés, 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 a tudástranszfer által valósul meg, és az egyetemek tudástársadalomba való beágyazottságának, „regionális elkötelezettségének” és társadalmi felelősségvállalásának hangsúlyozásán keresztül a regionális/helyi gazdaságfejlesztéshez, illetve a „közösség szolgálatához” kapcsolódik (Gál, 2010, 2013; Gál és Zsibók, 2013).

Az „elkötelezett egyetem”. 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 térségük (városuk) egyre szorosabbá és sokrétűbbé váló együttműködéséből. A tudástermelés mellett itt leginkább a tudás terjesztése, diffúziója kap nagyobb hangsúlyt, aminek a tudástársadalom kiszélesítésében, annak tudásabszorpciók képességének növelésében meghatározó a szerepe. Az egyetemek – különösen a periférikus térségekben fekvők – városaik 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 (de különösen a tudásintenzív és kreatív ágazatok fejlesztését) egyaránt szolgálják.

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 és 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 és 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 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 (*Holland, 2001; Chatterton és Goddard, 2000*) az előbbiekhöz hasonlóan az egyetemek fejlesztési (harmadik) misszióját vizsgálja, de ez esetben – eltérően a „triplehelix”-modelltől – a hangsúly az egyetemek regionális fókuszú oktatási és kutatási misszióján van, s az egyetemek „regionális és városi elkötelezettségének” és

társadalmi felelősségvállalásának hangsúlyozásán keresztül a regionális/helyi gazdaságfejlesztéshez és a területi felzárkóztatáshoz, illetve a „közösség szolgálatához” kapcsolódik (Holland, 2001).

Míg a „triplehelix” modell az egyetem-gazdaság-kormányzat kapcsolatokra koncentrál, addig a *Carayannis és Campbell* (2009) által kidolgozott „quadruplehelix”-modell kibővíti ezt a civil szektor vagy a társadalom perspektívájával. A „quadruplehelix” 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 ítéltető meg – másfelől viszont a helyi kultúra hatással van a tudásmegosztásra és az innovációra, ezért fontos eleme az innovációs hálózatnak.

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 és 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). Lényegében az egyetemek regionális elkötelezettsége azt jelenti, hogy kielégítik a szolgáltatásaikat igénybe vevő helyi, modern társadalom olyan igényeit, mint például a gyorsan változó szakmai igények által szükségessé vált rugalmas, élethosszig tartó tanulás, a helyileg jobban beágyazott oktatás (a csökkenő központi, tanulószám alapú finanszírozás miatt), a kutatás és az oktatás közötti szorosabb kapcsolat és nagyobb elkötelezettség a kutatások végső felhasználóival szemben (*Chatterton és Goddard*, 2000). Az egyetemek tehát amellet, 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, de helyi-térségi szerepvállalását is kell, hogy ösztönözze. Ez egyrészt, a közvetlen helyi visszacsatolások révén erősítheti az oktatás és kutatás erősebb regionális orientációját, a helyi gazdaság igényeire szabott képzési (speciális képzések: pl. roma felzárkóztatás) fejlesztési programok (fejlesztési tanácsadás, fejlesztési projektek közös megvalósítása). Másfelől az egyetemek képviselői aktív/beágyazott partnerek lehetnek a helyi/megyei/térségi hálózatokban, amelyekben az irányítás (governance) szereplőivé válhatnak. 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.

Regionális elkötelezettség. 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, de a régió teljesítményének a javításához. Ugyanakkor az egyetemek tudásdiffúziós és regionális fejlesztő szerepét és gazdasági hatásait vizsgáló tanulmányok megállapítások nem szükségszerűen érvényesek minden egyetemre, különösen nem a kis és közepes méretű egyetemekre.

Egy hazai kutatásunkban (Gál és 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 és 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, Clarysse, Lockett és Knockaert, 2008*). A regionálisan elkötelezett és beágyazott egyetem modellje mindenekelőtt az elmaradott régiókban alkalmazható, ahol közepes nagyságú, a nemzetközi hálózatokban kevésbé beágyazott egyetemek működnek. 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 és Ptáček, 2011*).

Gál és Ptáček (2011) cseh-magyar kis-és közepes egyetemekre fókuszáló nemzetközi kutatásának új eredménye, hogy a kis-közepes (mid-range) egyetemek tipológiáját először alkalmaztuk kelet-közép-európai kontextusban (Wright és mtsai, 2008; Gál és 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 tovagyrúzó hatások ritkábban fordulnak elő. Ugyanakkor a közepes egyetemek a helyi, regionális innovációs rendszerek alappilléreit jelentik, és a regionális innovációs stratégiáknak gyakran meghatározó elemei (Gál és Ptáček, 2011). Megállapították, hogy Kelet-Közép-Európában az oktatási 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.

A nagyvárosi agglomerációk és a legelmaradottabb régiók közötti különbségek az egyetemek és a térségük kapcsolatában mutatkoznak meg leginkább (Anselin, Varga és Acs, 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.

Egy hazai kutatás (Gál és 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 és 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 gazdasági és 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 segítségét vagy a kisvállalkozások ösztönzését is magukban foglalják (*Varga* 2004).

Lokális elkötelezettség. Az elkötelezett egyetem szakirodalma (*Holland, 2001; Chatterton és Goddard, 2000*) az egyetemek fejlesztési (harmadik) szerepét vizsgálja, de a hangsúly az egyetemek helyi-regionális oktatási és kutatási misszióján van. 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 és Benneworth, 2007*).

Az egyetemek regionális elkötelezettsége azt jelenti, hogy kielégítik a szolgáltatásaikat igénybe vevő helyi, modern társadalom olyan igényeit, mint például a gyorsan változó szakmai igények által szükségessé vált rugalmas, élethosszig tartó tanulás, a helyileg jobban beágyazott oktatás (a csökkenő

központi, tanulószám alapú finanszírozás miatt), a kutatás és az oktatás közötti szorosabb kapcsolat és nagyobb elkötelezettség a kutatások végső felhasználóival szemben (*Chatterton és Goddard, 2000*). A tanulás minden formájának megteremtése a közösség előrehaladása érdekében a tanuló városok kiemelt feladata.

A regionális szintű intézmények, köztük az egyetemek is, fokozatosan egyre fontosabb szerepet töltenek be a helyi gazdaság irányításában, ezért az egyetemek – mint a helyi hálózatok fontos elemei – jobban beágyazódnak a régió gazdasági környezetébe. Az egyetemek helyi-regionális beágyazottságát és szerepvállalását motiváló tényezők sorában meghatározó, hogy

- az egyetemek „tartósabb” városi-térségi szereplők, s relatíve stabilabbak a vállalatoknál;
- az egyetemek gazdasági szereplőkké váltak a tudás piacosítása, azaz a technológiatranszfer, szabadalmak, foglalkoztatók, piacosított eredmények értékesítése révén;
- az egyetemekre ható külső kényszerek, nevezetesen az állami támogatás csökkenése, illetve a vállalati szféra és társadalom részéről jelentkező nyomás az egyetemeket erősebb helyi/térségi szerepvállalásra, partneri együttműködésekre sarkallja.

A regionális elkötelezettségű egyetem alatt a régió belüli egyetemek hálózatát értjük, amelyek komparatív előnyeikre koncentrálnak pontosan definiált, speciális szolgáltató szerepet vállalnak városuk és régiójuk fejlesztésében. Az elkötelezett egyetem megközelítése számos olyan mechanizmust magában foglal, amelyeken keresztül az egyetemek elköteleződnek a régiójukkal szemben. A helyi igényekre reagáló szolgáltató egyetemek szakirodalma a „triplehelix”-modellhez viszonyítva kevesebb hangsúlyt helyez az akadémiai vállalkozásra, és többet a közösség szolgálatára. Ebben a kontextusban a közösség szolgálata azt jelenti, hogy az egyetem egy olyan közösségi intézmény, mely a helyi térség illetve régió igényeit szolgálja ki

(*Chatterton és Goddard, 2000*). A régiójuk szempontjából – noha erősen függenek az állami támogatásoktól – az európai felsőoktatási intézmények autonóm intézményekként működnek, tehát az oktatási és kutatási tevékenységük jellegét maguk határozzák meg, mivel nemzeti szabályozás alatt működnek, és nemzeti forrásokból származik a finanszírozásuk. Ebből következően a regionális elkötelezettség nem kézenfekvő ezen intézmények esetében (*Srinivas és Viljamaa, 2008*).

Az egyetemek elkötelezettsége számos tevékenységben testet ölthet. 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 munkaerő-piaci igényeinek megfelelően alakítsák ki. Ez azt jelenti, hogy az egyetemek térségi szinten kapcsolódási pontot képeznek a diplomások és a helyi munkaerőpiac között. *Chatterton és Goddard (2000)* szerint az elkötelezett egyetemek rugalmas struktúrákat kínálnak a változó képzési igények miatt megjelenő élethosszig tartó tanulás számára és a csökkenő állami hallgatófinanszírozás nyomán növekvő szerephez jutó helyileg jobban beágyazott oktatás számára.

A kutatás területén az egyetemek elkötelezettsége azt jelenti, hogy szorosabbá, többértévé válik a kapcsolat a kutatás és az oktatás között, illetve a kutatási eredmények végső felhasználóival szembeni elkötelezettség is nő (*Chatterton és Goddard, 2000*). A regionális beágyazottság testet ölthet például a helyi kutatási hálózatok létrejöttében és olyan kutatási projekteken, melyeket az akadémiai és az üzleti szféra képviselői közösen valósítanak meg. 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, munkaerő-vonzáskörzetükön (Lengyel, Lukács és Solymári, 2006).

Az egyetemek helyi elkötelezettsége nem csak a képzés és a kutatás területein valósulhat meg, hanem például a regionális intézményekben és a helyi kormányzásban is. Fontos regionális szereplőkként az egyetemek is részesei a helyi irányítási hálózatoknak (Arbo és Benneworth, 2007), és az akadémiai szféra szereplői általában aktív szerepet vállalnak a civil társadalomban is. A tudományos területen dolgozók hivatalos vagy nem hivatalos tevékenységek formájában helyi szervezőkként jelenhetnek meg a külső szervezetekben, például vezető testületekben, helyi hatóságokban, helyi kulturális szervezetekben és fejlesztési ügynökségekben. A felsőoktatási intézmények közvetítőkként is működhetnek a régió gazdaságában például a sajtó számára nyújtott tudományos nyilatkozataikkal, elemzéseikkel. Közvetett módon hozzájárulnak a valóban demokratikus kormányzás társadalmi és kulturális megalapozásához is, és végső soron az autonóm tudományos szakemberek tevékenysége által a gazdaság sikerességéhez is (Chatterton és Goddard, 2000). Ezeken túl a közösség szolgálata gyakran a térség társadalmi és kulturális infrastruktúrájának fejlesztésében is megnyilvánul.

Az egyetemek helyi hatása tehát nem korlátozódik a műszaki és technológiai kutatásokra és innovációkra, hanem megjelenik a régiók szélesebb társadalmi és gazdasági szféráiban is. A társadalmi és szervezeti innovációk iránti elkötelezettség egyre nagyobb fontossággal bír, ugyanis a legnagyobb korlátok a társadalmi oldalról erednek még akkor is, ha az egyetemek és a régiók máshol bevált technológiákat próbálnak meg átvenni. Szélesebb értelemben a társadalmi-szervezeti innováció azt jelenti, hogy az új ötletek feltárását és alkalmazását, valamint a kreativitást az innováció társadalmi korlátainak lebontása érdekében gyakorolják, s ez a folyamat állandó társadalmi

párbeszédet igényel. Mindez új intézmények, hálózatok létrehozását és a társadalmi tőkének a kollektív tanulási folyamatok által történő kiépítését segíti elő (*Kitagawa, 2004*).

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 (*Temesi, 2011*). Egy jól működő fejlesztési koalíció előfeltétele a szereplők közös érdeke, helyi identitása, a saját források megléte és a reciprocitáson alapuló, tartós együttműködés (*Pálné, 2009*).

2.3. A tanuló közösségekről

Az elmúlt években a tanuló régió mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre. A szakirodalomban a tanuló közösségek megnevezés sokféle tartalmat takar. Gyakran úgy jelenik meg mint átfogó, általános kifejezés, 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 oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt. Az amerikai szakirodalomra főleg ez utóbbi jellemző (*Benke, 2014*). Kozma a társadalmi tanulás mérésére irányuló kutatással kapcsolatban azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket (térsegeket, környékeket, tájakat stb.) a vizsgálatok során a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze, s úgy tekintsenek rájuk, mint tanuló közösségekre (*Kozma, 2010*).

Értelmezések. 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 szerint a Tutorials kísérlet volt a megalapozása a Tanuló Közösségek Mozgalomnak (*Bazzichelli*, 2008. 54.).

A hagyományos, szűkebb, intézményi értelmezés. A tanuló közösségek egyik hagyományos, tanulási intézményi 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, mint közösségeknek kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel, a tanárokkal, a városházával, a családokkal, a tanulókkal, a környező vállalkozásokkal, a megújulást segítő társaságokkal és egyéb helyi szervezetekkel. 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. 13-18.).

Az oktatásfejlesztések eredője. A tanuló közösségek koncepció felfogható úgy is, mint sokéves nemzetközi oktatásfejlesztési projektek eredménye. A legsikeresebb és leginkább elismert példák az USA-ban, Kanadában, Koreában és Brazíliában születtek. Ezek közül is kiemelkedik a "School Development Programme" (USA), amely a Yale egyetemen kezdődött 1968-ban, az "Accelerated Schools" projekt (USA), amely a Stanford Egyetemen született 1986-ban, és a "Success for All" projekt, amely Baltimore-ból indult 1987-ben. Mindhárom programot az jellemzi, hogy az iskolák és közösségük társadalmi és kulturális átalakulására koncentrálnak, amit a

párbeszéd megtanulásán keresztül érnek el. Az említett tanuló közösségek projekteknek a megvalósítás tekintetében két fontos eleme van: a felelősség növelése és a közösség közös döntése arról, hogy az iskola átalakul tanuló közösséggé. A tanuló közösség fogalom eltérő mélységű használatának bizonyítéka, hogy pl. az USA-ban tanuló közösség alatt főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek. Utóbbiak arra a tevékenységre utalnak, amikor az osztályok, az iskolák, a főiskolák 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. Az 1996-os év az élethosszig tartó tanulás európai éve volt, megszületettek a témában az OECD és az UNESCO riportjai. Ezek a dokumentumok 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. 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. Ugyancsak jelentős fejlesztések történnek Ausztráliában, pl. az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata, s kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő PASCAL Observatory-nak. 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.

Az élhető hely víziója. A tanuló közösségek számos megközelítése létezik. Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, iskolák, főiskolák és

egyetemek, szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellemes, élhető helyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra ösztönzik a közösség emberi erőforrásait, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetség, jártasság és tudás hozzáférhető legyen az egész közösség számára (Longworth, 2001. 4.).

A *'Russian egg' (Matrjuszka 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, 2006. 1.). A „hely” értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót, (ily módon a tanuló közösség fogalom igen gyakran a tanuló város szinonimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösségek fogalmát úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a 'Russian egg'-hez, egy orosz Matrjuszka babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségekig bezárólag (Faris, 2006. 2-4.).

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. 183-197.).

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. Ezzel kapcsolatban megjelenik a több-szereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák kifejlesztése, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyi lokalitást gyakran szomszédságként, városi és regionális léptékkal 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 vonatkozóan, 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 hely feltételrendszerén 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*).

Az EU új, közérthetőbb víziója. Egy új fejlesztési projekt, a legfrissebb európai uniós megközelítés a tanuló régió politikai üzenetét, küldetését próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér húzódik meg, mint a tanuló régió koncepció esetében. Tudományos háttere 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 közösségek ebben az

összefüggésrendszerben nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak arra vonatkozóan, 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 itt nem kap már szerepet.

Itt nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem a lakóhelyül szolgáló település mérete. Ezen új megközelítésben a tanuló közösségeket annak megfelelően értékelik, hogy a közösség hogyan működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ez által mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának építéséhez, fejlesztéséhez. Ennek megfelelően 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).

A „tanuló közösség” fejlesztési projektek tapasztalatai.
Az alábbiakban néhány fejlesztési projekt tapasztalatait tekintjük át.

Hasznos tapasztalatokkal szolgál az az úttörő jellegűnek nevezhető kutatás, amely az Egyesült Királyságban zajlott a 90-es évek végén. A 19 tanuló városra vonatkozó felmérés a gazdasági növekedést, a társadalmi kohéziót és a személyes teljesítést vizsgálta. Azt tapasztalták, hogy az alkalmazott stratégiák egy részében a munkákba bevonták a helyi önkormányzatokat, míg

más részükben azonban nem. E korai fejlesztési 'kísérlet'-tel kapcsolatban számos probléma merült föl. Sok esetben hiányzott a munkáltatók bevonása a fejlesztési folyamatba, gyakran elmaradt az iskolák bekapcsolása. Hiányos volt az infrastruktúra finanszírozása. Problémát okozott az is, ha a kezdeményezések túlságosan közletről érintették az egyik partnert. Nehézségekbe ütközött olyan stratégiák kidolgozása, amelyekkel az egész közösséget be lehetett kapcsolni a fejlesztési folyamatokba. Külön érdekessége volt ennek a projektnek, hogy miközben kiegészítő kormányzati pénzügyi források után kutattak, addig a legnagyobb forrásokat a helyi tanulási partnerek biztosították. A Learning City Network vizsgálata kiemeli, hogy három olyan eleme van a fejlesztéseknek, amelyek nélkülözhetetlenek a tanuló közösségek sikeres működésének eléréséhez. Tapasztalataik szerint meg kell tanulni, hogyan lehet kialakítani és fenntartani a partnerségeket az összes közösségi szektorban, s hogyan lehet erősíteni mindenki részvételét a közösségi politikában, különösen azokat, akik előzőleg távol maradtak attól, s meg kell tanulni azt is, hogyan kell értékelni a teljesítményeket (*NIACE, 1998*).

Egy ausztrál vizsgálat Hume település eredményeiről számol be. A globális tanuló falu az egyik legsikeresebb ausztrál projekt színhelye. A projekt sikerének fő mozgatórugója az lehet, ha beleszövik az élethosszig tartó tanulást a helyi közösségek munkájába, ha támogatást kapnak a városi tanácstól és annak magasabb rangú tisztviselőitől, valamint a projekt tanácsadó bizottságától, továbbá, ha építeni tudnak a projekt személyzetének és a közösség önkénteseinek elkötelezettségére és „szenvélyességére” (*Wheeler, Phillips és White, 2005. 31.*).

Egy másik ausztrál riport bemutatja azokat a tapasztalatokat, amelyeket egy „élő”, vibráló tanuló közösség létrehozása érdekében az élethosszig tartó tanulás és a tanuló közösségek kapcsolatának tanulmányozása során gyűjtöttek. Eszerint, a helyi közösség bevonása a fejlesztési folyamatokba azt eredményezi, hogy a sajátjuknak fogják érezni a változásokat

és elkötelezettek lesznek a tanuló közösség iránt. A hálózatok szervezése és a részvétel alapvető fontosságú egy tanuló közösség fejlesztésében. A tanulás nélkülözhetetlen, s a tanuló közösség fejlesztési folyamatának minden lépésében megjelenik a tanulás hozzáadott értéke. A projekt munkálatai során a projekt munkatársai arra a következtetésre jutottak, hogy az élőlízzal történő ráhatás képezi a leghatékonyabb eszközt arra, hogy az embereket tanulásra buzdítsuk. (*Australian National Training Authority*, 2000).

Egy jelentős ázsiai populációval rendelkező angol városban a tanuló közösség fejlesztésére irányuló legsikeresebb kezdeményezések között szerepelt egy ázsiai örökség megőrzési program, amely nemcsak az ázsiai etnikai közösségeket kívánta szolgálni, hanem hidat akart építeni a társadalom többi csoportjával. (Ennek értelmében pl. 2000 óta a muszlim kulturális események elsődlegesen a nem-muszlimokat célozták meg.) Közösségi kredit keretrendszer dolgoztak ki, többek között az önkéntes munkások tanulásának elismerésére és értékelésére. A szomszédsági tanulás tervezési folyamatát olyan akciókutatási megközelítés jellemzi, amely a közvetlen tanulási kimenetekkel szemben inkább magára a tanulási folyamatra helyezi a hangsúlyt (*McNulty*, 2005).

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).

Érdekes különbség mutatkozik Ausztrália és Európa között a tanuló városok megkülönböztetésének formális deklarálásában. Míg Ausztráliában fontosnak tekintik a deklarációt, addig Európában kevésbé. Hat igen különböző adottságú tanuló városra kiterjedően a kutatásból egyértelműen látszik, hogy a tanuló közösségek sikeres működése szempontjából kiemelt jelentőségű a partnerségek építése és azok folyamatos bekapcsolása a fejlesztési munkákba. A vizsgált tanuló városokban olyan hozzáadott értékek mutatkoztak, mint

hosszú távú, tíz éves előretekintés, a felnőttek alapkészségei fejlesztésének prioritása, kreatív munka a menekültekkel és a menedékjogot kérőkkel. Az ICT kezdeményezések keretében gyakran bekapcsolják a munkába a könyvtárakat és a környező központokat. A tanulmányi versenyek bajnokait kérik fel, hogy támogassák a tanulást a vállalatoknál és a közösségekben. Együttműködnek más jelentős kezdeményezésekkel, (pl. egészséges városok), és a helyi karrier-fejlesztési és tanácsadó központokkal. A tanuló városok sikeresen megnyerik a tanulási programokhoz a korábban nem-tanulókat, a nőket, a fiatalokat, a migránsokat, valamint néhány alul-foglalkoztatott és munkanélküli csoportot (Wong, 2002. 30-35.).

A tanuló közösségek és a szakképzés. Kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a szakképzéssel összefüggésben vizsgálják a tanuló közösségek témakörét (Benke, 2013), ezért különösen tanulságos a tanuló közösségek ausztráliai kutatásainak megismerése, mely azt segít feltárni, hogy a szakképzés mennyiben tud hozzájárulni a közösség-alapú kultúrához és tanulási folyamathoz. Ausztrália felmutat néhány pozitív példát a fenti feszültségek áthidalására. Összkormányzati szintű stratégiák vannak születőben, amelyek feloldhatják az egyes ágazati részérdekeket.

Az ausztrál kutatás utal arra, hogy számos országban felmerül annak igénye, hogy felül kell vizsgálni az esetenként túlzottan centralizált oktatási és képzési intézmények megfelelőségét. Ez a megfontolás abból a törekvésből fakad, hogy a közösségi és a regionális kapacitások fejlesztése által sikeresebb legyen a megfelelés 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 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 helyen tehetnek szert.

Jellemzője a tanuló közösségekről való gondolkodásnak 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, amely legalább a célcsoport tagjait magában foglalja. A tanuló közösség ezért egyáltalán nem jelenti feltétlenül az elkülönülő és egyéni (akár személyes vagy intézményi) cselekvések összegét.

A tanuló közösségeknek és partnerségeknek több típusa különböztethető meg Viktória államban. Ilyenek például az egyes szolgáltatók közötti partnerségek, amelyek idővel gyakran fejlődnek és lazán összekapcsolódó közösséget alkotnak. 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 környék, amely magában foglalja pl. az idősok 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 azok az egyéneket vagy csoportokat, amelyeket korábban elkülönültek. Ausztrálián belül a meta partnerségek fejlesztése, amely a tanuló közösségek létrehozásának egy olyan eszköze, amely túlmutat a szűk ágazati és intézményi érdekeken, hamarosan kihívásként fog jelentkezni. Olyan hangsúlyeltolódás egy széleskörű és átfogó cél irányába, mint például az oktatás összehangolt tervezése és fejlesztése, vagy a regionális alapú képzési és foglalkoztatási támogatási szolgáltatások és programok egyetlen regionális közösség-alapú szervezeten keresztül történő megjelenése, nem várható egyik napról a másikra, mivel az 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 a hangsúlyeltolódás azzal jár, hogy felborulhatnak olyan, hosszú ideje fennálló paradigmák, mint pl. a verseny. 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).

Az ausztrál vizsgálat arra is választ próbál adni, hogy a szakképzés milyen módon, milyen utakon tudna a jövőben hozzájárulni a közösségi-alapú kultúra fejlesztéséhez. A szakképzés ilyen jellegű szerepével kapcsolatos gondolkodásban jelentős hatása volt azoknak a fejlesztési programoknak, amelyek hátrányos helyzetű városi környezeteket céloztak meg, ellentétben sok hasonló korábbi vizsgálattal, amelyek vidéki közösségekre irányultak. Kimberly (2003) és Melville (2003) azt vizsgálta, hogy a szakképzési főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megerősítésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben működő szakképzési főiskolák tevékenységének tapasztalatai azt mutatják, hogy a szakképzési főiskolák rendes körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. A szakképzési főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, és ez a hozzáállás megakadályozza azon képességüket, hogy hozzájáruljanak a tágabb, szélesebb hatású eredményekhez és következményekhez.

Jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzéspolitikai keretek, amelyek között a szakképzési főiskolák működnek, illetve a regionális fejlesztésre valamint a

közösségfejlesztésre irányuló koncentráció között, amely igen gyakran a tanuló közösségeket jellemzi. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme lenne, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, addig számos szakképzési főiskola rövid távú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. Szignifikáns feszültség húzódik a szakképzési főiskolákhoz fűződő kereskedelmi, piaci kényszerek, követelmények és a közösséghez való kapcsolódás igénye között, amely nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (Melville, 2003. 9.). Sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Megvitatásra vár az a 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. 15-16.).

Áttekintve kutatásunk három alapfogalmát – tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség - összefoglalásul annyit megállapíthatunk, hogy az empirikus kutató nincs könnyű helyzetben. Ezeket a fogalmakat, mint láthattuk, sokan sokféleképp használták, s a megannyi vélt vagy valóságos definíciók között ezért nehéz is eligazodni. Legfontosabb felismerésünk velük kapcsolatban talán éppen ez: a tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség kifejezések nem definíció – legalább is a szó szorosan vett tudományos értelmében -, sokkal inkább a fejlesztéspolitika zsargonjában (diskurzusaiban) forognak, ún. fejlesztéspolitikai „jelszavak”. Céljuk nem annyira az, hogy valamit (pláne normatívan!) megjelöljenek, hogy aztán vizsgálni, elemezni, végül pedig mérni lehessen. Használatuk célja sokkal inkább a mozgósítás, a fejlesztéspolitika távlatainak felvázolása, a fejlesztéspolitikában érdekeltké ráébresztése érdekeik közösségére. Empirikus kutatásaink során persze megkíséreltük a tanuló régió „fogalmát” operacionalizálni.

Elméleti tanulmányainkból azonban már előre vetíthető ennek a próbálkozásnak a töredékes volta (lásd részletesebben az 1. fejezetben írottakat). Éppen ezért Magyarország tanuló régióinak empirikus föltárása még messze van az oktatás vagy a kultúra statisztikáinak attól a „kemény” voltától, amelyet más országok kutatásaiban jellegzetesen használnak (pl. CLI). Ezért nevezzük inkább kutatásnak, semmint fejlesztésnek, netán mérésnek. Nem annyira gyakorlati alkalmazást kínál, mint új, átfogóbb kutatások távlatait segít felvázolni.

Megjegyzés

A fejezetben módosítva, illetve szövegszerűen is fölhasználtuk az alábbi publikációkat:

BENKE M. (2013): A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, **29.** 3. sz. 5-21.

BENKE M. (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *"Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei"*, CHERD, Debrecen. 51-70.

3. Formális tanulás

A formális tanulás a tanulási módok közül a legkönnyebben megragadható: objektív nemzetközi és hazai statisztikai adatok, kimutatások, jelentések állnak rendelkezésünkre, számos kutatási eredmény és tanulmány gazdagítja a téma vizsgálati körét, adekvát indikátorok és kiváló mérőeszközök fejleszthetők empirikus vizsgálat céljából.

A Tanuló régiók Magyarországon kutatás keretében arra vállalkoztunk, hogy megpróbáljuk túllépni az „átlagos tanuló” formális oktatásának és képzésének bemutatásán, és a leíró statisztikák mögött megbújó „nem hagyományos” tanulói társadalmat térképezzük fel. Jelen fejezet tárgyalja ezeknek a tanulói csoportoknak a részvételét az oktatási intézményrendszerben. A vizsgálat céljából kiragadott csoportok a romák, a migránsok és a felnőtt korban az iskolapadba visszatérők. Természetesen nem hagyjuk figyelmen kívül az oktatási intézményekre, az oktató-nevelő munkára vonatkozó általános jellemzőket, tendenciákat, viszont – éppen a speciális tanulói csoportok révén – különös figyelmet fordítunk az eredményesség és a minőség kérdésére.

A formális tanulást vizsgáló fejezetben rövid áttekintést adunk a hazai oktatási rendszerről, majd a „hagyományos” és „nem hagyományos” tanulókkal foglalkozunk. Vizsgálataink színtere a felsőoktatás. Ennek legfőbb oka, hogy a tanuló régió-kutatás elsődlegesen a felnőtt lakosságra koncentrál, s a formális tanulás szintjei közül a felsőoktatásban találjuk meghatározó arányban a felnőtt korosztályt. Az oktatáskutatásunk helyszínválasztásához hozzájárul a tanuló régiók sajátossága, tudniillik az oktatás, a gazdaság és a társadalom összefonódásának jelentősége. A felsőoktatás bocsátja ki azokat a diplomás szakembereket, akik megszerzett tudásukat és kompetenciájukat a munkaerőpiacon és a társadalomban hasznosítják.

3.1. A formális tanulás szintjei országos és regionális összehasonlításban

A magyarországi köznevelési (korábban közoktatási) rendszerben (lásd 3.1. táblázat) tanulók száma az elmúlt tíz évben a demográfiai adatoknak megfelelően folyamatosan csökkent. A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint (www.ksh.hu/oktatas) a levelező formában szerzett iskolai végzettség az általános iskolában még jellemző (2013-ban csupán 1% volt az, aki nem nappali formában fejezte be az általános iskolát). A középfokú iskolákban már erősebben megjelenik a részképzésben tanulók aránya. 2013-ban nappali képzés keretében 68 ezer tanuló, míg levelező rendszerben kilencezer fő szerezte meg az érettségit.

Az országos összesített adatok mellett az egyes társadalmi csoportok elemzését is feladatunknak tartottuk. A roma tanulók statisztikai adatai mögött meghúzódó szocioökonómiai jellegzetességek kiemelt szerepet játszanak az iskolai részvétel és eredményesség szempontjából. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a roma tanulók eltérő szocializációs közegét; az óvodai neveltetés hiányát; a szülők és az iskola kapcsolatának esetleges hiányosságait, problémáit; a felmerülő nyelvi akadályokat; a többségi társadalomban kitapintható előítéleteket; és a motiváció hiányát (Forray és Hegedűs, 2001; Havas, Kemény és Liskó, 2001). A roma tanulókkal kapcsolatban az egyik legnehezebb kérdés, hogy milyen módon tudunk adatokat gyűjteni. Az egyik lehetséges információforrás az Országos kompetenciamérés adatbázisa. Tudnunk kell azonban, hogy ezekből az adatokból is csak megközelítőleges következtetéseket vonhatunk le a roma tanulók arányával kapcsolatban. Ahhoz, hogy pontosabb és árnyaltabb képet kapjunk a roma tanulók iskolai jelenlétéről, tanulási eredményességükről, családi hátterükről a kvalitatív kutatás eszközeihez kell nyúlni. Esettanulmányok, interjúk segítségével pontosabban írhatjuk körbe a magyarországi roma tanulók helyzetét, bár a kvantitatív összehasonlításához ez a megközelítés nem megfelelő.

3.1 táblázat Az oktatási intézmények főbb adatai fenntartók szerint, 2011/2012

Megnevezés	Települési önkormányzat	Megyei önkormányzat	Központi költségvetési szerv	Egyház felekezet	Alapítvány természetes személy	Egyéb	Összesen
Feladatellátási hely							
Óvoda	3 804	51	14	207	181	79	4 336
Általános iskola	2 691	116	24	281	87	53	3 252
Szakiskola	219	120	22	42	173	111	687
Speciális szakiskola	57	79	–	8	5	2	151
Gimnázium	291	95	16	132	138	207	879
Szakközépiskola	317	188	33	59	189	142	928
Felsőoktatás	–	–	29	25	14	–	68
Pedagógus							
Óvoda	27 428	184	193	1 466	825	300	30 396
Általános iskola	61 503	2 170	963	6 180	1 147	538	72 501
Szakiskola	4 612	2 529	294	359	736	505	9 035
Speciális szakiskola	597	852	–	24	59	6	1 538
Gimnázium	8 941	2 455	699	3 470	1 414	1 207	18 186
Szakközépiskola	9 258	5 761	927	645	1 694	834	19 119
Felsőoktatás	–	–	17 409	2 255	1 693	–	21 357
Tanuló (a nappali oktatásban)							
Óvoda	313 066	997	1 990	15 903	6 715	2 519	341 190
Általános iskola	649 393	10 787	10 671	63 041	9 503	4 152	747 547
Szakiskola	69 345	35 567	2 201	4 374	11 100	6 853	129 440
Speciális szakiskola	4 060	5 052	–	210	377	21	9 720
Gimnázium	108 281	28 472	7 607	37 934	10 038	2 837	195 169
Szakközépiskola	112 353	65 197	7 251	8 621	27 366	12 334	233 122
Felsőoktatás	–	–	214 604	12 354	14 656	–	241 614

(Forrás: KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xtabla/kozokt/tablkozokt11_05.html)

A módszertani nehézségek ellenére, kutatásunkban fontos szerepe van a roma tanulók oktatási helyzetének, hiszen bizonyos régiókban (Pécs, Miskolc, Nyíregyháza térsége) jelentős arányban jelennek meg a köznevelés mindkét szintjén.

Egy másik kiemelt jelentőségű tanulói csoportot képeznek a migránsok, akiknek magyarországi megjelenése az elmúlt évtized globális politikai és gazdasági folyamataiban keresendő. Ezeknek az okoknak a feltárása nem feladatunk, ugyanakkor a migráns tanulók megjelenése a magyar oktatási rendszerben újfajta feladatokat ró a pedagógusokra, további kihívásokkal állítja szembe az iskolákat. Az Európai Unió számos országában több évtizedes tapasztalat alapján alakítják az oktatási rendszert úgy, hogy az Ázsiából, Afrikából érkező migráns gyerekek és fiatalok is bekapcsolódhassanak a formális tanulásba. Hazánkban ennek a kialakulása még kezdetleges, melynek oka, hogy a migránsok aránya nem érte el a nyugati, illetve északi országokban tapasztalt arányt. A világgazdasági folyamatok, illetve a nemzetközi politika döntései miatt azonban a magyar oktatási rendszer aktorai is számolhatnak azzal az új tendenciával, mely a multikulturalizmus és a globalizáció jellemzőit viselik magukon (Bukus, 2011). A roma tanulókhoz hasonlóan a migránsok oktatási szerepének felmérése is nehézségbe ütközik. Az adatgyűjtés mellett még definíciós problémákkal is szembesülhetünk. A migráns tanulóknál a magyar nyelvtudás megléte vagy hiánya további problémákat jelenthet.

A felsőoktatás expanziója is megrekedt, s az elmúlt évtizedben szinte minden évben közel azonos számú felsőfokú diplomát adnak ki (évente átlag ötvenezer, 3.2. táblázat).

3. 2. táblázat A hallgatói létszám változása 1990 és 2014 között

Tanév	Hallgatók száma		Nappali képzésben tanulókból		
	összesen	ebből: nappali képzésben	első évfolyamos	külföldi hallgató	nő
1990/1991	102 387	76 601	22 662	3 310	37 409
1991/1992	107 079	83 191	22 662	5 842	40 754
1992/1993	117 460	92 382	25 385	6 248	46 197
1993/1994	133 956	103 713	30 192	6 324	53 796
1994/1995	154 660	116 370	35 005	6 399	59 487
1995/1996	179 565	129 541	42 433	6 300	67 361
1996/1997	199 032	142 113	44 698	6 434	74 122
1997/1998	233 657	152 889	45 669	6 636	80 201
1998/1999	258 315	163 100	48 886	7 111	86 700
1999/2000	278 997	171 612	51 586	7 711	91 951
2000/2001	295 040	176 046	52 578	7 751	94 435
2001/2002	313 238	184 071	56 709	8 088	99 111
2002/2003	341 187	193 155	57 763	8 184	104 008
2003/2004	366 947	204 910	59 699	8 850	110 097
2004/2005	378 466	212 292	59 783	9 302	114 952
2005/2006	380 632	217 245	61 898	10 072	116 199
2006/2007	375 819	224 616	61 231	10 757	119 125
2007/2008	359 391	227 118	55 789	11 435	120 278
2008/2009	340 851	224 894	52 755	12 934	118 381
2009/2010	328 075	222 564	61 948	14 290	116 981
2010/2011	318 019	218 057	68 715	15 090	112 725
2011/2012	316 385	218 304	70 954	16 450	112 854
2012/2013	299 636	214 320	67 014	17 277	110 714
2013/2014	282 296	209 208	96 775a	20 041	108 542

(Forrás: KSH http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi008.html)

2013-ban a felsőoktatásban tanulók száma csaknem 224 ezer fő, ami tízezerrel kevesebb, mint a 2012/2013-as tanévben. A hallgatók többsége (93%-a, 208 ezer fő) alap-, mester- vagy osztatlan képzésben vesz részt. Csupán egy százalék (1500 fő) tanul még a kifutó egyetemi, főiskolai programokban. A

felsőoktatási szakképzésben közel kilencezer felnőtt vesz részt. A szakirányú továbbképzések keretében további 5700 fő folytat tanulmányokat. Általános tendencia, hogy a köznevelésben a felnőttoktatás keretei között tanulók száma kis mértékben csökkent (2,5 %-kal). A felsőoktatás nem nappali rendszerű képzéseire 2013/14-es tanévben közel százezer hallgató iratkozott be. Ez a szám nyolcezerrel kevesebb, mint az előző időszakban. Az esti képzésben részt vevők közel 11%-os, míg a levelező képzésben több mint 7%-os arányban jelennek meg a statisztikában. A távoktatásban majdnem 12%-os csökkenés tapasztalható (KSH).

3.2. Hagyományos tanulói életutak

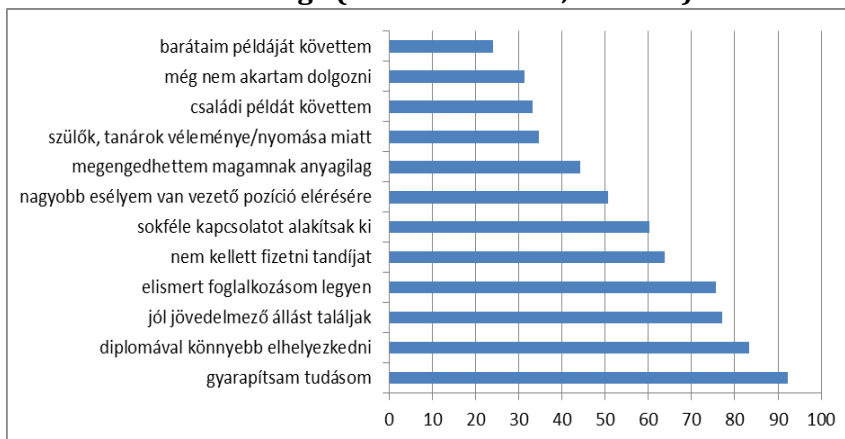
Ebben az alfejezetben arra keressük a választ, hogy a hallgatók milyen indítékokkal és motivációval érkeznek a felsőoktatásba, hogyan viszonyulnak a felsőoktatás világához, majd tanulmányaik lezárultával milyen további tanulási tervekkel és elképzelésekkel bírnak. Hogy erre a kérdésre választ kapjunk, a HERD kutatás¹ 2012-es adatbázisát használtuk fel, és abból leválasztottuk a Debreceni Egyetem almintáját (N=1118). Elemzésünk több okkal is indokolható: egyrészt kiindulhatunk a felsőoktatás-koncepciók megváltozásából, amely az egyetemeknek egyre inkább pragmatikus célokat jelölnek ki, másrészt pedig az általunk vizsgált intézmény, tehát a Debreceni Egyetem sajátosságaiból is. (A Debreceni Egyetem bizonyos karjai az elsőgenerációs értelmiségivé válás terepeit képezik, profiljuk sokkal inkább gyakorlatias, mint elméleti és kutatás-központú.) Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a hagyományos hallgatói életutakat az egyetemre vezető motivációs bázissal, az aktuális viszonyulásokkal és a további tanulási tervekkel szeretnénk modellezni.

¹ Higher Education for Regional and Social Cohesion. Regisztrációs szám: HURO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

Az egyetem-definíciók egy részében a tudás generálása, disszeminációja, a tudományos motívumok fontos pozíciót töltenek be (*Marginson, 2007; Tasker és Packham, 1993; Harland és Pickering, 2011*), miközben az ilyen intézményeken belül a hallgatók egyfajta klasszikus hallgató-képnek feleltethetők meg, akiknek egyik fő motivációja a tudásvágy (*Veroszta, 2010*). A felsőoktatás bizonyos trendjei azonban ettől jóval pragmatikusabb képet rajzolnak meg, ahol a képzés praktikus és megtérülő célokkal, kevésbé magasztos tartalmakkal és motivációkkal írható le. Ide kapcsolhatjuk az egyetemek-főiskolák piacosodásának trendjét (*Bok, 2003*) vagy az akadémiai kapitalizmus kérdéskörét is (*Rubins, 2007*). Ha az egyetemek működésének egésze és az oktatói gárda akadémiai morálja megváltozik, logikusnak tűnik, hogy a hallgatók egyetem-képe is át fog alakulni, s joggal feltételezhetjük, hogy ezek a rendszerek összefüggenek. Az oktatói hatások miatt a hallgatók felsőoktatás-képe is bizonyos irányba fog mozdulni, míg egy markáns hallgatói elvárás az intézmények arculatát is képes alakítani. Az eltömegesedés és a nem tradicionális hallgatók megjelenése (*Pusztai, 2011; Engler, Tózsér és Szilágyi, 2012*) a diákok szociokulturális háttérét is átszabja. Az eltérő szociokulturális háttér pedig a tudáshoz és a tanuláshoz kapcsolható eltérő viszonyt eredményez, egy újfajta intézményi integrációt, a hallgatói életmód korábbtól eltérő súlypontjait – röviden a hallgatói életutak egészét átszínezi. Kérdés, hogy ebben a megváltozott közegben, ahol a felsőoktatás környezete, a diákok, az oktatók és maguk az intézmények is átalakulnak, hogyan is fog alakulni a diákok felsőoktatás-képe, milyen célokkal érkeznek a hallgatók az egyetemekre, és milyen további tanulási tervekkel készülnek elhagyni azokat.

Első lépésben azt vizsgáltuk meg, hogy a Debreceni Egyetem 2012-es hallgatói mintájában milyen továbbtanulási motivációkkal jellemezhetők a diákok. A továbbtanulással kapcsolatos válaszokat 3.1. ábra ismerteti.

3.1. ábra Az egyes továbbtanulási motivációk százalékos választottsága (HERD adatbázis, N=1118)



Az ábráról leolvasható, hogy a továbbtanulás fő motivációja kapcsán egy olyan itemet választottak a hallgatók leginkább, amely a klasszikus hallgatóképhez kapcsolódik (gyarapítsam a tudásom). Magas ugyanakkor a materiális és státusorientált válaszok elfogadottsága is, míg a mintakövetés válaszlehetőségei a lista végén találhatók. Szintén ebben a pozícióban helyezkedik el, de így is a hallgatók több mint 30%-a választotta a „még nem akartam dolgozni” kijelentést.

A továbbtanulási motivációk alapján listweise módszerrel klasztereket különítettünk el. Három almintát sikerült identifikálnunk: az alulmotiváltat, a példakövető nyitottat, illetve a státusorientált materiális hallgatókat (387, 377 illetve 451 fő). Az első csoportban a továbbtanulás motivációi minden kijelentés esetében alacsonyabb értékeket kaptak, a második csoport esetében zömmel magas átlagokat találunk, és ez a sajátosság a példakövetés kijelentéseit is érinti, míg a harmadik almintában az praktikus-anyagias kijelentések dominanciáját figyelhetjük meg (3.3. táblázat). Az így kialakított klaszterek segítségével a későbbiekben az akadémiai értékeket, illetve a továbbtanulási terveket fogjuk majd megvizsgálni.

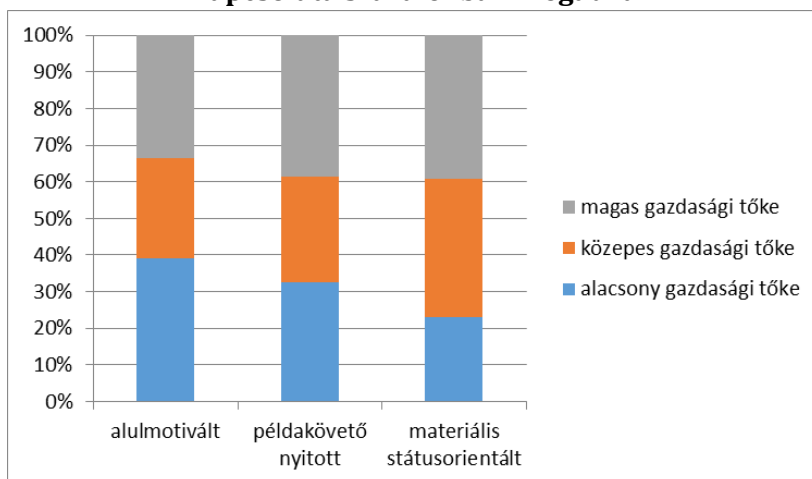
3.3. táblázat Klaszterközéppontok a továbbtanulási motivációk alapján

	alulmotivált	példakövető nyitott	materiális státusorientált
jól jövedelmező állást találjak	1,539	1,888	1,931
elismert foglalkozásom legyen	1,499	1,834	1,903
nagyobb esélyem van vezető pozíció elérésére	1,146	1,663	1,688
gyarapítsam tudásom	1,843	1,932	1,968
diplomával könnyebb elhelyezkedni	1,701	1,900	1,836
még nem akartam dolgozni	1,128	1,483	1,305
sokféle kapcsolatot alakítsak ki	1,178	1,732	1,796
családi példát követtem	1,151	1,609	1,265
barátaim példáját követtem	1,082	1,576	1,125
szülők, tanárok véleménye/nyomása miatt	1,202	1,896	1,018
megengedhettem magamnak anyagilag	1,133	1,683	1,520
nem kellett fizetni tandíjat	1,448	1,834	1,613

Az egyes klaszterek szociodemográfiai sajátosságainak feltérképezéséhez felhasználtuk a nem, az édesapa és az édesanya iskolai végzettségét (diplomás-e vagy sem), illetve a gazdasági tőke mutatóját. A gazdasági tőke mértékét a szülők által birtokolt tartós fogyasztási javak segítségével vizsgáltuk meg. Ennek során indexértéket képeztünk, majd a diákokat

három, megközelítőleg hasonló nagyságú csoportba soroltuk.² Két esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot: a nem és a gazdasági tőke esetében (khi négyzet-próba, $p > 0,05$, sig.: 0,039 és 0,000). A materiális státusorientált klaszterben a tradicionális nemi szerepekhez illeszkedve a férfiak felülreprezentáltak, miközben alulmotiváltak között a nők magasabb arányát figyelhetjük meg – ez utóbbi mindenképpen érdekes eredménynek tekinthető. Kérdés, hogy ezt a csoportot mi sodorja a felsőoktatás irányába. A gazdasági tőke esetében azt tapasztaljuk, hogy a legkedvezőbb anyagi helyzetben a materiális státusorientált csoport van, tehát a felsőoktatás rekonverziós és anyagi koncepciója az ő esetükben lesz jellemzőbb. Az alulmotivált diákok anyagi háttere szerényebbnek mondható (3.2. ábra).

3.2. ábra A gazdasági tőke és a továbbtanulási motivációk kapcsolata százalékban megadva

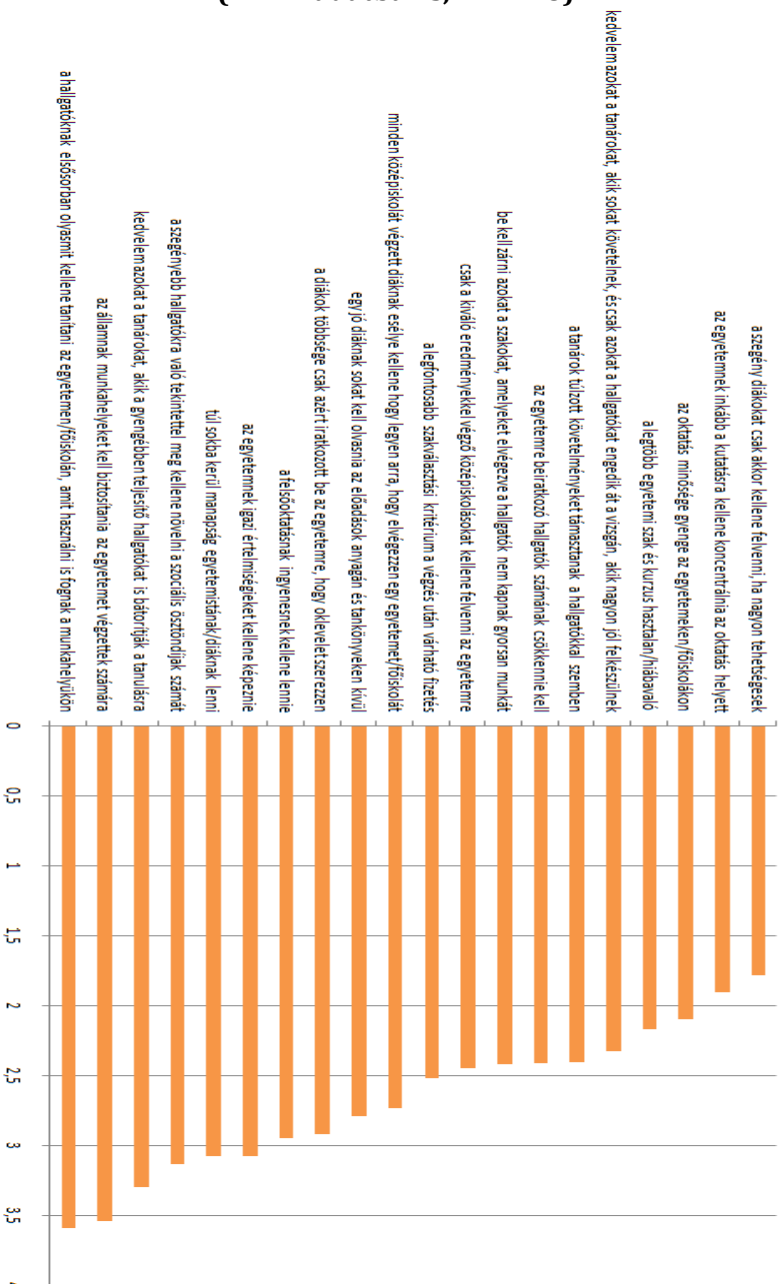


² A tartós fogyasztási cikkek a következők voltak: saját lakás/családi ház, hobbitelék/nyaraló, plazma tévé/LCD tévé, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép/ebook-olvasó, mobil internet telefonon vagy táblagépen, mosogatógép, klíma és okostelefon. A kialakított csoportok a következők voltak: alacsony gazdasági tőkével (33,7%), közepes gazdasági tőkével (35,6%), illetve magas gazdasági tőkével bíró hallgatók (30,7%).

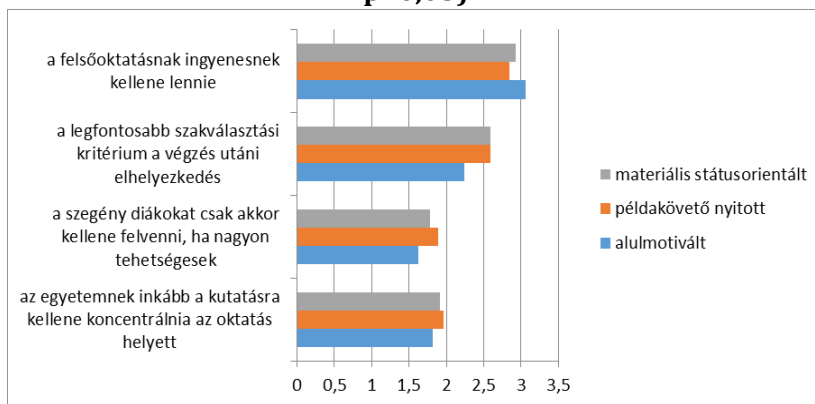
Következő lépésben arra vállalkoztunk, hogy a hallgatók jelenlegi felsőoktatás-koncepcióit feltérképezzük, ezt pedig az akadémiai értékeket felmérő kérdésblokk segítségével végeztük el. Ez a kérdésblokk olyan kijelentéseket fogott össze, amelyek a felsőoktatás feladatára, ideális jegyeire, illetve a hallgatói magatartásformákra vonatkoztak. A diákoknak a kijelentéseket négyfokozatú skálán kellett értékelniük. A kapott adatok alapján kijelenthetjük, hogy az egyetemek-főiskolák megítélésének, funkcióinak terében a pragmatikus munkaerő-piaci szempontok dominálnak, hiszen két, ezzel kapcsolatos kijelentés kapta a legmagasabb átlagokat. Kedvező pozícióban vannak azok az itemek is, amelyek szociális felhangokkal bírnak: ide kapcsolódik a felsőoktatás ingyenességének ideája, a szociális ösztöndíjak támogatása vagy az egyetemista lét költségeire vonatkozó kijelentések (3.3. ábra). Ha a tanulási motivációk rajzolatát, illetve a jelenlegi felsőoktatási koncepciók rajzolatait összevetjük, akkor azt kell mondanunk, hogy a közös elem a diploma eszköz-jellege, tehát a pragmatikus szempontok fontossága. Azok a kijelentések, amelyek az egyetemek tudásgeneráló és teremtő funkcióihoz kapcsolódnak, a diákok preferencia-rendszerében hátrébb kapnak helyet.

Ha az akadémiai értékek egyes itemeit megvizsgáljuk a továbbtanulási motivációs klaszterek segítségével, akkor egyrészt azt tapasztaljuk, hogy a két terület között a vártnál jóval kevesebb összefüggés található. A jelenlegi felsőoktatás-kép és a jelentkezési indokok csak lazábban függnek össze – még azokban az esetekben is, ahol az itemek tartalmi nagyrészt megegyeznek (például materiális irányultság). Néhány jól értelmezhető szignifikáns kapcsolat ugyanakkor dokumentálható: ilyen például a kutatásközpontú, elitista felsőoktatás-kép megjelenése a példakövető nyitott klaszterben (3. 4. ábra).

3.3. ábra Az akadémiai értékek átlagai hallgatói mintában (HERD adatbázis, N=1118)

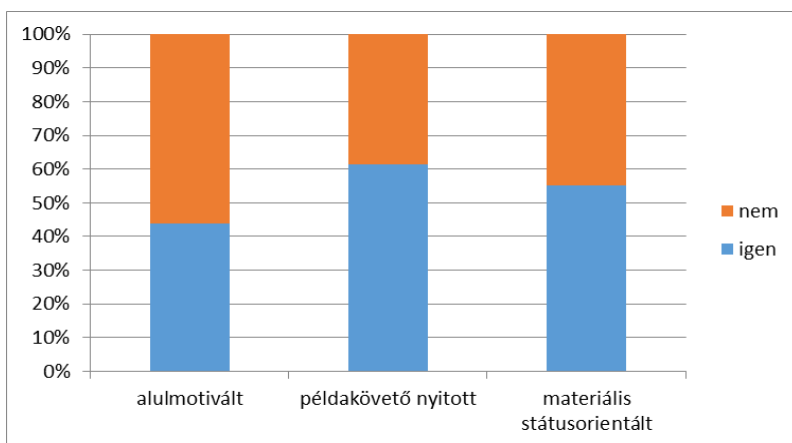
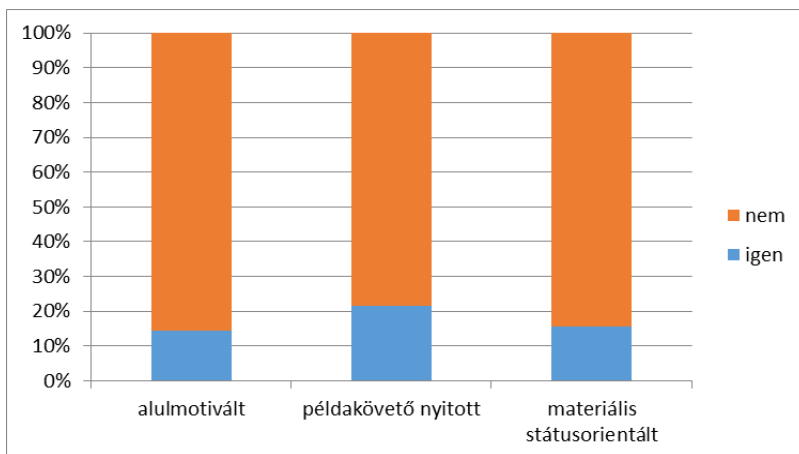


3.4. ábra A továbbtanulási motivációk és az akadémiai értékek kapcsolata (HERD adatbázis, N=1118, ANOVA teszt, $p>0,05$)



Elemzésünk utolsó lépéseként arra vállalkoztunk, hogy a Debreceni Egyetem hallgatói mintájának diploma utáni tanulási terveit elemezzük. A válaszadóknak mindössze 26,7%-a nem tervez további tanulmányokat. A felkínált válaszlehetőségek választottsága azonban eltérő: alapszakon 18,2%, mesterképzésben 54,3%, doktori képzésben 29,1%, míg posztgraduális képzésekben 29,1% folytatná a tanulmányait. (A mesterszak választottságának magas arányát ugyanakkor az is magyarázhatja, hogy a minta 69,5%-a alapszakos hallgató volt a lekérdezés pillanatában.) Úgy tűnik tehát, hogy a diploma megszerzése a diákok legnagyobb részénél nem eredményezi az egyetemeken folyó képzésekben való részvétel végét. A már korábban kialakított továbbtanulási motivációk segítségével megvizsgáltuk a diploma utáni tanulási terveket. Két esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot (3.5. ábra). S bár a részvételi szándékok eltérő értékeket mutatnak, a diploma utáni tanulási formák rajzolata az alapszak és a mesterszak esetében hasonló, hiszen az alulmotivált klaszter kevésbé tervezi az ezeken a szinteken való részvételt. Fontos azonban, hogy az alapszak esetében található szignifikancia-szint alacsonyabb, míg két képzési forma esetében (doktori képzés, posztgraduális képzés) semmilyen összefüggést nem találtunk.

3.5-3.6. ábra Alapszakon, illetve mesterszakon tanulmányokat tervezők aránya a tanulási motivációk alapján (khí négyzet-próba, $p > 0,05$, sig.: 0,025 és 0,000)



Elemzésünk célja az volt, hogy a hagyományos hallgatói életutakat három kérdésblokk segítségével térképezzük fel: egyrészt a bemenetnél, amely a felsőoktatásba jelentkezés motívumait jelenti, másrészt a hallgatók jelenlegi felsőoktatás-képének segítségével, harmadrészt pedig a végzés utáni továbbtanulási tervek kapcsán. Láthatjuk, hogy a felsőoktatás-koncepciókban és a motivációkban legnagyobb hangsúllyal a

pragmatikus elemek vannak jelen, s a diákok egy jelentős részét ez mozdíttja a felsőoktatás irányába. A későbbi tanulmányaik során szintén ezeket a funkciókat várják el leginkább a megszerzendő végzettségüktől – erre utalnak az akadémiai értékek rajzolatai. S míg a belépés előtt az legmagasabb választottsággal a tudás gyarapítása item állt, az ehhez hasonló tartalmú kijelentések pozíciója halványabbnak mutatkozik a diákok jelenlegi felsőoktatás-koncepcióiban. Azt is látnunk kell, hogy a diploma utáni tanulmányok, mint a későbbi életút állomása a hallgatók legnagyobb hányadánál megjelennek. Az elemzések azonban azt sejtetik, hogy a diákok egy jelentős hányada (az alulmotivált klaszter elemszáma 387 fő) inkább csak belesodródott a felsőoktatásba, ami azonban nem azt jelenti, hogy a diploma utáni szinteken (PhD, posztgraduális képzés) alacsonyabb részvételi aránnyal kellene számolnunk az ő esetükben. A három terület a vártnál csekélyebb mértékben kapcsolódik össze, ami egy képlékenyebb rendszerre utal a tanuláshoz és a felsőoktatáshoz fűződő viszony kapcsán.

3.3. Migráns és roma tanulók

Először is érdemes áttekintenünk a köz- és felsőoktatásban regisztráltan megjelenő külföldi állampolgárságú gyerekek számát. (3.4. táblázat)

Mint látjuk, minden oktatási-képzési szinten nőtt a külföldi állampolgárságú gyermekek száma. Vámos Ágnes kutatásai szerint az 1999/2000-es tanévben a külföldi állampolgárságú gyerekek egyenletesen szóródtak szét az ország iskoláiban, bár már ekkor is jellemző volt, hogy azokon a településeken, ahol nagyobb csoportban éltek külföldi családok, ott egy-egy kedvelt iskola válik a külföldi diákok befogadójává. Vélhetően az, ahol az iskolai vezetés és az oktatók a legfelkészültebben állnak a kulturális különbségekből fakadó pedagógiai problémákhoz (Feischmidt és Nyíri, 2006).

3.4 táblázat Külföldi állampolgárságú gyermekek száma a magyar köz- és felsőoktatásban (nappali tagozatok)

Tanév	Óvoda	Általános iskola	Szakiskola	Szakközépiskola és gimnázium	Felsőoktatási intézmény
1995/1996	n.a.	2 353	463	2 046	6 300
1996/1997	n.a.	2 465	518	2 255	n.a.
1997/1998	n.a.	2 899	505	2 573	n.a.
1998/1999	n.a.	3 228	466	3 038	7 111
1999/2000	n.a.	3 830	444	3 566	7 711
2000/2001	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2001/2002	1 048	3 561	685	4 640	8 556
2002/2003	1 554	5 002	747	5 459	8 605
2003/2004	1 538	4 761	911	5 365	9 371
2004/2005	1 608	4 577	882	5 353	9 946
2005/2006	1 683	4 515	717	5 152	10 974
2006/2007	1 584	4 496	741	4 921	11 618
2007/2008	1 603	4 399	633	4 281	12 212
2008/2009	1 629	4 224	448	4 075	13 681
2009/2010	1 516	4 200	462	3 667	15 035
2010/2011	1 701	4 288	487	3 659	15 889

Forrás: Oktatás-statisztikai évkönyv 2010/2011

A nem magyar (többnyire angol vagy német) tanítási nyelvű nemzetközi iskolák, a két tanítási nyelvű iskolák/osztályok, valamint a magyarországi nemzetiségi kisebbségek iskolái tovább árnyalják a képet.

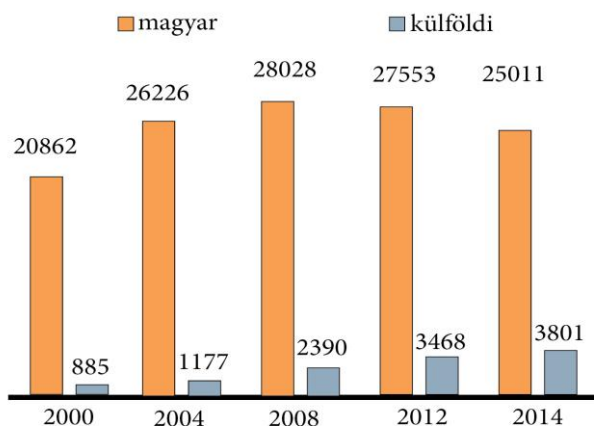
A felsőoktatási intézmények külföldi hallgatói számának alakulásáról több okból is pontosabb statisztikákkal rendelkezünk.

A felsőoktatás nemzetköziesedése az egyetemi rangsorkészítés (ranking, mapping, multiranking) egyik jellegzetes dimenziója. A nemzetközi rangsorok célja, hogy a világ vezető kutatóegyetemei közötti különbségekről nyújtsanak eligazítást, azonban ezek elsősorban az intézményeken folyó tudományos munka teljesítménymérési kritériumainak szempontjaira koncentrálnak, melynek része többek között a külföldi hallgatók aránya a helyi diákokhoz képest, valamint a helyi diákok bekapcsolódása a különböző tanulmányi jellegű csereprogramokba. A külföldi állampolgárságú diákok egyfajta

presztízt is jelentenek, ami tovább növeli az egyetem vonzerejét (vonzáskörzetét) (Rauhvargers, 2011).

A Debreceni Egyetem őszi statisztikáiból tudjuk, hogy a Debrecenben tanuló külföldi állampolgárságú hallgatók aránya és összetétele milyen mintázatokat mutat. (3.7. ábra) Egyrészt a külföldi hallgatók száma és a magyar hallgatókhoz viszonyított aránya is növekszik. Másrészt a hallgatók származása is egyre változatosabb (több országból érkeznek diákok), s míg más magyarországi felsőoktatási intézményben a határon túli magyar és európai hallgatók tanulnak legnagyobb arányban, addig a debreceni esetben az afrikai és ázsiai hallgatók.

3.7. ábra A Debreceni Egyetemen tanuló külföldi és magyar állampolgárságú hallgatók száma (fő)



(Forrás: <http://unideb.hu/portal/hu/node/369>)

A hallgatói társadalomra a külföldi állampolgárságú diákokat leszámítva is növekvő diverzitás jellemző, melynek révén az oktatók és a hallgatók többféle új problémával szembesülhetnek, váratlan tantermi és akár nem tantermi helyzetekbe kerülhetnek. Hurtado alapján elkülönül egymástól a strukturális diverzitás (demográfiai és státusmutatók alapján), a kulturális és magatartási diverzitás (az alapértékek és

magatartásminták alapján), az interakciós diverzitás (a kapcsolattartás a különböző hallgatói csoportok között) valamint a pedagógiai diverzitás (tantervi, tantermi és extrakurrikuláris megjelenése szerint) (Hurtado, 2007).

Amikor kutatásunk során Tinto elmélete alapján összehasonlítottuk a két nem tradicionális hallgatócsoport beilleszkedésének folyamatát, a kulturális különbségekből fakadó oktatási, pedagógiai diverzitás tényezői kerültek képbe, mint például a felsőoktatásban elvárt követelményeknek és normáknak való megfelelés nehézségei, a tudományos munkavégzéssel kapcsolatos diszpozíciók. Kvalitatív módszereket alkalmazva 12 félig strukturált interjút készítettünk el, egyik felét oktatókkal, másik felét hallgatókkal vettük fel. Munkánk eredményeként a több órás hanganyag kvalitatív-interpretatív elemzése által kirajzolódott, hogy a hallgatók integrációinak igen speciális mintázatai alakultak ki, továbbá fény derült arra, hogy milyen tanár-diák konfliktusok és együttműködések jöttek létre az eltérő kultúrák képviselői között a felsőoktatásban.

Kutatásunk fontos megállapítása, hogy a roma és külföldi hallgatókat tanítók esetében egyrészt a tantermi környezetben a hagyományos felsőoktatás-pedagógiai módszerekből való kilépés és más (felső)oktatási modellek, módszerek alkalmazása vezet eredményre. Másrészt a tantermen kívül kibővített oktatói szerepvállalás szükséges, hiszen e diákok magánéleti, világnézeti problémáikkal is sok esetben tanáraikhoz fordulnak segítségért.

3.4. Az iskolapadba visszatérő tanulók

A formális tanulás egyik meghatározó tanulói csoportja a felnőtt tanulóké, azonban az oktatási szintek közül ez ma már csak a felsőoktatásra mondható el – éppen azon a szinten, ahol korábban hagyományosan nem jelentek meg az iskolapadokban. A huszadik században a magyar lakosság iskolázottsága fokozatosan javult, a felnőttek növekvő arányban kapcsolódtak

be a különböző iskolatípusok az esti és levelezős oktatásba. Az egymást követő oktatási expanziós hullámok lassan telítették a középszint esti tagozatait, és az expanziós S-görbének megfelelően (Archer, 1982) megkezdődött a létszámemelkedés a felsőoktatásban is. Napjainkban legnagyobb arányban az egyetemeken és főiskolákon találunk felnőtt tanulókat (összes hallgatói létszám harmada), a középszinten a gimnáziumok tanulóinak tizedét teszik ki, még – a javuló iskolázottságnak megfelelően – az alsóbb szinteken már kevésbé találjuk meg a korábban elmaradt tanulás pótlásának igényét. (3.5. táblázat)

A kilencvenes években a felsőoktatás nappali tagozatán egyre nagyobb számban jelentek meg a nem hagyományos hallgatói csoportok, mint például az alacsony társadalmi státuszúak, migránsok, romák, fogyatékkal élők. Kozma (2004) megfogalmazásában az expanzió „motorjaként” említett női hallgatók aránya is tovább növekedett a nyolcvanas években megtörtént nemi kiegyenlítődést követően. A hallgatói társadalom heterogenizálódását tovább növelve a levelező tagozatok létszáma jelentősen megnőtt (az esti tagozat és a távoktatásban tanulók aránya viszont változatlanul alacsony maradt az utóbbi húsz évben). A hallgatói társadalom sokszínűségét fokozza, hogy az eddig felnőtt hallgatóként definiáltak (pl. életkor, családi állapot vagy munkaviszony okán) az ezredforduló után egyre nagyobb arányban megjelentek a teljes idős képzésekben is.

3.5. táblázat A formális felnőttoktatásban résztvevők száma és aránya oktatási szintenként, 2013

Tanulók száma és aránya a kezdő évfolyamokon	Általános iskola	Szakiskola	Szakközép-iskola	Gimnázium	Felsőoktatás
Összes tanuló, fő	97 716	36 094	47 038	47 870	114 198
Felnőttoktatásban résztvevő, fő	52	708	815	5406	36 076
Felnőttoktatásban résztvevő, az összes tanuló százalékában	0,5	2	1,7	11,3	31,6

(Forrás: Oktatási Hivatal adatai alapján)

A felsőoktatásban megjelenő, nagy arányú felnőtt hallgatói társadalom szintén a non-tradicionális hallgatók táborába tartozik, hiszen tanulói életútjuk általában eltér a klasszikus akadémiai úttól, s életkorukat, társadalmi helyzetüket, származásukat, társadalmi szerepeiket tekintve is eltérnek a hagyományos hallgatóktól (*Duke, 1996; Wolter, 2000; Kerülő, 2009; Pusztai, 2011*). Ebből következik, hogy a felsőoktatásba történő beilleszkedésük, az ott nyújtott teljesítményük, a motivációjuk, az eredményességük megkülönbözteti őket, mindemellett módszertanban, kommunikációban, oktatásszervezésben, infrastruktúrában egyaránt új igényeket támasztanak (*Zuber-Skerritt, 1998; Hrubos, 1999; Graessner és Bade-Becker, 2009; Senge, 2000; Hubig, 2002; Forray és Kozma, 2009, Farkas, 2014*).

A részidős képzésben tanuló hallgatók jellemzőinek körülírásakor a vizsgálatok a teljes képzésben tanuló hallgatókhoz hasonlítják ezt a populációt, azonban a

nappalisokat egységesen kezelik – tehát a teljes idejű nem hagyományos hallgatókat is beleértik. Ennek ellenére lehetséges, hogy a nem hagyományos nappalis hallgatók sok tekintetben inkább a levelezős hallgatók ismérveinek felelnek meg, mintsem a hagyományos nappali tagozatos társaikénak. A továbbiakban azonban követjük a szakirodalomban általában bevett gyakorlatot, és teljes időben tanuló nappalis (hagyományos) vagy részidős levelezős (nem hagyományos) hallgatókról beszélünk, figyelembe véve azt, hogy egyik csoport sem homogén.

A levelezős hallgatókra irányuló vizsgálatok gyakran a felnőttek olyan képességeit, készségeit emelik ki, amelyek a társadalmi szerepek gyakorlása során fejlődtek vagy alakultak ki (például munkavállalóként, házastársként, szülőként stb.). *Aslanian és Bricknell* (1980) egyenesen arra hívja fel a figyelmet, hogy a szerepekkel összefüggő változások (pl. szülővé válás) tanulásra sarkallják a felnőttet. A felnőtt hallgatókra jellemző sajátosság az elkötelezettség, ami kellő kitartást biztosít a tanuló egyénnek, hogy elérje kitűzött célját (*Wolfgang-Dowling*, 1981).

Az önirányított tanulásra való képesség szintén a felnőtt tanulók sajátja, amikor is a tanár inkább partner a tanulási folyamatban (*Schuetze-Slowey*, 2000). Ez nagyrészt annak a hozott tudás- és kompetenciakészletnek köszönhető, amit a felnőtt tanulók életpályájukon felhalmoztak, s amire a felnőttoktatás is építhet (*Schuetze-Slowey*, 2002; *Maróti*, 2002; *Derényi és Tót*, 2011; *Benkei-Kovács*, 2014). A vonatkozó irodalom kiemeli továbbá a felnőtt tanulók kiváló időmenedzselését (*Richardson-King* 1998), a tanulási befektetések sokoldalú felhasználását saját karrierjükben és magánéleti pályájukon (*Blair és munkatársai*, 1995; *Engler*, 2011).

Mindezek a fiatalabb, teljes időben tanuló hallgatók tanulmányaiban ritkán hasznosítható jártasságok. Az ő előnyük kétségtelenül a több szabadidővel járó viszonylagos szabadság (nincs állandó munkájuk és saját családjuk), a tanulás

megszakítatlansága (nem kell visszailleszkedni, beszokni több év kihagyás után a formális tanulási módba), a hierarchikus rend elfogadása (tanár-diák, intézmény-diák viszony), ugyanakkor a felnőttek a fent említett kompetenciákkal kompenzálják ezt (lásd *Abrahamsson*, 1984; *Richardson és King*, 1998; *Pechar és Wroblewski* 2000; *Breloer*, 2001; *Kerülő*, 2013; *Engler*, 2014).

A továbbiakban nem folytatjuk a teljes és részidejű képzésben tanulók összehasonlítását, hanem rátértünk a levelezős hallgatók bemutatására, jelen tanulmányban egyfajta szemszögből egy regionális kutatás eredményei alapján. Vizsgálatunkban az Észak-alföldi régió három meghatározó felsőoktatási intézményében zajló kutatás eredményeit használjuk fel. A Debreceni Egyetem, a Nyíregyházi Főiskola és a Szolnoki Főiskola részidős képzésben, levelező tagozaton tanulók között kérdőíves felmérést végeztünk (n=1092). Tanulmányunkban a felnőtt tanulók tanulási elköteleződésével, motivációjával foglalkozunk.

A tanulási szándékok és motivációk közelebbi megismerése céljából klaszterelemzést végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A bevont változók között vannak primer motívumok (tanulás iránti vágy, szellemi karbantartás, szak iránti érdeklődés, tudás gyarapítása, meglévő ismeretek fejlesztése), közvetlen környezet részéről érkező indítékok (szülők és társak ösztönzésének mértéke, megfelelés és önbizalom, a korábbi hátráltató tényezők eltűnése), valamint munkahelyi elvárások (magasabb pozíció megszerzése, munkahely megtartása, munkahely előírása, könnyebb elhelyezkedés). Szintén felhasználtuk a klaszterelemzéshez a tanulás helyszínének megválasztásánál szerepet játszó tényezőket (intézmény presztízse, lakóhely és a munkahely földrajzi közelsége, ismerősök ajánlása és véleménye).

A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illettük:

korrigálók, kívülállók, elkötelezettek, innovatívak. A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták, vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Életeseményeik sorában ebben a szakaszban jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként már önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra. Az ide tartozók átlagéletkora a legmagasabb (37 év).

A *kívülállók* klaszternév az egyetemi, főiskolai integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (22%-a) esetében már a felsőfokú továbbtanulásuk oka is nehezen ragadható meg, egyedül a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés mutatható ki. A tanulást illetően nem motiváltak, személyes környezetük (családtagok, kollégák, hallgatótársak) sem ösztönzi őket. A belső motiváció közepes méretű. Itt találjuk a legfiatalabb hallgatókat, az átlagéletkor 31 év.

Az *elkötelezettek* (28%) ezzel ellentétben erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen. Az intézmény megválasztásában ugyanakkor lényeges döntési alap volt az egyetem vagy főiskola presztízse. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. Életkorukat tekintve a teljes minta átlagához (34 év) ők állnak a legközelebb 35 évükkel, illetve az innovatívak 33 átlagéletkorral.

Az *innovatívak* csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével vesznek részt a felsőoktatásban.

3.6. táblázat A klaszterek és a háttérváltozók kapcsolata

	szignifikanciaszint (R-négyzet)
nem	0,82
életkor	0,05
lakóhely típusa	0,000
apa iskolai végzettsége	0,001
anya iskolai végzettsége	0,001
társ iskolai végzettsége	0,003
válaszadó alapvégzettsége	0,000
családi állapot	0,001
gyermek nevelése	0,000
felsőfokú intézmény	0,000

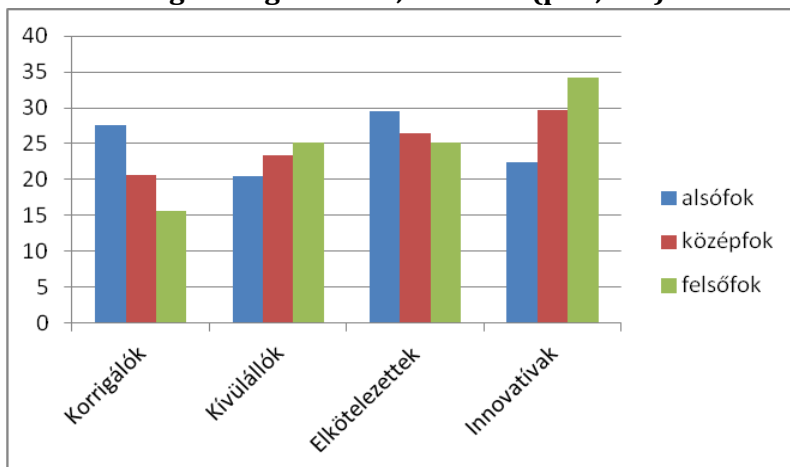
Az egyes hallgatói csoportok és a demográfiai változók között erős szignifikáns kapcsolatot tudunk kimutatni, a nem kivételével (3.6. táblázat). A lakóhely szerinti megoszlást figyelve a kisebb településekről érkezők motivációjának jellegzetességére hívjuk fel elsősorban a figyelmet. A falvak és a kisvárosok jövőendő értelmiségeit ugyanis jellemzően az elkötelezettek csoportjában találjuk (mindkét esetben az egyharmadát teszik ki az adott klaszternek). Úgy látszik tehát, hogy a kisebb települések felnőtt hallgatói emberi erőforrásukba történő beruházás megtérülését az adott régióban remélik, annak hátrányos helyzete ellenére. Az itt megfigyelhető földrajzi immobilitás mellett azonban nagyfokú társadalmi mobilitásról beszélhetünk. Ugyanis a kistelepülésekről érkezők szülői háttére a legkevésbé kvalifikált, részben ennek következményeként itt találjuk a legtöbb első diplomáját szerző hallgatót.

Úgy tűnik tehát, hogy az elsőgenerációs, kis lélekszámú lakhelyről érkezők földrajzilag kis lépést megtéve kívánnak előnyösebb társadalmi pozícióba kerülni, lokálisan kamatoztatva megszerzett tudásukat. A tanuló régió szempontjából ideálisnak

mondható társadalmi csoportot alkotnak, hiszen a humán erőforrásba történő befektetésük és hozamuk egy területre koncentrál: az oktatási intézmény, a munkahely és a magánélet helyszíne azonos régióban található. A kollektíva szemszögéből vizsgálva szintén fontos eredmény, hogy a társadalmi befektetések nemcsak egyéni szinten térülnek meg, hanem abból a közösség is részesedik az új diplomás munkája és életvitele révén (helyi munkaerőpiacon termel és adózik, helyben fogyaszt, a helyi szolgáltatásokat használja stb.).

A lakóhely szerinti statisztikai adatok között még egy nagyobb eltérésre lehetünk figyelmesek. A fővárosból érkezők fele az innovatívak klaszterébe tartozik. A céltudatosság, az erős belső motiváció, tanulás irányának határozottsága részben a kedvezőbb munkaerő-piaci pozíciójukból fakad, ennél erősebb magyarázó tényező a budapesti hallgatók kedvezőbb társadalmi háttere. Mindkét szülő esetében itt a legmagasabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya, ami feltételezi a diploma megszerzése iránti elkötelezettséget, ami legtöbb esetben nem az első felsőfokú oklevelet jelenti.

3.8. ábra A hallgatói csoportok megoszlása az apa iskolai végzettsége szerint, százalék (p=0,001)



A továbbtanulás motivációja szerint kialakult hallgatói csoportokban meghatározó tényező a szülők és a partnerek iskolai végzettsége. Az 3.8. ábra a hallgatók édesapjának iskolázottsága szerint készült, de az édesanyák és társak esetében is hasonló kép rajzolódik ki, ugyanolyan erős szignifikanciával. A társadalmi háttérrel nagyban meghatározó iskolázottság az innovatív csoportjánál a legkedvezőbb. Meg kell említenünk, hogy a tanulási folyamatban szintén megmutatkozik a tanulás iránti elkötelezettség, az ide tartozó hallgatók intenzíven látogatják az órákat, plusz feladatokat vállalnak.

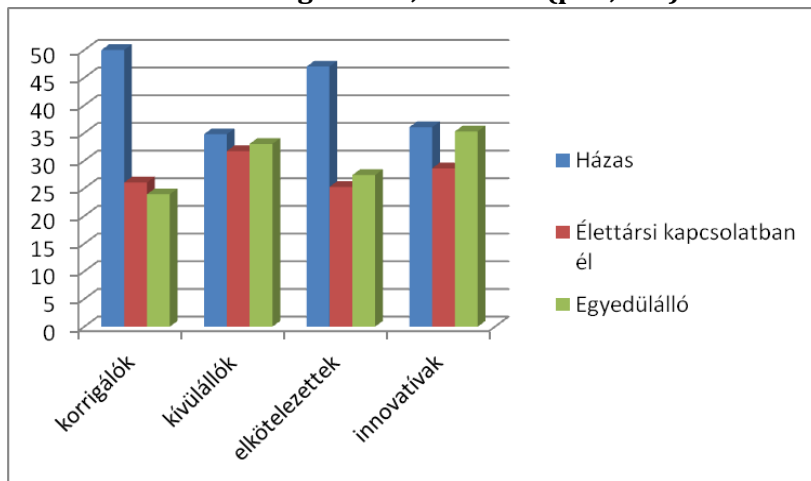
A kívülállók klaszterében is kedvezőek az iskolázottsági mutatók, de 6-7 százalékponttal elmaradnak az innovatívak mögött. Érdekesnek mondható, hogy a kívülállók ugyanakkor nem mutatnak komoly tanulási hajlandóságot, motivációs szintjük a tanulmányok alatt éppen közepes, eredményeik igen gyengék. Magyarazatként felmerülhet, hogy a tanulás terén nincs megfelelő tapasztalatuk, viszont éppen ebben a csoportban 55%-os a már diplomát szerzettek aránya. Úgy tűnik tehát, hogy a kezdeti motiváció és a feltételezett intézményi integráltság hiánya meghatározza a teljes tanulási folyamatot. Komoly figyelmeztetést jelent azonban a kívülállók közötti magas diplomázottsági arány. A felsőoktatási intézmény életének tudatos kerülését mutató hallgatók gyaníthatóan nem kívánnak hosszú időre elköteleződni sem a tanulás, sem a munka helyszínén, ami a diplomás elvándorlásra utaló jelként is értelmezhető.

Az alapvégzettség tekintetében a legmeghatározóbb különbség a korrigálónál adódik: 84%-uk első diplomáját szerzi, a klaszterjellemzőik ismeretében ez nem meglepő. Az elkötelezettek 66%-a középfokú végzettségű, s mint utaltunk rá, esetükben a társadalmi mobilitást nem követi földrajzi mobilitás. A Nyíregyházi Főiskola hallgatói mutatnak leginkább elköteleződést a régiójuk, szűkebben a megyéjük felé (hallgatóik 37%-a ide tartozik). A korrigálót legnagyobb arányban a

Szolnoki Főiskolán találjuk (35%), a Debreceni Egyetem az innovatívak magas arányával jellemezhető (30%). Ezek az intézményi adatok leginkább a klasszikus egyetem-főiskola elkülönítést mutatják.

A családi állapot és a gyermeknevelés szintén meghatározó a klaszterek összetételében. (3.9. ábra) A többi klaszterhez képest jelentős eltérést látunk a korrigálók és az elkötelezettek esetében. A korrigálók csoportjába tartozó felnőtt hallgatók fele házas, további 23%-a élettársi kapcsolatban él.; az elkötelezettek hallgatóinak 47%-a él házasságban, a csoport negyede élettársi kapcsolattal rendelkezik. Mivel a korrigáló hallgatók átlagéletkora a legmagasabb (37 év), vélhetően az ő magánéleti elköteleződésük időben korábbra esett, ami feltételezte a továbbtanulás elhalasztását (gyerekvállalás vagy munkába állás miatt).

3.9. ábra A vizsgált hallgatói csoportok családi állapot szerinti megoszlása, százalék (p=0,001)

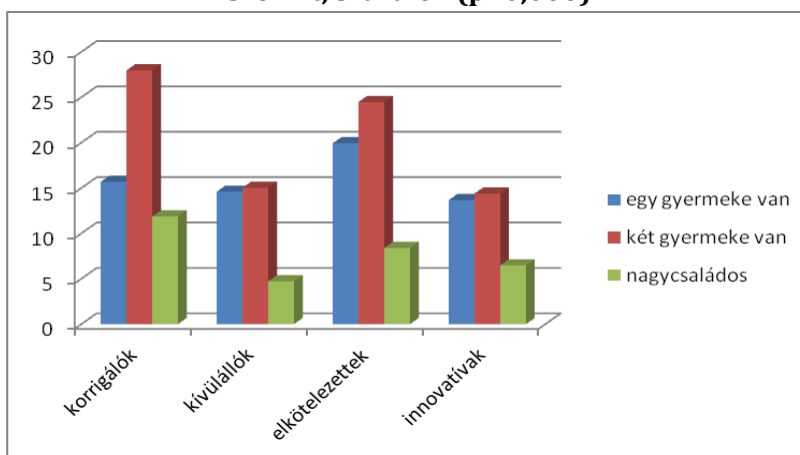


Az elkötelezettek regionális kötődése mögött gyanítható a családi elkötelezettség, a munkaerő-piaci biztonságra törekvés, a földrajzi gyökerek megtartásával. Az elkötelezettség (értve a tanulmányok és a régió irányába) tehát a családosokra jellemző,

a másik két csoportban magasabb az egyedülállók aránya (egyaránt egyharmad). Ez egyrészt földrajzi értelemben jelez magasabb fokú rugalmasságot, hiszen egyedülállóként könnyebben kivitelezhető az életvitel-változás, költözés vagy ingázás. Másrészt az életcélok és szakmai pályamódosítások tekintetében sem feltétlenül függ mástól az egyén, gondoljunk például a tanulási beruházások döntéshozatalára, vagy a munkahely-változtatás, szakmaváltás, beosztás-módosulás dilemmájára.

A családi állapotnak megfelelően a gyermekek jelenléte a hallgatók életében hasonlóan alakul: a korrigálók és elkötelezettek csoportja nevel leginkább gyermeket (56% és 53%), a másik két csoportnak csupán harmada gyermekes hallgató ($p=0,000$). Mindez következik a családi állapot és az átlagéletkorok fentebb bemutatott összefüggéseiből. A 3.10. ábra bemutatja a gyermekek számának alakulását. Az összes válaszadónak mindösszesen 908 gyermeke van, egy főre 1,2 gyermek jut. A korábban elmondottakhoz hasonlóan itt is megállapítható, hogy a korrigálók csoportjában találjuk a legtöbb gyermeket, akik korábban valószínűleg a családalapítást helyezték előtérbe. A régióhoz erősen kötődő hallgatók szintén nagy családokban élnek, ami indokolhatja a kisebb földrajzi távolságok igényét. Fontos megjegyezni, hogy a nevelt gyermekek és a tanulási eredményesség között szignifikáns összefüggést találtunk: minél több gyermeket nevel valaki, annál jobb a teljesítménye a tanulás világában. A családi szerepekben elsajátított vagy fejlesztett kompetenciák tehát jól hasznosíthatók a tanulás világában is.

3. 10. ábra A nevelt gyermekek száma hallgatói csoportok szerint, százalék (p=0,000)



Összefoglalva elmondható, hogy a vizsgált régióban tanuló levelező tagozatos hallgatók tanulási motivációja, elkötelezettsége, tanulási irányai és céljai nagyban összefüggnek a felsőoktatási intézménybe és a régióba való beágyazottságukkal. Fontos eredmény, hogy a tanulási attitűdöt immár nem a származási körülmények befolyásolják döntően, hanem a felnőttek jelenlegi életkörülményei szakmai és magánéleti területen. Azok az alacsonyabb társadalmi státuszból érkezők, akik fiatalkorban nem tanultak tovább (valószínűleg a szülőknek nagy szerepük volt a tanulási döntéshozatalban), felnőttként eredményesen vesznek részt a felsőoktatás világában. Különösen erős motivációt jelent a korrigálási szándék és a régió iránti elköteleződés. Ezt erősíti a saját családi háttér, a stabil partnerkapcsolat és a gyereknevelés. A felsőoktatási intézménybe kevésbé bevonódó hallgatók kifelé húznak regionális értelemben is, megszerzett tudásukat nem az adott régióban kívánják hasznosítani. Az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a felnőtt tanulók involválása, érdekeltté tétele a tanítási-tanulási folyamat egyik legfontosabb feladata.

3.5. A formális tanulás mutatói

A formális tanulás mutatóinak kidolgozásánál egyrészt az oktatás különböző szintjeihez tartozó, hagyományos mérőszámokat vettük figyelembe, másrészt az oktatási intézmények társadalmi-gazdasági környezetének vonatkozó vagy vonatkoztatható mutatóit emeltük be a kutatásba. Ezen kívül irányadók voltak számunkra a Deutscher Lernatlas (*Schoof, U., Blinn, M., Schleiter, A., Ribbe, E. és Wiek, J., 2011*), valamint a Composite Learning Index (*Canadian Council on Learning, 2010*) által vizsgált mérőszámok.

A Deutscher Lernatlasban a formális tanulást – szó szerinti megfogalmazásban iskolai tanulást (Schulisches Lernen) – két alapvető részre bontották a kutatók, elkülönülten vizsgálva a közoktatást és a felsőoktatást. A közoktatás szintjein megjelennek a különböző kompetenciamérések eredményei (ide tartozik az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási készség, a matematikai és a természettudományi kompetenciák), továbbá az évismétlők és az iskolaelhagyók aránya, valamint az itt tanuló felnőttek aránya. A felsőoktatás feltérképezéséhez a 25-34 éves diplomás fiatal felnőtt korosztály arányát és a régiók képzési kínálatait használták fel. Az indikátorokat hat különböző régiótípusban hasonlították össze, amit a települések nagysága és típusa határozott meg.

A Composite Learning Index kialakításában a formális tanulás a Learning to Know pilléren kap helyet olyan indikátorok mentén, mint a hozzáférés a tanuláshoz, az intézmények elérhetősége, a posztgraduális képzésben résztvevők aránya és a lemorzsolódási arány, valamint az írás-olvasási készségek. Ezeken az indikátorokon belül vizsgált mutatók az intézménybe való eljutás ideje, a 25-64 éves diplomások aránya, a 20-24 éves továbbképzésben résztvevők aránya, ugyanebben a fiatal korosztályban az iskolaelhagyók aránya, végül a 15 évesen kulcskompetenciáinak mértéke.

A hazai tanulási atlasz formális tanulásra vonatkozó indikátorok kialakításánál, alkalmazkodva mindkét vizsgálathoz, két szintre bontottuk az intézményi tanulást. Mint a bemutatott atlaszokban láttuk, a közoktatás vizsgálatánál felhasználták a különböző kompetenciamérések eredményeit (PISA, IQB). A kutatás első fázisában magunk is éltünk ezzel a lehetőséggel, azonban később kivettük ezeket a mutatókat. Ennek oka a nemzetközi vizsgálatok újszerűségében keresendő. Egyfelől a hazai teljes lakosságra nem tudtuk egyöntetűen rávetíteni, mivel a különböző korosztályok eltérő felmérésekben vettek részt (vagy egyáltalán nem vettek részt). Másfelől az oktatás tartalmi-módszertani változása (tartalomközpontú vs. kompetenciafejlesztő) és a felmérések irányultsága (kompetenciaalapú) időt igényelt, s a lakosság egyes korosztályaiban egymással nehezen összevethető eredményekkel járnak ezek a vizsgálatok. Úgy gondoltuk, a hagyományos kemény mutatók megbízhatóbban tükrözik a jelenlegi tanulási térképet, ezért olyan statisztikai mérőszámokat javasoltunk, mint a különböző iskolai fokozatot befejezettek száma, a különböző iskolatípusokat elvégzők létszáma, a tanuló-központú pedagógusok létszámaránya, intézmények fenntartók szerint, valamint a hivatkozott atlaszokban is felhasznált lemorzsolódási arány és az intézmények elérhetősége.

A felsőoktatást tekintve magunk is lényegesnek tartottuk a képzési kínálat és annak elérhetőségének vizsgálatát, a diplomával rendelkezők arányát. Ugyanakkor relevánsnak tekintettük az abszolutóriumot szerzettek és a diplomát megszerzők arányát, a felsőoktatási rangsorok vizsgálatát, az intézmények területi elhelyezkedését, a hallgatói létszám összetételét tudományterületek, tagozatok szerint. Lényegesnek tartottuk a hallgatói társadalom összetételének meghatározását a nem hagyományos hallgatók vizsgálatára való tekintettel, amennyiben ezek statisztikai adatok alapján elérhetők (pl. nemek aránya, fogyatékkal élők aránya, roma és külföldi hallgatók aránya).

Az oktatási intézményekre vonatkozó indikátorok mellett komoly jelentősége van a demográfiai helyzet megrajzolásának, ebből kifolyólag javasoltuk a formális tanulással kapcsolatos népesedési adatoknak a beemelését. Ide tartozik a teljes népességen belül az iskolakötelesek aránya, a népesség korosztályonkénti létszáma, a nemi arányszámok, a természetes szaporodás és fogyás területi adatai.

A formális tanulás feltérképezéséhez bevont mutatók közül a végső indexalkotásba a legfontosabbnak ítélt indikátorok kerültek be, amelyekből a statisztikai-kartográfia munkacsoport megalkotta a formális tanulás komplex mutatóját. A demográfiai háttér egy ún. öregedési indexszel került bevonásra, amely a 65 év feletti és a 14 év alatti lakosság létszámának hányadosát jelenti. A kompetenciavizsgálatok eredményeit ugyan nem használtuk fel a fent említett okok miatt, de az analfabéták arányára tekintettel voltunk: a 10 évnél idősebb lakosságnak az egyetlen iskolai osztályt sem befejező részét értettük ide. Az iskolázottság ábrázolásához a diplomások arányát, valamint az általános iskolát végzettek arányát vontuk be a komplex index megalkotásához (ez utóbbi a 14 évnél idősebb népességből legalább befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkezők arányát tükrözi). A formális tanulás társadalmi-gazdasági környezetét tekintve két indikátor került a komplex indexbe, mégpedig a diplomás munkanélküliek aránya és az intézmények elérhetősége. Az adatok települési szintig kerültek lebontásra és felhasználásra.

4. Nem formális tanulás

A nem formális képzéssel foglalkozó kutatócsoportunk³ számára korábban dilemma volt az elnevezés. Mivel tevékenységünk az eredetileg az ún. Delors jelentésben (*Delors*, 1997) „megtanulni dolgozni” tevékenység köré épülő tanulásra építette a koncepcióját, felmerült a szakképzés mint hívó fogalom is. A szakképzésre vonatkozó tanulási tevékenység vizsgálata a LeaRn kutatás szervezeti struktúrája következtében nem fedett volna le egy olyan lényeges területet, ami a tanulás egészének helyében, s különösen az európai kultúrában kiemelkedő jelentőségű: a szakképzéshez nem tartozó iskolarendszeren kívüli tanulási tevékenységet. A másik megközelítés, a nem formális keretek között történő tanulás kizárólagos vizsgálata is űrt hagyna maga után: ez esetben az iskolai szakképzésnek nem lenne felelőse.

A fenti dilemmát egyértelműen feloldani definíciós megközelítésben nem volt lehetséges, ezért a nem formális képzést tekintettük munkánk központi elemének, de vizsgálódásaink határozottan kiterjednek az iskolarendszerű szakképzésre is. A következőkben éppen ezért a nem formális tanulásnak először az általános tanulással foglalkozó elemeivel foglalkozunk, majd a szakképzéssel kapcsolatos fejezetben együtt tárgyaljuk annak iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli elemeit. Ezt követően ismertetjük regionális vizsgálatunk eredményeit. Végül a nem formális képzés szakképzésben betöltött szerepével kapcsolatos kérdőíves felmérés eredményeit közöljük.

Részben elméleti megfontolásból, részben pedig az előzménykutatások alapján nem formális képzést erőteljesen munkaerő-piaci aspektusból vizsgáljuk. Tudjuk ugyan, hogy

³ A kutatói munkában a fejezet szerkesztőjén kívül Brinyi Márk és Szőcs Andor vett részt. A kutatáshoz készült interjúkat Bíró Edit készítette. A 4. fejezet megírásába Benke Magdolna, Juhász Erika, Márkus Edina és Szabó Barbara is bekapcsolódott.

vannak olyan elemei, amelyek közvetlenül nem hozhatók összefüggésbe a munkaerő-piaci eredményességgel – a szakképzésnek van társadalmi, térségfejlesztő, stb. funkciója is –, ugyanakkor részben hazai felmérésekből (pl. Györgyi, 2003; Török, 2006) tudjuk, hogy a szakképzésben való (hazai) részvétel alapvetően a munkaerő-piaci pozíciók megtartására, javítására irányul, így nézőpontunk nem áll távol a társadalom nézőpontjától. Az Európai Unió oktatásával foglalkozó országjelentések (Eurydice) alapján is az rajzolódik ki, hogy – talán néhány országot (mint pl. Svédország) leszámítva – a felnőttképzést részben (kisebb részben) iskolarendszerű felnőttképzésként értelmezik, részben pedig szakmai tudást biztosító nem formális képzésként. A tanulás munkaerőpiacsal való összefüggéseinek vizsgálata az OECD esetében is központi kérdés, az oktatással foglalkozó, évről évre megjelenő statisztikai kiadvány, az Educational at a Glance indikátorok (OECD, 2010) sorával jelzi ezt a szemléletet.

A nem formális tanulás azonban nem csak a szakképzéssel csúszik össze (iskolában és iskolán kívül), hanem a felnőttképzéssel is. Különösen igaz ez az általános felnőttképzésre, amely nagy részben kötődik a nem formális képzéshez – annak mintegy felnőttoktatási megvalósulása.

Alább éppen ezért mind a felnőttoktatással (általános felnőttképzéssel), mind az iskolarendszerű szakképzéssel, mind az iskolán kívülivel foglalkoznunk kell. A szerteágazó tematikát megpróbáltuk hierarchikusan tagolni: Eszerint a következőkben előbb az általános felnőttképzésről szólunk (országos szinten), mind a szakképzésről országos, térségi és helyi szinten. A fejezet most is a vonatkozó dimenzió (II. pillér: nem formális tanulás) megjelenítését lehetővé tevő mutatókról szól.

4.1. Általános felnőttképzés

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, 2014). Az általános képzés hazai megközelítése kettős, egy szélesebb és egy szűkebb értelmezés is lehetséges. Ha az iskolarendszerű felnőttoktatás és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés teljességében értelmezzük az általános képzést, akkor az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokú iskolai végzettséget nyújtó képzéseit is általános képzésként definiálhatjuk. Ezek azok, amelyek formális keretűek és leggyakrabban a második esély iskoláiként találkozhatunk vele a szakirodalomban, részben a korábbi dolgozók iskoláinak utódaiként léteznek. Emellett az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés szakmai, nyelvi és általános célú felosztásában az általános képzésekre az egyik terület. Szűkebb értelemben ez utóbbit érthetjük az általános célú felnőttképzés alatt (Márkus, 2013. 6.).

Az előbbi meghatározás az intézmények oldaláról közelít, van az általános képzés meghatározásának egy másik útja is, amely a tartalmi elemek oldalát veszi figyelembe (Márkus, 2014). A 2013. szeptembere 1. óta már nem hatályos, de több mint 10 évig meghatározó jelentőségű volt a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény. Ebben az általános képzés minden *„olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához”* (2001. évi CI. törvény.... 2001. 11417.). A felnőttképzésről szóló jelenleg hatályos 2013. évi LXXVII. törvény nem az általános

képzés, hanem az egyéb képzés fogalmat használja, de ha a meghatározást megnézzük, tartalmilag az a korábbi törvény általános képzés fogalmának feleltethető meg. Eszerint ún. egyéb képzés minden *„olyan képzés, amely az általános műveltség növelését, megnevezhető szakképesítéshez, szakmai végzettséghez vagy nyelvi képzettséghez nem köthető kompetenciák fejlesztését célozza, hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához”* (2013. évi LXXVII..., 2013. 54682.). Ez egy kizáró jellegű definíció, de hasonlóan a 2001-es törvény meghatározásához, e szerint is szakmai, nyelvi és általános (az új törvény terminológiájában egyéb) területeket különíthetünk el az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés területén.

A hazai szakirodalomban legáltalánosabban használt definíció, amely Sz. Tóth (é.n.) egy az általános képzés fejlesztését célzó munkájában is szerepel, a következő: az általános felnőttképzés tevékenységi körébe tartozik a szakmától független, ugyanakkor több foglalkozási körben is alkalmazható, általános ismeretek és készségek oktatása, fejlesztése.

Nemzetközi téren van előzménye az általános célú felnőttképzés vizsgálatának. Az elmúlt években volt erre a területre vonatkozóan egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat „Non-Vocational Adult Education in Europe – Nem szakmai felnőttképzés Európában” elnevezéssel (Eurydice, 2007) európai országok részvételével. Itt azonban némileg más a megközelítés: az általános képzésre egy kizáró jellegű meghatározást használnak, a nem szakmai felnőttképzés (NVAE) fogalmát. Ez jóval tágabb, mint a hazai értelmezés, mert magában foglalja a nyelvi és informatikai képzéseket is, vagyis minden képzést, ami nem szakmai célú, nem nyújt szakképzettséget, függetlenül attól, hogy iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli programokról van szó (Márkus, 2013. 6-7.).

Jellemző, hogy a témával foglalkozók szűkítik és vagy az iskolarendszerű felnőttoktatás (amelyet formálisként is neveznek) vagy az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés

(amelyre a nemformális kifejezést használják leginkább) területén megvalósuló általános képzési programokra koncentrálunk.

Az általános képzéseket tekintve Magyarországon az adatok statisztikai megjelenítésére a meglévő adatok közül az *OSAP1665 számú felnőttképzési statisztika* adatait vehetjük figyelembe⁴. Ezen kívül egyéb statisztikai adatsorok és nyilvántartások is elérhetők.⁵ Azonban ezeket külön érdemes

⁴ Ebben a következő statisztikai adatok találhatóak meg: a képzés jellege, óraszám, 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). Elérhető: https://osap.nive.hu/docs/osap1665_2012.pdf.

⁵ Így például a közművelődési és közgyűjteményi intézmények adatszolgáltatása révén van lehetőség információkhoz jutni. A *Jelentés a közművelődési tevékenységet folytató szervezetek működéséről* (OSAP 1438), a rendszeres művelődési formák kapcsán szolgáltatott adatsorozatban a megszervezett képzések is megjelennek. Valamint a *Jelentés a könyvtárak tevékenységéről* (OSAP 1442), a *Múzeumok adatai* (OSAP 1444) révén szolgáltatott adatsorok között vannak az általános képzésekhez közvetetten kapcsolható adatok. Az OSAP statisztikákon túl még négy nyilvántartás használható: a Felnőttképzési intézmények nyilvántartása, az Akkreditált intézmények nyilvántartása, az Akkreditált képzési programok nyilvántartása, valamint az Engedélyezett programok nyilvántartása. Előbbi három 2013 szeptemberéig, utóbbi 2013 szeptemberétől tartalmaz a felnőttképzési intézményekre vonatkozóan adatokat. A 2001. évi CI-es törvény szerint a felnőttképzést végző szervezeteknek nyilvántartási engedéllyel kellett rendelkezniük, amelyet a területileg illetékes munkaügyi kirendeltségen kérhettek. A 2013-as év szeptemberéig a Felnőttképzési intézmények nyilvántartása tartalmazta a nyilvántartott felnőttképzési intézményeket, amelyeket a munkaügyi központok, majd kormányhivatalok munkaügyi kirendeltségei regisztráltak. Jogszerűen az a szervezet végezhetett felnőttképzési tevékenységet, amely szerepelt ebben a nyilvántartásban. Szűkebb képet nyújthat az akkreditált programok nyilvántartása. Ebben azok a programok szerepeltek 2013 szeptemberéig, amelyek a Felnőttképzési Akkreditáló Testület által akkreditált képzési programnak minősülnek. A negyedik nyilvántartás a jelenleg érvényes 2013. LXXVII-es felnőttképzési törvény szabályai szerint engedélyezett képzési programokat tartalmazza, ez egy folyamatosan bővülő lista (hónapról hónapra több száz program kerül bele), még érdemes bizonyos időt várni,

elemezni, mert más adatlappal/kérdőívvel, más szervezet által gyűjtötték, s feltételezhetően átfedés is lehet az adatok között. Tehát nem rész-egész viszonyról van szó, nem összeadhatók a részek, pl. az OSAP 1665 felnőttképzési statisztika általános képzési résztvevői nem összegezhetők az OSAP 1438 közművelődési intézmények tevékenységéről szóló statisztika képzési résztvevőivel, mert ez utóbbi képzések között lehetnek olyanok, amelyeket a 1665-ös felnőttképzési adatszolgáltatásban is megjelennek. Így inkább külön kezelve lehet bemutatni, hogy a felnőttképzési tevékenységet jelentő felnőttképzést végző intézmények (ezek sokszínűek állami, piaci, civil szervezetek egyaránt) milyen mértékben végeztek általános célú felnőttképzési tevékenységet, és külön, hogy a közművelődési intézményeknek (közművelődési intézmények és Integrált Községi Színterek) milyen saját és másokkal együttműködésben végzett képzési tevékenysége. Ebben az alfejezetben a felnőttképzési statisztika adatait vesszük alapul.

Az OSAP 1665 számú felnőttképzési statisztika az iskolarendszeren kívüli képzések adatait tartalmazza, 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.

Meg kell 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, különösen az utóbbi három év, válaszadó szervezeti/intézményi számait tekintjük, az viszonylagos állandóságot mutat. Ahogyan az 4.1. táblázat adatainál láthatjuk

míg kialakul egy viszonylag állandó számú és vizsgálható összetételű képzési kínálat.

az általános képzést végző szervezetek száma az elmúlt három évben 300 körüli.

4.1. táblázat A képzést folytató intézmények száma képzési jelleg szerint (2008–2013)

Képzés jellege	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	109	51	21	33	22	27
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó	429	434	374	445	459	456
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	167	197	114	110	117	105
Szakmai továbbképző	272	305	270	339	306	313
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	12	23	8	7	9	4
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	44	51	19	38	30	27
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	79	67	61	65	74	68
Okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	0	0	0	1
Nyelvi képzés	201	244	228	276	287	294
Általános felnőttképzés	174	252	208	280	271	308
Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	3	20	2	1	2	1
Informatikai képzések	124	130	82	93	75	87
Bemeneti kompetenciára felkészítő	0	0	0	0	4	1
Összesen	1614	1774	1387	1687	1656	1692

(Forrás OSAP 1665 <https://statiztikai.nive.hu/>)

Ha a 4.2. táblázatban a tanfolyamok számát tekintjük, akkor azt láthatjuk, hogy ebben jelentős eltérések vannak évről évre, akár tízezres különbség is, ahogyan 2012 és 2013 között megfigyelhető. Ha csak az általános képzéseket tekintjük, akkor megállapíthatjuk, hogy 2013-as évben igen komoly emelkedés tapasztalható, ennek hátterében állhat akár a közfoglalkoztatottak képzési programja, de akár a TÁMOP 2.1.2 Tudásod a jövőd program digitális írástudás tanfolyamai is.

4.2. táblázat A képzések (tanfolyamok) száma képzési jelleg szerint (2010-2013)

Képzés jellege	2010	2011	2012	2013
Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	346	641	248	370
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó	6749	7763	7964	10.056
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	4444	3421	3537	3863
Szakmai továbbképző	11.831	11.229	11.307	11.816
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	182	111	175	310
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	354	485	421	592
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	1670	2203	3128	3339
Okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	0	17
Nyelvi képzés	22.686	25.421	18.441	22.650
Általános felnőttképzés	4797	4856	3962	6282
Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	77	39	34	27
Informatikai képzések	3806	5130	3217	4147
Bemeneti kompetenciára felkészítő	0	2	32	43
Összesen	56.942	61.301	52.466	63.512

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

A 4.3. táblázat a képzést befejezők számát mutatja 2010 és 2013 között. Itt is látható egy jelentős ugrás a 2013-as évben, amely érthető, hisz a magasabb tanfolyami számmal várhatóan a résztvevők, így a képzést befejezők száma is várható volt, hogy emelkedik. Az emelkedés szinte minden képzési típusnál megfigyelhető, az általános képzések esetében ez 2012 és 2013 vonatkozásában 23074 főt jelent.

4.3. táblázat A képzést befejezők száma képzés jellege szerint (2010-2013)

Képzés jellege	2010	2011	2012	2013
Szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	3804	6995	3442	4654
Állam által elismert OKJ szakképesítést adó	101.174	107.644	110.909	148.197
Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	56.996	50.062	52.860	55.855
Szakmai továbbképző	223.281	234.627	224.260	205.978
Hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	2978	1494	2810	4853
Elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	5224	6692	5829	8558
Hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	40.740	45.197	48.956	49.961
Okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés	0	0	0	286
Nyelvi képzés	82.777	82.805	62.421	121.319
Általános felnőttképzés	73.278	72.988	60.687	84.161

4.3. táblázat (folyt)				
Képzés jellege	2010	2011	2012	2013
Megváltozott munkaképességűek rehabilitációs képzése	888	391	432	803
Informatikai képzések	31.110	63.626	25.930	45.622
Bemeneti kompetenciára felkészítő	0	53	423	544
Összesen	622.250	672.574	598.959	730.791

(Forrás OSAP 1665 <https://statisztikai.nive.hu/>)

Azt is elmondhatjuk azonban, hogy az általános felnőttképzés szűken értelmezett az OSAP 1665-ös statisztikában, mert, ha a bevezetőben bemutatott általános felnőttképzés definíciót vesszük alapul, akkor a hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzései, a bemeneti kompetenciára felkészítő képzések is ebbe a körbe tartozhatnak. Ha a nem szakmai felnőttképzés európai fogalmát tekintjük meghatározónak, akkor még a nyelvi- és informatikai képzések is idesorolandók lennének.

Elmondható, hogy a hazai felnőttképzés fontos területe az általános képzések területe, azonban a többféle statisztikai adatfelvétel miatt az eredmények nem összegeezhetők. Több ágazat és több szektor szereplői aktívak ezen a területen és mivel ezek a képzési programok nem feltétlenül akkreditáltak/engedélyezettek egy jelentős részük meg sem jelenik a nyilvántartásokban. Így a fentebb bemutatott adatok sem a teljes képet nyújthatják.

4.2. Szakképzés I. - Országos szint

Iskolai szakképzés. A középfokú szakmai képzés és középiskolai végzettséget biztosító szakközépiskolai típusú rendszer nem minden országban vált általánossá. Ennek megfelelően a középfokú képzési rendszer expanziója két, egymástól alapvetően eltérő képzési modellt vázol fel: az

egyikben az alapfok (alsó középfok) befejezését követően a tanulók többsége valamilyen, teljes értékű középiskolai végzettséget adó iskolába megy, s onnan részben a felsőoktatásba, részben a munkaerőpiacra (vagy ezt megelőző szakképzésbe), a másik modellben pedig a szakmatanulás megelőzi a középiskolai részvételt.

Az ISCED rendszer eredetileg nem tett különbséget a felső középfok szintjén megfigyelt tanulás céljai között (*International Standard Classification*, 1975), a jelenlegi viszont mellérendeltként értelmezi a különböző középfokú képzési szinteken és különböző kimenettel történő tanulásokat. Ennek megfelelően a szakképzésben való részvétel jól rögzíthető, azonban nem jelzi – mert nem is jelezheti – a különböző képzési utakon járók megoszlását. Így valójában nem tudjuk, hogy a szakképzésben való középfokú tanulás (hazai viszonyok között a szakközépiskolai tanulás) a munkaerőpiachoz vagy a következő szintű – felsőfokú – tanuláshoz vezető út-e. Értelmezéstől függően tekinthetjük általános képzésnek vagy pedig szakmai képzésnek. Részben emiatt nem könnyű a szakképzéssel kapcsolatos adatok értelmezése, részben pedig azért, mert bár van olyan képzés (jelen hazai körülmények között a szakiskolai képzés), amely egyértelműen munkaerő-piaci irányultságú, az oda bekerülők számára viszont inkább a társadalmi lemaradás útját jelenti. Ennek megfelelően a szakképzésben résztvevő tanulók száma semmitmondó adat, tértől és időtől nem független, s csak a különböző szakképzési programok szerinti struktúra függvényében értékelhető.

Az eltérő nemzeti szintű (tipikus) képzési utak miatt a nemzetközi adatok is nehezen értelmezhetők. A középfokú szakképzésben való részvétel az OECD országokban 24%-tól (Magyarország) 77%-ig (Ausztria) terjed. Kétségtelen, hogy a magasabb értékekkel rendelkező országok általában a fejlettebbek, az alacsonyabbal rendelkezők pedig a kevésbé fejlettek közé tartoznak, de jól látható kivételek is vannak (Pl. Szlovákia, illetve az Egyesült Királyság). Az értékeket ugyanis

nem csak a szakképzési programok közötti, hanem a képzési programokon belüli vertikális szerkezet is befolyásolja. A magyar szakképző iskola például általánosan képző és szakképző évfolyamokra oszlik, így az első négy évben tanulók többsége általános képzésben vesz részt. Ezzel szemben a szakközépiskolánkhoz sok tekintetben hasonló, s a felsőfokú továbbtanulást szinte korlátlanul lehetővé tevő osztrák BHS (Berufsbildende Höhere Schule) iskoláknál ugyanez a merev, évfolyam szerinti strukturálódás hiányzik, így az odajárók az ISCED besorolás szerint szakképzésbe kerülnek. Az osztrák szakképzésben tanulók aránya így megelőzi például Svájcot, holott az utóbbiban az alsó középfokot követően valódi szakképzés folyik, duális rendszerben, s ahol a szakmával rendelkezők csak kiegészítő tanulmányok után tanulhatnak tovább a felsőoktatásban (lásd 4.4. táblázat).

4.4. táblázat A felső középfokú képzésben tanulók megoszlása a képzési program jellege szerint néhány európai országban (2008)

Ország	Általános képzés	Szakmai képzés	Összesen
Magyarország	75,6	24,4	100,0
Portugália	69,3	30,7	100,0
Görögország	69,1	30,9	100,0
Egyesült Királyság	68,6	31,4	100,0
Észtország	68,0	32,0	100,0
Írország	66,1	33,9	100,0
Izland	65,9	34,1	100,0
Törökország	61,0	39,0	100,0
Spanyolország	56,2	43,8	100,0
Franciaország	55,8	44,2	100,0
Lengyelország	53,8	46,2	100,0
Oroszország	53,0	47,0	100,0
Dánia	52,0	48,0	100,0
Norvégia	44,8	55,2	100,0
Svédország	43,2	56,8	100,0
Németország	42,5	57,5	100,0
Olaszország	40,6	59,4	100,0
Luxemburg	37,9	62,1	100,0

4.4. táblázat (folyt.)			
Ország	Általános képzés	Szakmai képzés	Összesen
Szlovénia	35,5	64,5	100,0
Svájc	35,2	64,8	100,0
Hollandia	32,9	67,1	100,0
Finnország	32,1	67,9	100,0
Szlovákia	27,7	72,3	100,0
Belgium	27,1	72,9	100,0
Csehország	25,8	74,2	100,0
Ausztria	22,9	77,1	100,0

(Forrás OECD, 2010)

A nemzetközi szinten párhuzamos modellek egymás mellett élése azt sejteti, hogy – mivel a középfokú képzés eltérő funkciókkal rendelkezik – nem egyértelmű, hogy mit fejez ki a benne való részvétel. Két lehetséges összefüggést vizsgáltunk meg a statisztikákkal: egyrészt a szakmai képzésben való részvétel felsőoktatásba való bekapcsolódásra gyakorolt hatását, másrészt a munkaerő-piaci hozadékát.

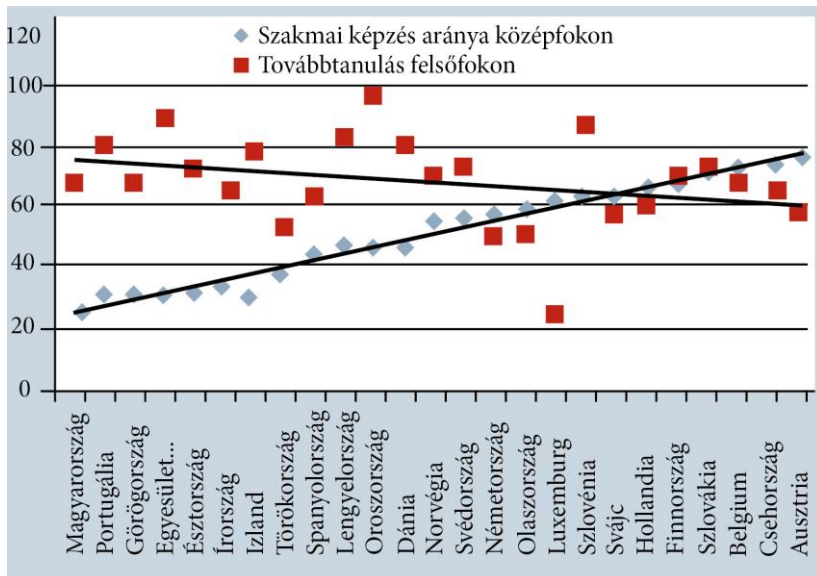
A középfokú szakmai képzésben való részvétel és a felsőfokú tanulmányok közötti kapcsolat érzékelhető, de nem túlságosan erős. Mint az alábbi ábrán – a trendvonalakból – látható, az alacsony arányú szakmai képzés az átlagosnál kissé magasabb felsőfokú részvétellel jár, de az egyes országok közötti különbségek nagyon jelentősek. Ennek megfelelően azt mondhatjuk, hogy a szakképzésben való tanulás – amennyiben a felsőfokú továbbtanulás magas arányát pozitívan értelmezzük⁶ – inkább a lemaradást tükrözi. Az adatok megítélését árnyalja, hogy a felsőfokú továbbtanulást a középfokot befejezettekhez viszonyítottuk, néhány országban azonban nagyon alacsony a középfokú végzettséghez jutók aránya (4.1. ábra).

A szakmai képzésben való részvétel munkaerő-piaci következményei is értékelhetők, amennyiben az jó jövedelmet és vagy magasabb arányú elhelyezkedést tesz lehetővé. A

⁶ A hazai szakértők ebben megosztottak. Vannak, akik egyértelműen pozitívan értékelik, mások – pl. Polónyi-Tímár a gazdasági fejlettség függvényében értékelik. (Polónyi-Tímár 2001)

nemzetközi adatok csak korlátozottan teszik lehetővé összefüggések keresését, mert ezeket a hatásokat csak a végzettség szintje szerint mérik, a végzettség tartalma szerint nem, vagyis nem tesznek különbséget a középfokú végzettséggel

4.1. ábra Szakmatanulás és a középfokot végzettek felsőfokú tanulása



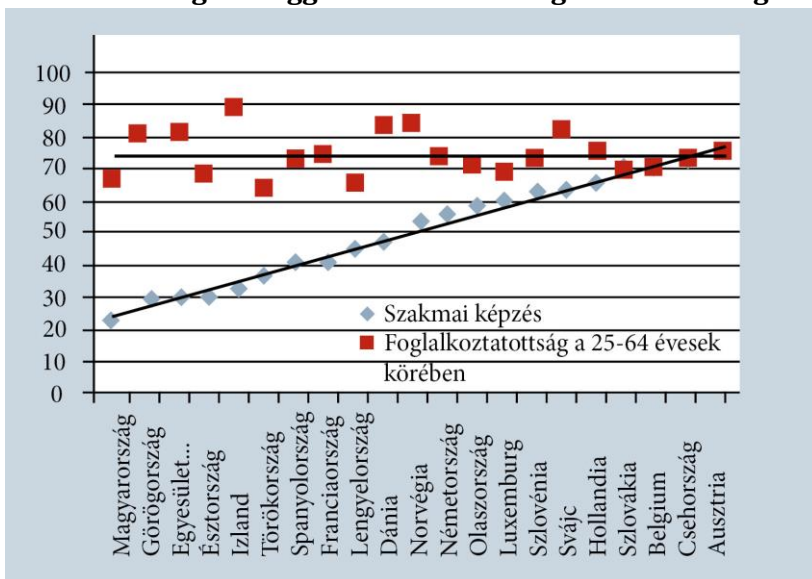
(Az adatok forrása: OECD, 2010)

A szakmai képzésben való részvétel munkaerő-piaci következményei is értékelhetők, amennyiben az jó jövedelmet és vagy magasabb arányú elhelyezkedést tesz lehetővé. A nemzetközi adatok csak korlátozottan teszik lehetővé összefüggések keresését, mert ezeket a hatásokat csak a végzettség szintje szerint mérik, a végzettség tartalma szerint nem, vagyis nem tesznek különbséget a középfokú végzettséggel rendelkezők között aszerint, hogy szakmai végzettséggel rendelkeznek-e vagy pedig nem. Éppen ezért ebben a tanulmányban is csak arra van módunk, hogy a szakképzésbenrésztvevők arányát vessük egybe a középfokú

szakképzettséggel rendelkezők foglalkoztatottságának mértékével⁷.

Az adatok azt jelzik, hogy a két változó között semmilyen összefüggés nincs, vagyis a középfokú szakképzésben résztvevők aránya bármekkora lehet, az nem befolyásolja a munkavállalási lehetőségeket, így a képzési modellek eltérése sem (4.2 ábra).

4.2. ábra A szakmai képzés súlya középfokon és a középfokú szakmai végzettséggel rendelkezők foglalkoztatottsága



(Az adatok forrása: OECD, 2010)

Mindez azt jelzi, az expanziós folyamat hatására a (középfokú) szakmai végzettséget szerzők arányának nincs indikátorértéke: nemzetközi összehasonlításban nem értékelhető egyértelműen sem pozitív, sem negatív folyamatként, mert a (középfokú) szakképzés – bármelyik modellt tekintjük is – köztes állomássá vált. Egy-egy országon belül ugyanakkor az eltérő modellek hatásával nem, vagy kevéssé kell számolnunk. Az

⁷ E megközelítés értelmezhetőségét is korlátozza, hogy a foglalkoztatottságot tekintve csak az aktív korúak egészére vonatkozó adatokkal rendelkezünk.

eltérő modelleket itt (egyenértékű, vagy közel egyenértékű) alternatív utak helyettesíthetik.

Hazai viszonylatban léteznek ilyen képzési utak, ezeket a 4.5. táblázatban foglaltuk össze. A nyolc képzési útból öt formálisan teljesen azonos végzettséget – szakmai végzettséget és középfokú végzettséget – ad. Ezek közül bármelyik út szakmai ágának kiragadása viszont értelmezhetetlen, mert az alternatív utakon való részvétel arányától függ. Az öt utat kiegészíti egy hatodik, amelyik a szakmai végzettség tekintetében egyenértékű az előzőkkel, pusztán a középfokú végzettséget nem biztosítja.

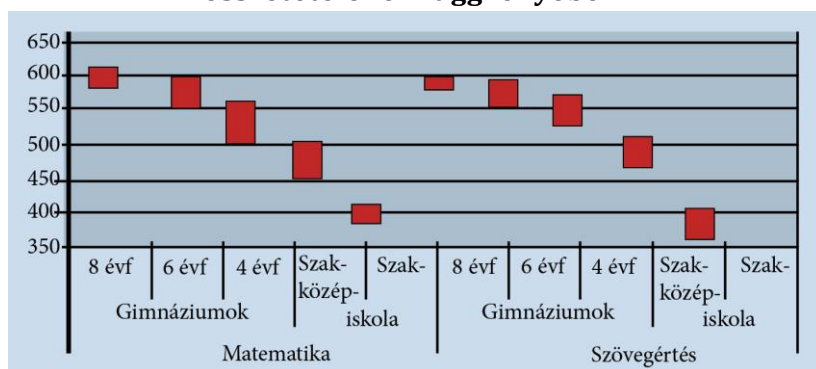
Az egyes képzési utakon való részvétel statisztikai rendszerben való követése nem lehetséges, mert a statisztikai rendszer intézményközpontú, így nem tudja megmondani, hogy kik, milyen előélettel vesznek részt ilyen vagy olyan képzésben. Az intézményközpontú megközelítés miatt még azok az adatok is nehezen értelmezhetők, ahol a tanulmányi előélet egyértelmű – például az érettségi adó felnőttképzésben –, ugyanis a különböző korosztályok összemosódnak.

4.5. táblázat Középfokú képzési utak Magyarországon

	1. fázis	2. fázis	Tipikus tanulmányi idő
1.	Szakiskolai képzés	–	4 év
2.		Középfokú felnőttképzés	7 év
3.	Gimnázium	–	
4.		Szakközépiskola szakmai évfolyamai	6 év
5.		Szakképzés tanfolyami képzésben	5 év
6.	Szakközépiskola általánosan képző évfolyamai	–	4 év
7.		Szakközépiskola szakmai évfolyamai	6 év
8.		Szakképzés tanfolyami képzésben	5 év

Magyarországon a szakiskolai képzés a nyolcvanas évek végi 50% körüli értékről 22%-ra esett vissza a beiskolázási létszámok szerint. Tekintettel arra, hogy az általános iskolát végzettek közül mindenki továbbtanul – már csak a tankötelezettség miatt is – az általános iskolát be sem fejező tanulókat leszámítva mindenki a középfokú képzésbe kerül. A szakiskolai képzésnek a három képzési program közül messze a legalacsonyabb a presztízse, ezt jelzik – egyebek mellett – a kompetenciamérés adatai is: a szakiskolai programokat indító iskolák legjobb negyedrésznének kompetencia-adatai messze alatta vannak a szakközépiskolák leggyengébb negyedrésznének értékeihez képest (4.3. ábra).

**4. 3. ábra Matematika és szövegértés-
teljesítmények átlagpontszámai a 10. évfolyamon
képzési programonként az iskolai telephely tanulói
összetételének függvényében⁸**



(Az adatok forrása: Országos kompetenciamérés, 2009)

Ha figyelembe vesszük, hogy a PISA felmérés szerint az elégségesnek minősülő kettős szintet matematikából a 15 éves tanulók 22, olvasás-szövegértésből a 18%-a nem éri el, akkor teljességgel nyilvánvaló, hogy a szakiskolai képzés a tanulóinak

⁸ Képzési programonként az iskolai telephelyek legrosszabb és a legjobb tanulói összetételű negyedrésznének átlaga.

tekintélyes része nem alkalmas szakmatanulásra (*Balázsi, Ostorics, Szalay és Szepesi, 2010*). Ha pedig ez igaz, akkor ez a tanulmány tárgyához igazodva egyértelműen azt jelenti, hogy a szakiskolai képzésben való részvétel mértéke inkább a negatív folyamatok leírására alkalmas indikátor: nem a szakmához és ezen keresztül a munkaerőpiachoz fűződő pozitív viszonyt rögzíti, hanem a lemaradást. Ilyen értelmű indikátorként való alkalmazását mégsem javasolhatjuk, mivel a nagyarányú lemorzsolódás⁹ ellenére mégiscsak biztosít szakmát, s a szakmán keresztül – bár jelentős a pályakezdők munkanélkülisége – munkahelyet is. Ráirányítja viszont a figyelmünket arra, hogy regisztrálásra érdemes folyamatok jelennek meg a szakiskolai képzés során: a végzettséget megszerzők és a lemorzsolódók között nem csak az iskolai végzettség mért szintje között keletkezik éles határvonal, hanem munkaerő-piaci esélyük között is. 2010-es adatok szerint a 15-64 éves lakosság körében a csak általános iskolai végzettséggel rendelkezők 24,5%-a, a szakmunkás- (szakiskolai) végzettséggel rendelkezőknek pedig „csak” 12,3%-a munkanélküli¹⁰.

Iskolarendszeren kívüli szakképzés. Az iskolarendszeren kívüli szakképzés hazai felértékelődése a kilencvenes években összefüggésbe volt hozható a középfokú iskolai képzés struktúrájának változásával. Az ezredforduló utáni időszakban ez azonban már nem mondható el, mert a középfokú képzési programok közötti arányok alig változtak, így nem állítható, hogy az ott nem megszerzett szakmai végzettség pótlása befolyásolná az iskolarendszeren kívüli szakmai képzés térnyerését. Sokkal inkább a munkaerő-piaci igényekre reagáló folyamatokról beszélhetünk¹¹.

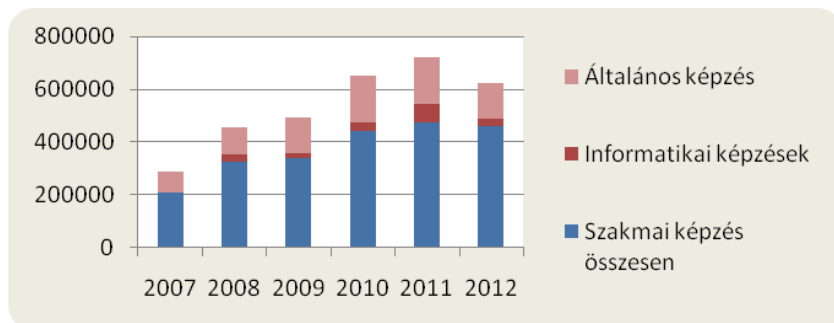
⁹ Ennek pontos mértéke megállapíthatatlan, de a különböző számítások 1/3 körülire teszik.

¹⁰ Forrás: A társadalmi haladás mutatószámrendszere, 2.3.2. tábla.

¹¹ Az adatok bizonytalansága, akárcsak az általános nem formális képzés esetén itt is felvetődik, ugyanakkor nem látszik olyan torzító tényező, amely a szakmai képzések regisztrációját másképp érintette volna, mint az általános, illetve az informatikai képzéseket.

A 4.4. ábra jelzi, hogy a szakmai képzésben tanulók száma, s a nem formális képzésen belüli aránya növekedett az elmúlt hat évben¹².

4.4. ábra A nem formális képzésben résztvevők számának alakulása Magyarországon a képzés jellege szerint*



*A szakmai képzések közé sorolt képzések: szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés; állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés; munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó képzés; szakmai továbbképzés; hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés; elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés; okleveles könyvvizsgálói képesítés megszerzésére felkészítő képzés

(Az adatok forrása: OSAP 1665 adatbázis)

Országos szinten a nem formális szakmai képzésről alig mondható el több. A növekedő számok mögött nyilván nem csak a tanulási hajlandóság növekedése, hanem a kínálaté és a pénzügyi forrásoké is megtalálható. Ezek összessége, összhangja alapozza meg a szektor növekedését. 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.

¹² Egyben utalunk rá, hogy az ennél is nagyobb létszámnövekedést felmutató informatikai képzések egy része is idesorolható lenne, amennyiben leválaszthatók lennének azok, amelyek az informatikai jellegű állásokra készítene fel.

4.3. Szakképzés II. - Kistérségi-járási szint

Térségi megközelítés. A folyamatok részletesebb bemutatására a mélyebb kistérségi vizsgálatokat találtuk alkalmasnak, ezért kiválasztottunk két kistérséget az észak-alföldi régióból, amelyeket részben statisztikai adatokon keresztül mutatunk be, részben pedig helyben készült interjúk révén.

Hipotézisünk szerint a tanulást (szakmatanulást, nem formális képzésben való részvételt) csak részben határozza meg közvetlenül a várható munkaerő-piaci hozadék (elhelyezkedési esélyek növelése, illetve a bértöbblet), erre a legkülönbözőbb társadalmi vagy talán nevezzük így: kulturális tényezők hatnak.

Egyik központi kutatási kérdésünk, hogy a munkaerő-piaci célok mellett milyen tényezők befolyásolják egy-egy térség lakóinak tanulását. Milyen szerepet játszik ebben az oktatási kínálat, s milyen a tanulást meghatározó egyéb tényezők. Másik központi kérdésünk, hogy a tanulás (jelen esetben a szakmatanulás illetve a nem formális képzésben való részvétel) milyen mértékben szolgálja az egyént, s milyen mértékben az adott térség felemelkedését. Hipotézisünk szerint egy-egy térség gazdasági, társadalmi és kulturális helyzete nagyon bonyolult összefüggéseket rajzolhat meg, s ennek függvényében eredményezheti az adott térség tudástőkéjének helyi, vagy más térségekben történő hasznosulását.

A kistérségek kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy azok egyrészt markánsan eltérjenek egymástól, másrészt viszont ne olyan sok mutató mentén, ami már megnehezíti a tanulásban megfigyelhető eltérések értelmezését. A statisztikai mutatók elemzése után Kisvárdai és Berettyóújfalu mellett döntöttünk, pontosabban ezek kistérségét vizsgáltuk.

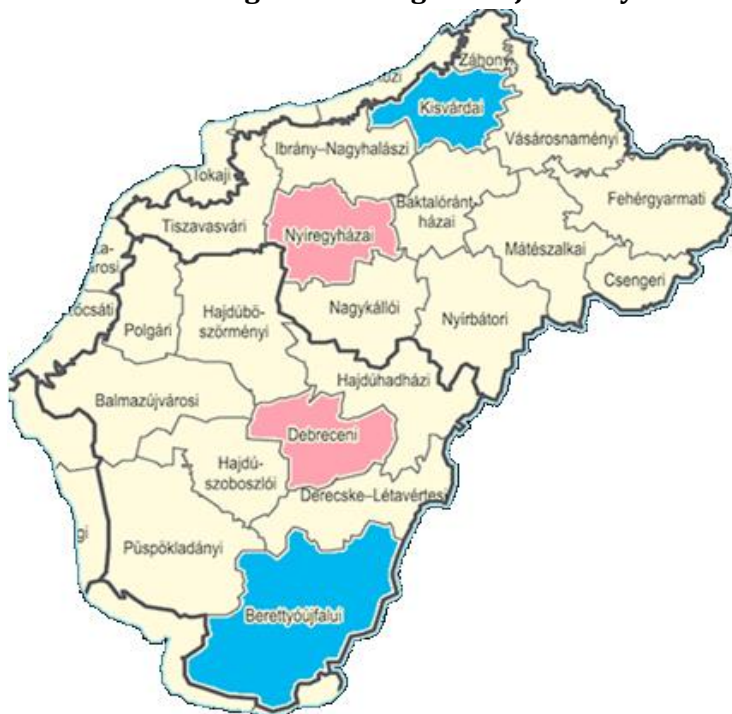
A két kistérség helyzete. A két kistérség helyzetében hasonlóságok és eltérések egyaránt tapasztalhatók. Mindkettő a megyeszékhelytől viszonylag távol található, s mindkettő a határ, vagyis a földrajzi periféria irányában. Mindkettő vasúti fővonalon

található, azonban míg Kisvárdai vasúti fővonala a megyeszékhely felé vezet, s így a megyeszékhely viszonylag könnyen megközelíthető, addig Berettyóújfalu esetében nincs vasúti összeköttetés a megyeszékhellyel, sőt más nagyobb várossal is alig. Éppen ezért Berettyóújfalu perifériusabb helyzetű, mint Kisvárdai.

Településszerkezetük némileg különbözik egymástól: a kisvárdai térséghez 21, a másikhoz 29 település tartozik. Mivel a két kistérség népessége, s a székhelyüké is közel egyforma, ez azt jelenti, hogy a kisvárdai térségben valamivel nagyobbak a települések, a berettyóújfaluiban viszont több az alföldi viszonylatban aprónak számító 1000 főnél kisebb lakosságú falu.

Mindkét térség erősen öregszik: a két utolsó népszámlálás között 3%-ponttal emelkedett mindkettőben a hatvan éven felüliek aránya. A hasonló tendencia mögött azonban eltérő arányok vannak: a 2001-es népszámlálás adatai szerint a kisvárdai térségben csak 18,7% az idős lakosság aránya, a berettyóújfaluiban viszont már 23,5%. Mindkét térséget egyformán sújtja az elvándorlás.

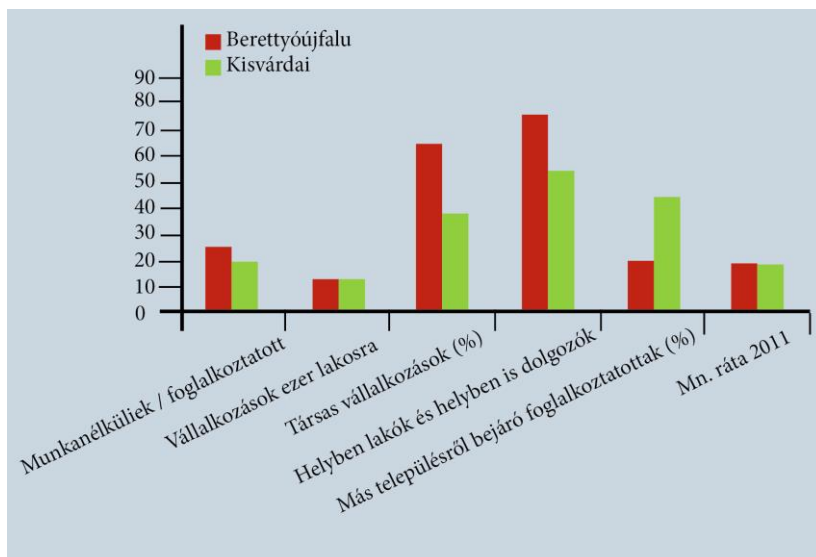
4.5. ábra A két vizsgált kistérség földrajzi elhelyezkedése



(Forrás: KSH)

A két térség gazdasági helyzete tekintetében viszonylag nagyok a különbségek. A munkanélküliség ráta ugyan teljesen egyforma, de míg a berettyóújfalui térségben a dolgozók sokkal inkább helyben vállalnak munkát, addig a kisvárdai térség lakosai inkább eljárnak. Ez utóbbiban ugyanakkor sok a bejáró dolgozó is. Mindez azt jelenti, hogy a kisvárdai térség – feltételezhetően közlekedési helyzete okán is – sokkal inkább benn van a környezete vérkeringésében, sokkal élénkebb munkaerő-piaci kapcsolatokkal rendelkezik, mint a másik térség (4.6. ábra).

4.6.ábra A két kistérség gazdasági helyzetének mutatói¹³



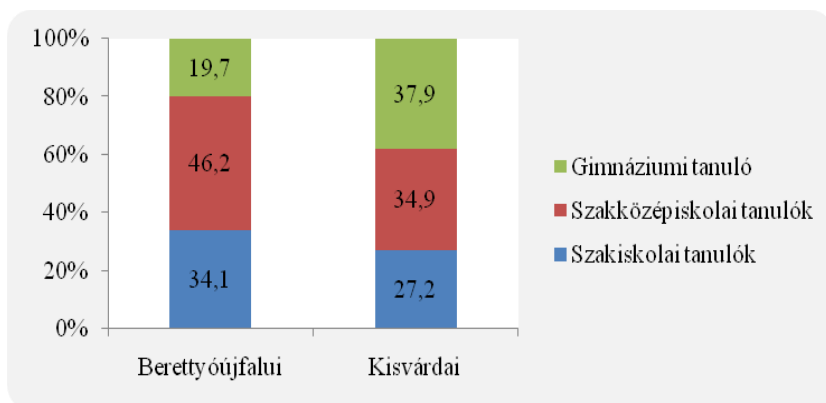
(Forrás: OSAP 1665, Népszámlálás 2011)

Az iskolai szakképzését tekintve a berettyóújfalui kistérség sokkal inkább követi a falusi lakosság képzési struktúráját: az országosan kb. 22%-ot kitevő szakiskolai képzés itt 34%-ot ér el a tanulók számát figyelembe véve. A másik térség hasonló adata is meghaladja az országos átlagot, de lényegesen kisebb mértékben. Itt a gimnáziumi tanulók aránya magas, még az országos átlagot (28%) is jelentősen meghaladja, ami város erős középiskolai hagyományaira vezethető vissza (4.7. ábra).

Az iskolarendszeren kívüli képzés is Kisvárdai előnyét jelzi, de nem annyira a részvétel, mind inkább a minőségi képzésre utaló akkreditált képzések aránya tekintetében. A lemorzsolódók magas aránya ugyanakkor nehezen megítélhető: egyaránt utalhat az előképzettség hiányára, de a tanulás közbeni elhelyezkedésre, esetleg arra, hogy ebben a kistérségében az alacsonyabb iskolázottságúak is bátrabban kezdenek tanulni (ami végül a lemorzsolódásukhoz vezet).

¹³ A munkanélküliségi ráta 2011-re, a többi adat 2007-re vonatkozik.

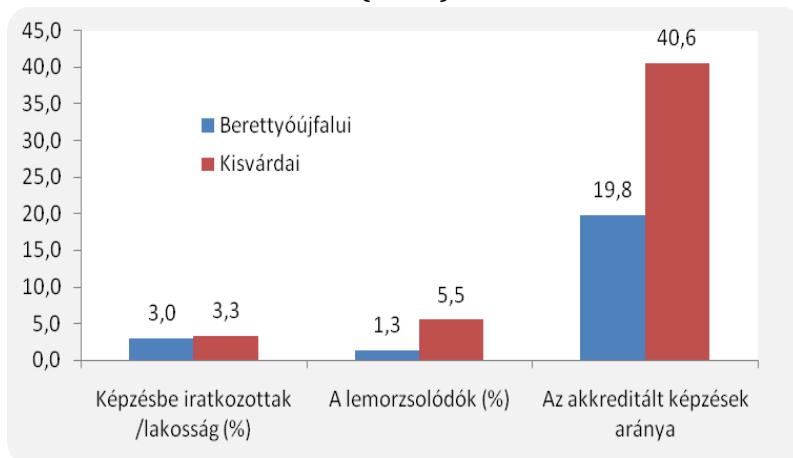
4.7 ábra A kistérségek (iskolai) szakképzése (2011)



(Forrás: KSH)

Mindezek a kérdések a következőkben felvetendőkkel együtt empirikus megközelítést igényelnek (4.8. ábra).

4.8. ábra Iskolarendszeren kívüli képzés a két kistérségben (2012)



(Forrás: OSAP 1665, Népszámlálás 2011)

A nem formális képzés helyzet a két kistérségben. A két kistérség szak- és felnőttképzési intézményeiben készített interjúk alapján azt vártuk, hogy a két kistérség eltérő társadalmi-gazdasági-földrajzi helyzete markánsan megjelenik. Várakozásaink (hipotézisünk) csak részlegesen igazolódott be. Az azonosságok és eltérések:

Azonosságok	Eltérések
Mindkét város gazdasága gyenge, a kvalifikáltabbak közül sokan máshol keresik a boldogulást.	Kisvárdán esetében a megyeszékhely jól megközelíthető, jelentős a napi ingázás, emiatt Kisvárdán lakóhelyként jól funkcionál. Berettyóújfalu messze esik a nagyvárosi központoktól, a megyeszékhely csak autóbusszal érhető el. A kvalifikáltabbak közül sokan inkább elköltöznek, ha boldogulni akarnak.
A két kistérség székhelye a középfokú oktatást tekintve minden tekintetben központja a kistérségnek	Kisvárdán jó hírű gimnáziummal rendelkezik, amely az elitoktatást is megteremti a székhely ilyen irányú igényekkel rendelkező lakossági rétegei számára. Berettyóújfalu esetében a legjobbak inkább Debrecenben folytatják tanulmányaikat.
A szakképzést folytató intézmények leginkább a két kistérség vidéki lakosságának igényeit szolgálják. A két kistérség vidéki lakossága számára a nagyvárosi intézmények nehezen elérhetők, ezért ők leginkább a kistérség központjában folytatnak középfokú tanulmányokat.	Berettyóújfalu kínálata szélesebb, feltételezhetően annak, hogy a tanulók számára a megyeszékhely kínálata nehezebben elérhető.
A középfokú szakképzés szakmastruktúráját részben a rendelkezésre álló infrastruktúra és tanári kompetencia, részben a tanulói igények határozták meg sokáig. A munkaerőpiac igényei alig-alig jelentek meg. A szűk helyi munkaerőpiac nem igazán ad jelzéseket a képzés számára az igényeiről. Az iskolák emiatt felmentve érzik magukat a munkaerőpiac-releváns döntések alól. A 2013 óta érvényes	

oktatásirányítási rendszer kívülről határozza meg a szakmastruktúrát. Egyaránt láthatók a munkaerőpiacot figyelembe vevő döntések (túlképzés elkerülése) és szűklátókörűség (helyi igények figyelmen kívül, illetve a térségek közötti munkaerőmozgás, s az ez alapján értelmezett munkaerő-piaci igények figyelmen kívül hagyása)

A nem formális képzésben az iskolák korábban sem voltak érdekelték. Nem képesek (vagy nem elég érdekelték) rugalmasan reagálni az igényekre. Valójában nem is látják ezeket az igényeket. (Miközben jelentős igényekről beszélnek általában, saját bekapcsolódásuk hiányát az igények hiányára vezetik vissza).

Az állami irányítási rendszerben még kevésbé látszik az iskolák bevételszerző érdeke, tekintettel arra, hogy az esetleges bevételek nem az iskolát, hanem a tankerületet gazdagítják.

Valamelyest a civil szervezetek, de leginkább az oktatási vállalkozások megtalálják a lehetőségeket a felnőttképzésben.

A leginkább bevétel orientált oktatási vállalkozások a legrugalmasabbak. A pályázati pénzekre építő civil szervezetek hagyják magukat kiszolgáltatni a pályázati pénzek esetlegességének, az ilyen irányú bevételi hiányokat más forrásokból igyekeznek pótolni (nem oktatási tevékenység, fenntartói támogatás)

Hasonlóan az iskolarendszerű képzéshez, a nem formális képzésben is Berettyóújfalu látszik erősebbnek, mivel a megyeszékhelyi konkurenciával kevésbé kell megküzdenie. Viszonylag komoly kínálatot jelentő szervezetek is talpon tudnak itt maradni.

Mindezek alapján úgy látjuk, hogy egy kistérség nem formális képzésének mutatóit sokkal inkább a kistérség földrajzi helyzete, nagy – az oktatást tekintve széles kínálatot felmutató – központoktól való távolsága határozza meg, mintsem a történelmi–kulturális tényezők. A lakosság összetétele, kulturális, iskolázottsági háttere háttérbe szorul. A felnőttképzést ugyanis elsősorban munkaerő-piaci várakozások táplálják, s ezek felülírják az egyéb tényezőket. A kínálatot pedig olyan gazdasági érdekek, vagy az ilyen érdekek hiánya határozza meg, amelyek függetlenek a kistérség hagyományaitól, intézményi erősségétől. Az iskolák nem formális képzésbe való bekapcsolódásának hiányát a fenntartási–finanszírozási rendszerük okozza, az oktatási vállalkozások számára pedig az üzlet a domináns, nem pedig a hagyományok, vagy a térség iránti elkötelezettség.

4.4. Szakképzés III. - Helyi szint

Párbeszéd és partnerség. Míg a szakképzési intézmények rövid időtávú piaci kényszerek, követelmények szorításában működnek, addig a közösséghez való kapcsolódás nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (*Melville, 2003*). Komoly kihívást jelent a politika számára a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásának kezelése. Elemzésekre vár az a bizonyos országok esetében releváns kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról, a tanuló közösségek felől érkező nyomásnak, és a felülről vezérelt politikai utasításoknak (*Kimberley, 2003*), (lásd bővebben *Benke, 2013*).

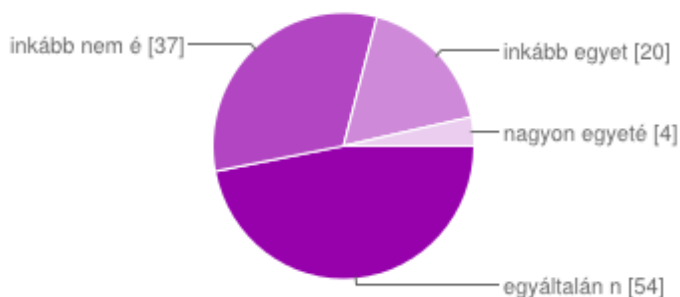
Egy on-line kérdőíves felmérésre került sor 2014 januárjában. A mintát a 2013 novemberében megszűnt Magyar Szakképzési Társaság tagsága (596 fő) (többségében iskolaigazgatók, tanárok és szakértők) képezte. A kérdőív zárt kérdéseket tartalmazott (többválaszos és skálás), kötelező válaszok nélkül, a teljes 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 megvizsgálni.

Eredmények. Az on-line megkeresésre 156 értékelhető válasz érkezett, emellett pozitív visszajelzéseket kaptunk a felmérés témájának újszerű jellege miatt, s többen érdeklődésüket fejezték ki az eredmények ismertetése iránt. Az eredmények csak korlátozottan tekinthetők 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 válaszadó nyugdíjas (26%). A válaszadók négyötöde tanárként vesz részt a szakképzésben, többségük szakmai tárgyat oktat. Meglepetést okozott, hogy a válaszadók között nem volt iskolai szakoktató.

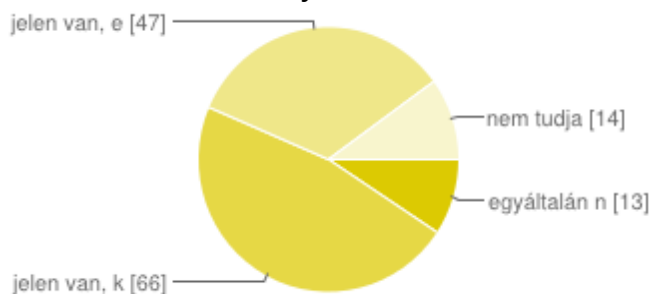
A képzésre vonatkozó kérdések között a partnerség, a párbeszéd témakörét több oldalról közelítettük meg. Megvizsgáltuk, hogy a szakképzési szakemberek mennyire tartják fontosnak, hogy a képzés ne csak a vezetők ügye legyen. A válaszadók közel 80 %-a elutasította azt az állítást, miszerint a képzési kérdésekről való eszmecsere elsősorban a vezetők dolga. Ez ígéretes lehet a képzésről való felelős gondolkodás szempontjából (4.9. ábra).

4.9. ábra Mennyire ért egyet azzal, hogy a képzési kérdésekről való eszmecsere elsősorban a vezetők dolga?



A munkahelyi partneri viszonyok egyik jellegzetes formáját, az egymástól való tanulást az időben vizsgálva a felmérés azt mutatja, hogy a válaszadók többsége (81%) szerint létezik a munkahelyeken az egymástól való tanulás, ám nagyobb számban vannak azok, akik szerint alacsonyabb szinten van jelen, mint húsz évvel ezelőtt (4.10. ábra).

4.10. ábra Ön szerint mennyire van jelen hazánkban az “egymástól való tanulás” gyakorlata a munkafolyamatokban?



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

A szakirodalom szerint a szakképzés döntően rövidtávú munkaerő-piaci meghatározottsága nehezíti a közösségépítés hosszú távú idősükségletét. Kíváncsiak voltunk, hogyan ítélik meg az érintettek a szakképzés „küldetését”. Az eredmények azt mutatják, hogy megközelítőleg fele-fele arányban, de valamelyest az igenlők javára billenve gondolják úgy illetve utasítják el a válaszadók, hogy a szakképzés 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 szakképzés és a tanuló közösségek kapcsolata témában az egyik legizgalmasabb kérdés a felmérésben arra vonatkozott, hogy a szakképző intézmények milyen szerepet tudnak játszani a helyi közösségek életében. A válaszadók közel 60 %-a nem ért egyet azzal az állítással, hogy a szakképző intézmények csekély szerepet tudnak betölteni a helyi közösségek életében.

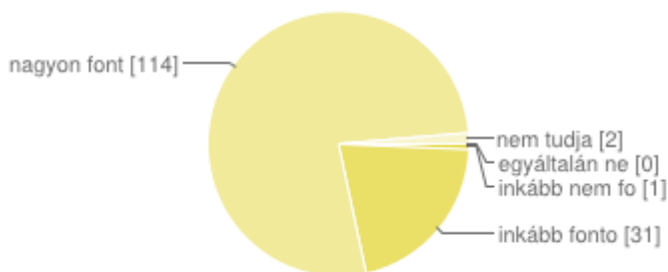
Még biztatóbb eredményt mutat az a kérdés, amely a szakképző intézményeknek a tanításon túlmenő szerepére, lehetőségére, vállalására irányul. Az egész felmérés értelmét igazolta vissza az az eredmény, amit ennél a kérdésnél látunk. A válaszadók közel 90 %-a (87%) gondolja ugyanis úgy, hogy a szakképző 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 tevékenységbe szeretné bevonni és segítségül hívni a helyi közösség.

A válaszadók kritikusan értékelik azt a szerepet, amelyet az iskolák a tevékenységüket érintő érdekegyeztető tárgyalásokon kifejtene. 70% gondolja úgy, hogy az iskolák nem töltenek be érdemi szerepet a fenti tárgyalásokon.

Témánk szempontjából a felmérés következő igen pozitív megerősítésének tekinthetjük azt az eredményt, amit annál a kérdésnél kaptunk, amely a helyi közösségekben a partnerség

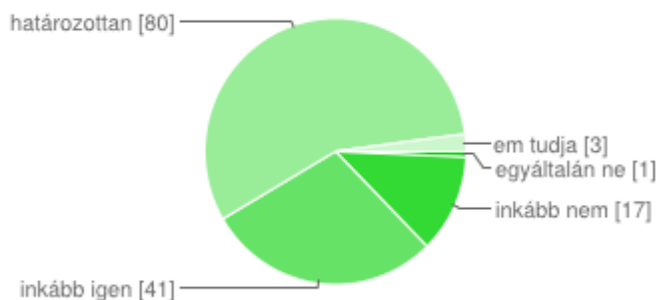
fejlesztésének fontosságára kérdez az oktatás és a képzés területén. Óriási hiányérzetet sejtethünk a partnerségi viszonyok tekintetében, ha a válaszadók 98 %-a fontosnak ítéli annak fejlesztését (4.11. ábra).

4.11. ábra Mennyire tartja fontosnak a helyi közösségekben a partnerség fejlesztését az oktatás és a képzés területén?



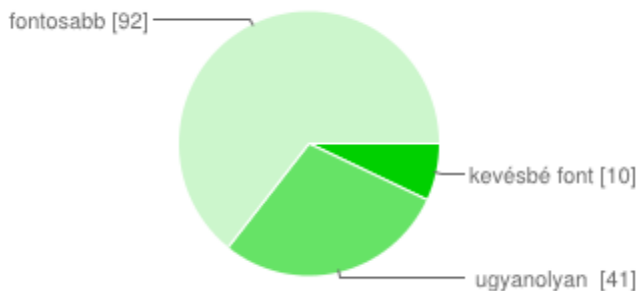
Magas szintű érdeklődést és elköteleződést sejtett az, ahogy a válaszadók a szakképzési problémák megvitatásának folyamatában jelzik részvételi hajlandóságukat. 85% nyilatkozik úgy, hogy szívesen részt venne a vitában (4.12. ábra).

4.12. ábra Szívesen részt venne-e helyi közösségében a társadalmi partnerek valamely szereplőjeként a szakképzéssel kapcsolatos problémák megvitatásában?



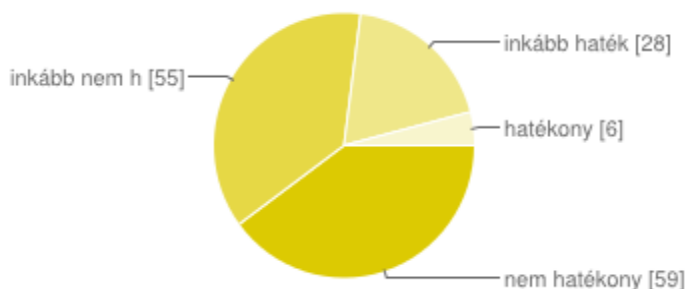
A válaszadók közel kétharmada úgy véli, hogy napjainkban nagyobb szükség van széleskörű párbeszédre, mint húsz évvel ezelőtt (4.13. ábra).

4.13. ábra Hogyan értékeli a széles körű párbeszéd szükségességét napjainkban – a húsz évvel korábbi helyzethez képest?



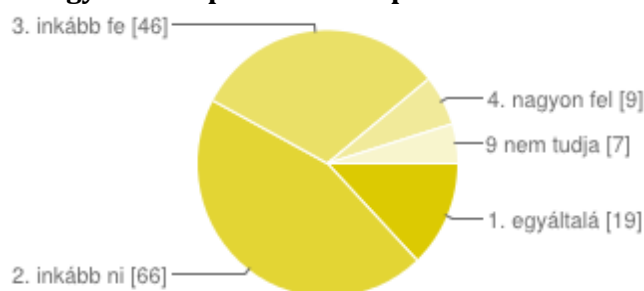
Ugyanakkor háromnegyed részük véleménye szerint nem hatékony a gazdasági és társadalmi partnerek (vállalatok, képző intézmények, szociális partnerek, önkormányzatok, civil szervezetek) közötti párbeszéd a képzéssel kapcsolatos döntések meghozatalában (4.14 ábra).

4.14. ábra A településen, ahol dolgozik, mennyire hatékony a gazdasági és társadalmi partnerek közötti párbeszéd?



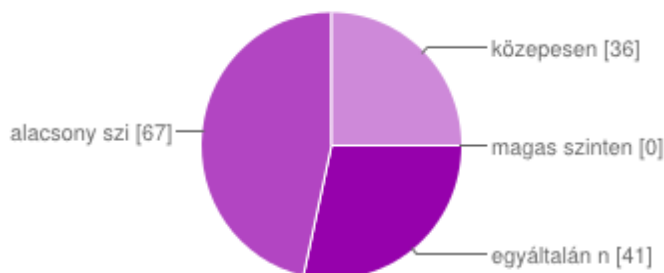
A válaszadók 58%-a úgy ítéli meg, hogy az iskolák nem készültek fel arra, hogy érdemi partner szerepet töltsenek be a helyi szakképzési politika alakításában. Ez a bizonytalanság talán azzal magyarázható, hogy negatív kép sugallatával esetleg félő, hogy az iskolák még gyengébb szereplővé válhatnak (4.15. ábra).

4.15. ábra Az iskolák mennyire vannak felkészülve arra, hogy érdemi partner szerepet töltsenek be?



Hasonlóan kritikus 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 olyan válaszadó, aki magas szintűnek értékelte volna azt (4.16. ábra).

4.16. ábra Ön szerint a szakképzés mennyire készíti fel a tanulókat a párbeszédre?



Miközben egy korábbi kérdésnél azt tapasztaltuk, hogy a válaszadók 58%-a úgy ítéli meg, hogy az iskolák nem készültek

fel arra, hogy érdemi partner szerepet töltsenek be a helyi szakképzési politika alakításában, addig mégis őket, mármint az iskolákat tekintik a leginkább alkalmasnak arra, hogy katalizátor szerepet töltsenek be a képzéssel kapcsolatos helyi feladatok megoldását segítő párbeszédben. Ez a torzulás minden bizonnyal a tanárok magas arányával magyarázható a mintán belül. A helyi képző intézmények mellett a helyi vállalatok, a helyi szakmai szervezetek, a kamarák és az önkormányzatok kapták a legmagasabb értékeket (4.6. táblázat).

4.6. táblázat A képzés lehetséges helyi katalizátorai

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

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

Következtetések. 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 szakképzésnek a szerepét a tanuló közösségek 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 közösség kapcsolatának fejlesztésében jelentős tartalékok rejlenek, amelyek feltárása és kiaknázása komoly eredményt jelenthet mindkét fél számára (Benke, 2014).

4.5. A nem formális tanulás mutatói

A vizsgált területi egységek nagyságának meghatározása kulcskérdés. A LeaRn kutatás részbeni előzményeiül szolgáló három regionális vizsgálat egymástól jelentősen eltérő nagyságú földrajzi egységekben gondolkodik. Az ELLI index (Saisana, 2010) az európai országokat tekinti alapegységnek, a CLI kanadai tartományokban és nagyvárosokra vonatkozóan végzett számításokat, a DLA esetében pedig az ún. Landkreis képviseli az alapegységet.

Hazai vizsgálat esetén a CLI és a DLA egységei merülhetnek fel mintaként. A mintegy harmincmillióos Kanada 10 tartományának nagysága átlagosan egy magyar régió duplája. De részben a tartományok önállósága, részben a nagy távolságok sokkal inkább lehetővé teszik e tartományok önálló vizsgálati egységként való kezelését. A magyarországi régiók nem szervesült egységek, önálló köz- vagy szakigazgatásuk nincs, történelmi múltjuk, önálló identitásuk sem. A kistérségek sokkal inkább, miután azok a történelmileg kialakult járásokon

alapulnak¹⁴. A DLA közigazgatási egységei is ebben a léptékben gondolkodnak, amikor elemzésük alapjául a Kreis-t (körzetet) választották. A konkrét lakosságszám tekintetében azonban azt tapasztaljuk, hogy ez utóbbiak lényegesen nagyobbak, mint az említett hazai egységek. Az összehasonlítást egy Magyarországhoz hasonló népességű tartományára vonatkozóan végeztük el (4.7. táblázat).

4.7. táblázat Bajorország és Magyarország kistérségei

	Bajorország (Landkreise)	Magyarország (kistérségek)
Népesség (e. fő)	12539	9985
Kistérségek száma	96	176
Minimum népesség (e. fő)	39	6,4
Maximum népesség (e. fő)	1353	1730,0
Átlagnépesség (e. fő)	130,6	56,7
Népesség: <40 e.	1%	59%
Népesség: 40-100 e.	39%	32%
Népesség: 100e. <	60%	9%

(Forrás: *Bevölkerungsstand Bayerns am 30. September 2011. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. Statistische Berichte.*

<https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/A1100C%20201143/A1100C%20201143.pdf> és KSH Tájékoztatói Adatbázis <http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>)

A térségek nagyságának elsősorban a képzési kapacitásokra vonatkozó adatoknál van jelentősége. Különösen fontos ez a szakképzést tekintve, ugyanis annak szakmai tagoltsága korlátozza a részletes térségi elemzést. Ilyen adatokat vizsgálatba vonni ott érdemes, ahol ezek a kapacitások jelentős

¹⁴ Kutatásunk kezdete óta visszaállt a járási rendszer is, sok tekintetben kistérségekkel azonos körzethatárok mellett.

részben a térség lakosságát szolgálják, s ebből következően egy-egy térség lakossága saját térségében talál képzési kapacitást. Anélkül, hogy a német (bajor) iskolaszervezet területi struktúráját részletesen ismernénk, megkockáztatjuk azt az állítást, hogy DLA által használt kapacitásmutatók sokkal inkább alkalmasak egy-egy térség képzési helyzetének leírására, mint a hazai kistérségek. Ez a tapasztalat megerősít minket abban, hogy a hazai vizsgálatoknál csak nagyon óvatosan használhatók a képzési kapacitásokra vonatkozó indikátorok.

Az említett nehézségek ellenére vizsgálódásunk középpontjába kistérségeket helyeztük: a hazai területi felosztásban ez tekinthető leginkább egy egységes, nagy tradíciókkal bíró, – szakképzéssel kapcsolatos fenntartásaink ellenére – szolgáltatásait tekintve többnyire a saját lakosságát kiszolgáló területi egységnek. A kistérségek munkaerőpiacáról mindez már kevésbé mondható el, de ebben a tekintetben végképp nem találunk ennél használhatóbb területi egységet: a lakosság különböző csoportjai számára más és más területi egység képezi a munkaerőpiacot (Györgyi, 2012). A kistérségi megközelítés mellett szól, hogy helyi vizsgálatok esetén a kistérségek nagysága lehetővé teszi a tanulás és a tanulást meghatározó tényezők részletes felmérését, nem utolsósorban az adott térség gazdaságának a tanulásra gyakorolt hatását, vagyis az ún. tanuló régiók elemzését.

5. Kulturális tanulás

A kulturális tanulás dimenzióját – amelyet ebben a fejezetben vizsgálunk – a DLA ún. „Persönliches Lernen” dimenziója alapján alakítottuk ki, ami személyes tanulásként is fordítható. Ezt a német modellben használt főbb mutatók alapján az informális tanulás és a nonformális tanulás egy speciális dimenziójaként határoztuk meg, amely elkülönül a formális (pl. köz- és felsőoktatási) tanulási rendszerektől és a nonformális tanulás szakképzési és felnőttképzési területeitől.

Ebben a „Persönliches Lernen” dimenzióban a német kutatók (DLA) négy fő területet vizsgálnak: az általános (tovább)képzéseket, a kulturális életben való részvételt, a sporttevékenységeket, valamint a média eszközeivel történő személyes tanulást. Magyarországi viszonylatban az általános felnőttképzések nehezen választhatók szét a felnőttképzés egyéb területeitől: a szakképzéstől és a nyelvi képzésektől, mivel egységes törvény hatálya alá tartoznak (*2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről*). Így a kutatásban az általános képzések területét a nonformális tanulás keretei között vizsgáljuk (lásd 4. fejezet), a másik három területet (kultúra, sport, média) pedig egységesen egy tágabb értelemben vett kulturális tanulásként értelmezzük vizsgálatunkban. Így a jelen fejezetben elsőként a kulturális tanulóhoz kötődő fogalmi, elméleti alapokat, dimenziókat mutatjuk be. Ezt követően a három területről egy-egy esettanulmány eredményeit foglaljuk össze: a zeneiskolák vonatkozásában a kulturális területről, egy túraegyesület tanulási aktivitásairól a szabadidősport területéről és a helyi televíziók tanulási mutatóiról a média területéről. Az utolsó alfejezetben pedig a kulturális tanulóhoz kapcsolódó kérdőíves kutatásunk főbb eredményeit mutatjuk be.

5.1. A kulturális tanulás aldimenziói

Kulturális tanulás és a kulturális intézményrendszer.

Kutatásunkban nem kívánunk foglalkozni a kultúra több száz definíciójával és azok értelmezéseivel, ezt már más kutatók megtették (lásd pl. *Maróti*, 2005; *Koncz, Németh és Szabó*, 2008; *Kroeber és Kluckhohn*, 1952). A DLA két elemre leegyszerűsíti a kulturális élet vizsgálatát, ezek a múzeumlátogatás, valamint a színház- és koncertlátogatás köre. Vizsgálatunkban ezt mindenképpen kevésnek tartjuk, és további értelmezéseket kerestünk.

Az UNESCO Kulturális világjelentése (*Unesco*, 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 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.

Az Európai Unió Kulturális Statisztikája országoként tartalmaz statisztikai adatokat, közte Magyarországról is, és ebből a legfrissebbek (2011) is elérhetők, adataik 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, egyesületi tagság).

Az UNESCO Kulturális világjelentése (*Unesco*, 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 Minisztérium 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 intézményrendszeréről átfogó képet adó kutatásban alapvetően intézményi kutatásról van szó (Blénesi, Mandel és 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. A közgyűjtemények esetében (múzeumok, levéltárak, más gyűjtemények) az állomány összetétele, feldolgozottsága, látogatottsága, nyitvatartása képezték a legfontosabb kérdésköröket. A komplex kulturális intézményekre/szervezetekre vonatkozó kérdések elsősorban az adott intézmény/szervezet jellegére, tevékenységi körére, rendezvényeinek számára, valamint a résztvevők számára, és az eseményeinek látogatottságára irányultak.

Kulturális tanulás a szabadidősport segítségével. A sport informális és általános nonformális nevelési területen is értelmezhető terület. 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 kel 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 sportcsapata 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 tettekre készségre, a gyors elhatározásra, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre és mindenekelőtt a „fair play” a nemes küzdelem szabályaira.” (Szent-Györgyi, 2006. [1930.] 40.)

Snyder és Spreither (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 min. 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 és Eitzen, 1991).

A kutatások terén különbséget jelent, hogy mely típusát vizsgálják a sportnak, nem jellemző ugyanis, hogy egyszerre, együtt vizsgálnák ugyanis 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. Továbbá több és szigorúbb szankció figyelhető meg a versenysportokban (Loy, 1974. 41.). E szabályok közé tartoznak – az adott sportág játékszabályain kívül – pl. az edzések látogatásának mennyiségi és minőségi kritériumai: hányszor, milyen felszerelést magával hozva kell hetente edzésre járni, az önkontroll, fegyelem és kitartás gyakorlása az edzéseken, amelyek mindegyike hozzájárul az egyének lelki, mentális és személyiségjegyeik fejlődéséhez. A sportközegbe kerülő fiatal

úgy környezetbe kerül, új tevékenységet tanul, mindez pedig azzal jár, hogy új érték-és normarendszer veszi körül.

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

A CLI kutatásban vizsgált 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 és Karen, 2001*), módszereit (*Johanssohn, Turowetz és Gruneau, 1981*), társadalmi hatását (*Mansfield, 2007*) stb. vizsgálják, amelyek a kutatásunknak csak határterületei. A Fehér könyv a sportról (*European Commission, 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. Általános elvárás egyre többek részéről, hogy valamilyen módon mérhetővé tegye az informális és non-formális tanulás során megszerzett tudását, bárhol is szerezte. 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 és 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 és 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 megélt tapasztalatok faktorai: a fejlődési szint, a nem, a faji hovatartozás, a társadalmi-gazdasági szint, és minden más, ami az egyik embert elkülönítheti a másiktól.

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 véve¹⁵ 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 – broadband 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 tévé nézési típus az, amikor a néző a tévét pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból nézi. Ennek nyomán Van Evra vizsgálja a nézők közötti interakciót is: az egyik nézőt jobban befolyásolja a tartalom, a másikat pedig kevésbé. A tévé nézők társadalmi-gazdasági státuszát tekintve arra a megállapításra jut, hogy a jelentős időtartamban tévé nézők 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

¹⁵ A magyarországi törvénykezésben az 1997. CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről egyaránt a kulturális intézmények közé sorolja a múzeumokat, könyvtárakat és közművelődési intézményeket.

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 különbözőek. 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. Míg a televíziót tudattalanul tanulási eszközként használó, de más információforrással kevésbé rendelkező nézők csaponganak a műsorok és tartalmak között, az információ „véletlenül” talál rájuk, és azt nagyobb mértékben elhiszik, befogadják.

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.

5.2. Kulturális tanulás a zeneiskolákban

Részkutatásunk célja annak a felderítése volt, hogy mi motiválja a gyermekeket arra, hogy részt vegyenek az alapfokú művészetoktatási intézmények (továbbiakban: AMI) munkájában, és miért vállalják az ezzel járó plusz elfoglaltságokat és terheket. *„Az alapfokú művészeti iskola feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igényesetén felkészítsen szakirányú továbbtanulásra. Az alapfokú művészeti iskolának legalább hat és*

legfeljebb tizenkettő évfolyama van, amelynek keretei között az oktatás előképző, alapfokú és továbbképző évfolyamokon, zeneművészet, képző- és iparművészet, báb- és színművészet, táncművészet ágakban folyhat. A tanuló az utolsó alapfokú évfolyam befejezését követően művészeti alapvizsgát, az utolsó továbbképző évfolyam elvégzését követően pedig művészeti záróvizsgát tehet” (2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről 16. §).

A 2013/14-es tanévben az Észak-Alföldi régióan belül három AMI-ban: Püspökladányban, Kisújszálláson és Nyíregyházán végeztünk vizsgálatokat. Az **intézmények kiválasztása** során két szempontot vettünk figyelembe. Az egyik szempont, hogy a kutatás során az AMI non-formális és informális tanulási hatásainak vizsgálatát a Kulturális tanulás munkacsoportban végezzük, ahol az empirikus vizsgálati helyszínünk az Észak-Alföldi régió, ezért történt a vizsgálat ebben a régióban. A kiválasztás másik szempontja az volt, hogy más-más fenntartású intézményeket vizsgáljunk, hogy lássuk: ezek a különbségek befolyással vannak-e az intézményekben folyó munkára.

Püspökladány kiválasztásában fontos szempont volt, hogy ez az intézmény átfogó képzési lehetőséget kínál az érdeklődőknek, mivel az AMI teljes képzési palettáját birtokolja (Képző- és iparművészeti ág, Szín- és bábművészeti ág, Táncművészeti ág, Zeneművészeti ág). Kisújszállás esetében egyházi fenntartással találkozunk, itt három képzési ágból választhatnak az érdeklődők (Képző- és iparművészeti ág, Táncművészeti ág és Zeneművészeti ág). Nyíregyházát pedig azért választottuk, mert megyeszékhely, és mint a nagyobb városokban megfigyelhető, így itt is lehetőség van arra, hogy kizárólag egyetlen képzési ágat (jelen esetben csak zenei ágat) működtessenek az intézményben, hiszen a gyermekek számos más intézmény lehetőségeit is igénybe vehetik más területen.

Az **interjúalanyok kiválasztásakor** arra törekedtünk, hogy különböző hangszeren tanuljanak a diákok, hogy így

átfogó képet kaphassunk az AMI életéről. A tanulókat a középiskolás korcsoportból választottuk, mert ők valószínűleg szabad akaratukból járnak zenét tanulni és az évek alatt annyi tapasztalatot gyűjtöttek, hogy hitelesen tudnak válaszolni a kérdésekre. Az interjúk során a megkérdezettek szabadon válaszolhattak a kérdésekre, nem volt időbeli korlát.

A vizsgálatunkhoz az interjút mint **kvalitatív módszer** választottuk, mert úgy véltük, hogy több információhoz juthatunk, ha nem korlátozzuk a válaszadási lehetőségeket, így szélesebb és mélyebb megismerést biztosít számunkra. Ezért félig strukturált interjúkat (**kérdéskörök**: elfoglaltságok, élmények, változás a gyermekeknél) készítettünk a gyermekekkel (n=30 fő), szüleikkel (n=30 fő) és tanáraikkal (n=30 fő), minden intézményben 10-10 darabot. A kutatás során szerettük volna több oldalról megismerni a zenét tanuló gyermekek motivációját, ezért kérdeztük meg nemcsak a diákokat, hanem a szüleiket és a tanáraikat is. Mivel a vizsgálatunk tárgya a zeneoktatás, ezért az interjúkérdések is a zenetanulásra és hatásaira vonatkoztak, a többi művészeti ágat nem vizsgáltuk.

A **zenei tanulmányok elkezdésének** okait, motivációit (lásd Réthy, 1988, 2003; Thurmezeyné, 2012.) keresve mindhárom AMI-ban megjelent a hangszerbemutató az óvodában és az általános iskolában, amire nagy hangsúlyt fektet az AMI. A gyermekek 80%-a ezeken a bemutatókon kapott kedvet valamelyik hangszerhez. A másik közös motívum a családi háttér. Gyermekkorukban a szülőknek is sokat jelentett a zenélés, vagy nekik nem volt rá módjuk, ezért szeretnék a gyermeküknek megadni ezt a lehetőséget. Emellett meggyőződésük a szülőknek, hogy a zenetanulás más területeken is fejleszti gyermeküket, ezért is szorgalmazzák a zenetanulást. További közös vonás mindhárom intézménynél, hogy a diákok saját kérésükre kezdtek el zenét tanulni.

Mindhárom intézményben azt tapasztaltuk, hogy a gyermekeknek nem volt **elvárása**, legfeljebb annyi, hogy

szeretnének megtanulni egy hangszeren játszani. Azt is rögtön hozzátették, hogy bár nem voltak elvárásaik, nagyon sokat kaptak, pl.: folyamatosan fejlődnek, akár maguktól is képesek darabokat megtanulni, sok tapasztalatot gyűjtöttek a fellépések során, megnyugtatja őket a zenélés. Egy tízedik osztályos tanuló szerint: *„Nem azért járok zenélni, mert kötelező, hanem azért, mert akarok. Ad egy plusz lökést.”*

Érdemes végiggondolni, milyen plusz terheket jelent a zenetanulás, hiszen ezek lesznek azok a tényezők, amelyek lemorzsolódáshoz vezethetnek. A zeneiskolás lét heti két-három alkalommal jelent **elfoglaltságot**. Ez magába foglalja a szolfézszt és a hangszeres órát, valamint a zenekart. Mindhárom intézmény törekszik arra, hogy az ügyes és szorgalmas gyermekeket minél előbb beültesse a zenekarba. Ez hangszertudásban is kihívást jelent a diákoknak, hiszen nem biztos, hogy ő játssza a dallamot, ráadásul több hangszer játszik együtt, tehát a másokra is figyelni kell. Az interjúk során kiderült, hogy a gyermekek nagyon szeretik a zenekart (többben még egyetemistaként is visszajárnak), hiszen hamar ráéreznek az együtt zenélés örömére és élvezik a jó társaságot. Ez a tudatos közösségformálás az intézményben komoly hatással lehet a diákok életére, hiszen megérzik a közösségbe tartozás fontosságát, előnyeit, így a közösség, mint védőháló is megjelenhet az életükben.

A **gyakorlás** terén színes paletta tárult a szemünk elé. Vannak, akik csak szülői ellenőrzés mellett, esetleg csak az óra előtt gyakorolnak, de átlagosan heti három-négy alkalommal való gyakorlásról számolnak be a diákok, szülők és tanárok egyaránt. A rendszeres gyakorláshoz önfegyelem, kitartás, koncentráció, rendszeres munka szorgalom és felelősségérzet szükséges, ami segít az iskolai munkában is. Néhányan eljutottak arra a szintre, hogy a maguk kedvére gyakorolnak, ők akár naponta többször is játszanak, amikor elfáradnak a tanulásban. Egy kilencedik osztályos tanuló véleménye szerint *„így nagyon könnyű tanulni, lelazít a zenélés és jobban megy a tanulás.”*

Az interjúk során több olyan pozitív hatás derült ki, amelyek a zenetanulás „melléktermékei” (a plusz terhek vállalásának ez lehet az oka), ezért megkérdeztük az interjú alanyainkat, **milyen pluszt ad az AMI** a zenei tanulmányok mellett? Mindhárom helyszínen kiemelték elsősorban a tanárok és a szülők, hogy a zenetanulás elősegíti a gyermek személyiségének kibontakozását. A gyerekek is megfogalmazták ezt kicsit más szavakkal: *„A suliban megtanuljuk az alapokat, de emberileg lehetünk nullák, a zeneiskola személyiséget ad. Lelkileg fejleszt.”* (11. o. tanuló) A jó társaság és a közösséggé Kovácsolódás, barátságok szövődése szintén közös motívum mindhárom városban. A fellépések során megtanulnak kiállni a diákok, megmutatni, hogy mit tudnak, és a sikerélmény további önbizalmat és érzelmi feltöltöttséget ad nekik. Közben megtanulják kezelni a stresszes helyzeteket, amit más területen, akár egy-egy felelés vagy dolgozat során is kiválóan tudnak hasznosítani. A koncertek alkalmával ismertségre is szert tesznek, ami fontos nekik ebben a korban. A zeneiskolás gyerekek nagy többségéből nem lesz hivatásos zenész, de a zene szeretete megmarad, és ez koncertlátogatóvá teheti őket.

Kíváncsiak voltunk, hogy **miben más az AMI és az általános- vagy középiskola**, mert észrevettük a beszélgetések közben, hogy milyen lelkesek a diákok akkor, amikor a zenetanulásról beszélnek, de a másik iskolatípus esetében nem mindig éreztük ezt a pozitív beállítottságot. Mindegyik helyszínen minden csoport megemlítette, hogy személyesebb kapcsolat alakul ki a tanár és a tanítvány között. Ennek nyilván oka az egyéni óra is, amely közvetlenebb és teljesen egyénre szabott. Így nincsen a gyerekekben feszültség, izgalom, teljesítménykényszer, ami a másik iskolatípusban mindennapi dolog. *„Más a légkör, itt teljesen önmagam lehetek, felszabadult vagyok.”* (9. o. tanuló) A kötetlenebb anyagvégzés, lazább órarend miatt a játékosabb tanulás is gyakoribb és több sikerélménye van a diákoknak. Mivel nem kötelező a zeneiskola, a szülők és gyerekek is úgy érzik, hogy kisebb a teher, addig

járnak, amíg örömeiket lelik benne, és ez felszabadultabb munkát és jobb teljesítményt eredményez.

Az élmények kapcsán számos **programot** említettek a megkérdezettek, mindhárom AMI-ban gazdag programok várják a növendékeket és szüleiket. Számos alkalomhoz kötődő program van pl.: zenei világnap, mikulás hangverseny, művészetoktatás napja stb.. Sok más ihletésű program is gazdagítja a kínálatot pl.: tanári hangverseny, zenei háziverseny, népi hangszerek bemutatója, improvizációs tábor stb.. Különösen a két kisvárosi zeneiskola esetében figyelhető meg, hogy kiemelten fontos szerepet játszanak a város életében pl.: koncert a városházán, pavilon koncert, parkavató ünnepség stb.

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy megfigyelhetők-e változások a zenét tanuló gyermekek munkájában, viselkedésében. A válaszadók 90%-a tapasztalt ilyen változást. Az interjúk során a tanárok mindhárom helyszínen hivatkoztak a tudományos eredményekre, amelyek a **zenetanulás transzferhatásaira** hívják fel a figyelmet (Kokas, 1972; Neville és munkatársai, 2008; Altenmüller, 2006.; Schumacher, 2014; Thompson, Schellenberg és Husain, 2004.). Kiemelték a zenetanulás nyelvérzékre, logikus gondolkodásra, matematikára stb. gyakorolt hatását. Emellett természetesen említették azokat a mindennapos gyakorlatban tapasztalt tényeket, amelyeket a szülők és a gyerekek is elmondtak pl.: jobb időbeosztás, precízebb munkavégzés, kitartóbbak, nyitottabbak, figyelmesebbek lettek, amelyek minden tantárgy tanulásánál fontosak. Ezeknek a diákoknak más a munkához való hozzáállásuk, érdeklődőbbek, vállalkozóbb szelleműek társaiknál. *„Töreksem, hogy egyre jobb legyen a darab és ez a suliban is így van. A zene miatt változtam és jobban tanulok.” (10. o. tanuló)*

A beszélgetések közben feltűnt e diákok nyíltsága, közvetlensége, ezért megkérdeztük, hogy észrevettek-e **változást a viselkedésükben**, amióta zenét tanulnak. Természetesen ismét a tanárok használták a szakkifejezéseket,

miszerint a zenetanulás által fejlődik a gyerekek érzelmi intelligenciája (EQ). Azonban a gyerekek és a szülők is elmondták, hogy észrevették a személyiségfejlődést, nyitottabbak, kiegyensúlyozottabbak, magabiztosabbak, fegyelmezettebbek lettek. Jobban megértik a társaikat, toleránsabbak, együttműködőbbek és könnyebben barátkoznak. Úgy gondolják, *„aki zenét tanul, annak lelke van.”* (11. o. tanuló)

A családi háttér, a **szülők** támogatása fontos összetevője a sikeres zenetanulásnak. Nem szabad megfeledkezni arról, hogy sok gyermeket, elsősorban a kisebbeket elkísérik a szüleik a zeneiskolába, majd haza is viszik őket, s közben *„sokat várakoznak a termék előtt.”* Mindhárom célcsoport együttműködőnek és támogatónak érzi a szülőket. Amikor csak tehetik, meghallgatják a gyermekük fellépését, kíváncsiak az előmenetelére. Ha hangszerek szállításáról van szó, akkor is lehet rájuk számítani.

Az elemzés során kiderült, hogy a különböző helyszínek, szerepek és fenntartás ellenére mindhárom helyszínen **hasonló gondolatokkal**, hasonló hozzáállással találkoztunk mindhárom célcsoport esetében. Emellett az is kiderült, hogy **sok tényező összefüggése** adja a szülők és a diákok részéről a plusz terhek vállalását. Ezek közül a legkiemelkedőbbek a zenetanulás transzferhatásai, a gyermekek személyiségfejlődése, a közösségi élmény, a baráti kapcsolatok és a közös zenélés öröme. Tehát a zenetanulás során nemcsak a gyermekek zenei képességei fejlődnek, hanem a zenetanulás transzferhatásai miatt sikeresebbek az iskolai tanulmányaikban, hasonló érdeklődésű gyerekekkel dolgoznak együtt, jó közösségek és társas kapcsolatok alakulnak ki. Fejlődik az értékrendjük, miközben kibontakozik a személyiségük.

5.3. Kulturális tanulás a média eszközeivel

Zsolt definícióját alapul véve hírnek az olyan, objektivitás látszatával bíró aktuális, újdonságot tartalmazó információt tartjuk, amely sokakat érdekelhet és/vagy sokak életében változást okozhat (Zsolt, 2005). Az elemzés során híregységeket vizsgálunk, amelyek a híradásoknak mindazon részei, amelyek a témának az azonossága alapján kerek, koherens, lezárt egészeket képeznek, és amelyeket a szerkesztők, illetve a műsorvezetők formailag is elhatárolnak egymástól. Luhmann szerint a hírértéket meghatározza az esemény újdonsága (Luhmann, 2008). Az olyan eseményeket, amelyekre később vissza lehet utalni, Fishman kulcseseményeknek nevezte (Fishman, 1982). A hírérték mérlegelésekor kulcsszerepet játszanak a szerkesztők. John Reith, a BBC atyja például úgy vélte, nem azt kell nyújtani az embereknek, amit ők akarnak, hanem azt, ami jobbá és műveltebbé teszi őket (idézi: Bajomi-Lázár, 2000). Bourdieu szerint a televízió politikai következmények nélküli eseményekre irányítja a nézők figyelmét, ezeket ő omnibus híreknek¹⁶ nevezi (Bourdieu, 2001). Az **omnibus** hírek közé soroltuk elemzésünkben a bulvár híregységeket és az ügyeleti híreket. Az omnibus hírekkel szembe állítottuk az **informatív** híregységeket, amelyek a fontosabb hazai és nemzetközi társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális folyamatokba nyújtanak betekintést. Fontos a helyi televízió fogalmának meghatározása is. Az elemzésünk során azokat a műsorszolgáltatókat tekintjük helyi televíziónak, amelyek legalább heti 20 óra saját gyártású műsorral rendelkeznek, a műsorszolgáltatásuk napi 24 órás, önálló szerkesztőséggel, hírgyártó bázissal rendelkeznek, rendszeres hírműsorban tájékoztatják a lakosságot a helyi eseményekről és technikai bázisuk megfelel a mai kor

¹⁶ Omnibus hír: tét nélküli, a közönséget meg nem osztó, érdekes, érzelmekre ható hír, ami kevés lényegi, az emberek életét befolyásoló, inkább csak felszínes információval bír.

elvárásainak. Így összesen 24 ilyen televíziót találtunk, és az ezekre vonatkozó mérések adatait használtuk fel.

A kutatás első részében azt elemeztük, hogy az egyes híradók mennyire és mennyiben szolgálják a lakosság tájékoztatását a szűkebb és a tágabb környezet életéről. Megvizsgáltuk, hogy a legnézettebb német, osztrák és magyar országos televíziós híradók, valamint a helyi televíziók híradói milyen arányban közölnek informatív híreket, és milyen arányban úgynevezett „omnibus” híreket. Ebből következtetünk az egyes híradók informativitására. Minél kisebb az omnibus hírek aránya, annál informatívabbnak tekintünk egy hírműsort. A Szonda Ipsos felmérése szerint a 14 éven felüli magyar lakosság 96 százaléka figyelemmel kísér valamilyen hírműsort (*Szonda Ipsos*, 2012). Vizsgálatunk arra irányult, milyen különbségeket láthatunk az egyes országok hírei között. A kutatás német, osztrák és magyar híradók tartalmának elemzésre épült.

A bulvár híreket vizsgálva megállapíthattuk, hogy a magyar RTL háromszor annyi bulvár hírt sugároz, mint a német RTL. Az elemzett közszolgálati tévék közül a magyar állami tévé két és félszer gyakrabban adott bulvár jellegű híreket, mint a német és az osztrák állami televízió. Összességében elmondható, hogy a minden országban a vizsgált kereskedelmi tévék sugározták a legtöbb bulvárt, és mindkét kategóriában a magyar tévék vezetnek. A helyi televízióban csak a legfontosabb, a lakosságot leginkább érintő hírek jelennek meg. A közéleti-politikai eseményekkel a közszolgálati és a helyi televíziók foglalkoztak a legnagyobb arányban. Az országos adók közül leggyakrabban a német közszolgálati csatorna sugárzott ilyen híreket, míg ebben a kategóriában a magyar híradó adta a legkevesebbet. A helyi televíziók viszont ezen a területen a legnagyobb értéket hozták. Érdeemes megvizsgálni azt is, hogy a vizsgált híradók mennyire voltak informatívak, mennyire mutattak be valós problémákat, konfliktusokat, pozitív fejleményeket. (*Széles, Szabó, Rozgonyi és Ballai*, 2011). Ezen kategóriák alapján a leginformatívabbnak a három közszolgálati és a helyi televízió híradói minősültek, azon

belül is az ORF és a helyi televízió híradója. Mind a kereskedelmi, mind a közszolgálati televíziók közül a magyar híradók adtak legkisebb arányban informatív jellegű híreket. Az omnibus jellegű híreket tekintve pont fordított a helyzet. Ügyeleti és bulvárhírek kategóriájában magasan vezetett a magyar RTL Klub híradója. Mind a kereskedelmi, mind a közszolgálati televíziók közül a magyar híradók sugároztak legnagyobb arányban ügyeleti és bulvárhíreket. Tehát Szabó értelmezésében a televíziós tájékoztató funkciónak az elemzett híradók közül a legkevésbé az országos sugárzású magyar híradók tettek eleget. Országunkénti bontásban azt láthatjuk, hogy a leginkább informatívnak a német televíziós híradók bizonyultak, a legkevésbé pedig a magyar híradók. Az ügyeleti és a bulvárhíreket tekintve fordított volt a helyzet. Vizsgálatunk szerint a helyi televíziók híradói markánsan eltérnek az országos csatornák műsoraitól, közelebb állnak a külföldi közszolgálati csatornákhöz. A magyar híradók kiegészítő magyarázatokkal, háttérelmezésekkel a műsoron belül nem támogatják a látott anyagok feldolgozását.

A vizsgálatunk azt mutatja, hogy minél magasabb az életszínvonal (HDI), annál inkább informatív híreket közvetítenek a híradók, annál tájékozottabbak a nézők hazájuk és a világ meghatározó eseményeiről. Az alacsonyabb életszínvonal esetén kisebb arányban közvetítenek a híradók informatív híreket, és nagyobb arányban bulvár és ügyeleti híreket. Vizsgálataink szerint a helyi híradók markánsan eltérnek az országos híradóktól, ezért az informativitást, a híradók szerkesztési elveit az életszínvonal mellett más tényezők is meghatározzák. Kutatásunk alapján úgy gondoljuk, hogy a lakossággal való szorosabb kapcsolat, a helyi társadalmi közeg mélyebb ismerete jelentősen befolyásolja a híradók összeállításának a módját. A helyi televíziók pontosan ezért töltenek be igen fontos szerepet a helyi lakosság informálásában és a John Reith-i értelmezésben (idézi: *Bajomi-Lázár, 2000.*) az informális tanulásban.

Az eddigi kutatások és a nézettségi adatok szerint hogy a televízió a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszközök közé tartozik (Szabó és Kenyeres, 2011). Magyarországon 2011-ben a négy éven felüli lakosság naponta átlagosan 4 óra 46 percet töltött a képernyő előtt (AGB, 2012). A Helyi Televíziók Országos Egyesülete (HTOE) a Real PR Kft-vel együttműködve készített a helyi televíziók ismertségéről, nézettségéről és a műsorok fogadtatásáról. Az adatokból megállapítható, hogy az 50 év feletti korosztályból csaknem 60 százalék naponta nézi az adásokat. A 18 és 49 év közti korosztályban már csak feleekora a napi nézettségi arány. A fiatalabbak inkább alkalmi nézőnek számítanak (Szabó és Kenyeres, 2012).

Ezek után azt vizsgáltuk meg, hogy a helyi hírekről milyen médiumokból tájékozódnak az emberek. Az országos eredmények összhangban a legkeresettebb hírforrás a helyi televízió. A nagyobb városok saját kutatási eredményei már 2003 óta azt mutatják, hogy a helyi televízió a napi tájékozódásban megelőzi a helyi sajtót. A felmérés alapján a lakosság csaknem 62 százaléka gyakran, majdnem 90 százaléka pedig legalább alkalmanként a városi televíziókból tájékozódik a helyi hírekről. A második helyen (87 százalékkal) szerepelnek az ismerősöktől szerzett információk. Az idősebbek inkább tájékozódnak a helyi lapokból. A fiatalabbak az ismerősökhöz és a helyi hírportálokhoz fordulnak. A végzettség alapján megállapítható, hogy minél magasabb valaki végzettsége, annál gyakrabban tájékozódik megyei napilapokból, a helyi hetilapok és a helyi televíziók esetében ennek ellenkezője figyelhető meg. A városi televízióból elsősorban az érettségivel nem rendelkezők tájékozódnak leginkább. Az iskolai végzettség és a helyi médiumokból történő tájékozódás közötti kapcsolatot vizsgálva megállapítható, hogy mindhárom korcsoportban a helyi televíziók vezetik a rangsort.

A kutatás arra is kitért, hogy milyen szerepet töltenek be a helyi televíziók a felnőttek személyes tanulásában. Ezt a fajta tanulást, összhangban a neveléstudományok kutatóinak egy

részével, az informális tanulás fogalomkörébe, azon belül is az autonóm tanuláshoz sosoltuk. A helyi televíziók elsősorban a felnőttek, a 40 év felettiek számára jelentenek információforrást és tanulási funkciót. Az ismeretterjesztő elemek szerepét nehéz megvizsgálni. A legtöbb híradásban elhangzanak ismeretterjesztő információk is, ezek az adások inkább informáló funkcióval rendelkeznek. Vannak azonban specifikusan ismeretterjesztő célzattal készült, tematikus műsorok is.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a tematikus csatornák nézettsége 1 százalék körül mozog. A klasszikus fogyasztói réteget, a 18 és 49 év közöttieket vizsgálva a Discovery Channel nézettsége 1,9 százalék. A National Geographic Channel-é 1,1 százalék, míg a Spektrum TV nézettsége 0,9 százalék. Korcsoportonként elemezve a nézettséget megállapíthatjuk, hogy a Discovery Channelt főképp a fiatalabb korosztályok nézik, majd a 18-29 közötti és a 40-49 közötti korosztály következik. A National Geographic Channel már inkább az idősebbek televíziója. A Spektrum Tv közönsége első sorban 60 év felettiekből áll. Mindhárom csatornát leginkább a kisvárosokban és városokban élők nézik, a fővárosban és a faluban lakó nézők aránya alacsonyabb, és a nézőközönség nagyobb részt férfiakból áll. Az ismeretterjesztő filmeket folyamatosan ismétlik, így azokat olyanok is látják, akik amúgy nem rendszeres nézői a csatornának, illetve más forrást használnak. Az utóbbi időben egyre többen már nem a televízióban, hanem az Internetről letöltve nézik ezeket a műsorokat, ezek a nézők azonban nem jelennek meg az AGB felméréseiben. Ezért is lenne fontos a tartalmak valós nézőinek vizsgálata. Az adatok azt mutatják, hogy a vallási és spirituális voltak a legnépszerűbbek. A tematikus televíziós csatornák esetében a természettudományos témák szintén kiemelkedőek, kevésbé érdeklődtek a politikával és a történelemmel kapcsolatos témák iránt.

5.4. Kulturális tanulás a szabadidősportban

A sport kutatásának létjogosultságát és relevanciáját mindenekelőtt a sport jellemformáló szerepe bizonyítja, mely a testnevelés és sport értékközvetítő hatásain keresztül érvényesül. A közvetített értékek közül az egészségügyi, fiziológiai, humánszocializációs, illetve érzelmeket keltő és feszültséget oldó értékeket kell hangsúlyozni (Istvánfi, 2005). A sport elsődleges társadalmi funkcióját abban látjuk, hogy segíthet egy egészségtudatosabb életvitel kialakításában. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a fizikai aktivitás értékeivel való szembesülés olyan változásokra sarkallhat, amelyek egy hosszabb, cardiovascularis betegség nélküli élethez vezet (Simon, 2012. 33.). A rekreáció az a kapocs, ami összeköti a szabadidőt, a szabadidőben végzett sporttevékenységet, életmódot, életminőséget és egészséget (Kovács, 2007. 9-10.). Kutatásunk során az Európai Sport Charta meghatározásából indultunk ki. Ennek megfelelően minden olyan fizikai aktivitást sportnak tekintettünk, amit a mentális és a fizikai állapot, valamint a társas kapcsolatok javítása céljából úznak szabadidős eltöltésként vagy akár versenyszinten. A rekreációs sport egyik legalapvetőbb példája a túrázás, így egy debreceni túraegyesületet választottunk kutatásunk tárgyául, a Navigátor Debreceni Túra Klubot (továbbiakban: NDTK).

Az egyesület 2004-ben jött létre, egy baráti társaság alapította, akik a természetjáró tevékenységüknek egy formális jellegű szeretetkört volna adni. Az alapítás és az egyesület tevékenységének kiemelkedő céljai a mai napig a természetjárás, túrázás népszerűsítése, a regionális és helyi természeti értékek felfedezése, bemutatása, valamint a túravezetők képzése. Az egyesület jelenlegi formájában 2008 óta működik, ekkor tagmegújítás és elnökségi váltás történt.

Az egyesület szervezeti felépítését tekintve nem rendelkezik főállású munkatárssal, mindenki szabadidejében, önkéntes módon kapcsolódik az egyesülethez. Jelenleg tíz aktív

tag tevékenykedik az egyesületben, akik túravezetők és a túravezetői képzés oktatói is egyaránt. Törekednek az oktatói gárda és az egyesületi taglétszám bővítésére: egy 2013. november végi felvételi eljárást követően még öt fővel fog bővülni a túravezető-oktatók száma a következő képzésen. Ezen kívül az egyesülethez kapcsolódik még kb. 20 fő rendszeres túrázó, akik nem minősített túravezetők, de rendszeresen részt vesznek az egyesület programjain.

Annak ellenére, hogy az egyesület formális keretek között tevékenykedik, mégis a működésében, tevékenységeiben, finanszírozásában és fenntartásában az informális elemek válnak hangsúlyossá. Az egyesület bevételi forrásai a tagdíjak, az adó 1 százalékok, rendezvényi támogatások, támogatók és a túravezetői tanfolyami díjak. Az egyesület támogatói elsősorban olyan magánszemélyek, akik részt is vesznek a szervezett programokon, túrákon.

Az egyesület célcsoportja: minden életkori csoporthoz kapcsolódóan szerveznek tevékenységet, de kiemelten jelennek meg bizonyos programok, tevékenységek esetében a gyermekek és fiatalok, családok, valamint a nyugdíjas korúak. A gyermek-programok közoktatási intézményekhez kötődően is működnek; iskolások számára szervezik.

Az egyesület marketing tevékenységet a formális megjelenéssel szemben inkább informális úton végez: ismeretség útján juttatnak információt az általuk szervezett programokról a célcsoportjuknak. Az egyesület rendelkezik honlappal, elérhető a Magyar Túravezetők Országos Szövetségének honlapján keresztül is, de a helyi médiában a megjelenési arányuk alacsony, PR tevékenységet nem nagyon folytatnak, ennek ellenére a rendezvényeik, szervezett programjaik általában tömeges méretűek. A legnagyobb részvételi arányú programok 200 fő körüliek, de egy túra alkalmával átlagosan 35-50 fő a résztvevők száma.

Hajdú-Bihar megyében a Navigátor Debreceni Túra Klub az egyetlen, ami túravezetői képzést szervez, így tevékenységük

egyedülálló a megyében. Országos szinten szakmai elismerésnek örvendenek: jó kapcsolatot ápolnak a Magyar Természetjárók Országos Szövetségével, más megyei túrklubokkal, de országos szinten is tartják a kapcsolatot egyesületekkel, segítik egymás munkáját. Részt vesznek a programok szervezésében, lebonyolításában, szakmai tanulmányokat, túraleírásokat készítenek az országos szövetség részére.

Az egyesület főként gyalogos, kerékpáros és nordic walking túrákat szervez. A testmozgáson kívül a szervezők ügyelnek arra, hogy különböző programokkal színesítsék az itt szerzett élményeket. Meglepetéseket, pluszprogramokat szerveznek, illetve más programokkal kötik össze a túrákat. Volt köztük főzőverseny, különböző népi jellegű, kulturális programok, ahol a magyar népi zenével, ízekkel, termékekkel ismerkedhettek meg a résztvevők.

A honlapon minden túráról közlik a legfontosabb tudnivalókat: az időpontot, távot, eljutás módját, indulást, érkezést, visszaindulást, díjakat, a túravezetők elérhetőségeit, felsorolják a legfontosabb dolgokat, amiket magukkal kell hozni. Legtöbb esetben valamilyen promóció jellegű leírás is olvasható, amivel vonzóbbá teszik a programot az érdeklődők számára. A legtöbb túráról számtalan képet láthatunk a honlap galériájában. Ezekről megismerhetjük azokat a tájegységeket, amelyeken jártak a tagok gyalogosan vagy kerékpárral.

Az NDTK számos olyan programot szervez, melyek kiváló példái lehetnek a non-formális tanulásnak. Ezek közül kiemelkedik a középfokú (bronzjelvényes) gyalogos túravezetői és tájékoztatói képzés, melyet minden évben február és május - június között szerveznek. A tanfolyam az Magyar Túraszövetség oktatási-képzési szabályzatának megfelelően zajlik, és szorosan kapcsolódik annak tematikájához, minősítési rendszeréhez. A képzés végén elméleti és gyakorlati vizsgát kell tenni, melyek sikeres letétele után a jelöltek vizsgabizonyítványt kapnak. Az előadások nemcsak szorosan a túrázáshoz kapcsolódnak, tartalmaznak egészségügyi és táplálkozási, geográfiai, geológiai,

országismereti, ökológiai témákat, így hozzájárulnak a résztvevők műveltségének gyarapításához. A gyakorlati órák általában hétvégenként vannak. Ezek keretében különböző, ismeretbővítő túrákat szerveznek Debrecen környékén, illetve a Bükk, Mátra, Zemplén, Királyerdő hegységekben.

A 14 és 18 közöttiek ifjúsági, míg a 18. életévüket betöltők bronzjelvényes fokozatú túravezetői képesítést szerezhettek. Éves szinten 23-25 fő végzi el a tanfolyamot és szerez képesítést az egyesület keretében. A túravezetői tanfolyamon elméleti és gyakorlati oktatásban egyaránt részesülnek a jelentkezők. Az elméleti oktatás keretén belül elsajátítják a tájékozódás, terepviszonyok, térképhasználat, meteorológia, elsősegélynyújtás és mentés alapjait, valamint megismerkednek a hazai domborzati jellemzőkkel, a természetvédelmi területekkel és nemzeti parkokkal. Az elméleti képzéshez kapcsolt bükki, zempléni, mátrai gyakorló túrák során a tanfolyam résztvevői az elsajátított ismereteiket próbálhatják ki tapasztalt túravezető-oktató segítségével, majd önállóan is. Mind az elméleti anyagok, mind a gyakorlati készségek elsajátításáról és megfelelő tudásról a túravezető-jelöltek a tanfolyam végén tanúbizonytságot tesznek egy kétnapos vizsga-túra keretében, a Magyar Túravezetők Országos Szövetségének vizsgabiztosai előtt. A vizsgát sikeresen teljesítők így az MTOSZ hivatalos túravezetői igazolványával és jelvényével rendelkeznek, és vezethetnek túrákat.

Ahogy azt Barna Erzsébet egyesületi elnök elmondta, a végzett túravezetők esetében részleges nyomunkövetés zajlik. A túravezetői képesítéssel rendelkezők azon része, akik a továbbiakban túravezető tevékenységet folytat más egyesületek tagjaként, meg tudnak maradni a Navigátor „holdudvarában”, de vannak olyanok is, akik nem túravezetői ambícióból végzik el a tanfolyamot és szerzik meg a képesítést: csupán professzionális természetjárókká akarnak válni. Ez utóbbi résztvevőkkel teljesítménytúrák, vagy szervezett túrák alkalmával találkozhatnak.

Az egyesület elnökével készített interjú során az is kiderült, hogy az egyesület tagjai nem csupán gyakorlott túravezetők és túravezető oktatók, de az MTOSZ-en keresztül vizsgabiztosi feladatokat is ellátnak más túravezetői képzésekben. Az egyesület túravezető-oktatói mindannyian specializálódtak valamilyen területre, amely akár a civil életükhöz, foglalkozásukhoz kapcsolódik (az egyesület elnöke pl. egészségügyi végzettségéből adódóan az egészségügyi, elsősegély felkészítést végzi a képzés során).

A fiatalabb korosztályok és családok, baráti társaságok számára olyan programokat is szervez az egyesület, amelyeken könnyen, játékos módon, vetélkedők formájában ismerhetik meg egy-egy helység nevezetességeit, így bővítve ismereteiket, s fejleszthetik ügyességüket, számos motoros és szociális képességüket (probléma-megoldás, logikai gondolkodás, együttműködés, segítség, versenyzés stb.). Ilyen játékos vetélkedők például a Navigátor Próba, Szélkakas Kupa.

Ezek mellett szólnunk kell az alkalmi előadásokról, melyek nagy része túráról, kirándulásról szól vetítéssel egybekötve (pl. Dolomitok). Ezek ismereterjesztő, tudományos jellegű, de nem a tudományos közönségnek, hanem leginkább az érdeklődőknek szóló előadások.

Az informális tanulás megjelenéséhez kapcsolódóan elmondhatjuk, hogy az egyesület által szervezett programok mindegyike csoportos jellegű. Így az ezeken való részvétel növelheti az egyén kapcsolathálóját, életre szóló barátságok, ismeretségek köthetnek. A közösen végzett tevékenység, egymás segítése és támogatása a túrákon közelebb hozhatja egymáshoz a különböző csoporttagokat. Az egymásra való utaltság, az együttműködés szükségessége fejleszti a közösségi, szociális kompetenciákat, segítenek meghatározni a csoporton belül szerepeket, pozíciókat, megismerni a saját és mások jellemvonásait, tulajdonságait, viselkedését, és megtanulni ezeket megfelelően kezelni.

A különböző feladatok során fejlődik a tájékozódási képesség, a térképolvasás, segítenek a GPS-koordináták meghatározásában. Növekszik a földrajzi, geológiai, biológiai tudás.

Az egyesület nem csupán a szervezett programokon keresztül igyekszik az egyéni informális tanulási folyamatokat erősíteni, de rendszeres az egyesületi tagok, túravezető-oktatók életében az önképzés és a csoportos képzési alkalmak. Az egyesület elnöke és a tagok egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek az önképzésre: fontosnak ítélik a túrázással, hegymászással kapcsolatos innovációk, új ismeretek, technikák megismerését és elsajátítását. Ennek érdekében folyamatosan bővítik ismereteiket egyéni és csoportos, nonformális és informális tanulási alkalmak keretén belül egyaránt.

Tanulmányunkban bemutattuk az NDTK létrejöttét, működésének céljait, feladatait, s az egyesület által szervezett programok során megvalósuló tanulási-nevelési folyamatokat, melyek a sportolás rekreációshoz kapcsolódó formájában valósul meg. A szervezet munkájának megismerése során azt tapasztaltuk, hogy egyaránt zajlik non-formális és informális tanulás. A non-formális tanulás során a résztvevők akkreditált túravezetői tanfolyamon vesznek részt, melyen elméleti és gyakorlati ismereteket szereznek földrajzhoz, biológiához, földtanhoz, ökológiához, országismerethez kapcsolódóan, fejlesztik tájékozódási, térképolvasási képességeiket. A sikeres vizsgák letétele után a Magyar Túravezetők Országos Szövetsége által kiállított oklevelet kapnak a résztvevők. E képzés, illetve a számtalan játékos, családi és baráti program (pl. Navigátor Próba, Szélkakas Kupa) és a közös túrák emellett fejlesztik a logikai, probléma-megoldó, együttműködést segítő és egyéb szociális kompetenciákat, egészségtudatosságra nevel, így az NDTK az informális tanulás kiváló helyszínének is tekinthető.

5.5. A kulturális tanulás mutatói

A kulturális tanulás mutatóit az Észak-Alföldi régióban kérdőíves felméréssel vizsgáltuk. A felmérés során intézményi szintű kérdőív mellett döntöttünk. A kérdőív tartalmaz általános részt, személyes tanulással kapcsolatos részt, és a három részterülethez (kultúra, média, sport) kapcsolódó speciális kérdéssort is. Így ténylegesen három kérdőív készült, amelynek kérdései 60%-ban egyeztek, további 40%-ban speciális kérdések voltak. A kérdőív felépítése:

I. Általános szervezeti jellegű kérdések (körülbelül azonos a három kérdőívben): a szervezet létrejötte, múltja, tevékenységrendszere, humán erőforrásai, infrastruktúrája, finanszírozása, kapcsolatrendszere más szervezetekkel stb.

II. Személyes tanulás kérdései (körülbelül azonos a három kérdőívben): nonformális tanulási lehetőségek biztosítása az intézményben, nonformális tanulási alkalmak száma, nonformális tanulást igénybevevők, informális tanulás jelentősége a szervezetben stb.

III. Intézményspecifikus kérdések (különböző a három kérdőívben, az egyes intézmények sajátos funkcióit és tartalmi mutatóit vizsgálja): Kulturális intézményeknél pl. kulturális programok formái, résztvevők száma, belépőt vásárlók száma, ingyenes programkínálat stb. Médiumoknál pl. műsортípusok, műsoridő, online megjelenési formák, támogatási formák, műsorösszeállítás szempontjai, nézettség stb. Sportszervezeteknél pl. tagok száma, programkínálatot igénybevevők, programösszeállítás szempontjai, támogatók toborzása stb.

A három vizsgálandó szervezeti kör országosan rendkívül nagy számú, így területi és tematikai lehatárolásra van szükség. A területi lehatárolásunk az Észak-Alföldi régió vizsgálatára irányul. A tematikai lehatárolásunk során mind a három

területen egy jellegzetesen számos személyes tanulási formát nyújtó szervezeti típust választottunk: a kulturális intézmények közül a közművelődési intézményeket, a médiumok közül a televíziókat, a sportszervezetek közül a túraegyesületeket. Az egyes szervezeti típusokból min. 30%-os vizsgálati minta elérésére törekedtünk, amelyet sikerült meghaladnunk, összességében a három területen a fellelhető intézmények 34%-át sikerült felkeresnünk az Észak-Alföldi régióban (5.1. táblázat).

5. 1. táblázat: Intézményi populáció és vizsgált intézmények száma (db)

Intézmény típusa	Észak-alföldi régió elemszáma	Vizsgálandó intézmények száma (30%)	Vizsgált intézmények száma
Közművelődési intézmény	272	82	82 (30%)
Televízió	23	7	9 (39%)
Túraegyesület	32	10	21 (66%)
Összesen	327 (100%)	99 (30%)	112 (34%)

A regionális adatok forrásai:

- Közművelődési intézmények esetén a **Kulturális statisztika** (EMMI 2012, kultstat.emmi.gov.hu)
- Televíziók esetén a **Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság** adatai (www.mediatanacs.hu)
- A túraegyesületek területén sajnos nincsenek országos adatok, de viszonylag megbízható adatokat ad a működő szervezetekről a **Sportegyesületek Országos Szövetsége** (<http://www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag>).

Elsőként tekintsük át a vizsgált szervezetek fő általános adatait. A vizsgált 112 szervezet 40%-a már a rendszerváltás előtt is működött, ami a kulturális intézmények magas számarányaiból következik. A rendszerváltás és az új évezred között a szervezetek 26%-a jött létre, míg az új évezredben a szervezetek 34%-a. Így a mintában egyaránt vannak több évtizede működő és fiatal szervezetek is. A megkérdezett szervezetek 35%-a debreceni, más kimagasló település nem képviselteti magát a mintában. A három megye között vegyesen oszlanak el a szervezetek. A három szektor alapján a vizsgált szervezetek közül 48% állami szervezet, 16% vállalkozás, 36% civil szervezet.

Az intézmények méretéről, és az ellátható – vállalható feladatok mértékéről hatékony mutatóul szolgálhat a munkatársak számának, összetételének vizsgálata. Vizsgáltuk az összes foglalkoztatott munkatársat a 112 intézményben és az intézményi átlagszámaikat is. Összesen 1775 munkatárs dolgozik a 112 intézményben (5.2. táblázat), és közülük 967 fő diplomával rendelkezik (54,5%). Magas a vezetők aránya is: a 112 intézményben 253 fő (a munkatársak 14%-a) vezetői beosztásban van.

5.2. táblázat: A munkatársak száma összesen (fő)

<i>Munkatársak száma (összesen – fő)</i>				
	Szakmai munka- társ	Adminisz- tratív munkatárs	Technikai munkatárs	Össze- sen
Teljes munkaidőben	958 fő	221 fő	222 fő	1401 fő
Részmunkai- dőben	276 fő	23 fő	75 fő	374 fő
Összesen	1234 fő	244 fő	297 fő	1775 fő

Megállapítható, hogy átlagos humán erőforrás ellátottságúak a szervezetek, méretük alapján a közép méretű

szervezetek közé tartoznak, mivel átlagosan 10 fő feletti, de 50 fő alatti létszámmal dolgoznak (5.3. táblázat).

5.3. táblázat A munkatársak száma intézményi átlagban (fő)

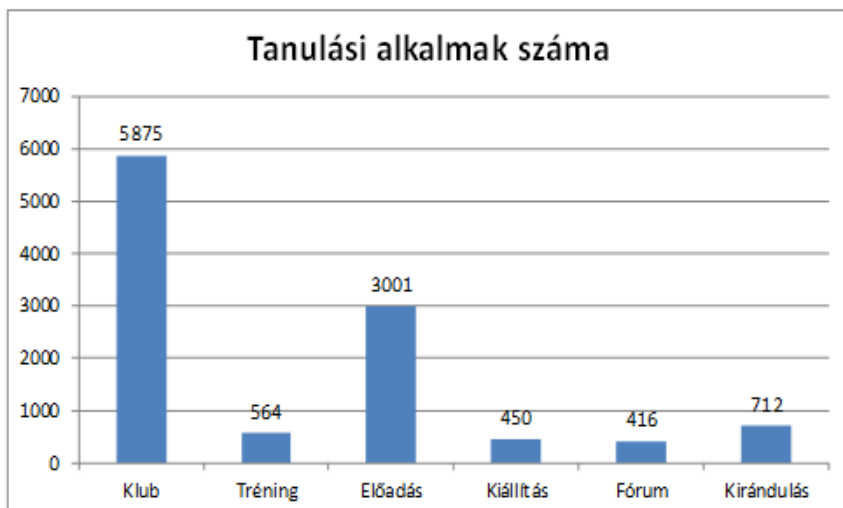
<i>Munkatársak száma (intézményi átlag)</i>				
	Szakmai munkatárs	Adminisztratív munkatárs	Technikai munkatárs	Összesen
Teljes munkaidőben	10,8 fő	3,6 fő	3,6 fő	18 fő
Részmunkaidőben	6,7 fő	1,3 fő	2,7 fő	10,7 fő
Összesen	17,5 fő	4,9 fő	6,3 fő	28,7 fő

A humán erőforrás ellátottságot javítja, hogy szervezetek 54%-ában dolgoznak önkéntesek. A vizsgálat időpontjában összesen 841 fő, szervezetenként átlagosan 15 fő önkéntest foglalkoztattak.

Az elemzésünk második részében a vizsgált intézmények kulturális tanulást elősegítő néhány jellemző eredményét tekintjük át. A vizsgált tanulási alkalmak a szervezetek körében: klubok, tréningek, előadások, kiállítások, fórumok, kirándulások. Ezek közül mindegyik szép számban előfordul a vizsgált szervezetek esetében, még a legritkább formaként jelölt fórumokból is 416 alkalom valósult meg a 112 szervezetnél. A legnagyobb tanulási alkalomszámot a klubok terén produkálták (5.875 tanulási alkalom), ami annak is köszönhető, hogy ezek rendszeres tevékenységek, tehát amennyiben például egy klub átlagosan minden héten megrendezésre került, az kb. 50 tanulási alkalomnak minősült. A szorosabb értelemben tanulási tevékenységként definiálható előadások száma a második legkimagaslóbb érték, és ennek gyakorlati formája, a tréningek is igen szép számban (564 alkalom) szerepelnek. Az összes tanulási alkalom a 112 szervezet esetén 11.027 alkalom, ami átlagosan közel száz (98,5 db) tanulási alkalmat jelent szervezetenként

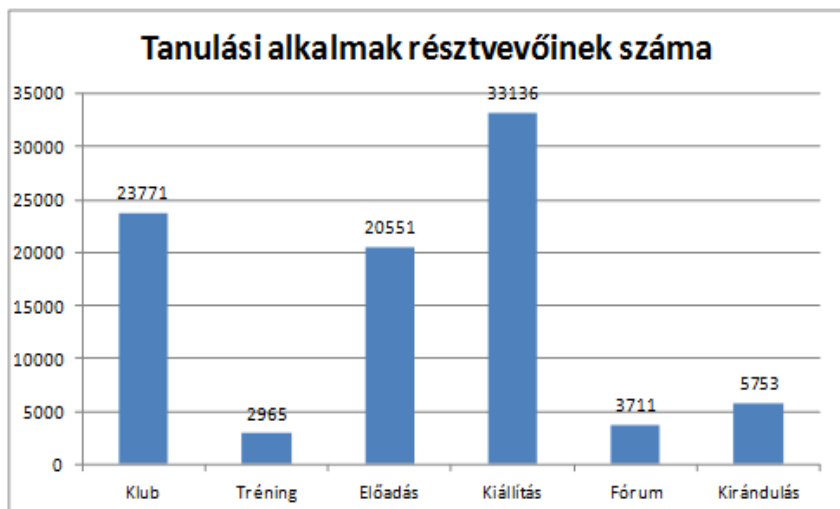
(5.1. ábra). Így megállapítható, hogy ezen intézmények és szervezetek tanulásszervező tevékenysége igen magas.

5.1. ábra Tanulási alkalmak száma az intézményekben (db)



Az egyes tanulási alkalmak nagy számú résztvevői kört vonzanak. Az sajnos nem derül ki az adatokból, hogy ezen résztvevői körben mekkora az átfedés, tehát hogy van-e egy olyan réteg, aki rendszeres látogatója többféle tanulási alkalomnak is, de nagy mértékben valószínűsíthető. De még ezt figyelembe véve is kimagasló adatokat kapunk. Közel 90 ezer résztvevője volt a tanulási alkalmaknak 1 év alatt a vizsgált 112 szervezetnél (5.2. ábra).

5.2. ábra Tanulási alkalmak résztvevőinek száma (fő)



A jellemző átlagéletkor klubokban 37, tréningeken 35, előadásokon 40, kiállításokon 40, fórumokon 35, kirándulásokon 30. Azonban pont ez a korosztály hiányzik leggyakrabban ezekről a tanulási alkalmakról, mert a fő célcsoport a tanulói, ifjúsági réteg és a nyugdíjasok, és ennek a két célcsoportnak az átlagéletkorából jön ki a sokszor a kulturális intézményekből hiányolt középfelnőttkorú réteg, így ez az átlagstatisztika jelen esetünkben erősen torzít.

Végezetül vizsgáljuk meg, hogy milyen témakörökben zajlanak ezek a tanulási alkalmak a vizsgált közművelődési intézményekben, túraegyesületekben és televíziókban. A vizsgált tanulási formák kategóriáit egy korábbi OTKA kutatás alapján vettük át (*Forray és Juhász, 2009*) (5.4. táblázat).

5.4. táblázat: Tanulási formák gyakorisága témakörönként (%)

<i>Tanulási formák gyakorisága témakörönként (%)</i>							
	Klub	Tréning	Előadás	Kiállítás	Fórum	Kirándulás	Összesen
Informatika	6,3	14,3	13,4	1,8	1,8	0,9	6,4
Idegen nyelv	7,1	4,5	6,3	1,8	0,9	3,6	4
Háztartás	6,3	0,9	7,1	0	0,9	1,8	2,8
Egészség	16,1	5,4	25,9	4,5	7,1	7,1	11
Munka világa	2,7	15,2	11,6	1,8	8,9	0	6,7
Pénzügyek	3,6	5,4	8,0	0	4,5	0	3,6
Politika	4,5	1,8	16,1	6,3	9,8	4,5	7,2
Vallás	8,9	0	16,1	4,5	2,7	1,8	5,7
Hobbi	33,0	7,1	9,8	17,0	3,6	14,3	14,1
Természettudomány	6,3	0,9	21,4	6,3	1,8	8,9	7,6
Kultúra	27,7	5,4	41,1	43,8	11,6	18,8	24,7
Sport	21,4	6,3	10,7	1,8	4,5	17,9	10,4
Öltözködés	4,5	0,9	8,0	2,7	2,7	2,7	3,6
Mezőgazdaság	6,3	0,9	13,4	4,5	6,3	0	5,2

A közművelődési intézmények magas száma miatt a kulturális témájú tanulási alkalmak domináltak, amelyeket a hobbihoz és az egészséghez kötődő témakörök követnek.

Megállapítható, hogy a kulturális tanulás hátránykompenzáló szerepe a tanulás összefüggésében erőteljesen megjelenik. Az észak-alföldi régió vizsgálatba került intézményei nagyszámú tanulási aktivitással széles célcsoportokat megmozgatva hasznosítják az intézményrendszer tanulókat kiegészítő funkciókra, amelyekkel hozzájárulnak a térség társadalmi-gazdasági fejlesztéséhez is.

6. Községi tanulás

Az alábbiakban a közösségi tanulás néhány tipikusnak látszó esetét próbáljuk meg értelmezni. A kiválasztott esetek példázák a lehetőségeket, amelyekben a közösségi tanulást megragadhatjuk.

A mindenkori regionális ismeretek, tudások, fölfedezések és hagyományok mára éppen olyan komplex „tudásiparrá” fonódtak össze, mint az országos szintűek. A tudásipar azt jelenti, hogy a helyi-regionális tudások éppúgy (éppen olyan szabályok szerint) termelődnek, kontrollálódnak, kapnak publicitást, készülnek belőle könyvek és konferenciák, mint az országosokból. A helybeliség ereje tovább növeli a tudást, a tudásra alapozódó öntudatot. Ez az öntudat, „mi-tudat” pedig újabb közös cselekvésre serkent.

Ez az újszerűsége az elmúlt két évtizednek. Ezt a helyi-regionális „tudásipart” lehet lenézni, de nem lehet tudomást nem venni róla. Mindez azért fontos számunkra, mert általa közvetlenül követhetjük a közösségi tanulás szerveződését, intézményesülését és esetleges mozgósíthatóságát a közösséget ért kihívások idején.

6.1. Községi tanulás I. - Geresdlak esete

Az alább bemutatott esetben egy finn kolóniáról lesz szó. Az ország számos térsége az elmúlt fél évszázadban folyamatosan veszítette el népességét. A határvidékeken az őslakosoknak az ötvenes években történt kitelepítése-elűzése nyomán főként cigányok telepedtek le. A maradék helyi lakosságból a költözni tudók elmentek, a megmaradtak előregedtek: az elérhető munkahelyek száma drasztikusan csökkent az egész térségben. Például Baranyában a bányák bezárása hozzájárult a folyamatok gyorsulásához. Az Alföld tanyás vidékein pedig az attraktivitását veszítő, leépülő mezőgazdaság mutatkozott egyre kevésbé képesnek arra, hogy

jövőt kínálja lakóinak. Reményüket és eredeti lakóikat veszített településeken jelentek meg a külföldi családok, megvásárolva egy-egy elhagyott házat.

Az EU-ba való belépés óta négyszeresére emelkedett a nyugat-európai uniós tagállamok huzamosan Magyarországon tartózkodó állampolgárainak a száma. A hazai német kolónia nagysága például nem egészen 7 ezer főről csaknem 22 ezerre, az osztrákoké pedig félezerről több mint 4 ezer főre növekedett. Ugyancsak számottevően emelkedett a hosszabb időn át itt időző angolok, franciák, olaszok és hollandok száma. (*Központi Statisztikai Hivatal*, 2011).

Geresdlak egykori nemzetiségi kisebbsége a német volt: Az előzőtt német családok leszármazottai megvették a család egykori házat vagy újat vásároltak. Így a kis falu ma a helyi lakosok mellett a finnek és a németek közös hazája. A falu nagy ünnepléseit is egyre inkább ezek a csoportok rendezik. (Gőzgombóc-fesztivál, mézeskalács-kiállítás, baba-kiállítás az egykori németek nemzetiségi viseleteiből).

A finnek nem "tipikus" beköltöző csoport az országban. Azért érdemes őket kiemelni, mert megjelenésükkel jól mutatnak olyan helyzetet, amely sok szempontból ideálisnak mondható. Ahhoz, hogy a Baranya megye peremén fekvő falu egyre több finn beköltözőt számláljon, véletlen nyújtotta az első lépést: a környéken járó finn festőművésznek megtetszett a falu, házat vett, és elkezdett ismerőket "toborozni". Ma a faluban élő közel harminc finn család élénk nyilvános életet él, rendszeresen bekapcsolódik a kulturális alkalmakba, maguk is kezdeményezői és résztvevői ezeknek.

A mindenki által tapasztalt, legfeltűnőbb jelenség a finnek aktív életmódja, rendszeres sportolási szokásaik. Reggelente egyedül vagy kisebb csapatban gyalogolni, kocogni indulnak. Különösen az feltűnő a helybelieknek, hogy nemcsak a fiatalabbak, hanem a legidősebb finn lakosok is aktívan mozognak. A testmozgás mellett általában véve a finnek időskorhoz való hozzáállását is feltűnő kulturális különbségként

emelték ki. A finnek mobil életvitele, tervekben gazdag jövőképe a törzssőkös lakosságban igen pozitív képet alakít ki, bár általában hozzátesszik, hogy ebben jobb anyagi helyzetük is szerepet játszik.

A finnek nyelvtanulási aktivitását a helyiek igen nagyra értékelik, és részben ennek is köszönhető nyitottságuk a finn nyelv iránt. A mindennapi érintkezések, kertbeli munkálatok, közös főzések, illetve baráti finnországi utazások során azok, akik szoros kapcsolatot ápolnak a finnekkel, már szert tettek kisebb finn szókincsre. (A település nyelvhasználati kérdéseiről részletesebben (*Heltai*, 2012).

2013 áprilisa és júliusa között egy kezdő, pályázati forrásból finanszírozott (TÁMOP) 60 órás finn nyelvtanfolyam is lezajlott, tíz fő részvételével. A tanfolyam heti háromszor három órát jelentett, a résztvevők életkorukat és foglalkozásukat tekintve igen változatos képet mutattak. Elsősorban olyanok használták ki a lehetőséget, akik mindennapi munkájuk során kapcsolatba kerülnek a finnekkel (például orvos, fodrász vagy a hivatali dolgozók).

A településen működő két kórusba elsősorban középkorúak, fiatal családostok járnak. Az egyik inkább egyházi kórus, a miséken szokott énekelni, míg a másik inkább német nemzetiségi kórusként működik. A próbák az együttlétén kívül tanulási alkalmakat is jelentenek. Mindkét kórus énekel németül is, a nemzetiségi kórusnak pedig több finn is tagja, akik finn dalokat is tanítanak a tagoknak.

A gyerekek számára a nyári szünetben, júniusban és augusztusban szervezik meg kétszer egy hétre a Vár-Lak gyerektábort. Elsősorban olyan gyerekek vesznek rajta részt, akiknek nagyszülei a településen laknak, ők maguk viszont szüleikkel már nem (a legutóbbi 33 résztvevőből 22 volt ilyen). 6-13 évesek vesznek részt a táborban, ahol reggeltől délutánig a közös programokkal töltik el az időt. A tábor célja, hogy a gyerekek egyrészt jobban megismerhessék családjuk gyökereit, másrészt pedig a kézműves-foglalkozások, kirándulások,

csapatjátékok, tematikus napok, ökoprogramok során közelebb kerüljenek egymáshoz (Például minden nap más történelmi kort idéznek meg, ahhoz kapcsolódó ruházat készítésével és különböző játékokkal.) Az ökonapra már a település lakossága is gyűjti a felesleges palackokat, amikből a gyerekek különböző eszközöket készítenek. Este sokszor együtt folytatják a baráti társaságok a játékot valamelyik nagyszülőnél. A tábor három fiatal édesanya kezdeményezésére indult el, akkor még főleg saját gyermekeik szünidejének aktívabb és hasznosabb eltöltésének céljából. Ők dolgozzák ki és szervezik meg minden évben a programokat, amelyeket részben pályázati pénzből, részben pedig a résztvevők által befizetett összegből finanszírozzák.

A finnek általános nyitottsága, a közösségi életben való aktív részvételük mellett családi életük és otthonaik zártsága is gyakori tapasztalata a helybelieknek. Korábban a falu kórusa is járt már Finnországban, akkor a geresdlakiak gombagyűjtő versenyen vettek részt. Ezek az utak egyben kiváló nyelvgyakorlási lehetőségeket is jelentenek. A magyar kultúrával történő megismerkedés a finn testvértelepüléseken is közösségi tevékenységekhez vezet. 2013 tavaszán húsvéti összejövetelre került sor, ahol közösen hímestojásokat és magyaros ételeket is készítettek a finnek.

A község jól példázza az "idegenek " és a helyi lakosság kapcsolatait: a beköltözők színes és sok kapcsolatért dolgoznak, a helyieknek viszont a beköltöző nemcsak új ismeretek forrása, hanem új életmódé is. Ilyen például az, hogy számos helybéli család – a finnektől tanulva – szaunát is berendezett saját házában, már pedig ez a döntés az informális tanulás kézzel is fogható eredménye.

Még egy részletet emelünk ki. A helyi cigánysággal a beköltözőknek – de a község szerteágazó civil szervezeteknek – sincsen kapcsolata. Interjúinkban találkoztunk különböző nemzetiségi, társadalmi csoportokkal való közös rendezvényekkel, azonban a helyi cigány önkormányzat, maguk a

cigány emberek szóba sem kerültek. Igaz, nem “dicsekvésre méltó” a faluszéli telep, azonban, legalábbis kutatási szempontunkból, ez a lakossági csoport is figyelemre méltó lehet.

6.2. Községi tanulás II. - Mezőtúr és Szarvas esete

Két kisváros az Alföld közepén, bár egyiket az adminisztrációs kényszer az Észak-Alföldhöz (észak-alföldi régió), a másikat pedig a Dél-Alföldhöz sorolta. Az Alföld közepén feküdni azt jelenti, hogy mindkettő némileg “elfeledett”. Azaz nem szerepelnek az “országos köztudatban” - ha ezen főként a budapesti közvéleményt értjük: hírük nem versenghet a kiemelt üdülőterületekkel, ipari térségekkel vagy energia lelőhelyekkel. Ami elválasztja őket, az a történetük.

Mezőtúr története a 13. századba nyúlik vissza dokumentálhatóan. Ez azt jelenti, hogy írásban is, de “régészetiileg” is; azaz építkezések alkalmával két-három méter mélységben rétegesen más és más korból származó törmelék található. A város határában egy kun szobor is áll, igaz, arccal a Nagyikunág, nem pedig a város felé. A kun kötődés - eltérően a Kunság történeti központjainak helytörténeti tudatától - Mezőtúr városban nem téma.

Szarvas honfoglalói - ahogy régebben összekulcsolt kézzel mutatták - folyón érkeztek ide (nem lóháton vagy nyájakat hajtva), a Vág mellékéről. Az Alföldre telepedő szlovákok voltak. Magukat máig inkább tótoknak nevezik, aminek sok, mulatságos, még inkább azonban keserű oka van. Harruckern báró, a császári katonaság pékmestere hívta őket, aki a békési térséget adományba kapta, és itt főleg gabonát termesztett. Emlékét a főtérnek álcázott egykori piactéren ma emlékszobor őrzi. A szlovákok, miután lejárt az adómentességük, vagy megmaradtak itt, vagy fölkerekedtek és továbbálltak - benépesítve az alföldi térséget egészen föl, Nyíregyházáig.

Ami a két várost összeköti, az a jelenük. Pontosabban az a mintegy két évtized, amely a fordulat (1989/90) óta eltelt, és

amely Mezőtúron és Szarvason is mély nyomokat hagyott. Mindkét város - a maga körülbelül húszezres lakosságával - kellő távolságból nézve és érkező poros alföldi településnek látszott. Egymással alig érintkeztek, és egyik sem volt a másik "bezzeg" települése, hivatkozási alapja, mutogatni való mintája.

Mára a hasonlóságok eltörpülnek a különbségek mellett. Az elmúlt húszegynéhány év elég volt ahhoz, hogy a fejlődésbeli olló nagyra nyíljen. Szarvas pezsgő és virágzó, főleg ha Mezőtúrról megyünk arra; Mezőtúr ehhez képest szürke és kihalt. Szarvason nem igen beszélnek erről, mert nem igen járnak arrafelé. Mezőtúron ennél többet tudnak Szarvasról és a sikereiről, legalább is egy értelmiségi és vállalkozói kör.

Szarvas modern kori történetének legdrámább pillanata a lakosságcsere volt Szlovákiával (Gustav Husak járt ott agítani); az otthon maradtak családjában máig ható hasadásokat okozott. Mezőtúr története ennél sokkal hosszabb és fergetegesebb volt; még a nyugalmasabb két világháború közti időszakban is telve lappangó feszültségekkel (ahogy Móricz Zsigmond Úri muri-ja tükrözi, amely éppen Mezőtúrról íródott). Az egykori társadalmi feszültségek máig tükröződnek a 19. század végi romantikus és klasszicizáló főépületeken éppúgy, mint az egykori ONCSA-telep házain és a Kádár-korszakbeli panel épületeken.

Szarvasnak jól jött a határnyitás Románia felé és a megnövekedett nemzetközi teherforgalom. Eddig nem látott kamionok tűntek föl eddig nem látott rendszámokkal és idegen nyelveken beszélő sofőrökkel. A főút szélére az egykori két MOL-kút mellett még további kettő telepedett, tíz évvel később már valamennyi, Magyarországon megjelent nemzetközi élelmiszer áruházlánc boltot nyitott a városban. Húsz évvel a rendszerváltozás után a főút boltsora már áttérjedt a mellékutákra, és körbefogta azt a parkot is, amelyet újonnan főtérnek neveztek ki. A műszaki és ruházati boltokat egy-egy helyi vállalkozó vásárolta föl, és eredményesen versenyez - legalább is a forgalom adataiból következően - a város szélére

telepedett nemzetközi áruházláncsal (Tesco). Egyéb szolgáltatásokkal is hasonlók történtek.

Ha Szarvasnak jól jött a rendszerváltozás, Mezőtúr-nak inkább rosszul. Gazdaságilag sokkal inkább ki volt szolgáltatva a nagy állami intézményeknek és vállalatoknak, sorsa úgy alakult, hogy a Kádár-rendszerben jobbra a különböző állami szerepvállalások tartották el. Ilyen volt a honvédség: Mezőtúron jelentős beruházást és fogyasztást jelentett a város szélére telepített katonai laktanya (ami gyakorlatilag egész lakótelep volt). Mezőtúr másik erőssége volt – s máig az – a vasútállomás és mögötte a MÁV. A vasútállomás – amelyet egykor a Tiszavidéki Vasúttársaság építtetett, s máig eredeti formájában áll – a várost bekapcsolta a Kárpát-medence forgalmába, ma pedig Aradon keresztül Románia és a nemzetközi vasúthálózatba. A MÁV ugyancsak munkahelyeket jelent, amellet kötelezően megérkező beruházásokat, és persze utasforgalmat (ha nem is túl sokat). Mezőtúr emellett átszállóhely a Dél-Alföld felé (Szarvas város felé is itt kell átszállni). Mezőtúr gazdaságának további meghatározója a téglagyár volt (ugyancsak állami). Hasonlóképp állami volt a kórház és persze a főiskola, amelynek épületei az 1960-as évek városrekonstrukciója során kapták meg mai formájukat, s amelynek tangazdaságáról főntebb már ejtettünk szót. A város mezőgazdasága túlnyomórészt külterjes, a téeszek ugyancsak kaptak állami támogatást.

Ez a túlnyomórészt állami támogatású gazdasági intézményrendszer omlott össze rövid idő alatt a rendszerváltozás után. A katonaság eladta az épületeit; mára lakásnak, de főként raktárnak, raktáráruháznak használják őket. Az államilag támogatott nagyüzemi mezőgazdaság gyorsan leépült. A hozzá kapcsolódó főiskola – fő profiljában mezőgazdasági gépészmérnök képző – hosszú vergődés után 2010 óta jogilag nem üzemel. Közoktatási hálózatát – amelynek legfontosabb intézménye az egykori leánygimnázium mellett a szakközépiskola volt – részben privatizálták. A tiszántúli

református egyházkerület, amelyhez Mezőtúr egyháza is tartozik, ún. "kollégiumot" - azaz óvodától a gimnáziumig terjedő iskolai vertikumot - alakított ki. A kórház, amely az egészségügyi kormányzattól nyert támogatást a Kádár-rendszerben s jelentett munkahelyeket és városi presztízst, megmaradt ugyan önkormányzati kezelésben, de nem vonz már állami támogatást, sem térségi presztízst (vagy keveset).

Az államilag támogatott munkahelyek túl gyorsan szűntek meg, és túl sokan voltak ahhoz, hogy a magánszféra a fölszabaduló munkaerőt fölszívja, és betöltse a város társadalmában azt a hiányt, amelyet ezek a nagy állami szervezetek maguk után hagytak. Azok a vállalkozások, amelyek talpon akartak maradni, kénytelenek voltak inkább elbocsátani, semmint munkaerőt fölvenni (a Regale Faipari kft pl. ötven fővel indult a magánosítás útján, ma pedig öt fővel dolgozik).

A város kereskedelme és szolgáltatásai összeolvadtak és nagyobb egységekbe rendeződtek (pl. egy kínai üzletlánc, amelynek már három boltja van a városban, miközben kettőt ki is szorított). Csakhogy ezek a vállalkozások a szomszéd városok kezébe kerültek át (Tiszaföldvár, Kunszentmárton, Túrkeve). A kis boltokat kenyérrel nem a város kenyérüzeme látja el.

Mezőtúr politikai vezetőinek – hivatkozva a kubikosokra és népi (agrárszocialista) elkötelezettségeikre – egykor jóval könnyebb volt állami segítséget szerezni, mint Szarvas város vezetőinek. Az ebben a gondolatvilágban fölnőtt nemzedék a rendszerváltozás idején azt a tudatot örökölte tovább, amelybe belenevelődött. Mezőtúr önkormányzata és polgármesterei még sokáig szocialisták voltak, együttműködve az MDF-fel (amelyet az egykori Népfront nyomán elsősorban a református egyház jelenített meg). Mindezek nyomán és reakciójaképpen Mezőtúron erős támogatása lett a radikális jobboldalnak, amelyet fiatal értelmiségiek tartanak mozgásban.

Szarvas város vezetőinek tudata és kulturális háttere mindettől nagyban eltér. Szarvason nem volt dzsentri, vagy ha volt is, éppen csak epizódikusan, egy-egy beházasodás révén. Az

a paraszti társadalom, amely itt kialakult, elsősorban szlovák kötődését hordozta – minden előnyével és hátrányával. A “tót tudat”, ahogy maguk közt nevezték, elsősorban az iskolázatlanok között maradt életben, mert az evangélikus gimnáziumba bekerült fiatalok kulturálisan elmagyarosodtak (csak a magánéletben maradtak még sokáig „tótok”). Olyasféle népi tudatról, mint Mezőtúr esetében, szó sem lehetett. A *Závada* (1997) által megörökített alföldi szlovákság nacionalistái pedig Szarvason nemcsak azért nem lehettek tényezők, mert nem tette lehetővé a Kádár-rendszer; de azért sem, mert a szlovák áttelepülés tragikus hasadásokat okozott a családok magánéletében. A tóttá lefokozott és megszelídített szlovák emlékezet és identitástudat részben beszorult a templom falai közé (ahol még az 1960-as években is aktívan használták a 19. századi szlovák evangélikus énekeskönyvet, a *Tranoscius-t*). Részben pedig föloldódott olyan gazdasági kezdeményezésekben, mint amilyenek az említett rizsültetvények és halastavak voltak, amelyek jóval kevésbé kötődtek a hagyományos agráriumhoz, mint Mezőtúr gazdaságai. Szarvas nem a szegényparaszti történelmével és kubikos identitásával szállt versenybe a Kádár-rendszer városfejlesztési erőforrásaiért, hanem szerencsés személyi kapcsolatai révén. Ezek közé lehetett sorolni a város neves szülötteit (pl. Melis György, akit egymás közt csak „Gyurónak” hívtak), főként azonban a Kádár-rendszer végére kulcsszerepet betöltő Fekete Jánost, aki több mint egy évtizedig a város bankjában dolgozott, innen is nősült. Az, hogy Szarvas korszerűbb vállalkozásokkal vágott bele a rendszerváltozásba, mint Mezőtúr, nagy részben neki és családjának köszönhető.

Azokat a városi identitástudatokat, amelyek a Kádár-rendszer zártságában, annak végére többé-kevésbé világosan kialakultak, a rendszerváltozás zavarodottsága követte. Mezőtúr a múltjához nyúlt vissza, és tudatában ma ismét közelebb van a Nagykunsághoz és annak romantikájához, mint a rendszerváltozás előtt.

Szarvas sikereit gazdag médiakíséret népszerűsíti, több regionális tévécsatornán keresztül. Szarvasnak egyébként is gazdagabb sajtója van, mint Mezőtúrnak. És főleg professzionálisabb. Különösen a digitális sajtón látható ez. A digitális sajtó létrejöttében látványosan működnek közre helyi vállalkozók, főként saját kezdeményezésre.

Mezőtúron is van helyi tévéadás, sőt a református kollégiumnak még külön tévéje is, amely a városi kábeltévén át folyamatosan nézhető. A múltértelmezésben – éppúgy, mint a város térszerkezetében – egymásra halmozódnak a különböző közösségi tanulások és tudások s azok kimondási kényszere. Az Újváros szélén a szép kubikos szobor a már említett agrárszocialista értelmezést eleveníti meg, mögötte a kisparaszti városképpel. Az 1960-70-es évek új városközpontja (benne a főiskola betontömegével), a kitárt karú Dózsa-szobor és az elkésve megépült munkásőr laktanya az igazodást a Kádár-rendszerhez. A várost alapító Nagy Lajos király szobra a város egykori hivatalnok értelmiségének csoporttudatára rímel; a parkban további szobrok, többek közt az első, valamint külön a második világháború emlékművei a város hivatalos társadalmának folyamatos igazodási kísérletei.

Mezőtúr narratíváját nem a sikeresen leküzdött nehézségek uralják, inkább a múltba fordulás. Ez az archaizáló narrativum figyelmeztet, hogy a közösségi tanulás egymással vívódó csoporttanulásokból és csoporttudatokból áll össze, és még nem képes a közösség tudatává válni. Mezőtúr a tanuló város útján majd csak akkor indul el, ha ezek az egymással szemben álló csoportok képesek lesznek együttműködni, legalább egyes területeken. A nagy kihívások – a főiskola helyreállítása, a Berettyó megtisztítása - ilyen közösségi tanulást igényelnek.

6.3. Községi tanulás III. - Kunszentmárton és Tiszaöldvár esete

A kudarcos. Kunszentmárton határozottan városias. Amin persze tiszántúli kisvárost kell értenünk - de a kétségtelen polgárosulás vonásaival, amely nekilódult a 19. század második felében (gátépítés, vasútépítés), és a megtorpanás évei után (1914-18) még folytatódni is tudott (iparosodás a két világháború között). A második világháború és a kommunista hatalomátvétel ugyan megroppantotta ezt a polgárosodást; az 1960-as évektől azonban kibontakozott egy másfajta, mégis kétségtelenül kivehető törekvés a városiasodó létre.

Az iskola, amelynek hírére idejöttünk, s amelyet megérteni szándékoztunk éppen e háromszög szélén áll, mintegy jelezve kötődését múlthoz és jelenhez. 1953-ban létesült, amit az épület, valamint a névadó elég sikertelen szoba is mutat. Kunszentmártonnak polgári iskolája volt - a "nagyiskola", ahogy helytörténésze írta (Józsa, 1997) -, iskolázásának története több mint száz éves. Gimnázium azonban nem illette meg; erre csak a szocialista időkben került sor. Ez látszik az ötvenes évek jellegtelen épületén.

A "komprehenzív középiskolázás", amely az 1960-as években megindult, az 1980-90-es évtized fordulóján országsszerte elterjedt, mégpedig a szakképzés és a gimnáziumok összeszerveződésével (Kozma, 1987). Ez a fejlemény Kunszentmártont sem kerülte el. Amikor az önkormányzat vette át az intézményeket (1991), és ezzel közös fenntartás alá kerültek, utat nyitott olyan átszervezéseknek, amelyek a látogatásunk előtti időkben váltak nyilvánvalóvá: az egykori szakmunkásképzés beékelődött a gimnáziumi képzésbe, fokozatosan kiszorítva azt.

Ennek az átalakulásnak a végállomásán érkeztünk meg, belecsöppenve az elkeseredett helyi vitába. A részt vevők inkább az okokat keresték, mint a megoldásokat; hogyan juthatott idáig Kunszentmárton középiskolája, amelynek

gimnáziumi tagozatába a jövő tanévre (2014/15) már annyian sem jelentkeztek, hogy egyetlen tanulócsoportot lehessen indítani.

Mint a környék legiparosodottabb települése (*Pusztai*, 2010) elsőként adott helyt az erőteljes kommunista szervezkedésnek, később pedig a kommunista pártmunkának is. Sok mindennel együtt a rendszerváltozás után ez is elveszett, ismét teret engedve vélt (konstruált) vagy valós történeti identitásoknak. Csak a katolikus egyház maradt a helyén. Mind történetileg, mind az adott korban elég szilárdan ahhoz, hogy a templomban és körülötte a mindenkori lehetőséghez képest munkát folytasson és önazonosságot sugalljon. A rendszerváltozás után ez a tevékenység látványosan megerősödött; és odáig is eljutott, hogy a középiskola hanyatlásakor az egyházi fönntartásba vétel is fölmerült (bár nem lett azután belőle semmi). Mindez érthetővé teszi, hogy Kunszentmártonnak látogatásaink idején a középiskola helyett a plébánia az egyik erőközpontja. A legtöbb olyan tevékenység, amely egy dinamikus (közép)iskola alapján szerveződhetne – közösségi kezdeményezések, túrák, civil kezdeményezések, munkaerő-piaci innovációk, ünnepek meg- és kitalálása, szervezése, a kapcsolat az óvodákkal és iskolákkal stb. –, a plébánián bontakozott ki és virágzik.

A sikeres. Jogállását tekintve város ugyan, de ha végigmegyünk rajta, Tiszaföldvár inkább nagyra nőtt falu benyomását kelti. Azt mondják ugyan róla, hogy térségének, a Tiszaúgnak az északi központja, de látványban semmiképp sem vetekedhet Kunszentmártonnal. Ennek főtere van, ahonnan jól láthatók a várossá válás meghatározó pontjai, a 18. századi templom és a „kerületi ház”. Tiszaföldvár nem dicsekedhet semmi ilyennel. A főút itt is elmegy a település mellett, hogy majd Kunszentmárton előtt csatlakozzék az országos főútvonalba; de ez a főút harmadrendű, forgalomban és kiépítettségben nem vetekedhet a Kunszentmárton mellett elmenővel. A helyiek

megerősítik, hogy igenis, van vasútjuk, de ez a vasút éppen úgy szolnoki szárnyvonal, mint Kunszentmártoné.

Ám Tiszaföldvár szélesebb földrajzi körben van jelen üzleteivel, vállalkozásaival és kezdeményezéseivel, mint ahogy első látásra föltételezni lehetne róla. A helyi üzemek, bolthálózat, kereskedelmi és más vállalkozások egyre-másra jelennek meg a tőle 20-30 km távolságú, nála akár kétszer is nagyobb településeken. A vidéki kisvállalkozásoknak ezt a dinamikáját még nem tanulmányoztuk (*Molnár, 2014*). Ha körül tudnánk rajzolni a határait, Tiszaföldvár jóval dinamikusabbnak bizonyulna, mint amekkora az adminisztratív súlya vagy a presztízse a régió (a megye) települési hierarchiájában.

Ez az élénkség és mozgékonyság - amelyet internetes látogatásaink is alátámasztottak - kiemeli Tiszaföldvár-t a kétségtelenül falusi jellegéből. A jövés-menés, a nagyobb forgalom, a környékéhez több szálon kapcsolódás érthetővé teszi, hogy miért emlegetik többször is Kunszentmártonban a kisvárost, mint vetélytársat.

Tiszaföldvár történetének néhány pontja gondolatkelto és jellegzetes – különösen is a közösségi tanulások szempontjából. Közülük kiemelkedik a szegények hombárja (1837), amelyet a Podmaniczkyak kezdeményeztek a térség – elsősorban a helység – szegényeinek megsegítésére (praktikusan az éhhaláltól való megmenekítésére). A „szükség-hombárt” a birtokosság szervezésében közösen és önkéntesen töltötték föl, előre hozzájárulva a szükségek majdani enyhítéséhez. Ez a hombár a közösségi tanulás egyik jellegzetes példája. Különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a hombár-mozgalomból virágzott ki a két világháború között a szövetkezeti mozgalom, amely a takarékszövetkezettel és az értékesítési szövetkezetekkel a térség valóságos mintafalujává tette Tiszaföldvárt.

Míg Kunszentmártonban az államosított Nemzeti Szállót kapta meg a járási tanács, az egykori szolgabíróság épületében a tiszaföldváriak azonnal szervezni kezdték a saját gimnáziumukat. A szervezés ifjabb György József nevéhez kötődik – ő és a

családja a város 20. századi történetében jelentős, akár csak pl. a Podmaniczkyak a 19. században.

György József Erdélyből települt át, mint mindentudó – és mindent vállaló – mesterember. Később nyomdásszá vált, majd kiadóvá és hírlaptulajdonossá, és ennek révén fokozatosan a korabeli értelmiség középpontjává. Nyomdáját 1945 után államosították, befolyása, amellyel környezetét hatásosan szervezte, megszűnt. Mégsem teljesen. Fia tanár lett, és mozgatója a tiszaföldváriak sokszori kísérleteinek, hogy engedélyt kapjanak polgári iskola indítására. Az engedélyt nem kapták meg. Harmadszorra, alig hogy befejeződött a háború (1946), mégis megszervezték a maguk középiskoláját. (György Józsefet 1956-os forradalmi szerepvállalásáért – vagy inkább arra hivatkozva – eltávolították Tiszaföldvarról.)

A városka története még néhány ilyen egyéniséggel van tele – tanárok, a gimnázium igazgatója, lelkészek -, közülük az ide menekült Varga Lajost említjük. Varga Lajos K-ban kezdte meg szertári gyűjtő tevékenységét; karrierjét a forradalom szintén derékba törte. Letartóztatás és börtön után elkerült a tanári pályáról, majd szentesi évek után Tiszaföldváron bukkant fel gimnáziumi tanárként. A rendszerváltozás az ő karrierjüket söpörte el; s – értelmezésünk szerint – Kunszentmárton éppen a hasonló drámákat nem tudta a rendszerváltozás óta sem földolgozni.

A tiszaföldvári földrajzi múzeum korábban a gimnáziumhoz tartozott. Önálló történetének egy pontján ambiciózus igazgatója tudományos műhellyé akarta szervezni (hisz elvileg valamennyi múzeum az). Tiszavilág címen évkönyvet szerkesztett (2006-), amelynek első két kötete valóban színvonalas tudományos közlemény, igényes szakmai - tudományos dolgozatokkal. A Tiszavilág ma is él - ötödik évfolyamában jár már -, de jelentősen átalakult. Mint ahogy az egész múzeum átalakult az elképzelt tudományos erődtémnyből közösségi szervező központtá. A Tiszazugi Földrajzi Múzeumban ma is találni országos ritkaságokat, és ma is hoznak még be

mamut-maradványokat a horgászok a leomló tiszai löszfalból. A hangsúly azonban áttolódott az akadémiai tudományosságról a köz helyi szolgálatára.

A városba mintegy 200 családot telepítettek ki Budapestről 1949-1951 között. Kunszentmártonban ezekről a kitelepítésekről nem, vagy csak alig hallottunk; csak amikor rákérdeztünk, akkor derült ki, hogy van olyan is, aki saját kezdeményezésből gyűjt emlékeket és anyagot. Tiszaföldváron ezzel szemben a kitelepítés a szakmai közbeszéd elemévé vált: fölkerült az internetre, az egykori kitelepítetteknek találkozót szerveztek, a kitelepítésről szóló életrajzról könyvismertetést tartottak, az eddig fölbukkant adatokat közkinccsé tették. (Hasonló módon kerültek napvilágra az 56-os forradalom részben ismert vagy egészen ismeretlen helybeni részletei is.) (Cseh, 2007; Barcza, 2011).

A példákból az tűnik ki, hogy Tiszaföldvár sikerebben dolgozta föl a történelmét, ezért sikerebben tud szembenézni is vele. Kunszentmárton legitimitását mintha elbújtatná az egyházi létesítmények (Szent János, Szent Márton szobor) mögé; Tiszaföldvár inkább kiformálta azt az identitását, amelyre a rendszerváltásig nem talált rá teljesen. Kunszentmárton identitása előkelőbbnek látszik, bár bizonytalan. Kiállítás lehet rendezni róla, közkinccsé tenni inkább nem. Tiszaföldvár identitása még mindig „falusibb” – viszont azt nyújtja, amire az identitás kell: megalapozza a változó helyi társadalmat.

A helyi középiskolában ez a mozgás dominál: az egyszer megszerzett diákokat, akár fiatal felnőttként is minél tovább az intézményhez kötni, ott tartani. Ez sajátos fejleményhez vezet: egy látens vagy csak félig-meddig látható középiskola (érettségi) utáni képzési kínálat, amely nem tervezett módon kezdi meg a felsőoktatást (félfelső oktatás), vagy éppen kalauzol a felsőoktatás irányába. S volt két olyan igazgatója, akik erőteljesen irányították a virágzás idején (Ferenczi, 1997). Az iskola nem egyike a meghatározó szereplőknek a város életében, hanem valószínűleg a legfontosabb. Abban az értelemben

mindenképp, hogy sajátos „erőközpont” Tiszaöldvár politikai stratégiájának alakításában. Az új igazgató tanító is volt, később azonban az önkormányzat művelődési ügyeiért felelős tisztviselője. S mert egyike a nagy munkaadóknak, így a középiskola, annak tanárai, valamint személyesen maga az igazgató kritikus tömeget tud alkotni a kulturális, oktatási és településfejlesztési politikában. Ráadásul a református egyházközség világi vezetője is, és ilyen minőségében is szervezi a középiskolát.

Az előrelépés lehetőségei. „K-szindrómának” neveztük el azt a patthelyzetet, amikor egy közösség szembesül a kihívással, de nincsen, aki tematizálná. Mindenki tudja, hogy lépni kell, de a kezdeményezést mástól (egymástól?) várják.

Kulcsemberek. Vajon közösség-e az ilyen helyi társadalom? Ha a kihívásokra közös választ kezdenek adni az együttélők, akkor fognak majd közösséggé válni. A „kulcsemberek” kulcsszerepe van a közösség alakulásában. Ha a „kulcsemberek” túl korán lépnek színre, az mind nekik, mind az együttélőknek kudarc. Ha túl későn, akkor a kihívásra már nem lehet építő válaszokat adni, csak hátrálni vagy menekülni. A közösséggé alakulás fontos mozzanata a megfelelő időt eltalálni (Örsi, 2002; Kozma, 2006).

Horizontális kooperáció. A horizontális kooperációról, mint a hálózatosodás egyik formájáról újabban sokat beszél a szakirodalom (Barabási, 2003). A társadalomtudományban jobbra, mint az ellenállás egyik eszközéről, nem pedig a kezdeményezés, a kihívások fogadásának eszközéről (Sharp, 2002; Watson és Barber 1990). Az iménti elemzésből szinte adódik, hogy a kunszentmártoni „erőközpontokat” és kulcsembereiket horizontális kooperációra buzdítsuk. A horizontális együttműködések egyik jellemzője, hogy egyenrangú felek közt történik, a kölcsönös előnyök belátásából, önkéntes kezdeményezésre. Látogatásaink (Forray és Kozma, 2013) egyik tanulsága, hogy a vizsgált helyi közösségekben épp a horizontális együttműködés ritka. Vertikális kooperációkkal többfelé

találkoztunk. Ezek olyan együttműködések, amelyeket általában az egyik „erőközpont” szervez, a többiek pedig, fölismerve előnyeiket, csatlakoznak. Tiszaföldvár szerencséjére – s ezt a „szerencsét” egész, rendszerváltás előtti története alapozta meg – vertikális kooperációban tudott szembesülni a várost érő kihívással.

A közösségi tanulás alternatív központjai. Korábban „művelődési városközpontokról” beszéltünk ma időszerűbb a közösségi tanulás központjairól beszélni. Ennek központjai közül a kis- és középvárosokban továbbra is a középiskola és a főiskola a legfontosabb intézmény, már ha van. Az iskola szinte vonza a közösségi tanulások további formáit. Az együttélőkből nem tud közösség formálódni, ha nincs közösségi tanulás. Községi tanulás pedig nincs az azt megalapozó és életben tartó iskola nélkül.

Helyi-regionális „tudásipar”. Miért nem tudunk többet minderről? Talán mert a Nemzeti Múzeum lépcsőjéről nem látszik Kunszentmárton vagy Tiszaföldvár gyűjteménye; mint ahogy a tiszaföldvári természetrajzi múzeumból sem következik a Magyar Természettudományi Múzeum. Ez persze nem jelenti, hogy egyikre szükség van, a másikra nincs. Sokkal inkább azt illusztrálja, hogy a közösségi tanulás más-más szinteken szerveződik: országos szinten, térségi szinten, helyi szinten. Sőt még lejjebb is; egészen az egyéni tanulásokig és tudásokig.

Újabb kutatások figyelmeztetnek (Nemes és Varga, 2014) a közösségi tanulás *szintjeinek önállóságára*. Az, hogy egy innováció gyorsan elterjed, még nem jelenti azt, hogy a közösségi tudás részévé is válik; még kevésbé jelenti azt, hogy a közösségi tanulás felülről lefelé szerveződjön. Ha van valami, ami horizontálisan (hálózatosan) szerveződik, akkor a közösségi tanulás az.

A közösségi tanulás hálózatos jellege azt jelenti, hogy az adott helyi társadalomban a benne kerengő információk, innovációk, tudások és technikák (röviden: a helyi kultúra) szerves egésznek alkot. Pletykák, mendemondák, pillanatnyi

értesülések, naprakész híresztelések ragasztják őket össze, ezzel téve helyileg használhatóvá azt, ami magasabb szinten megjelenik. A helyi kultúrának ezeket a változatait a kultúrakutatásból régóta ismerjük. Mint ahogy ismerjük azt a jelenséget is, amikor a közösségi tanulás szintjei nem érintkeznek egymással, nem gazdagítják egymást (Lásd pl. *Birket-Smith*, 1969. 29. 265.).

6.4. Civil szervezetek - A tanoda-program esete

Eddig települési esettanulmányokat mutattunk be, levonva tanulságaikat a közösségi tanulás vizsgálatában. Most a civil szervezetekben folyó közösségi tanulást vizsgáljuk. Néhány, jobbra polgári kezdeményezésként működő szervezet területi megoszlásával érzékeltethető az ország lakosságának eltérő aktivitása. Mint például a következők.

Tanoda programok. A tanoda programok és a leghátrányosabb helyzetű kistérségek, valamint a cigányság által nagyobb arányban lakott térségek területi elhelyezkedése korrelációt mutatnak, bár vannak térségek, ahol elég kevés a számuk (lásd a 6.4 alfejezetben). Ez az összefüggés 2005-ben még kevésbé mutatható ki, 2008-ban már inkább, azonban vannak megyék, térségek, amelyek kimaradnak a tanoda programokból, vagy csak alig vannak tanodák, ilyenek Somogy megye, Nógrád megye (itt főleg 2008-ban). Szintén elmozdulás történt a tanodák településtípusok szerinti elterjedésében, 2005-höz képes a TÁMOP tanoda pályázatban sokkal inkább kisebb településen működő tanodák nyertek. A tanoda programok leginkább Borsod-Abaúj-Zemplén megyében terjedtek el, de koncentráltan működnek Baranya megyében is. Korábbi pályázatban sok budapesti tanoda volt, de számuk csökkent, a hangsúly inkább a hátrányos helyzetű térségekre tevődött.

Autonómia Alapítvány. Tevékenysége fókuszában a civil társadalom megerősítése, kirekesztett csoportok támogatása, elsősorban a roma integráció áll. Helyi képességekkel, projekt- és

közösségfejlesztéssel, integrált szakmaközi munkával, közösségi kezdeményezések támogatásával, jó gyakorlatok bemutatásával (tanulmányutakkal), kutatással, szakpolitikai ajánlásokkal, adományokkal járul hozzá a hátrányos helyzetű térségek és csoportok felzárkózásához, partneri együttműködések kialakításához. Kiemelt céluk, hogy a romák munkaerő-piaci, egészségügyi, oktatási esélyeit növelő uniós források célba jussanak, hasznosuljanak. Programjaik területi elhelyezkedése egybeesik a cigányság és a hátrányos helyzetű, szegény térségekkel. Elsősorban északkelet Magyarországon, ott is főleg Hernád völgyben és Dél-Dunántúlon van a legtöbb programjuk. Jelentős számban működtetnek programokat bihari, szabolcsi és szatmári határmenti térségekben. Dél-Alföldön csak elszórva, és Nyugat-Dunántúlon szinte egyáltalán nincs programjuk.

Szelektív hulladékgyűjtés. A következő két mutató a TeIR (Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer adatbázisbólé származik. A TeIR olyan elektronikus területi információs rendszer, amely web alapú és amely széles spektrumú, elsősorban területfejlesztési és területrendezési vonatkozású adatgyűjteményt tartalmaz. A magyar állam által gyűjtött adatokat egy helyen, egységes felületen teszi elérhetővé. Bár ezek közül igen kevés mutatja a társadalmi aktivitást, vagy társadalmi tanulás, de mégis kiválasztható közülük néhány mely jól jellemzi a társadalom civil tevékenységét. Az adatok általában település vagy kistérségi szinten hozzáférhetőek és legtöbbször teljes körűek. Fontos társadalmi aktivitást mutat a szelektív hulladékgyűjtés. Az ország északkeleti kistérségeiben, Debrecen és Nyíregyháza kivételével szinte nincs, ellentétben a Dél-Alfölddel, ahol eléggé nagyarányú ez a fajta hulladékgyűjtés. Ugyanez mondható el Dunántúl déli részéről. A Balaton kevésbé fejlett déli partján nagyobb az aktivitás, mint a fejlettebb északon.

Nonprofit szervezetek. A nonprofit szervezetek jól jellemzik a társadalmi aktivitást, amely szervezett kereteket ölt. Alapvetően az ország nyugati felében van arányaiban több nonprofit szervezet, de a borsodi és a baranyai kistérségek

aktívak. Budapest délkeleti agglomerációja és Fejér megye jelentős része pedig lényegesen passzívabb e tekintetben. Szembetűnő az Alföld passzivitása.

A felsoroltak közül az ún. tanoda-program esetét közelebbről is vizsgáltuk. Ennek a programnak a célja nem kifejezetten a roma/ cigány fiatalok támogatása, hanem a szociálisan hátrányos helyzetűek számára nyújtott segítség. Valójában azonban a program a cigány diákokat célozta meg. Ahhoz tehát, hogy a programot megértsük, röviden be kell mutatnunk a cigány / roma népesség iskolázottságát országos és területi metszetekben.

Iskolázottság. A 2011-es népszámlálás szerint a nem roma népességnek csupán 4,5%-a nem végezte el a 8 osztályt a 15 éven felüli népességből, addig ez a cigány/roma népesség 22,3%-ról mondható el (*Forray, 2012*). Ezen alacsony iskolázottsági szint a többlépcsős mobilitás hiányát mutatja. A középfokú iskolát érettségi nélkül elvégzett, a szakmai oklevéllel rendelkező népességnél nincs kiugró különbség a többség és cigányság között, de egyre nagyobb az eltérés, a magasabb végzettségi szinteken, amit más kutatási adatok is megerősítenek (*Fehérvári, 2008*). Míg a nem roma népesség 17%-a diplomás, addig e csoportnak csak 1,2%-a, összesen 2607 fő.

Területileg vizsgálva a cigányság iskolázottságát, általánosságban megállapítható, hogy azokban a megyékben van több érettségizett vagy diplomás cigány lakos, ahol alacsony számban élnek. Ezek főleg az északnyugati megyék, valamint Pest és Csongrád megye. Ennek oka az lehet, hogy a több és jobb munkalehetőséggel rendelkező területekre nagyobb számban vándorol képzett munkaerő, közöttük cigányok is.

Az általános iskolát nem befejezett cigány népesség elsősorban az észak-keleti és Bács-Kiskun megyében található. Ezekben a térségekben általában is alacsonyabb az ott élők iskolai végzettsége, köztük a vizsgált társadalmi csoporté is. A Dunántúl déli felének megyéi e mutató tekintetében igen eltérően viselkednek.

Míg Zala és Somogy megyében igen magas az iskolázatlan cigány népesség aránya (25% körüli), addig Baranyában jóval alacsonyabb, kedvezőnek mondható 17%. Nem csak az alacsonyan iskolázott aránya kedvezőbb Baranyában, de az országos átlaghoz képest sokkal magasabb a szakiskolai/szaktanulmánykészítő végzettséggel rendelkező cigány népesség aránya is. Sajnos ez a diplomások esetén már nem mondható el. Még így is feltételezhető, hogy Baranyában erőteljesen hatnak a javulásra az elmúlt húsz esztendő azon oktatási innovációi, melyek a cigányság iskolázottságának emelését célozták. A szakiskolai/szaktanulmánykészítő végzettséggel rendelkezők legmagasabb arányban Komárom-Esztergom megyében, illetve Budapesten élnek, az északkeleti megyék ezen iskolázottsági szinten is nagy elmaradást mutatnak. A diplomával és érettségivel rendelkező cigány népesség a fővárosban koncentrálódik, itt a cigány népesség 6%-a diplomás, Csongrád megyében pedig az országos átlag kétszerese, 2,4%-uk rendelkezik diplomával.

A megyék között igen nagy, ötszörös területi különbség mutatkozik az érettségivel rendelkező roma/cigány népesség arányában. Míg ez az érték Budapesten 14% felett van addig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében csupán 2,8%. A főváros és a gazdaságilag fejlett megyék által kínált lehetőségek pozitívan hatnak az iskolázottságra, míg a kelet-magyarországi társadalmi leszakadás a cigányság középfokú lemaradására is erőteljesen hat. Látható azonban az is, hogy Baranyában, mely szintén a leszakadó gazdasági térségekhez tartozik, van előrelépés a cigányság középfokú iskolázottságában – köszönhetően a célzott intézményi támogatásnak (jól működő iskolai integrációs programok, nagyszámú tanoda, Gandhi Gimnázium).

A fentiekben röviden elemzett folyamatokat és területi különbségeket korábban – részben még ma is – a teljes népesség körében is megfigyelhattunk. A területi különbségek az ország kis méretétől függetlenül nagyon nagyok. Ez addig magától értetődőnek tekinthető, amíg csak kis létszámokat érint és a

területi különbségek csökkenő tendenciát mutatnak. És ami még fontosabb, amíg az ilyen jellegű változások mögött organikusan fejlődő, iskolázódó közösségek állnak. Azonban feltételezhetően a roma / cigány népesség vizsgált csoportjára ez az utóbbi feltétel nem érvényes. Rögzülnek a kedvezőtlen helyzetű térségek és társadalmi csoportok, amelyeket az aluliskolázottság jellemez; valamint e térségek és társadalmi csoportok az áttekintett időtávban sem tudtak változtatni a helyzetükön.

6.1. táblázat: A 15 éven felüli népesség iskolai végzettsége, %

nemzetiség	8 o. alatt	8. évfolyam	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Diploma
nem roma/cigány	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
roma/cigány	22,3	58,3	13,1	5,1	1,2
Együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

(Forrás: Híves, 2006)

Az elmúlt évtizedben minden erőfeszítés ellenére tovább nőtt a szakadék a cigányság és a többség iskolázottsága között, és ennek megfelelően az életesélyek közötti eltérés is tovább növekedett (Híves, 2006), (6.1 táblázat). Az is látható, hogy határozott fejlesztések nélkül e térségek társadalmi leszakadása következhet be. A kedvező adottságú térségek pozíciója is megmaradt; az olló két szára – kedvező és kedvezőtlen adottságú térségek, valamint a roma és nem roma népesség társadalmi mutatói között – folyamatosan nyílik, ami rontja az ország fejlődésének kilátásait, sőt veszélyezteti a társadalmi békét is.

Bár a fenti elemzés csak az iskolázottságra tért ki, de a foglalkoztatottság szempontjából is elmondhatók ugyanezek a megállapítások. Míg a nem roma megfelelő korú népesség 64%-a dolgozik, addig a cigány/roma népességnél igen alacsony, 26%-os ez az arány. A foglalkoztatottság területi megoszlása hasonló az iskolázottságéhoz, vagyis a leszakadó térségek nagyarányú munkanélkülisége nagyfokú elszegényedést és kilátástalanságot tükröz, amely erőteljesen hat a cigány/roma népesség iskolába való hosszabb távú befektetésének elmaradására. Ez a jelenség pedig csak hosszú távú, célzott és külső támogatással törhető át, ahogyan ezt egyes térségek adatai jelzik.

Egy civil kezdeményezés: a tanoda program. A társadalmi helyzet javítására és a cigányságnak az egyenrangú társadalmi kapcsolatok rendszerébe való beilleszkedésére vannak erőfeszítések. Azonban – és ezt ehelyütt érdemes hangsúlyozni – a cigányságot minden program elkülönülő szociális egységként kezeli. Ha a helyi összefüggésekre irányítjuk figyelmünket, akkor az elkülönülés és az elkülönítés nem ennyire feltűnő. Látható azonban, hogy a cigányság önálló civil szervezetei nem az elkülönülést szolgálják, hanem ugyanazt: közös célok megfogalmazását, a társadalmi beilleszkedést segítő megoldások keresését.

A cigányság iskolázásának javítását szolgálja az úgynevezett tanoda-program. Ez olyan civil – tehát egyértelműen szervezett tanuláson kívüli – tanulási alkalom, amelynek célja, hogy iskoláskorú gyerekek és fiatalok elkötelezett felnőttek és saját kortársaik körében és segítségével kapjanak támogatást iskolai tanulmányaik sikerességéhez. De ami talán ennél is fontosabb, így lehetőségük nyílik olyan kulturális ismeretek és technikák elsajátítására, amelyeket szerencsésebb környezetben nevelkedő kortársaik családjukban szereznek meg.

A munka kezdetei a kilencvenes évekre nyúlnak vissza. Alapvetően francia mintára támaszkodó iskolán kívüli támogatásról van szó, amelynek lényege, hogy a tanulási

problémákkal küzdő diákok civil szervezeti keretek között kapnak oktatási és általánosabb szocializációs támogatást.

Az első ilyen jellegű tevékenységet a dél-dunántúli hatókörű, Pécssett működő Amrita Egyesület indította 1994-ben Pécssett. A tanoda elnevezést erre a civil keretben történő támogatásra először a Józsefvárosban indított program használta (*Szőke, 1998*). Napjainkban pedig a „tanodaprogram”, mint gyűjtőfogalom fedi le azokat az ország különböző térségeiben, a helyi sajátosságokhoz igazodó, iskolán kívüli, civil fenntartású intézményeket, melyek szolgáltatásrendszerükkel a hátrányos helyzetű diákok kulturális, szociális, lelki és tanulmányi támogatását nyújtják. A program klubszerűen szervezett formában valósul meg, a diákok egyéni fejlesztésben részesülnek, vagy éppen közös kulturális programban vesznek részt, érdeklődő felnőttekkel beszélgetnek (*Varga, 1999*).

A tanodák finanszírozása kezdetektől pályázati forrásokból valósult meg. Különös lendületet kapott ez a program előbb az uniós támogatású Phare-segélyprogramtól, az EU-ba való belépés után pedig hivatalos uniós forrásokból. Mindennek következtében a támogatásnak ez a civil formája elterjedt az országban – jelenleg közel 100 tanoda működik.

Ilyen segítő programok éppen a cigányság, pontosabban az iskolázási problémákkal küzdő cigányság sűrűsödési pontjain alakultak ki.

A 2004-2005-ös HEFOP pályázaton nyert tanodák és a 2008-2009-es TÁMOP pályázaton nyert tanodák területi elhelyezkedését mutatjuk be. 2004-ben 23, míg 2005-ben 27 tanoda nyert a HEFOP pályázatokon. A TÁMOP keretében 65 tanoda nyert támogatást, illetve további 5 tanoda más forrásból fedezte a működését. A leghátrányosabb helyzetű kistérségek listája az NFÜ honlapjáról származik, a cigány népességre vonatkozó adatokat a KSH 2001-es népszámlálásból vettük ki.

A vizsgált időszakban a tanodák térbeli elhelyezkedése és a leghátrányosabb társadalmi helyzetű területek összefüggenek. Az összefüggés azonban korántsem törvényszerű.

Például Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében éppen a legrosszabb helyzetű kistérségekben nem működik tanodaprogram. Ugyancsak hiányzik ez a fajta civil tanulási lehetőség Ózd kistérségben, amely az ország legszegényebb, leginkább hátrányos helyzetű területe. Baranya megyében a legtöbb program Pécssett és környékén működik, de a Dunántúl legnagyobb részén nincs olyan kistérség, amely ebbe a kategóriába esne, és tanoda sem működik. Viszont Budapest és környéke az ország legfejlettebb térsége, és itt mégis jelentős számú tanoda működik. Az elemzéskor a fentiek mellett azonban figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy az ország bármely térségében is vannak hátrányos helyzetű tanulók, akik számára a tanodaprogram nyújthat segítséget, ezért nem mondhatjuk azt, hogy ezekben a térségekben nincs szükség tanodákra. Ettől függetlenül elgondolható, hogy a budapesti és környéki tanodaprogramok mást jelentenek, mint a legszegényebb térségekben működők.

Ózd térségében több helyütt működik tanoda, az egész megyére jellemző, hogy a leginkább elmaradott térségekben is megjelentek a tanoda-programok. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében azonban továbbra is kevés tanoda működik (4 tanoda), és azokból is csak egy van leghátrányosabb helyzetű térségben. Hajdú-Bihar megyében jelentősen nőtt a tanodák száma (háromról kilencre), míg Nógrád megyében viszont háromról egyre csökkent. Bár eléggé szórta, de lényegesen több tanoda működik a Dél-Alföldön. Budapesten a támogatott tanodák száma kilencről ötre csökkent.

A Dél-Dunántúlon a helyzet csak némileg változott az időszakhoz képest. Baranyában sincs jelentős változás, a pécsi tanodák nem TÁMOP projektekből fedezték a működési költségüket. Somogy megyében továbbra is nagyon kevés tanoda működik, ellenben Tolna megyében négy működő tanoda kapott támogatást, jóllehet itt korábban egy sem volt.

A tanoda-programok hatékonyságáról nincsen rendszeres adatgyűjtés, ezért csak azt állapíthatjuk meg, hogy ez a civil

kezdeményezés – igaz állami források támogatásával – jelentős népszerűsége tett szert. Ha nem is módosított jelentős mértékben a cigányság általánosságban kedvezőtlen pozícióját az iskolázásban, a személyes kapcsolattartás, az iskolán kívül kulturális kínálatban való intenzív részvétel a legrosszabb helyzetben élő roma gyermekek és fiatalok számára esélyeket kínál a társadalomban való aktív részvétel tudatosságához, változatosságához. Ezzel hozzájárul ahhoz, hogy felnőttként majd nagyobb esélyekkel vehetnek részt a szervezett és nem szervezett, közösségi művelődésben is.

6.5. A közösségi tanulás mutatói

Az itt bemutatott esetek a közösségi tanulás különböző helyzeteit – egyúttal lehetőségeit – próbálták körülírni. A fentiek alapján áttekintjük, hogyan, milyen mutatók alapján lehetne ezeket a helyi mozzanatokat országos szinten is megragadni (Cserti Csapó, 2008).

Közösségi aktivitásokon a társadalom tagjainak a közösség érdekében kifejtett tevékenységét értjük, ennek kerete maga a társadalom és azt felépítő csoportjai. A csoporttevékenység alatti interakciók során egyfajta sajátos tanulás játszódik le. Ilyen módon a közösségekben történő aktivitás, tevékenység a tanulásnak különleges terepét biztosítja. Ezt a társadalmi aktivitások közepette a csoportokban lejátszódó tanulási folyamatot nevezzük a közösségi tanulásnak. A DLA (Deutscher Lernatlas) metodikája alapján a közösségi tanulás egyfajta társadalmi funkcióként, társadalmi aktivitásként, az egyének csoporttevékenységekbe történő önkéntes bekapcsolódásaként valamiféle „civil kurázsiként” értelmezhető. A kanadai CLI (Composit Learning Index) mérőszámai némileg eltérnek ettől, ám mindkettő jól alkalmazható ebben a kutatásban.

A közösségi tanulás fogalmába mindkét vetület beletartozik, s egyik értelmezés sincs a másik nélkül. A vizsgálni kívánt tanulás színtere ugyanis a közösség, a csoport, ezen belül

tudás jellegű ismeretátadás is zajlik, de közben az egyén társadalmi szocializációjában, a közösségi lét elsajátításában is fontos terep e csoportstruktúra. S miközben magunkévá tesszük e közösségi értékeket és mintákat, tovább formáljuk, alakítjuk magát a közösségi tanulási interakciók terepét, a csoportstruktúrát. Oda-vissza ható folyamatok kölcsönhatásáról van tehát.

A fentiek alapján a Deutscher Lernatlas mérőszámai közül a következőket javasolhatjuk (6.2. táblázat).

6.2. táblázat A közösségi tanulás javasolt mutatói a DLA alapján

DLA mutatószámai	Hazai mutatószámok
Szociálisan elkötelezett polgárok (állampolgárok) általában (%-ban)	adott célra juttatott SzJA 1%-os felajánlás – NAV adatai, adott célú szervezetekben való önkéntes munka
Gyerekek és fiatalok iránt elkötelezett polgárok (%-ban)	adott célra juttatott SzJA 1%-os felajánlás – NAV adatai, adott célú szervezetekben való önkéntes munka
Idősek iránt elkötelezett polgárok (%-ban)	adott célra juttatott SzJA 1%-os felajánlás – NAV adatai, adott célú szervezetekben való önkéntes munka
Az egyház és vallás iránt elkötelezett polgárok (%-ban)	SzJA 1%, felekezeti részvétel, egyházi szervezetekben való önkéntes munka
Az önkéntes tűzoltóknál dolgozó elkötelezett polgárok (%-ban)	önkéntes tűzoltó egyesületek száma, tagsága
A német Vöröskeresztnél dolgozó elkötelezett polgárok (%-ban)	önkéntesség, Vöröskereszt adatai
Csontvelő-donor szándék (%-ban)	egyéb szervadományozók száma is, egészségügyi statisztikák
Választási részvétel (%-ban)	Választási Iroda adatai
Párttagság (%-ban)	pártok adatai
Fiatalokkal foglalkozó programok (egy lakosra eső program)	cégbírószági bejegyzések, internetes böngészés

A kanadai CLI alapján a következők lehetnek irányadók (6.3. táblázat)

6.3. táblázat: A közösségi tanulás javasolt mutatói a CLI alapján

CLI mutatók	Hazai megfelelők
Önkéntesség	civil szervezetek adatai
Részvétel szociális klubok és más szervezetek munkájában	KSH háztartásstatisztikai vizsgálatok a háztartások kiadásainak megoszlásáról Részvétel civil szervezetek munkájában
Közösségi intézményekhez való hozzáférés	kérdőíves adatfelvétel vagy helyi esettanulmány
Más kultúrák tanulása	esettanulmány

Megjegyzés

A fejezethez módosítva vagy szövegszerűen felhasználtuk az alábbi publikációkat:

FORRAY R. K. és KOZMA T. (2013): Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra*, **22.** 10. sz. 3-21.

Kozma Tamás, Forray R Katalin (2014) *Közösségi tanulás és térségi átalakulások*. Elérhető: <https://www.academia.edu/8835182/>, letöltés ideje: 2015.01.04.

HELTAI B. É. (2012): A közösségi tanulás formái egy többnemzetiségű magyarországi településen. (Kézirat.) Elérhető: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwYXJ0aXVtb3RrYXxneDoxMDU3NGFmZjQ5MmFkMWNm> (Utolsó látogatás 2015. 01. 16.)

Forray R. Katalin, Híves Tamás (2014): *A közösségi tanulás alkalmai*. Elérhető: (<http://www.academia.edu/10014128/>, letöltés ideje: 2015.01.04.

7. A tanuló régiók megjelenése

Településszintű statisztikai adatok

Beszámolónk záró fejezetében bemutatjuk a statisztikai vizsgálódások eredményét. E vizsgálatok, mint az 1. fejezetben már jeleztük, kutatásunk lényegét képezték (az ezt megelőző fejezetek a tanuló régiók megközelítéseinek négy pillérét mutatták be, és ezek alapján a most következő összefoglaló statisztikai vizsgálat mutatóira tettek javaslatot. Ebben a záró fejezetben megkíséreltük a korábbi, elméleti és empirikus megfontolások alapján kialakított dimenziókban (pillérek mentén) jellemezni Magyarország településeit. A statisztikai elemzés eszközeivel kerestük az ország településeinek „tanuláshoz való viszonyát” (a „tanulást” itt is, mint egész kutatásunk során tágan értelmezve; azaz beleértve mind a formális, mind a nem formális, a kulturális, valamint a közösségi tanulást is). Mindennek alapján összefoglaló (komponált) indexet alakítottunk ki, amellyel megkíséreltünk összefoglaló képet mutatni Magyarország településeinek viszonyáról a tanuláshoz. E mutató területi megoszlását kartografikusan is jellemeztük.

Az eredményeket dimenzióként (pillérenként) mutatjuk be. A fejezetet a komponált index bemutatása, értelmezése, területi megoszlása, végül annak verbális kibontása és megvitatása zárja.

7.1. Előzmények, módszertan

Kiindulás feltételeztük, hogy a tanulás különböző formáihoz való viszonyulást megjelenítő komplex mutató segítségével, az értékek települési szinten történő ábrázolásával területi különbségek tárhatók fel. Amennyiben egymás közelében lévő települések, településcsoportok a tanuláshoz egyedien jól (az országos értékeknél jobban) viszonyulnak, azok a magyarországi „tanuló régiók” nyomait jelenthetik.

Megközelítésünkhöz a CLI index-képzési elvei álltak legközelebb, mert a területiség kérdését hangsúllyal kezelik, és eredményei országos, regionális, kistérségi és települési szintű elemzésekhez egyaránt felhasználhatók.

Kulcskérdés a jelenség indikátorokkal, elérhető adatokkal történő megjelenítése. A nagy közigazgatási határokkal rendelkező Kanada esetén ez több mint 4500 települést, Magyarország vonatkozásában pedig 3200 feletti területi egységet jelent, így kellően árnyalt képet kaphatunk segítségükkel. A statisztikai adatgyűjtés sajátosságaiból következően (települési szinttől aggregálják az adatokat a nagyobb közigazgatási egységek irányába) ez a legfinomabb vizsgálat lehetőségét adja. A feldolgozás során következetesen mindig ezt a területi egységet használtuk; kicsit amiatt, mert a tanuló régió határainak kijelölésekor az egynemű mintázatú tereket nyomoztuk, ehhez segítséget jelentett a részletes adatsor. A felderítő számítások, ábrázolások arról tanúskodtak, hogy a kistérségi szintű adatok, már erős torzulást eredményeztek a területi megjelenítésben. Számított adatokkal nem dolgoztunk, mert a települési szintű részletezettséget ez zavarta volna.

A mérni kívánt jelenség célcsoportjának kiválasztásakor a CLI és ELLI mérőszámaihoz hasonlóan az egyének települési szintű adatainak és az intézmények adatainak egyszerre történő alkalmazása mellett döntöttünk. Az informatív családi adatgyűjtés eredményeit (*CLI*), vagy a munka minőségére vonatkozó információkat (*ELLI*) nem tudjuk a lakosságra és Magyarország minden településére vonatkozóan elérni, emiatt ezeket más (hasonló tartalmú) paraméterekkel kell kiváltanunk. A módszertani mintaként felhasznált előzmények (*CLI*, *ELLI*, *DLA*) mindegyikében fellelhető ilyen megoldás. A települések lakosságára vonatkozó mutatók mellett (pl.: diplomások aránya) vannak az intézményi adatok (pl.: elérhetőség) és a családok kiadásainak arányában történő információk is. Esetünkben a település lakossága (mint csoport) és az intézményi adatok kombinációjával megvalósíthatónak tűnik a tanuláshoz való

viszony területi megjelenítése. Az informatív családi adatgyűjtés eredményeit (*CLI*), vagy a munka minőségére vonatkozó információkat (*ELLI*) nem tudjuk a lakosságra és Magyarországon minden településére vonatkozóan elérni, emiatt ezeket más (hasonló tartalmú) paraméterekkel kell kiváltanunk.

Általában igaz, hogy a mérőszámok kiválasztásakor az adatgyűjtés komoly korlátokat jelentett. Csak olyan adatokat használhattunk fel, amit országosan, de településszinten gyűjtöttek. Teljes körű, saját adatgyűjtés lehetősége nélkül a sok esetben kompromisszumra kényszerültünk, és az általunk jónak/jobbnak vélt mérőszámok helyett a KSH és egyéb (*kulturális statisztikák, OSAP 1665, stb*) központi adatfelvétel eredményeivel dolgozhattunk. A jelenséget jobban bemutató saját adatfelvétel lehetősége a „mélyfúrás” jellegű területi feldolgozásokra maradt.

Az adatok hozzáférhetősége határolta be a vizsgált időszakot is. A legrészletesebben hozzáférhető településsoros adatok Magyarországon a Népszámlálásokhoz kötődnek, emiatt a vizsgálat minden mérőszám esetében a 2011-es év adataival zajlott.

A csoportok (települések lakossága) és az intézmény (településeken fellelhető intézmények) jellemzőinek vizsgálatához felhasznált adatok a létező módszertan (*CLI, ELLI, DLA*) és a hozzáférhető adatok összefésülésének eredményeként a következőképp csoportosíthatók: változtatás nélkül felhasználható, átalakítva felhasználható, illetve kiváltandó adatok.

Egyértelműen megoldható feladat volt az elérhetőségek vizsgálata. Komoly súllyal jelent meg a mérőszámok között a CLI minden pillérében (akár több elemre vonatkozóan is), a legfontosabb tényezők közé tartozott ebben az indexben. Megjeleníthető a köz- és felsőoktatás, a szakmai képzések, felnőttképzések a közösségi szolgáltatások és a kulturális intézmények vonatkozásában Magyarországon is. Súlyát a formális/intézményi tanulás vonatkozásában tartottuk a

leglényegesebbnek, ezért az I. pillér esetében használtuk fel. Meglátásunk szerint a településhierarchiát visszaadó mérőszám párhuzamosítható az oktatási infrastruktúra elérhetőségének jelenségével.

Általában elmondható, hogy az I. pillér (*KSH, GeoX Kft.*) és a II. pillér (*KSH, OSAP 1665*) általánosan gyűjtött mutatói rendelkezésünkre álltak.

- Az I. pillér esetében sok átfedés volt felismerhető a CLI és az ELLI mérőszámai között. A CLI 5 indikátorát 7 adattal (+ az elérhetőségekkel), az ELLI szintén 5 indikátorát 6 adattal jelenítette meg ezt a területet. Mindkettőben a PISA kutatások alapkészségei (olvasás-értés, problémamegoldás, matematikai és természettudományos készségek) és a felnőtt korúak képzései és elért végzettségei szerepeltek súllyal. Az eltérés abban fogható, hogy a CLI kidolgozói a lemorzsolódás (20 és 24 évesek közül a befejezetlen középiskolával rendelkezők) adatainak is szerepet adnak. A DLA-ban (2 dimenzió, 10 mérőszám) a tanulók teljesítményével (IGLU, PISA, IQB mutatók) és a lemorzsolódás, osztályismétlés adataival érintették meg az iskolai tanulás jelenségét. Mikrocenzussal, adatfelvétellel gyűjtött adataik számunkra elérhetetlenek voltak. A CLI megközelítései nyomán jól lefedhető a magyar statisztikai adatok segítségével ez a kérdéskör.
- A II. pillér vonatkozásában a mintának tekintet indexekben a munkahelyi, szakmai képzésekre koncentráltak. A CLI (3 indikátor, 4 adat) esetében ez adatokkal szűkebben leírt, hiszen a munkahelyek által felkínált képzések és a továbbképzéseken résztvevők számával, valamint a képzések elérhetőségével mutatja be ezeket. Az ELLI (4 indikátor, 12 adat) lényegesen részletesebb megközelítést alkalmaz. Ebben a CLI-ben is megjelenő adatok kibontása mellett a munka jellemzői is helyet kaptak. A munkavégzés feladatainak komplexitása,

monotonitása, internet igénye, stb. fontos jellemzőket ad vissza. A DLA (3 dimenzió, 10 mérőszám) továbblépett, a munkaügyi hivatal adatai mellett a felnőttképzést árnyaltan leíró információk mellett a munkahelyeken folyó képzéseket is beemelte a vizsgálatba. A számunkra elérhetetlen részletezettségű, bontású információ, emiatt itt is a CLI módszertanának irányába mozdultunk el.

- Az otthoni tanulásra/kulturális fogyasztásra vonatkozó adatok – amelyeket mind a kanadai (IV. Pillér), mind az ELLI és a DLA (III. Pillér) módszertanban fontosnak tartanak-, átalakítva kerülhetnek felhasználásra. A CLI-ben a háztartások jövedeleमारányos költsége segítségével jelenítették meg ezt, az ELLI az egyének adatait használja fel. Elképzelésünkhöz közelebbinek látjuk a CLI adatfelhasználását, ennek nyomán a családok kultúrára költségét – adatok hiányában – a kulturális intézményrendszer kapacitásával próbálhatjuk meg kitölteni. Nem azonos, de a tartalmát tekintve közelinek tekinthető információt szolgáltathat számunkra a színházak, könyvtárak, galériák kapacitására, forgalmára vonatkozó adat. Még jobb közelítést adhat az internet/nyomtatott média használatára vonatkozó mutató, a szélessávú internet elterjedése vonatkozásában a Magyarországon is fellelhető településenkénti előfizetői adat, amit népességarányossá lehet átszámolni.
- A kiváltandó kérdések körét a közösségben történő tanulás (CLI IV. pillér, ELLI és DLA III. pillér) mutatói jelentik. Mindkét kérdéskör adatigénye nehezen kezelhető, mérőszámaik jellemzően kiváltásra kellett, hogy kerüljenek. A CLI könnyebben megközelíthetőnek tűnt, bár adatgyűjtés hiányában nehezen kezelhető/kezelhetetlen a különböző kultúrák közötti kapcsolattartás családonkénti arányára vonatkozó mutató. Magyar viszonyok között ennek kiváltására a migrációs adatok nyújthattak tájékoztatást. Hasonlóan

gondokat jelentett az önkéntesség és a civil szervezetek megjelenésének adatokkal történő bemutatása is. Itt a szervezetek számával, önkéntes munkát végzők arányával lehet áthidaló megoldásokat keresni, adott esetben élve itt is a lakosságarányosra történő átszámítás lehetőségével.

Általában elmondható, hogy az adatok hozzáférhetősége, települési szintű bontásban történő megjelenése alapján a három előzménynek tekinthető komplex mutató közül (*CLI*, *ELLI*, *DLA*), a – térben távolabbi – kanadai index alkalmazását láttuk a magyar viszonyokra alkalmazhatóbbnak. A *CLI* mellett szól az elérhetőség szempontjának hangsúlyos érvényesítése és az I. és II. pillérben felhasznált adatok magyarországi elérhetősége, valamint a III. és IV. pillérben használt adataik egyszerűbb kiválthatósága.

A cél a kiválasztott mérőszámok segítségével országos léptékű (madártávlati) kép felrajzolása volt. A munkacsoportok által kiválasztott mérőszámokat (lásd 3–6. fejezetek) standardizáltuk, települési szinten a település népességéhez viszonyítva arányszámokat számolunk, majd mérőszámonként a maximális érték százalékába számoltuk át őket és önállóan térképen is megjelenítettük. Az egyes pillérekhez kapcsolódó mérőszámok standardizált értékeit egyszerű átlagszámítással pillérenként indexbe rendeztük. Ez lehetővé tette, hogy az egyes pilléreket a későbbiekben összevonjuk, a pillérek átlagával komplex indexet (*LI*) számoljunk. Az egyes mutatókat szándékosan nem súlyoztuk. A pillérindexek segítségével összevont (komplex) indexet számoltunk, ezt térképen jelenítettük meg és a területi jellemzőket elemeztük.

7.2. A formális tanulás területi jellemzői

Az index összeállításakor öt mérőszámot alkalmaztunk. Az iskolázottság bemutatására a „tisztított iskolázottsági mutatókat” használtuk fel (*Becsei, 2001*). A népesség iskolázottságát az

iskolarendszerű oktatásban megszerzett legmagasabb iskolai végzettséggel mutattuk be, ami ebben az esetben csak attól a kortól számítja a megfelelő végzettséget, amit az egyén korának megfelelően már megszerezhetett. A következő négy korcsoport adatait elemeztük:

- a 10 évnél idősebb népességből az egyetlen osztályt sem teljesítők aránya (10-x),
- a legalább befejezett általános iskolával rendelkezők aránya a 15 évnél idősebb népességből (15-x),
- a legalább befejezett középiskolával rendelkezők aránya a 18 év feletti népességből (18-x),
- a diplomával rendelkezők aránya a 25 évnél idősebb népességből (25-x).

Adataink kizárólag a népszámlálásból (2011) származnak. Az alapadatok hozzáférhetősége felvetette annak a lehetőségét, hogy a két népszámlálás közötti időszak változásait vizsgáljuk, de elvetettük ezt a gondolatot, mert láthatóan túl hangsúlyozta a rosszabb helyzetben lévő települések alacsonyabb színtről történő előrelépéseit. Maradtunk a statikus 2011-es népszámlálási adatok feldolgozásánál.

Az iskolázottságra vonatkozó mérőszámok esetében felismerhető jellemzők egybeesnek a regionális különbségekből következő elvárásokkal (Melléklet 7.1. - 7.4.). A statisztikai tekintetben fogható analfabétákat jelölő kategóriában (10 évnél idősebb népességből 0 osztályt befejezők aránya, 10-x) az ország periferiáin elhelyezkedő (jellemzően kis lélekszámú) települések helyzete a legrosszabb. Somogy, Baranya, Abaúj, Szatmár, Bereg térségében találhatjuk a magas értékeket, míg a legjobb számok (alacsony értékek) a Dunántúl északi részén, a budapesti agglomerációban és a nagyvárosaink körüli agglomerálódó térségekben fordulnak elő. A pillér indexének kiszámításakor ezek a magas értékek természetesen „átfordítva” kerültek figyelembevételre, tehát a „nem analfabéta” lakosság arányszáma került standardizálásra. Kicsit változott a kép a 14 éves életkor felettiek legalább befejezett általános iskolai végzettséggel

rendelkező lakosságának körében (15-x). Nagyobb értékek mellett karakteresen kitűntek már pozitív értékekkel a megyei jogú városok és közvetlen környezetük. Alacsony értékekkel pedig a leszakadó térségek közül felsorakozott még a Bihar, Nógrád, Heves északi területei, valamint „az Alföld halott szívének” nevezett Közép-Tiszavidék települései.

A 18 évnél idősebbek között legalább középfokú végzettséggel rendelkezők esetében a kép még határozottabb eltéréseket mutat. A gyengébb mutatókkal rendelkező területek közé a Kisalföld déli részének, a Kemenesaljának, Kemeneshátnak a települései kerültek be. A Balaton északi és déli partján lévők pedig egybefüggően kiemelkedő értékekkel rendelkező sávot alkottak hasonlóan a nyugati határmente településeivel. Tulajdonképpen ezek a jellemzők ismerhetők fel a 25 évnél idősebb népesség diplomával rendelkező arányait bemutató térképen is. Koncentráltabb a kép. A nagyvárosok és a Balaton parti települések emelkednek ki növekvő arányokkal. Érdekes (de nem meglepő) elem egy-egy középváros (Paks, Baja, Kecskemét) környezetéből történő kiemelkedése.

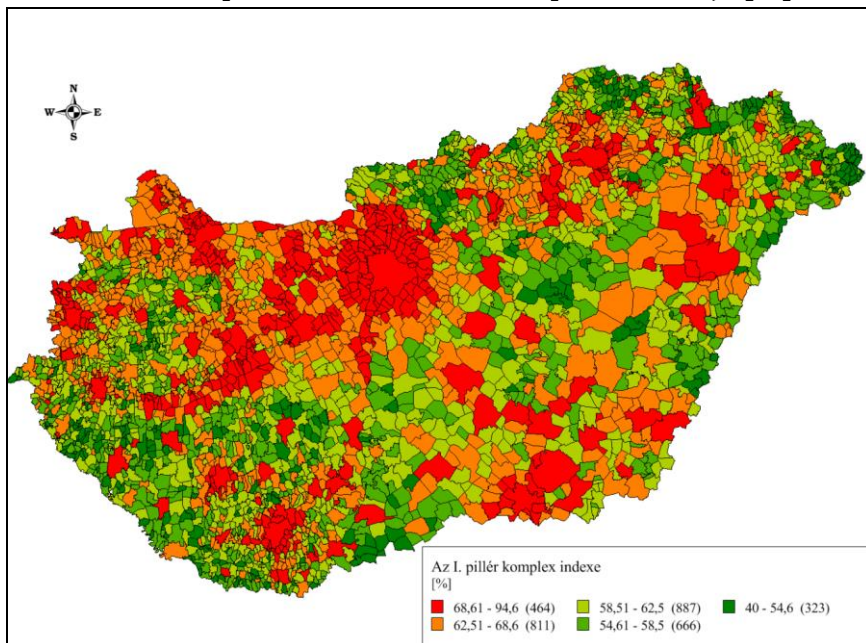
A CLI tapasztalatainak felhasználásával elérhetőségi elemet is beemeltünk az intézményi tanulás vizsgálatába. A közép- és felsőfokú oktatás intézményi elhelyezkedését figyelembe véve a települések központokhoz (kistérségi-, megye- és regionális székhelyek) való közelségét (időbeli elérési lehetőségeit) vizsgáltuk ötödik mérőszámként. A már kiszámított adatokkal (*GeoX Kft. adatai a TEIR adatbázisból*) történő munka lényegesen kisebb energiával valósulhatott meg, mint amennyi információt veszítettünk azzal, hogy minden település vonatkozásában konkrét intézményi elérhetőséget számoltunk. Az elérhetőség indexébe egyaránt beszámításra került a kistérségi, a megyei és a regionális központ időbeli távolsága. Külön-külön standardizáltuk ezeket az értékeket, de a pillér indexébe csak összevontan kerültek be (Melléklet 7.5.). Területi képként a településhierarchia köszönt vissza, ez

párhuzamosítható a köz- és felsőoktatás infrastruktúrájának hierarchiájával.

A formális tanulásra vonatkozó egyesített index jórészt a településhierarchia képét adta vissza (7.1. ábra). Az index alkotórészei közül az elérhetőséggel mutatkozott a legerősebb korreláció ($r=0,852$).

Budapest, a megyeszékhelyek és a megyei jogú városok és közvetlen környezetük értékei a legjobbak. Foltyszerű megjelenésük mellett a Győr-Budapest és a Veszprém (Balaton mindkét partja)-Budapest egybefüggő területe, illetve a Debrecen-Nyíregyháza és a Miskolc-Eger, Pécs-Székesvárad várospárok záródó sávja, valamint a Szeged, Szombathely, Kaposvár körüli zónák, illetve a formálódó Közép-Békési városegységek és Kecskemét környéke érdemel külön figyelmet.

7.1. ábra Az I. pillér standardizált komplex mutatója [%]



(Forrás: KSH, GeoX adatai alapján)

A határmenti külső perifériák gyengébb adatai sem okoznak különösebb meglepetést. Közülük Bácska lóg ki váratlan (részletesebb vizsgálatra érdemes) módon. Feltűnnek a belső perifériák is, mint például a Közép-Tiszavidék területe. Sajátos „törésvonalat” mutat a Bihar-Észak-Békéstől a Közép-Tiszavidéken keresztül Nógrádig és a Külső-Somogytól Dél-Zalaig húzódó gyengébb mutatókkal bíró terület.

7.3. A nem formális tanulás mérőszámai és területi jellemzőik

A mutató kialakításakor öt mérőszámot használtuk fel (Melléklet 7.6 – 7.10.). Ezek egy része a felnőttképzés intézményrendszerének elhelyezkedéséhez (és 1000 lakosra jutó arányához) kötődött. A NIVE adatainak felhasználásával vizsgáltuk a felnőttképzési intézmények és az akkreditált felnőttképzési programok 1000 lakosra jutó számát. A mérőszámok másik csoportja a felnőttképzésben résztvevőkre vonatkozott. Az OSAP 1665 adatai alapján a képzéseket befejezők arányát a teljes lakossághoz viszonyítva, a képzést befejezők arányát a beiratkozottakhoz viszonyítva elemeztük. Fontosnak láttuk a tanulás motivációjának érzékeltetése végett a képzések finanszírozásának vizsgálatba emelését is, ezért a támogatott és a nem támogatottak képzésekben résztvevők aránya is elemzésre került. Lényeges különbségeket tapasztaltunk az egyéni/vállalati és a támogatott képzések térbeli elhelyezkedése kapcsán.

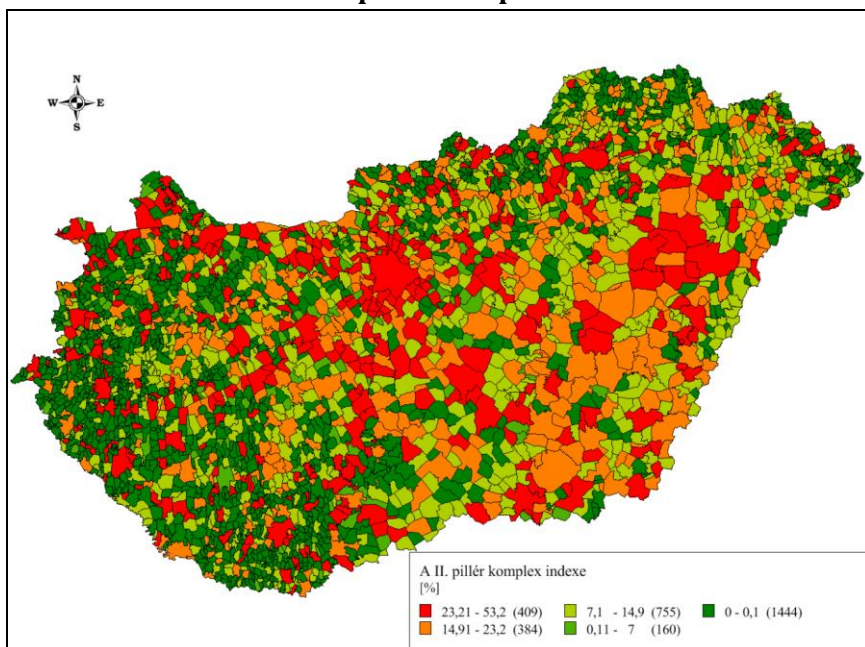
A felnőttképzés intézményrendszerét jellemző mérőszámok mozaikosak. Esetükben a települések kétharmada/háromnegyede nem érintett. Az indexszámításnál történő figyelembevételüket az oktatási infrastruktúrához való hozzáférhetőség okán tartjuk indokoltnak.

A felnőttképzésben megjelenő lakosság mutatói a tanulás hajlandóságot bizonyítják.

A pillért jellemző index képe meglehetősen szórt (7.2. ábra). Az alkotórészek közül a legnagyobb korreláció a képzésbe

beiratkozottak és befejezők aránya ($r=0,872$) és a támogatott és a nem támogatott képzésekben résztvevők arányában ($r=0,841$) található. A kis lélekszámú települések lakossága láthatóan hátrányos helyzetben van ebben a pillérben.

7.2. ábra A II. pillér komplex indexe



(Forrás: NIVE, OSAP 1665 adatai alapján)

A települések mérete és hierarchiában betöltött szerepe felsejlik, de a nagyobb városok közvetlen környezete már nem emelkedik ki az átlagból. Az Alföld vonatkozásában ismerhetők fel átlagot meghaladó értékek. Ebben az esetben a fejletlen területeket célzó támogatáspolitikai szerepet játszhat.

7.4. A kulturális tanulás mutatóinak sajátosságai

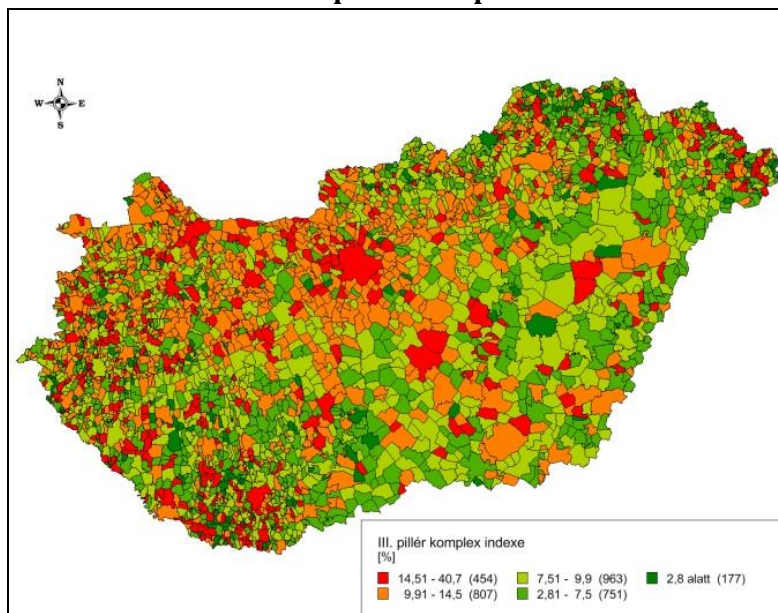
Öt mérőszám segítségével próbáltuk megjeleníteni a területi eltéréseket. Az adatok ebben a pillérben voltak a legnehezebben összeszedhetők. A mérőszámok zöme mozaikos

képet ad, jellemzően a települések harmada nem jelenik meg közöttük értékelhető szinten (Melléklet 7.11. – 7.15.). A kulturális intézmények és a helyi médiumok vonatkozásában kétharmadra emelkedett ez az arány. Az adatok egy része kormányzati adatbázisból származott (kultsat.emmi.gov), innen a kulturális intézmények (közművelődési intézmények, mozik, színházak, könyvtárak, levéltárak, múzeumok, állatkertek vadasparkok) 1000 lakosra jutó számát vontuk be a vizsgálatba. Másrészt a helyi médiumok (Tv, rádió, nyomtatott sajtó) 1000 lakosra jutó számát elemeztük, illetve a világháló adta tanulás lehetőségeként az Internet előfizetések számának vizsgálatával jelenítettük meg. Ebben a „Legalább 30 Mgps sávszélességre képes vezetékes internet hozzáféréssel rendelkező lakosság arányát” kezeltük mérőszámként az e-NET Internetkutató és Tanácsadó Kft. adatai alapján (*TEIR*). A rendezvényeken való részvétel száma az ötödik mérőszámot adta.

A pillér indexe a kistelepülések előnyeit adta vissza (7. 3. ábra). Kulturális intézmények (közművelődési intézmények, mozik, színházak, könyvtárak, levéltárak, múzeumok, állatkertek vadasparkok) 1000 lakosra jutó száma esetében tapasztaltuk a legnagyobb korrelációt ($r=0,955$).

A közelmúltban kiépült kulturális intézményhálózat hozhatta helyzetbe a kisebb településeket. A településhierarchia nyomai ebben a pillérben tűnnek el a leghatározottabban.

7.3. ábra III. pillér komplex indexe



(Forrás: KSH, TEIR adatai alapján)

7.5. A közösségi tanulás mérőszámainak területi eltérései

A pillér kialakításakor itt is öt mérőszámot használtunk fel (Térképek 7.16 – 7.20.). Az elsőben a 2011-es népszámlálásból származó adatok segítségével a települések előző népszámlálástól eltelt időszakra vonatkozó vándorlási egyenlegét jelentítettük meg. A másodikban a vallási aktivitás bemutatására tettünk kísérletet, úgy, hogy felekezettől függetlenül aktívnak tekintettük azokat, akik a népszámlálás kérdésére nem az „ateista”, nem a” vallási közösséghez nem tartozik”, illetve a nem a „nem tudja, nem válaszolt” kategóriákat választotta. Vizsgálatba vontuk még a nonprofit szervezetek, illetve a kisebbségi önkormányzatok 1000 lakosra jutó számát is. Az ötödik mérőszámot a politikai aktivitás segítségével alkottuk, a 2010-es országgyűlési választásokon való részvétel segítségével. A legnagyobb korrelációt a vallási aktivitás

($r=0,788$) és a politikai aktivitás mutatóival ($r=0,643$) kapcsolatban észleltük.

A vándorlási egyenleg visszaadja a települések gazdasági helyzetét. Jellemzően a gyengébb adottságúak az elvándorlás, a jobb adottsággal rendelkezők az odavándorlás helyzetét élik meg. Északkelet-Magyarország és a Dél-Dunántúl inkább az elvándorlással jellemezhető, a gazdaságilag (is) fejlettebb országrészek (Budapest, Észak-Dunántúl és szigetszerűen az egyéb nagyvárosok környéke) pedig migrációs célterület. Utóbbiak esetében felismerhető, hogy nem a településhierarchia csúcsán lévő települések a bevándorlás igazi nyertesei, hanem a környezetükben/közelükben lévő agglomerációs falvak.

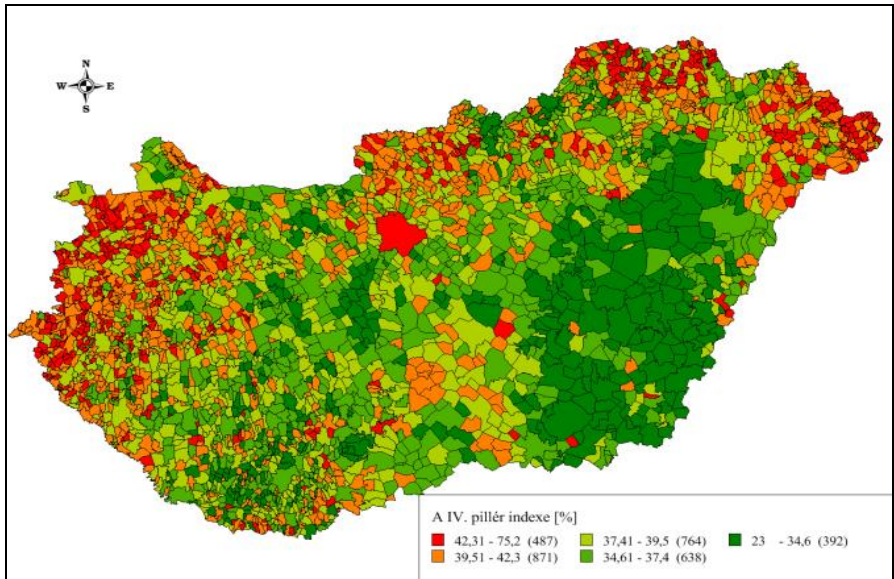
A vallási aktivitás értékeiben karakteres különbségeket találtunk. Budapest és a nagyvárosok esetében, valamint a Tiszántúlon alacsony az aktivitás, a kistelepülésekkel jellemezhető területeken (Pécs környéke kivételével) pedig magas.

A nonprofit szervezetek és a kisebbségi önkormányzatok 1000 lakosra jutó száma színezi a képet.

A politikai aktivitás vonatkozásában a Budapest-Balaton vonaltól északra lévő dunántúli települések magas értékei szembeszökőek. Érdekes különbséget vannak Somogy megye balatonparti (magas értékek) és délebbi települései (alacsony értékek) között. A pillér komplex indexe határozott elkülönülést mutat az Alföld nagy települései és a kistelepülésekkel jellemezhető tájak között (7. 4. ábra).

A Tiszántúl, budapesti agglomeráció, a Közép-Dunántúl és a baranyai kistelepülések (és Pécs) értékei gyengébbek, az aprófalvas Nyugat-Dunántúl, Nógrád, Abaúj, Zemplén, Szatmár és a Bereg, valamint Budapest értékei pedig magasabbak. Budapest meglehetősen ritkán kerül egy kategóriába az aprófalvas településszerkezettel jellemezhető területekkel.

7.4. ábra IV. pillér komplex indexe



(Forrás: KSH adatok)

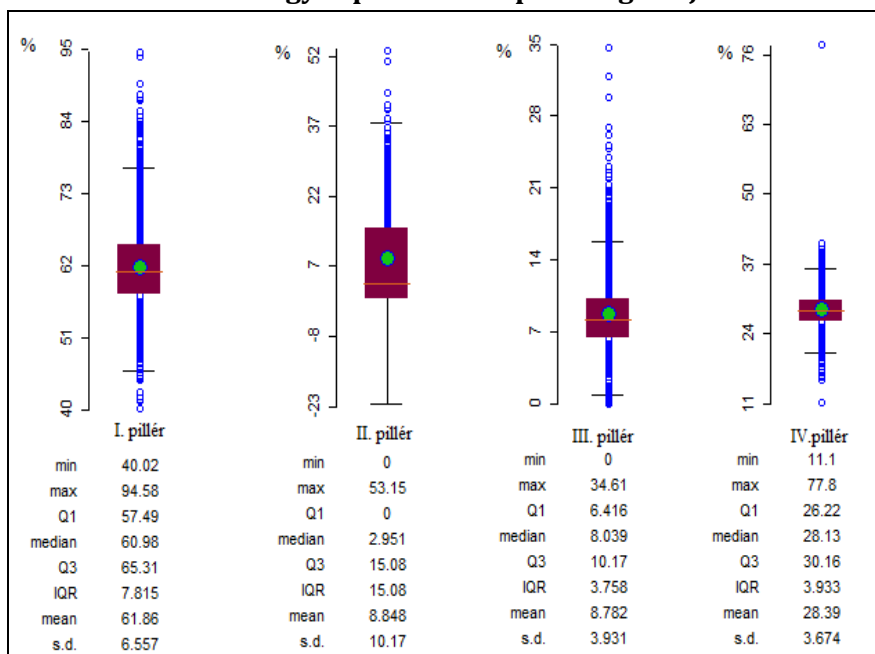
7.6. A komplex mutató területi sajátosságai Magyarországon

A rendelkezésünkre álló adatok segítségével komplex index alkotására is kísérletet tettünk. Alaphipotézisünk szerint a mérőszámok együttese is területi különbségeket fed fel. Természetesen sokféleségük magában hordozta annak a lehetőségét is, hogy egymást kioltva „elkenik” a területi eltéréseket (7. 5. ábra).

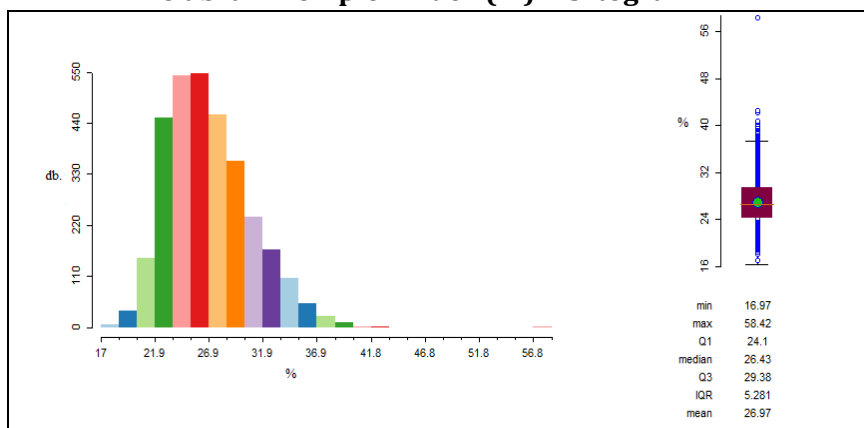
A komplex index alkotói közül az első és a negyedik pillér tűnik stabilabbnak, alacsonyabb szórással. A második esetében nagy számban fordulnak elő extrém értékek. A második pillér esetében az interquartilis 15,08-es értéke kimondottan magasnak tekinthető.

Az egyes pillérek részindexeinek átlagolásával született meg a komplex mutató, amit *Learn Indexnek* (LI) neveztünk. A 7.6. ábra alapján elmondható a komplex index statisztikai tekintetben alkalmas a jelenség bemutatására.

7.5. ábra Az egyes pillérek boxplot diagramjai



7.6. ábra A komplex index (LI) hisztogram

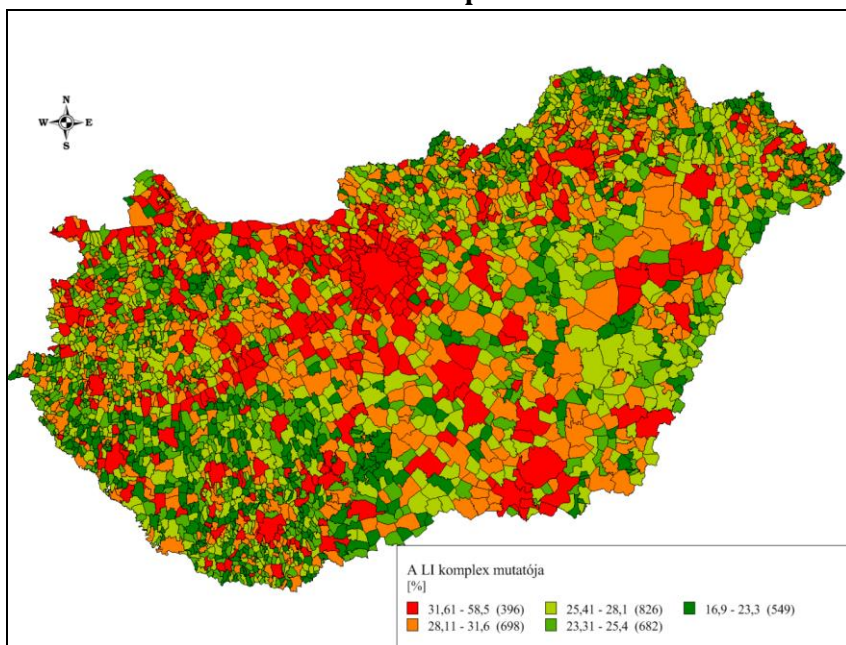


A hisztogram görbéje enyhén az alacsonyabb értékek irányába tolódott el, a boxplot kis szórásról tanúskodik.

A településekre vonatkozó értékeket a MAPINFO segítségével ötfokozatú skálán ábrázoltuk, a program „natural

break” (természetes törések) elnevezésű kategória-alkotó automatizmusával (7. 7. ábra).

7.7. ábra Az LI komplex indexe

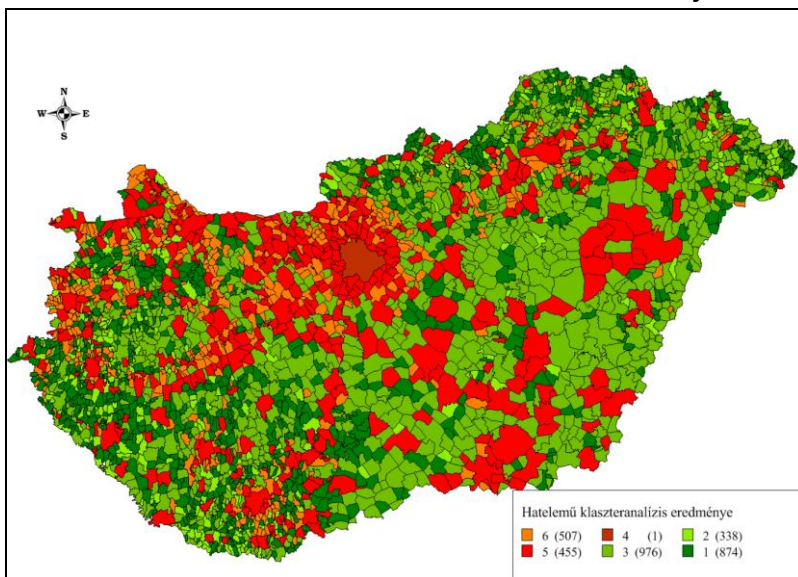


(Forrás: KSH adatok)

Budapest agglomerációja, a Közép-Dunántúl térsége egybefüggő övezetként kiemelkedik a magyar átlagból. Hozzákapcsolódóan egy Kecskemét-Szeged irányú tengelyt is felismerhetünk. Emellett a regionális központok (Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs) és környezetük jelenik meg átlagnál jobb tanuláshoz kapcsolódó értékekkel. Várospárok is felismerhetők ezek környezetében. Miskolc-Eger, Debrecen-Nyíregyháza, Szeged-Békéscsaba, Pécs-Szekszárd-(Kaposvár) kapcsolata látszik kiemelkedőnek.

A területi összefüggések megerősítése végett hat elemű klaszteranalízist is végeztünk, ami tovább árnyalja a képet (7. 8. ábra).

7.8. ábra A 6 elemű klaszteranalízis eredménye



(Forrás: KSH adatok)

A klaszteranalízis által mutatott kép határozottabban adja vissza a területi jellemzőket. A hat klaszter ténylegesen öt, ugyanis Budapest kiemelkedve a városok közül önmagában egy klasztert (4.) jelent. Utána a két meleg szín (a piros és a narancssárga) a jobb helyzetben lévő területi koncentrációt mutatja. Az ötös klaszter a negyedik pillérben, a hatos pedig a negyedik és a második pillérben teljesített ennél lényegesen gyengébben. A zöld erősebb árnyalatai pedig a gyengébb mutatókat jelölik. A kettes klaszter (világoszöld) a harmadik és negyedik pillérben átlag körüli mutatókat produkáló településeket, a hármas a másodikban tudta ugyanezt. Az egyértelműen gyenge értékek az egyes klaszterhez (sötétzöld) tartoznak.

Homogén és nagy kiterjedésű pozitív mutatókkal rendelkező területek Budapest és az Észak-Dunántúl térségében, Miskolc-Eger, Debrecen-Nyíregyháza, Szeged-Békéscsaba, valamint Szolnok és Kecskemét környékén találhatók. A Nyugat-

és a Dél-Dunántúl (Szombathely-Zalaegerszeg, Kaposvár, Pécs-Szekszárd környéke) tagoltabb szerkezetű.

Szomszédsági vizsgálattal próbáltuk a területi kapcsolatokat kibontani. Területi autokorrelációs vizsgálatot végeztünk adatainkkal. A *Luc Anselin* (1995) által kifejlesztett Local-Moran-féle autokorrelációs együtthatót választottuk eszközül (*Nemes Nagy*, 2007). Előnye, hogy nemcsak számokkal, hanem térképi megjelenítéssel mutatja meg a különbségeket és hasonlóságokat, jól használható térbeli összefüggések kimutatására és az összetartozó településcsoportok lehatárolására (*Tóth*, 2003).

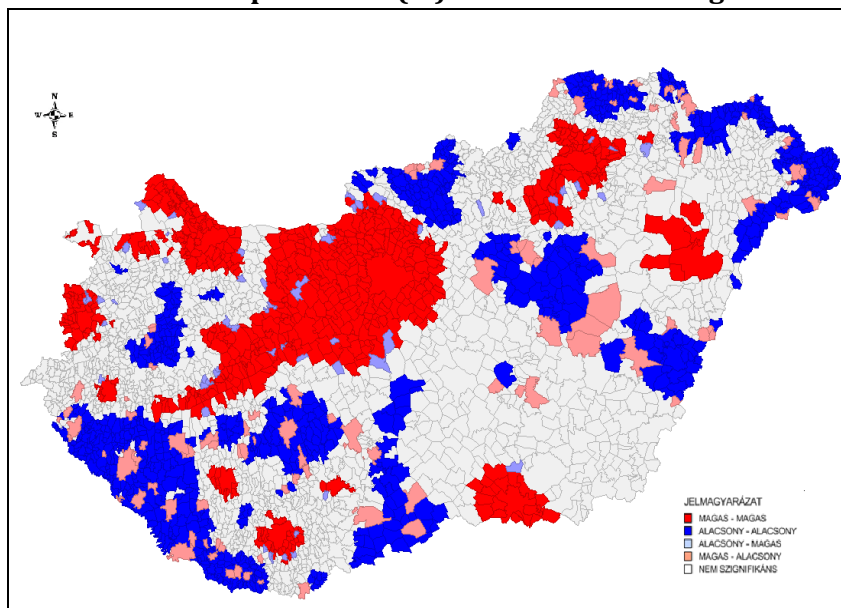
Local Moran I statisztika a tanuláshoz való viszony térbeli hasonlóságának kimutatását célozta. Ebben a LI felhasználásával arra kerestük a választ, hogy a szomszédos települések esetében a komplex index értékei „együttmozognak”, avagy egymástól függetlenek. A települések sajátos osztályozása látható a térképen (7. 9. ábra).

A csoportba sorolás alapelve a tanuláshoz való viszonyt kifejező LI értékének a szomszédjaival felismerhető kapcsolata. Nem az értékek kerületek ábrázolására, hanem a szomszédokkal való összefüggés. A Geoda szoftver segítségével elvégzett művelet (Univariate Local Moran's I) eredményeként négy kategóriába (öt csoportba) kerültek besorolásra a települések.

1. MAGAS – MAGAS (hot spot): Magas értékkel rendelkező települések, amelyek esetében a szomszédság is magas értékkel rendelkezik,
2. ALACSONY – ALACSONY (cold spot): Alacsony értékkel rendelkező települések, amelyek esetében a szomszédság is alacsony értékkel rendelkezik,
3. ALACSONY – MAGAS: Alacsony értékkel rendelkező települések, amelyek esetében a szomszédság magas értékkel rendelkezik,

4. MAGAS – ALACSONY: Magas értékkel rendelkező települések, amelyek esetében a szomszédság alacsony értékkel rendelkezik
5. Nincs szignifikáns kapcsolat a település és a szomszédok értékei között

7.9. ábra A komplex index (LI) Local Moran I. kategóriái



A térkép meglehetősen mozaikos, de néhány érdekessége akad. A tanulás vonatkozásában is felismerhető Budapest centrikusság egybefüggő területként kiterjed Komárom-Esztergom, Fejér, jórészt Veszprém (Keszthelyt is érintve Zala) megyékre. Győr-Moson-Sopron (Győr) és Vas (Szombathely környéke), Pécs, Kaposvár még központi hely a Dunántúlon. Nagyvárosok körül is alakulnak pozitív értékekkel rendelkező övezetek az Alföldön is. Szeged, Debrecen, Miskolc-Eger nagyobb kiterjedésű zónák központjai. Általában felsőoktatási központokról, komoly oktatási hagyományokkal rendelkező, jól kiépült középszintű oktatási intézményhálózattal rendelkező városokról és vonzáskörzeteikről van szó, esetükben a

prekoncepció szerint is feltételezhető volt a jó érték. Érdekesebb, hogy hasonlóan jó adottságok nem jelennek meg egybefüggő területként Sopron és Nyíregyháza környezetében.

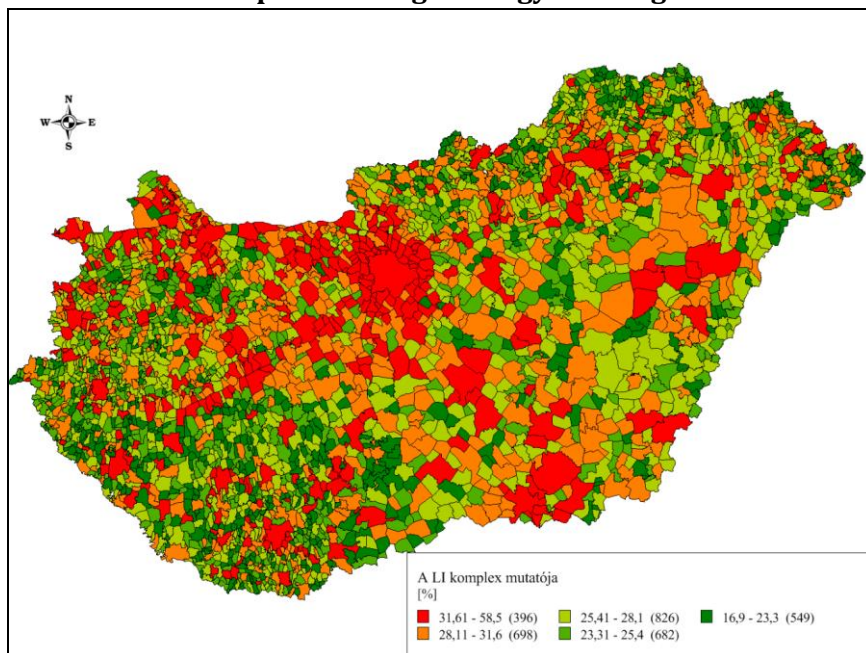
Depressziókat jellemzően a határok mentén találhatunk, Nógrád, Borsod, Zemplén, Szatmár Észak-Békés és a Bihar déli része térségében. Érdekes az egybefüggően rossz adottságokkal a Kalocsa – Hercegszántó-Bácsalmás háromszög. A belső perifériák is körvonalazódnak. Látványos a Közép-Tiszavidék és a Somogyi-dombság területének és a Marcal-medence településeinek rossz helyzete ebben a tekintetben.

Magyarországra vonatkozó, településsoros adatokra támaszkodó statisztikai adatfeldolgozásunk, index alkotási kísérletünk célja a magyar települések tanuláshoz való viszonyának megjelenítése volt. Kerestük azokat a településeket, település együtteseket, régiókat, ahol az országos átlagoktól eltérően jobbak (vagy rosszabbak) a szélesen értelmezett tanulási eredményei (pl.: iskolázottság), lehetőségei (pl.: intézményhálózat, elérhetőség). Szakértői véleményekre támaszkodva kiválasztottunk húsz mérőszámot, amelyek (megítélésünk szerint) alkalmasak a jelenség leírására. Statisztikai módszerekkel ezeket egy indexbe rendeztük, és a kapott értékeket térképeken jelenítettük meg, elemeztük területi jellemzőiket. Területi autokorrelációs vizsgálat segítségével megjelenítettük a kapott értékek területi „együttjárását” is. Mindezek eredményeként találtunk olyan egybecsengően jó adottságokkal rendelkező településeket, csoportokat, ahol a tanulórégió, tanuló város kialakulásának lehetőségei adóttak. Budapest, Debrecen, Miskolc-Eger, Szeged, Győr, Pécs (Kaposvár, Zalaegerszeg, Szombathely) és környezete jelen állapotában rendelkeznek magyarországi viszonylatban ehhez a legjobb adottságokkal. A másik véglet szemszögéből felismertünk olyan területeket (jellemzően határmenti perifériákon, Nógrád, Borsod, Zemplén, Szatmár, Zala, Bácska térségében), ahol a gyenge adottságok gátakat jelentenek. A területi jellemzők összetevőinek kibontása esettanulmány jellegű

8. Tanuló régiók Magyarországon

A 8.1. térképen Magyarország tanuló régióit mutatjuk be, ahogyan a 2000-es évek első évtizedének végére kirajzolódtak.

8.1. térkép Tanuló régiók Magyarországon



A „tanuló régió”, „tanuló város”, „tanuló közösség” a fejlesztéspolitika szóhasználatából kerültek a tudományos kutatás fénykörébe. Nem normatív meghatározások tehát, inkább jövőképek, törekvések, amelyekkel a fejlesztésben érdekelteket lehet mozgósítani, a fejlesztést pedig közismertté tenni. Más, korábbi fejlesztéspolitikai jelszavaktól eltérően az a sajátosságuk, hogy a társadalmi méretű tanulást – annak formális, nem formális és informális formájában – kifejezetten alkotó elemévé teszi az adott térség (település, város, régió) fejlesztésének. Ezzel a térségi fejlesztéseket összekapcsolja egyfelől a „tudástársadalom”, „tudásintenzív gazdaság” stb.

kifejezésekkel; másfelől pedig a felnőttoktatás, felnőttképzés új koncepcióival. A tradicionális felnőttképzés egyéneket, egyének csoportjait célozta meg (egy-egy munkahelyi, munkaerő-piaci vagy lakóhelyi csoportot). Az 1990-es évektől mind elterjedtebb, hogy a felnőttképzés pedig az adott térség fejlesztésének integráns része.

A térkép. Magyarország tanuló régióit a bemutatott térképen egy komplex mutató (LI index) értékeinek térbeli eloszlásával jelenítettük meg. A mutatókat négy dimenzióban („ún. pillér”) gyűjtöttük össze. Ezek: a formális tanulás, a nem formális tanulás, a kulturális tanulás és a közösségi tanulás dimenziója. A komplex mutató az egyes „pillérek” komponált mutatóiból származik (a részleteket lásd könyvünk 7. fejezetében). Az első és a negyedik pillér (formális, illetve közösségi tanulás) mutatói bizonyultak erőteljesebbeknek. A nem formális és a kulturális tanulás mutatói ezeket mintegy kiegészítették, árnyalták.

Mivel a „tanuló régió”, „tanuló város”, „tanuló közösség” stb. fejlesztéspolitikai jelszavak, tudományos értelemben nem lehet kvantifikálni őket. Mihelyt azonban a fejlesztéspolitikai jelszavak politikusi tervekbe kerülnek be, a mérőszámokkal való jellemzés mégis kikerülhetetlen. (A 2000-es évektől kezdve pl. az Európai Unió a tanuló régiók kialakítását és számbavételét maga is támogatta; ehhez számos fejlesztéspolitikai projektet társítottak.) Nélkülözhetetlenné vált a tanuló régiók statisztikai vizsgálata. E statisztikai vizsgálatok közül a kanadai Composite Learning Index (CLI), valamint a Deutscher Lernas (DLA) a legismertebbek. Az itt alkalmazott dimenziókat és mutatókat vettük alapul a hazai tanuló régiós térkép megalkotásában (LeaRn kutatás). Térképünk nem előzmény nélküli, hanem több évtizedre visszanyúló statisztikai, társadalomföldrajzi, valamint oktatáskutatói vizsgálatok eredője. Korábbi regionális (oktatás)kutatásainknál, valamint az ezekből eredő ún. „tudástérképeknél” annnyival gazdagabb, hogy nem (nemcsak) az iskolázottság, munkaerő-szerkezet, foglalkoztatottság stb.

adataival dolgoztunk, hanem ezeket a tanulás további, különféle adataival bővítettük, egészítettük ki. Magyarország tanuló régióinak térképe egy teljesebb és bővebb „tudástérkép”. Nem csak a „tudást” (azaz az iskolázottsági statisztikákat) ábrázolja, hanem az ezek háttérében álló, ezt körülölelő „tanulásokat” is.

Tanuló régiók. Az áttekinthetőség és közérthetőség céljából elsősorban a sötéttel (vörössel) jelzett térségekre összpontosítunk; vagyis a települések mintegy felére-harmadára. Ezekből rajzolódnak ki azok a területek, amelyeket – a 2000-es évek adatai alapján – „tanuló régióknak” (városoknak, közösségeknek) nevezhetünk Magyarországon. E területeket tanulmányozva eltérő szinteket és sajátosságokat állapíthatunk meg.

- Egyértelműen kiemelkedik Budapest és környéke. Ezt a régiót vizsgálatunkban majdnem minden mutató legmagasabb értéke jellemzi (kivételek persze vannak, pl. a nem analfabéták, a kisebbségi önkormányzatok, a nonprofit szervezetek, a felnőttképző intézmények, a helyi médiumok, a vallási aktivitás lakosságarányos mutatószáma).
- Ugyancsak egyértelműen kiemelkedik a tanuló régiós területek közül a Budapest—Győr ún. konurbációs terület (azaz egybeszerveződő urbanizációs régió, amit már az 1980-as években megfigyeltek és leírtak. Ebben a régióban valamennyi tanuló régiós pillér magas értékeket mutat. (Ingadozik a diplomások aránya, gyöngébb a felnőttképzési intézményekkel és az akkreditált felnőttoktatási programokkal való ellátottság, valamint - a fővároshoz hasonlóan - a vallási aktivitás. Ugyanakkor viszont magas a vándorlási dinamika, valamint a politikai és a kulturális aktivitás.)
- Valamint ebbe a csoportba sorolhatjuk a Budapesttől a Balatonig nyúló sávot (régiót: Budapest – Székesfehérvár – Veszprém). Az agglomeráció települései a fővárossal szimbiózisban élve, sok vonatkozásban jobban

teljesíthetnek, mint a nagyváros. Az urbanizáció folyamatában az agglomerációba történő vándorlás (akár a Budapestről kiáramlás is) erősebb, mint a fővárosba történő mozgás. A versenyképes gazdasággal rendelkező, jó közlekedés-földrajzi helyzetben lévő észak-dunántúli városok (Székesfehérvár, Veszprém) és környezetük szintén jól használják előnyös helyzetüket.

- Vizsgálatunk igazi újdonsága nem is ez, hanem a Balaton régiója (a Balaton két partjának települései). Nem túl jó elérhetőségi mutatók mellett migrációs célterület, előregedő népesség, magas iskolázottság, komoly politikai aktivitás és intenzív kulturális tevékenység jellemzi még a kistelepüléseket is. (A déli part mutatói valamivel jobbak, mint az „elegánsabb” északi part települései.)

Ez a három térség tekinthető tehát „tanuló régiónak” Magyarországon. Jellemzi őket a Budapest-közelség, illetve az azzal való többé-kevésbé szoros együttműködés; a pozitív vándorlási egyenleg, ami egyfajta előregedéssel társul. Ugyancsak jellemzik őket a formális tanulás magas értékei mellett a kulturális tanulás alacsonyabb értékei; illetve a közösségi tanulás értékei közül – a magas politikai és kulturális aktivitás (de a vallási aktivitás mindenütt viszonylag alacsony).

Mindez megegyezik a tanuló régiós fejlesztéspolitikai irodalom első generációs, máig legerősebb vonulatával. Eszerint tanuló régiókról ott beszélhetünk, ahol a gazdaság, az oktatás és a kutatás hálózatosan szövődik össze. Ehhez ún. „tudásintenzív” (újabban: innovatív) gazdaságra, gyakorlatorientált tudományos oktatásra, valamint kreatív kutatás-fejlesztésre van szükség. Csak ott beszélhetünk tanuló régiókról – a tanuló régióvá fejlődés esélyeiről -, ahol ezek a föltételek megvannak. E föltételek szempontjából a 2000-es évek első évtizedének végére a fönt megjelölt három régió tekinthető tanuló régiónak Magyarországon. Hogy melyek egy ország tanuló régiói és hány van belőlük, ez részben fejlesztéspolitika döntések, részben az

országimázs építésének is a kérdése. A kelet-középeurópai térségben általában a fővárosokat szokás megjelölni egyúttal tanuló régióknak is (ettől pl. Csehországban vannak eltérések). Kutatást érdemel annak „leleplezése”, hogy valójában milyen mutatókat hol és hogyan teljesítenek azok a térségek, amelyeket valaki vagy valakik tanuló régióknak nyilvánítanak. Jelen kutatásunk azonban ennél tovább lépett.

Tanuló városok. A települések másik csoportját azok a városok (várospárosok) és szűkebb-tágabb környezetük alkotják, amelyek nem sávosan, hanem pontszerűen emelkednek ki a környezetükből. A jó adottságok mozaikosan jelennek meg nagyvárosaink környezetében (pl. a Miskolc—Eger és a Debrecen--Nyíregyháza várospárban). Szeged, Pécs, Szombathely és Kecskemét környéke önmagában egy-egy kisebb kiterjedésű „régió” központja. Ezek mindenben hozzájárulnak az átlagnál jobb értékeiket (kivéve a vallási aktivitás Tiszántúlra és Pécsre jellemző alacsony mutatóit). Ezeket nevezhetjük Magyarország „tanuló városainak”.

Ez a klasszikus „tudástérképek” képe, ahol a nagyobb felsőoktatási központok további tanulásokat is generálnak. Korábban a szellemi élet „regionális központjainak” neveztük őket. Ezekre a felsőoktatási központokra éppen azért támaszkodik a különféle fejlesztéspolitika – az infrastrukturális csakúgy, mint az oktatási -, mert egyfajta kisugárzó erejük van. Ezt az erőt elsősorban a formális tanulás mutatói sugározzák, s ezek mintegy magukkal húzzák a tanulások további formáit is. Ezt jelen vizsgálatunkban a nem formális, a kulturális és a közösségi tanulások többé-kevésbé szintén magas értékű mutatói reprezentálják. E csoportot inkább neveznénk „tanuló városoknak”, mint „tanuló régióknak”. E „tanuló városok” csoportjában az iskola, az iskolázás a meghatározó. Az oktatást, iskolát, intézményes tanítás-tanulást és kutatást a tanulás egyéb formáinak a megszervezésével csak kiegészíteni lehet – de nem helyettesíteni. Ez a fejlesztési illúzió – hogy ti. a formális tanulás intézményei helyettesíthetők a tanulás más, nem intézményes

formáival - széles körben elterjedt az 1960-as évek óta. Elsősorban ott, ahol ilyen intézmények nincsenek (harmadik világ, fejlődő országok, depressziós térségek). Jelen vizsgálatunk egyik tanulsága, hogy a tanulás valóban társadalmivá tételéhez iskolára van szükség (a szó tágabb értelmében persze). A depressziós térségek fejlesztésének alternatív stratégiája lehet a beruházás az oktatásba (esettanulmányaink is ezt mutatták). De csak akkor, ha a szervezett oktatás jelen van.

A tanuló városok egy-egy „regionális szellemi központ” körül szűkebben-tágabban helyezkednek el (Pécs környékén kisebb, Debrecen környékén nagyobb települések képezik őket). Pécs környéke különösen sajátos képet mutat, mivel maga a város nem emelkedik ki olyan kifejezetten a környezetéből, mint pl. a tiszántúli városok. A tanuló városok – regionális szellemi központjaik körül – nem sávosan, hanem foltszerűen helyezkednek el.

A fejlesztéspolitikai szakirodalomban a „tanuló városok” különféle értelmezése terjedt el (újabbban az ún. „okosvárosok” is). Ezeket az értelmezéseket nehéz különválasztani más, hasonló értelmezési nehézségektől – pl. hogy mit is nevezünk „városnak”, és hol húzódik a határ. Ezeknek az értelmezéseknek a számba vételénél egyfelől szakpolitikai, másfelől köz- és pártpolitikai megfontolások is dominálnak (pl. hogy nem lehet város felsőoktatás nélkül stb.). Ezen a ponton a „tanuló régió” hagyományos és bevett értelmezése átcsúszik egy másik értelmezésbe: a különféle lokalitások vizsgálatába. (Ezekhez mintát mutatnak korábbi kutatásaink ún. „művelődési városközpontjai”, a jelen kutatásban pedig néhány kisvárosi esettanulmány, amely a közösségi tanulás nyílt és rejtett formáit vizsgálta).

Tanuló közösségek. A gyenge adottságú területek más vonatkozásban is ismert perifériákat jelentenek. A külső (határmenti) perifériák közül élesen kirajzolódik Északkelet-, Kelet- és Délnyugat-Magyarország határmenti elmaradott sávja. A belső perifériák közül a Bakonyalja, a Marcal-medence, Külső

és Belső-Somogy, valamint a Közép-Tiszavidék jelenik meg kontúrosan. Mindhárom terület feltűnt az első és második pillérben negatív értékeivel. A Bakonyalja, illetve a Marcal-medence értékei a harmadik és a negyedik pillér esetében jobbak, a többi itt is a leggyengébbek közé tartozik. Mérőszámok vonatkozásában is van hasonló különbség. Az általános iskola befejezéséig nincs komoly hátránya a Marcal-medence térségének (a többi belső perifériának igen), utána viszont itt is érezhető a lemaradás. Egyöntetűen rosszak az elérhetőségi viszonyok, az intézményhálózat sűrűségére és a politikai aktivitásra vonatkozó mutatók mindhárom zónában. A vallási aktivitás és az internet előfizetések vonatkozásában Bakonyalja ismét csak jobb viszonyokkal bír. Ezeket a térségeket egyértelműen az jellemzi, hogy a formális és a nem formális tanulásban gyöngye mutatóik vannak – amelyeket a kulturális és közösségi tanulás valamivel jobb mutatói sem tudnak kiegyenlíteni (legföljebb kissé, de csak alig javítani).

Miért nevezzük tanuló közösségeknek őket? A szakirodalomban számos vita zajlik azon, hogy a szervezett tanulás hiánya mennyire oka és mennyire következménye e térségek stagnálásának. (A vitákat kutatásunk elméleti részében ismertettük.) Az ilyen térségeket nem nevezhetjük tanuló régiónak vagy tanuló városnak abban az értelemben, ahogy Magyarország reprezentatív sávjait és foltjait annak neveztük. Községi tanulás azonban – mint ezt különböző esettanulmányaink megmutatták – természetesen itt is folyik. E tereptanulmányoknak két fontos tanulsága volt. Az egyik az intézményes oktatás nélkülözhetetlensége. Ahol nincs iskola, ott a tanulás további formái sem indulnak be; viszont ahol van, ott a gyöngébb iskolázásra is rásegíthetnek a tanulás különféle, iskolán kívüli formái. A másik tanulság pedig az. ún. „helyi hősök” kulcsszerepe a fejlesztésben. Hiába a legkülönbébb felülről jövő támogatás, ha nincs olyan ember, aki annak fogadására a helybelieket megszervezze.

Fejlesztéspolitikai következtetések. Magyarország tanuló régióinak térképe a 2000-es év első évtizedének fordulóján kialakult helyzetet mutatja be. Nehéz fejlesztéspolitikai következtetésekre használni (ami nem is volt a jelen kutatás célja). De mert több évtizedes munkálatokra épült, egyfajta jövőkép mégis kirajzolható belőle. Ennek elemei:

- a „tanuló régióknak” nevezett központ, illetve sávok fejlesztése;
- a „tanuló városoknak” elnevezett foltok és központjaik együttműködésének megerősítése; illetve
- alternatív stratégiák a stagnáló térségek („tanuló közösségek”) beindításához, amelyek központjában mindenképp ott kell legyen a szervezett oktatás.

Hivatkozások

Az 1. fejezet hivatkozásai

AMBOS I., CONEIN S. und NUISSL E. (2002): *Lernende Regionen – Ein innovatives Programm*. DIE, Bonn

BAKACSI, GY. BOKOR, A., CSÁSZÁR, CS., GELEI, A., KOVÁTS K. és TAKÁCS, S. (2004): *Stratégiai emberi erőforrás menedzsment*. KJK-KERSZÖV Kiadó, Budapest

BATTY, M., AXHAUSEN, K., FOSCA, G., POZDNOUKHOV, A., BAZZANI, A., WACHOWICZ, M., OUZOUNIS, G. and PORTUGALI, Y. (2012): "Smart Cities of the Future". *European Journal of Physics, Special Topics*. 214. 481–518.

CASTELLS, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása I: Az információ kora*. Gondolat–Infonia, Budapest.

CLARK, D. B., VARMA, K., McELHANEY, K. W., and CHIU, J. L. (2008): Design Rationale Within TELS Projects To Support Knowledge Integration. In: ROBINSON, D. AND SCHRAW, G. (eds.): ***Recent Innovations in Educational Technology That Facilitate Student Learning***. Information Age Publishing, Charlotte, NC. 157-193.

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2010): *The 2010 Composite Learning Index. Five Years of Measuring Canada's Progress in Lifelong Learning*. Elérhető: http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/2010CLI-Booklet_EN.pdf, letöltés ideje: 2015.01.05.

CZIMRE K. (2006): Debrecen és a regionalizmus. *Debreceni Disputa*, 4. 5. sz. 4-11.

DELORS, J. (1997): *„Oktatás – rejtett kincs”*. Osiris – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.

DOYLE, L (2007): *The LILARA Project*. Elérhető: <http://www.eucen.eu/BeFlex/CaseStudies/UK Stirling.pdf>, letöltés ideje: 2015.01.04

ECKERT, T., PREISINGER-KLEINE, R., FARTUSNIC, C., HOUSTON, M., JUCEVIČIENĖ, P., DILLON, B., NEMETH, B., KLEISZ T., CESEVICIUTE, I., THINESSE-DEMEL, J., OSBORNE, M. and WALLIN, E. (2012): *Quality in*

Developing Learning Cities and Regions: A Guide for Practitioners and Stakeholders. University of Munich, Munich.

ELLI kutatás: Elérhető: <http://dx.doi.org/10.1140%2Fepist%2Fe2012-01703-3>, letöltés ideje: 2015.01.04.

DLA kutatás: Elérhető: <http://www.deutscher-lernatlas.de/>, letöltés ideje: 2015.01.04.

ELRER, I. et al. (2014): *Lernende Regionen in Österreich.* Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung, Wien.

FORRAY R. K. (1986): Mi az oktatásökológia? In: Forray R. K és Kozma T. (szerk.): *Oktatásökológia.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 59-94.

HÍVES T., KOZMA T., PUSZTAI G., RADÁCSI I. és RÉBAY M. (2004): *A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon.* Elérhető: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>, letöltés ideje: 2015.01.04

HOSKINS, B., CARTWRIGHT, F. and SCHOOF, U. (2010): *The ELLI index Europe 2010. ELLI European lifelong learning indicators: Making lifelong learning tangible!* Germany: Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Elérhető: http://www.icde.org/European+ELLI+Index+2010.b7C_wlDMWi_ips, letöltés ideje: 2015.01.04.

HRONSZKY, I. (2005): Az innovációpolitika megalapozása evolucionista megközelítéssel. In: BUZÁS N. (szerk.): *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés.* JATEPress, Szeged. 13–33.

LACHANCE M. (é.n): *Composite Learning Index.* Elérhető: http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/platform/Source/Seminar%202008/presentationSchoofLachance_fr.pdf, letöltés ideje: 2015.01.03.

LENGYEL, I. (2003): *Verseny és területi fejlődés: térségek versenyképessége Magyarországon.* JATEPress, Szeged.

LONGWORTH, N. (2006): *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities.* Routledge, London.

LUNDVALL, B. A. (ed.) (1992): *National Innovation Systems:*

Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning. Pinter Publishers, London.

LUNDVALL, B. A. (1996): The Social Dimension of The Learning Economy. *DRUID Working Paper* No.1. <http://www3.druid.dk/wp/19960001.pdf> (Utolsó látogatás: 2015.01.04)

OECD (2001): *Cities and Regions in the New Learning Economy*. OECD, Paris.

OSBORNE, M., KEARNS, P. and YANG J. (2013): Learning inclusive, properous and sustainable urban communties. *International Review of Education*, **58**. 4. 12-36.

PASKALEVA, K (2009). Enabling the smart city: The progress of e-city governance in Europe. *International Journal of Innovation and Regional Development*, **1**.4. 405–422.

RAY, C. (1999): Towards a meta-framework of endogenous development. *Sociologia Ruralis*, **39**. 4. 521-538.

RECHNITZER, J. (1993): *Szétszakadás vagy felzárkózás. A térszerkezet alakító innovációk*. MTA Regionális Kutató Központ, Győr.

SCHOOF, U., BLINN, M., SCHLEITER, A., RIBBE, E. und WIEK, J. (2011): *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Elérhető: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/deutscher-lernatlas-ergebnisbericht-2011/>, látogatás ideje: 2015. 01. 04.

SÜLI-ZAKAR I. – HORGA, I. – ILIES, A., TÖMÖRI M. ÉS TOCA, C. V. (2011): Egy határon átívelő euroregionális kutató intézet hozzájárulása a magyar-román határ minőségi átalakulásához. In: SÜLI-ZAKAR I. (szerk.): *„Falvaink sorsa” és „A városnövekedés szakaszai”*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 15-45.

UNESCO (2014): *International Conference on Learning Cities*. (Conference Report). Unesco Institute of Education, Hamburg.

A 2. fejezet hivatkozásai

- ANSELIN, L., VARGA A. and Acs Z. (2000): Geographic and sectoral characteristics of academic knowledge externalities. *Papers in Regional Science* 79, 435-445.
- ARBO, P. and BENNEWORTH, P. (2007) *Understanding the Regional Contribution of Higher Education Institutions: A Literature Review*. OECD Education Working Papers, OECD Publishing 9. sz.
- AUSTRALIAN NATIONAL TRAINING AUTHORITY (2000): *Turning on Learning Communities: Report*, Canberra.
- BAJMÓCY Zoltán (2007): *A technológiai inkubáció elmélete és alkalmazási lehetőségei hazánk elmaradott térségeiben*. PhD dolgozat, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
- BAJMÓCY Z. és LUKOVICS M. (2009): Subregional Economic and Innovation Contribution of Hungarian Universities. In: BAJMÓCZY Z. and LENGYEL I. (eds.): *Regional Competitiveness, Innovation and Environment*, JATE Press, Szeged. 142-161.
- BAZZICHELLI, T. (2008): *Networking: The NET as Artwork*. Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University, Aarhus.
- BENKE, M. (2013): A tanuló régió – Kihívás és lehetőség. In: ANDL H. és MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012. [II. kötet.]* PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 200-210.
- BENKE, M. (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*, CHERD, Debrecen. 51-70.
- BOEKEAMA, F., MORGAN, K., BAKKERS, S. and RUTTEN, R. (2000): *Knowledge, Innovation and Economic Growth: The Theory and Practice of Learning Regions*. Edward Elgar, Cheltenham.
- CAPELLO, R. (1999): *Spatial transfer of knowledge in high technology milieu: learning versus collective learning processes*. *Regional Studies*, **33**. 5. sz. 353–365.
- CHATTERTORN, P. and – GODDARD, J. (2000): The response of higher education to regional needs. *European Journal of Education*, **35**. 4. sz.

- 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* **46**. 3-4. sz. 201–234.
- CASTELLS, M. (2005 [1996]): Az információ kora. *Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat–Infonia, Budapest.
- CLARKE, P. (2009): A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. *Education, Knowledge and Economy*, **3**. 3. sz. 183–197.
- ENNALS, R. and GUSTAVSEN, B. (1999): Creating a new European development agenda: learning across cultures. *Concepts and Transformation*, **4**. 1. sz.
- ERDEI G. és TEPERICS K. (2014): Adult Learning Activities as the Catalyst for Creating Learning Region. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, **142**. sz. 359–366.
- FARIS, R. and WHEELER, L. (2006): *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments*. Australian Learning Communities Conference, Brisbane. Elérhető: http://scholar.google.hu/scholar?q=Wheeler%2C+L.+and+R.+Faris+%282006%29.+Learnng+Communities+of+Place%3A+Situating+Learning+Towns+Within+A+Nested+Conept+of+Social+Learning+Environments.+Australian+Learning+Communitis&btnG=&hl=hu&as_sdt=0%2C5, letöltés ideje: 2015.01.09.
- FLORIDA, R. (1999): The role of the university: leveraging talent, not technology. *Issues in Science and Technology*, **15**. 4. sz. 67–73.
- FLORIDA, R. (1995): Toward the learning region. *Futures*. **27**. 5. sz. 527–536.
- GÁL Z. és ZSIBÓK Zs. (2013): Az egyetemek szerepvállalása a regionális innovációs rendszerekben és az innovációs kormányzásban. In: GÁL Z. (szerk.): *Innovációbarát kormányzás Magyarországon. A regionális innovációs fejlesztéspolitika kihívásai*. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete, Pécs. 187–217.

- 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. 84-106.
- GÁL Zoltán (2013): Az innovációs kormányzás szakpolitikai vetületei. Az innováció központi és regionális irányítása Magyarországon. In: GÁL Z. (szerk.): *Innovációbarát kormányzás Magyarországon. A regionális innovációs fejlesztéspolitika kihívásai*. MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete. Pécs. 59–102.
- GÁL Z. és 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. and PTAČEK, P. (2011). *The role of mid-range universities in knowledge transfer: the case of nonmetropolitan regions in Central Eastern Europe*. European Planning Studies, forthcoming.
- GEJEL, J. (2012): Towards Learning Communities. A guide compendium. EU Education and Culture DG, Elérhető: <http://www.sosuaarhus-international.com/dokumenter/Xploit%20Finals/Xploit%20Guide%20%20Towards%20A%20Learning%20Community.pdf>, letöltés ideje: 2015. 01.09.
- GUNASEKARA, C. S. (2004) The Third Role of Australian Universities in Human Capital Formation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, **26**. 3. sz. 329-343.
- GUSTAVSEN, B., NYHAN, B. and ENNALS, R. (2007): *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. CEDEFOP Reference series, CEDFOP, Luxembourg.
- HASSINK, R. and KLAREING, C. (2012): The end of the learning region as we knew it; towards learning in space. *Regional studies*. **56**. 8. 1055-1066.
- HOLLAND, B. A. (2001): Toward a definition and characterization of the engaged university. *Metropolitan Universities*, **2**. 3. 20-29.
- HUGGINS, R. and JOHNSTON, A. (2009): The economic and innovation contribution of universities: a regional perspective.

Environment and Planning C: Government and Policy 27. sz. 1088 – 1106.

HUGGINS, R. and 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

JOHNSON, B. (1992): Institutional Learning. In.: B.-Å Lundvall (ed.): *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Publishers. London.

KIMBERLEY, H. (2003): Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report. *OVAL Research Working Paper*, 03-21. The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, The University of Technology, Sydney. Elérhető: <http://pandora.nla.gov.au/pan/41206/20040331-0000/www.oval.uts.edu.au/publications/0321kimberley.pdf>.
letöltés ideje: 2015.01.09.

KITAGAWA, F. (2004): Universities and Regional Advantage: Higher Education and Innovation Policies in English Regions. *European Planning Studies*. 12. 6. sz. 835-852.

KOZMA, T. (2010): „Tanulórégiók.” In: FENYŐ, I. és RÉBAY M. (szerk.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 203–225.

LANDABASO, M.- OUGHTON, C. and MORGAN, K. (1999): *Learning Regions in Europe: Theory, Policy and Practice Through the RIS Experience*. Austin, Texas.

LENGYEL B. – LUKÁCS E. és SOLYMÁRI G. (2006): A külföldi érdekeltségű vállalkozások és az egyetemek kapcsolatai Győrött, Miskolcon és Szegeden. *Tér és Társadalom*, 20. 4. sz. 127-144.

LENGYEL I. (2007): Fejlesztési pólusok, mint a tudásalapú gazdaság kapuvárosai. *Magyar Tudomány*, 6. sz. 749-758.

LONGWORTH, N. (2001): *Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future*. Elérhető: www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF letöltés ideje: 2015. 01. 09.

LUNDVALL, B.A. (ed.) (1992): *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. Pinter Publishers, London.

- MACKINNON, D. – CUMBERS-KEITH CHAPMAN, A. (2002): Learning, innovation and regional development: a critical appraisal of recent debates. In.: *Progress in Human Geography* **26**. 3. sz. 293-311.
- 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*, University of Technology, Sydney. 3-22.
- MASKELL, P. (1999): Social Capital and Competitiveness. In.: BARON, S., FIELD, J. and Schuller, T. (eds.): *Social Capital: Critical Perspectives*. Oxford University Press, Oxford.
- MASKELL, P., and MALMBERG, A. (1999): Localised Learning and Industrial Competitiveness. *Cambridge Journal of Economics*. 23. sz. 167-185.
- MCNULTY, D. (2005): *Dreams, Dialogues and Desires: Building a Learning Community in Blackburn with Darwin*. National Institute of Adult Continuing Education, NCVER, Leicester.
- MELVILLE, B. (2003): *Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas*. University of Technology, Sydney.
Elérhető: <https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf>,
letöltés ideje: 2015.01.09.
- MORGAN, A. (2009): Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, **14**. 5. sz. 443-459.
- NIACE, (1998): *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*. UK Learning City Network and Department for Education and Employment, London.
Elérhető: <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf>,
letöltés ideje: 2015.01.09.
- OECD (2001): *Cities and Regions in the New Learning Economy*. OECD, Paris.
- WHELER, L., PHILIPPS, I. és WHITE, K. (2005): Hume Global Learning Village; Learning Together Strategy: 2004/2008. Evaluation. A Report on Progress to Date. *Adult Learning Australia*, Hume. Canberra.

- Elérhető:<https://ala.asn.au/public/docs/media/HumeEvaluationReportfinal2005.pdf>, letöltés ideje: 2015. 01.09.
- PÁLNÉ KOVÁCS I. (2009): Régiók és fejlesztési koalíciók. *Politikatudományi Szemle* **18.** 4. sz. 37–60.
- RECHNITZER J. és SMAHÓ M. (szerk.) (2007): *Unirégió — Egyetemek a határ menti együttműködésben*. MTA RKK, Pécs-Győr.
- SRINIVAS, S. and VILJAMAA, K. (2008): Emergence of Economic Institutions: Analysing the Third Role of Universities in Turku, Finland. *Regional Studies*, 42.sz. 323–341.
- TEMESI I. (2011): *A középszintű közigazgatási rendszerek nemzetközi összehasonlítása*. Regionalizáció és regionalizmus. Budapesti Corvinus Egyetem Elérhető: http://www.opten.hu/vhosts/corvinus/pdf/2011_2_03_TemesiI.pdf, letöltés ideje: 2015.01.05.
- VARGA A. (2004) Az egyetemi kutatások regionális gazdasági hatásai a nemzetközi szakirodalom tükrében. *Közgazdasági Szemle* 3. sz., 259–275.
- VARGA A. (ed.) (2009): *Universities, Knowledge Transfer and Regional Development: Geography, Entrepreneurship and Policy*. Edward Elgar Publishers
- WOLFE, D. A. (2001): *Social capital and cluster development in learning regions*. University of Toronto, Toronto.
- 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. Elérhető: www.statvoks.no/focal/learningcities.doc letöltés ideje: 2015.01.09.
- WRIGHT, M., CLARYSSE, B., LOCKETT A and KNOCKAERT, M. (2008): Mid-range universities' linkages with industry: Knowledge types and the role of intermediaries. *Research Policy*, 37. sz. 1205–1223.
- YARNIT, M. (2006): *Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.

A 3. fejezet hivatkozásai

- ABRAHAMSSON, K. (1984): Does the Adult Majority Create New Patterns of Student Life? Some Experiences of Swedish. *European Journal of Education*, **19**. 3. sz. 283-298.
- ARCHER, M. S. (1982): Introduction: Theorising about the expansion of educational systems. In: Archer Margaret S. (ed.) *The Sociology of Educational Expansion: Take-Off, Growth and Inflation in Educational Systems*. Sage, London.
- ASLANIAN, C. B. és BRICKNELL, H. M. (1980): *Americans in Transition: life changes as reasons for adults learning*. College Entrance Examination Board, New York.
- BENKEI-KOVÁCS B. (2014): *Az előzetes tudás rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata*. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, ELTE, Budapest.
- BLAIR, A., MCPAKE, J. and MUNN, P. (1995): A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. *British Educational Research Journal*, **21**. 5. sz. 629-644.
- BOK, D. (2003): *Universities in Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- BRELOER, G., EVERS, R, LADAS, H. UND LEVERMANN, U. (eds.) (2001): *Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngerer Studierenden*. Waxmann Münster, Berlin-New York-München. 6-15.
- BUKUS B. (2011): A migráns háttérű tanulók körére vonatkozó fogalmak és az adatgyűjtés összefüggésrendszere. *Iskolakultúra*, **1**. 99-107.
- CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2010): The 2010 Composite Learning Index (CLI) University of Ottawa, Canada, Ottawa.
- DERÉNYI A. és TÓT É. (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- DUKE, C. (1996): Fejlődésorientált felnőttoktatás az új felsőfokú oktatási rendszerben. In: HINZEN, H. (szerk.): *Fejlődésorientált felnőttoktatás*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.

- ENGLER Á. (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- ENGLER Á. (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. CHERD-H, Debrecen.
- ENGLER Á., TÖZSÉR Z. és SZILÁGYI Gy. (2012): A felsőoktatás tömegesedése, különös tekintettel a nem nappali tagozatos hallgatókra a Bihar-Bihar tanulórégióban, 1990-2010., *Hungarian Educational Research Journal*, 2. 1. sz.
- FARKAS É. (2014): *A rejtett tudás. A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. SZTE JGYPK FI, Szeged.
- FEISCHMIDT M. és NYÍRI P. (2006) (szerk.): *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban*. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- FORRAY R. K. és KOZMA T. (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In: ZRINSZKY L. (szerk.): *A megújuló felnőttképzés. Tanulmányok a neveléstudományok köréből*. Gondolat, Budapest. 99-107.
- FORRAY R. K. és HEGEDŰS T. A. (2001): Oktatáspolitikai változások a cigány gyerekek iskoláztatásában. In: ANDOR M. (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra-könyvek 8*. Pécs.
- GRAESSNER, G., BADE-BECKER U. UND GORYS, B. (2009). Weiterbildung an Hochschulen. In: TIPPELT, R. és HIPPEL, A. (eds.): *Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung*. Verlag für Socialwissenschaften, Wiesbaden. 543-557. p.
- HAVAS G., KEMÉNY I. és LISKÓ I. (2001): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- HARLAND, T. és PICKERING, N. (2011): *Values in Higher Education Teaching*. Routledge, London – New York.
- HRUBOS I. (1999): *A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás időszakában*. Educatio Füzetek. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- HUBIG, C. (2002). Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft ein neue Profilierung der Universitäten? In: ELM, R. (ed.). *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik*. Projekt Verlag, Bochum. 37-49.
- HURTADO, S. (2007). The Study of College Impact. In: GUMPORT, P. J. (ed.). *Sociology of Higher Education. Contributions and their Contexts* JohnsHopkins University Press, Baltimore. 94–113.

- KERÜLŐ J. (2009): Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In: HENCZI L. (szerk.) *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 263-268.
- KERÜLŐ J. (2013). A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. *Szakképzési Szemle*, **29**. 3. sz. 43-59.
- KOZMA T. (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- LADÁNYI J. (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest.
- MARGINSON, S. (2007): Globalisation, the „Idea of a University” and its Ethical Regimes. *Higher Educational Management and Policy*, **19**. 1. sz. 31-45.
- MARÓTI A. (2002): Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: KATONA A., LÁDI L., SZÉPLAKI GY. és SZOMBATINÉ KOVÁCS M. (szerk.) *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.
- PECHAR, H., WROBLEWSKI, A. (2000): The enduring myth of the full-timestudent: an expolation of thereality of participation patterns in Austrian universities. In: Schuetze, H. és Slowey, M. (ed.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 28-47.
- PUSZTAI G. (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- RAUHVARGERS, A. (2011): *Global university rankings and their impact*. European University Association, Brussels.
- RICHARDSON, J. T. és KING, E. (1998): Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education*, **69**. 1. sz. 65-88.
- RUBINS, I. (2007): Risks and Rewards of Academic Capitalism and the Effects of Presidential Leadership in the Entrepreneurial University. *Perspectives in Public Affairs*, 4. sz. 3-18.
- SCHOOF, U., BLINN, M., SCHLEITER, A., RIBBE, E. und WIEK, J. (2011): *Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

- SCHUETZE, H. G. and SLOWEY, M. (2000): Traditions and new directions in higher education. In: SCHUETZE, H. G. and SLOWEY, M. (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 3-24.
- SCHUETZE, H. G. and SLOWEY, M. (2002): Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in Higher Education. *Higher Education*, **44**. 3-4. sz. 309-327.
- SENGE, P. M. (2000): Die Hochschule als lernende Gemeinschaft. In: LASKE, S., SCHEYTT, T. MAISTER-SCHEYTT, C. und SCHARMER, C. (eds.). *Universität im 21. Jahrhundert*. Reiner Hampp, München, 18-43.
- Statisztikai tájékoztató oktatási évkönyv 2010/2011* (2011). Budapest, NEMFI.
- TASKER, M. and PACKHAM, D. (1993): Industry and Higher Education. The Question of Values. *Studies in Higher Education*, **18**. 2. sz. 127-138.
- VEROSZTA Zsuzsanna (2010): *Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúrák feltárása*. PhD értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológiai Doktori Iskola, Budapest.
- WOLFGANG, M.E. and DOWLING, W.D. (1981): Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, **52**. 640-648.
- WOLTER, A. (2000): Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: SCHUETZE, H. G. and SLOWEY, M. (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 49-66.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1998): Helping Postgraduate Research Students Learn. *Higher Education*, **16**. 1. sz. 75-94.

A 4. fejezet hivatkozásai

A TÁRSADALMI HALADÁS MUTATÓSZÁMRENDSZERE, KSH, Budapest

Elérhető: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_3_2.html

BALÁZSI I., OSTORICS L., SZALAY B. és SZEPESI I. (2010): *PISA 2009 Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.

BENKE M. (2013): A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, **29**. 3. sz. 5-21.

BENKE, M. (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD, Debrecen. 51-70.

BEVÖLKERUNGSSTAND BAYERN AM 30. SEPTEMBER 2011. Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung. Statistische Berichte.

Elérhető:

<https://www.statistik.bayern.de/veroeffentlichungen/download/A1100C%20201143/A1100C%20201143.pdf>

DELORS, J. (1997): *„Oktatás – rejtett kincs”*. Osiris – Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.

EURYDICE (2007): *Non-Vocational Adult Education in Europe*. Eurydice, Brussels.

FALUVÉGI A. (2008): *Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről*, KSH, Budapest.

2001. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS ADATAI, KSH, Budapest.

GYÖRGYI Z. (2003): *Tanulás felnőtt korban*. Kutatás közben 241. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

GYÖRGYI Z. (2012): *Képzés és munkaerőpiac*, Új Mandátum, Budapest.

INTERNATIONAL STANDARD CLASSIFICATION OF EDUCATION. (1975) Abridged Edition. UNESCO, Paris.

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

KSH TÁJÉKOZTATÁSI ADATBÁZIS Elérhető:
<http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/haViewer.jsp>

MÁRKUS, E. (2013): Az általános célú felnőttképzés elméleti megközelítései. *Felnőttképzési Szemle*, 7. 2. sz. 5-15.

MÁRKUS, E. (2014): Az általános célú felnőttképzést végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben. *Képzés és Gyakorlat*, 12. 3-4. sz. 5-25.

MELVILLE, B. (2003): *Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas*. University of Technology, Sydney. Elérhető:
<https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf>, letöltés ideje: 2013.08. 29.

NÉPSZÁMLÁLÁS 2011 – Területi adatok – 3.9. Hajdú-Bihar megye
 NÉPSZÁMLÁLÁS 2011 – Területi adatok – 3.16. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye

OECD (2010): *Education at a Glance, 2010*. OECD, Paris. Elérhető:
<http://www.oecd.org/edu/eag2010>

ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS, 2009: *Országos jelentés*. Elérhető:
http://www.ohkir.gov.hu/okmfit/files/OKM_2009_Orszagos_jelentes.pdf

OSAP 1665 ADATBÁZIS. Elérhető: <https://statisztika.nive.hu/>

POLÓNYI I.–TÍMÁR J. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum, Budapest.

SAISANA, M. (2010): ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU. European Commission Joint Research Centre Institute for the Protection and Security of the Citizen. Elérhető:
http://www.deutscher-lernatlas.de/fileadmin/user_upload/Projekt/Publikation_unter_Ergebnisse/Saisana_JRCvalidation_ELLI.pdf

Sz. TÓTH. J. (é.n.): *Az általános felnőttképzés fejlesztési koncepciója*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest In: Magyar Népfőiskolai Társaság Elérhető:
http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/downloads/dokumentumok/archiv/felnkep.rtf, letöltés ideje: 2013. 07.12.

TÖRÖK B. (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. *Educatio*, **15.** 2. sz. 333-347.

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről In: *Magyar Közlöny*, 2001. évi 153. sz. 11412-11418.

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről In: *Magyar Közlöny*, 2013. évi 96. sz. 54681-54701.

Az 5. fejezet hivatkozásai

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

ALTENMÜLLER, E. (2006): *Musikalisches Lernen und Hirnentwicklung*. Elérhető: http://www.clubofrome.de/schulen/schulen/downloads/altenmueller_musikalisches_lernen_hirnentwicklung.pdf, letöltés ideje: 2014. 12. 08.

BAJOMI-LÁZÁR P. (2000): *Közzszolgálati rádiózás Nyugat-Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

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

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

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

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

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

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA (EMMI) (2012): *Kulturális statisztika 2011*. Elérhető: kultstat.emmi.gov.hu, letöltés ideje: 2014. 12. 15.

- EUROPEAN UNION (2011): *Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- EUROPEAN COMMISSION (2007): *Fehér könyv a sportról*. Elérhető: http://ec.europa.eu/sport/documents/white-paper/whitepaper-short_hu.pdf, letöltés ideje: 2012. 04. 30.
- FORRAY R. K. és JUHÁSZ E. (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. In: FORRAY R. K. és JUHÁSZ E. (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen 12-37.
- FREY, J. H. and EITZEN, D. S. (1991): Sport and Society. *Annual Review of Sociology*, 17. sz. 503-522.
- ISTVÁNFI Cs. (2005): Nevelés, testnevelés, sport. *Kalokagathia*, **43**. 1-2. sz. 15-26.
- JOHANSSOHN, K., TUROWETZ, A. and GRUNEAU, R. (1981): *Research Methods in the Sociology of Sport: Strategies and Problems*. Elérhető: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=4&hid=2> , letöltés ideje: 2012. 05. 02.
- KOKAS K. (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest
- KONCZ G., NÉMETH J. és SZABÓ I. (2008): *Közművelődési fogalomtár*. OKM, Budapest
- KOVÁCS T. A. (2007): *A rekreáció főbb irányzatai. Civilizációs kihívások, rekreációs válaszok*. Magyar Sporttudományi Szemle, 2. sz. 3-12.
- KROEBER, A. L. and KLUCKHOHN, C. (1952): *Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions*, Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography, Harvard University, Cambridge.
- MANSFIELD, L. (2007): *Involved-Detachment: A Balance of Passion and Reason in Feminisms and Gender-related Research in Sport, Tourism and Sports Tourism*. Elérhető: <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=4&hid=2>

[6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=5&hid=2](#) , letöltés ideje: 2012. 05. 02.

LOY, J. W. Jr (1974): A sport természete: meghatározási kísérlet. In: Schiller J.: *Sportpszichológia szöveggyűjtemény II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 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. Elérhető: <http://www.navigatortura.hu/>, letöltési ideje: 2014. 12. 15.

NEMZETI MÉDIA- ÉS HÍRKÖZLÉSI HATÓSÁG (2014): *Bejelentés alapján működő televízió szolgáltatók.* Elérhető: www.mediatanacs.hu, letöltés ideje: 2014. 12. 15.

NEVILLE, H., ANDERSSON, A., BAGDADE, O., BELL, T., CURRIN, J., FANNING, J., KLEIN, S., LAUINGER – B., PAKULAK, E., PAULSEN, D., SABOURIN, L., STEVENS, C., SUNDBORG. S. and YAMADA. Y. (2008): Effects of music craining on brain and cognitive development in under-privileged 3 to 5-year old children: preliminary results. In: ASBURY, C. and RICH, B. (szerk.): *Learning Arts and the Brain.* Dana Press, New York. 105–117.

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

RÉTHY E. (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

RÉTHY E. (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

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

SCHUMACHER, R. (2014): *Bessere Noten durch Musik?* Elérhető: <http://www.lernwelt.at/downloads/machtmozartschlaudrralphschumacher.pdf>, letöltés ideje: 2014. 12. 08.

SIMON A. (2012): A fitness és a fizikai aktivitás szerepe a szívbetegek szekunder prevenciójában. In: Szóts G. (szerk.): *A fitness mértéke, mint a megbetegedések rizikóját befolyásoló tényező.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 24-35.

SNYDER, E. and SPREITHER, E. (1981): Sport, Education and Schools. In: LÜSCHEN, G. és SAGE, G., Sfeir, L.: *Handbook of Social Science of Sport*. 119-146.

SPORTEGYESÜLETEK ORSZÁGOS SZÖVETSÉGE (2014): *Közvetlen tagság*. Elérhető: www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag , letöltés ideje: 2014. 12. 15.

SZABÓ J. és KENYERES A.(2012): A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, **6.** 2. sz. 59-72.

SZENT-GYÖRGYI A. (2006): Az iskolai ifjúság testnevelése. *Mester és Tanítvány*, **3.** 10. sz. 39-43. Elérhető: <http://www.btk.ppke.hu/uploads/files/10.pdf> , letöltés ideje: 2014. 12. 12.

SZÉLES T., SZABÓ J., ROZGONYI L. ÉS BALLA É. (2011): *Digitális szép új világ*. Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány, Debrecen.

THOMPSON, W.F., SCHELLENBERG, E. G. and HUSAIN, G. (2004): Decoding speech prosody: Do music lessons help? *Emotion*, **4.** 1. sz. 46–64.

TURMEZEYNÉ H. E. (2012): A zenei tehetség azonosításának rendszere, módszerei. *Parlando*, **54.** 2. sz. Elérhető: <http://www.parlando.hu/2012/2012-2/2012-2-03.htm>. letöltés ideje: 2014. 12. 08.

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

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2009): *The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS)*. Montreal. Elérhető: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf, letöltés ideje: 2014. 12. 15.

VAN EVRA, J. (2004): *Television and child development*. Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, London.

WASHINGTON, R. and KAREN, D. (2001): *Sport and Society*. 2001. Elérhető:

<http://letsbreal.files.wordpress.com/2009/02/sports.pdf>, letöltés ideje: 2012. 05. 02.

2011. évi CXCV törvény a nemzeti köznevelésről

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

A 6. fejezet hivatkozásai

- BARABÁSI A. L. (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya.* Magyar Könyvklub, Budapest.
- BARCZA G. (2011): Adalékok az 1951. évi Tiszaföldvárra való kitelepítés történetéhez. *Tiszavilág* 5. 112-120.
- BIRKET-SMITH, K. (1969): *A kultúra ösvényei.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- CSERTI CSAPÓ T. (2008): A civilek. In: FORRAY R. K. (szerk.): *A cigány / roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon.* PTE Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 123-154.
- CSEH G. (2007): Az 1956-os forradalom eseményei Tiszaföldváron a levéltári iratok tükrében. *Tiszavilág* 2. 81-111.
- KÖZPONTI STATISZTIKA HIVATAL (2011): *Demográfiai Évkönyv.* Központi Statisztika Hivatal, Budapest.
- FEHÉRVÁRI A. (szerk.) (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás.* OFI, Budapest.
- FERENCZI Gy. (szerk.) (1997): *A tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola jubileumi évkönyve 1947--1997.* Hajnóczy József Gimnázium és Humán Szakközépiskola, Tiszaföldvár.
- FORRAY R. K (2012): The Situation of the Roma/Gypsy Communities in Hungary. In: *HERJ -Hungarian Educational Research Journal*, 2. 2. sz. Elérhető: <http://herj.hu/2012/06/forray-r-katalin-a-ciganyroma-kozosseg-helyzete-magyarorszagon/>, letöltés ideje: 2015.01.11.
- FORRAY R. K. és KOZMA T. (2013): Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra*, 22. 10. sz. 3-21.
- HELTAI B. É. (2012): A közösségi tanulás formái egy többnemzetiségű magyarországi településen. (Kézirat.) Elérhető: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxwYXJ0aXVtb3RrYXxneDoxMDU3NGFmZjQ5MmFkMWNm> (Utolsó látogatás 2015. 01. 16.)

- HÍVES T. (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. In: Mérleg, 2002-2006, *Educatio*, **15.1.** sz. 169-174.
- JÓZSA L. (1997): *A kunszentmártoni nagy iskola története*. Helytörténeti Múzeum, Kunszentmárton.
- KOZMA T. (1987): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZMA T. (2006): „Change agents in East/Central Europe.” In: TJELDVOLL A. and NAGY. P. T. et al (eds.): *Balkan Higher Education Challenged to Change*. Studies in Educational Management Research 19. Centre for Educational Management, Oslo. 119-34.
- MOLNÁR E. (2014): Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében: egy alföldi kisváros esete. *Educatio*, **23.3.** sz. 462-471.
- NEMES G. és VARGA Á. (2014): Gondolatok a vidékfejlesztésről – alrendszerek találkozása, társadalmi tanulás és innováció. *Educatio*, **23. 3.** sz. 384-393.
- ÖRSI J. (2002): Kulcsemberek: A kisvárosi értelmiség arculatformáló ereje. In: ÖRSI J. (szerk.): *Kulcsemberek*. Kulturális Egyesület, Túrkeve. 300-316.
- PUSZTAI G. (2010): A gyárpar kialakulásának esélyei egy alföldi kisvárosban, Kunszentmártonban a 19. század végétől a 20. század közepéig. In: HEGEDŰS K., KOVÁCSNÉ KAPOSVÁRI Gy., PUSZTAI G. és PUSZTAI Zs. (szerk.): *Peremlétben? Félúton. A Tiszazug néprajzi, történeti, földrajzi kutatása az ezredfordulón*. 57-77.
- SHARP G. (2002): *From Dictatorship to Democracy*. Albert Einstein Institution, Boston.
- SZŐKE J. (1998): *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros oktatási füzetek. Soros Alapítvány, Budapest. 50.
- VARGA A. (1999): Amrita – egy diák-társadalmi szervezet. *Tanítani* **9.** 56-64.
- WATSON P. and BARBER B. (1990): *The Struggle for Democracy*. Allen, Unwin, London.
- ZÁVADA P. (1997): *Jadviga párnája*. Magvető Kiadó, Budapest.

A 7. fejezet hivatkozásai

ANSELIN L. (1995): Local indicators for spatial association-LISA. *Geographical Analysis*, 27. 93-115.

BECSEI J. (2001): Fejezetek az általános társadalmi földrajz tanulmányozásához. *Ipszilon Kiadó, Budapest*.

CLI: Elérhető: <http://www.cli-ica.ca/en.aspx>, letöltés ideje: 2015. 01. 06.

DLA: Elérhető: <http://www.bertelsmann-stiftung.de>, letöltés ideje: 2014. 12. 01.

ELLI: Elérhető: <http://www.elli.org/>, letöltés ideje: 2014. 12. 11.

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA: Kulturális statisztikai rendszere <http://kultstat.emmi.gov.hu/> Utolsó letöltés ideje: 2015. 01. 05.

E-NET INTERNETKUTATÓ ÉS TANÁCSADÓ KFT (2011): Elérhető: www.enet.hu, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

GEOX (2011): Elérhető: <https://www.teir.hu/rqdist>, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

KSH NÉPSZÁMLÁLÁSI ADATOK, 2011 Elérhető: https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=tdm_nd&rq_proc=main, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

NEMES NAGY J. (2007): Kvantitatív társadalmi térelemzési eszközök a mai regionális tudományban. *Tér és Társadalom*, 21. 1. sz. 1-19.

NEMZETI VÁLASZTÁSI IRODA Elérhető: <http://valasztas.hu/>, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

NIVE: Elérhető: <https://www.nive.hu/>, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

OSAP 1665: Elérhető: <https://osap.nive.hu/>, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

TEIR: Elérhető: <https://www.teir.hu>, letöltés ideje: 2015. 01. 05.

TÓTH G. (2003): Területi autokorrelációs vizsgálat a Local Moran I módszerével. *Tér és Társadalom*, 17. 4. sz. 39-49.

A kutatás eredményeiről megjelent publikációk

Az elméleti munkacsoport publikációi

- BENKE M. (2013): A tanuló régió – kihívás és lehetőség. In: ANDL H. és MOLNÁR-KOVÁCS Z. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011 – 2012. II. kötet*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 200-210.
- BENKE M. (2014): A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *„Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei”*, CHERD, Debrecen. 51-70.
- ERDEI G. és TEPERICS K. (2014): Adult learning activities as the catalyst for creating learning region. *Procedia – Social Behavioral Sciences*, Elsevier, 142. 359-366.
- GÁL Z. (2014): A felsőoktatás területi szerkezetének változásai, *Educatio* **23**. 1. sz. 108-120.
- KOZMA T. (2014) “A tanuló régiótól a tanuló közösségig”. In: Juhász E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás új eredményei*. CHERD, Debrecen. 4-19.
- KOZMA, T. (2014) : “The Learning Region; A Critical Interpretation.” *Hungarian Educational Research Journal*, **4**. 3.
- KOZMA T. (2012): “A művelődési városközpontoktól a tanuló régióig.” In: PUSZTAI G., FENYŐ I. és ENGLER Á. (szerk.) *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. CHERD, Debrecen. 275-298.

A formális munkacsoport publikációi

- BOCSI V. (2013): The Share of Academic Time in Student Lifestyle. *HERJ - Hungarian Educational Research Journal*, **3**. 3.
- BOCSI V. és SZABÓ D. (2013): Examination of students’ labour market attitudes reflected in a regional study. In: ANGYALOSI G. - MÜNNICH Á. and PUSZTAI G. (eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, Nitra. 195-210.

- ENGLER Á. – DUSA Á. R. – HUSZTI A. – KARDOS K. és KOVÁCS E. (2013): Az intézményi tanulás eredményessége és minősége, különös tekintettel a nem hagyományos hallgatókra. In: ANDL H. – MOLNÁR ÉS KOVÁCS Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben. 2011-2012. II. kötet*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 187-200.
- ENGLER Á. (2013): Az élethosszig tartó tanulás gender szempontú megközelítése. *Iskolakultúra*. **21**. 2. sz. 3-12.
- ENGLER Á. (2013): Career Path and Private Life in the Context of Lifelong Learning. In: ANGYALOSI G. - MÜNNICH Á. and PUSZTAI G. (eds.): *Interdisciplinary Research in Humanities*. Constantine the Philosopher University in Nitra, Faculty of Central European Studies, Nitra. 119-133.
- ENGLER Á. (2013): Felnőttek a felsőoktatás világában. *Felnőttképzési Szemle* **7**.1. sz. 35-46.
- ENGLER Á. (2013): Gyermekkel abszolválva. Családos hallgatók tanulmányi életpályája. In: PUSKÁS-VAJDA Zs.- BÁN J. és LISZNYAI S.: *Kapcsolataink (védő) hálójában*. Felsőoktatási Tanácsadó Egyesület, Budapest. 41-53.
- ENGLER Á. (2013): Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján. *Educatio* **22**. 1. sz. 81-89.
- ENGLER Á. (2014): A felsőoktatás részidős képzésében résztvevőinek tanulási motivációja. In: I. LEHOCZKA, I. - SZABÓ T.-VARGOVÁ, Z. and VICZAYOVÁ, I. (eds.): *Science for Education – Education for Science*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitre. 113-125.
- ENGLER Á. (2014): Dilemmák felsőfokon – hallgatók családalapítási tervei. *Kapocs*, **8**. 1. sz. 17-25.
- ENGLER Á. (2014): Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai. In: JUHÁSZ Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. CHERD, Debrecen. 89-112.
- ENGLER Á. (2014): The attitude of students to lifelong learning from gender perspective. In: *The future of education*. Libreria universitaria, Florence. 462-467.
- KARDOS K. (2014): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs* **8**. 1. sz. 54-69.

KARDOS K. (2014): Szakkollégiumi közösségek belső működései. In: Ceglédi T. - Gál A. és Nagy Z. (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD, Debrecen. 243-255.

KOVÁCS E. (2013): Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók. *Új Pedagógia Szemle*, **63.** 7-8. sz. 70-82.

KOVÁCS E. (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái. In: JUHÁSZ Erika (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. CHERD, Debrecen. 112-130.

NÉMETH N. V. (2014): Egyetemi hallgatók olvasási és internetezési szokásai a vallásosság tükrében. In: PUSZTAI G. és LUKÁCS Á.: *Közösségteremtők. Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 277-294.

PUSZTAI G. és ENGLER Á. (2014): Distant students' satisfaction as an indicator of institutional success in higher education. Indicators and explanations based on data from hungarian survey. *Horyzonty Wychowania*, **13.** 26. 105-121.

TÓZSÉR Z. (2014): Részidős hallgatók továbbtanulási tervei. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás eredményei*. CHERD, Debrecen. 131-147.

A nem formális munkacsoport publikációi

BENKE M. (2013): A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, **29.** 3. sz. 5-21.

Birinyi M. – Györgyi Z. és Szócs A. (2013): A szakmai képzés regionális vetületei. In: ANDL H. és MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben. 2011-12. II. kötet*. Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 211-222.

A kulturális tanulás munkacsoport publikációi

HERCZEGH J. (2014): A kultúra hazai új dimenziói a fogyasztás tükrében. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi*

tanulás: *A tanuló régió kutatás eredményei*. CHERD, Debrecen. 170-186.

JUHÁSZ E. (2013): Quality of the personal learning of the adults in Hungary. In: V. TAMÁSOVÁ, et al. (eds.): *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica Institute of Technology, in Dubnica nad Váhom. 34-43.

KENYERES A. és SZABÓ J. (2012): A hazai ismeretterjesztő televíziók szerepe a felnőttek tanulásában a nézettségi adatok tükrében. *Felnőttképzési Szemle*, 6. 2 sz. 59-72.

KENYERES A. és SZABÓ J. (2013): A helyi televíziók szerepe az információszerzésben és az informális tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, 7. 1. sz. 5-16.

KOVÁCS K. (2012): A magyar testnevelés és sport fejlődésének társadalmi és politikai tényezői a második világháborúig. *Zempléni Múzsza*, 4. sz. 25-33.

KOVÁCS K. (2012): A sporttevékenységek és a tanulás. *Felnőttképzési Szemle*. 6. 2 sz. 73-86.

KOVÁCS K. (2014): A sportolás, mint a tanulás és nevelés színtere.

KOVÁCS K. (2014): A sportolás, mint a tanulás és nevelés színtere.

In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás eredményei*. CHERD, Debrecen. 213-236.

MÁRKUS E. és MIKLÓSI M. (2012): Az általános képzések vizsgálatát célzó kutatások. In: JUHÁSZ E. és CHRAPPÁN M. (szerk.): *Tanulás és művelődés*, Debreceni Egyetem, Debrecen. 330-339.

MIKLÓSI M. (2014): Az állampolgári ismeretek átadásának színterei. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás eredményei*. CHERD, Debrecen. 148-169.

SZABÓ J. és KENYERES A. (2014): A helyi televíziók szerepe a felnőttek személyes tanulásában és informálódásában. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás eredményei*. CHERD, Debrecen. 187-212.

SZABÓ J. és KENYERES A. (2014): A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, 1. sz. 61-72.

SZÜCS T. (2014): Tanulási funkciók az Észak-alföldi régió zeneiskolaiban. *Felnőttképzési Szemle*, 8. 1. sz. 73-81.

SZŰCS T. (2014): Zeneiskola az Észak-Alföldi Régióban (Esettanulmány). In: Ceglédi T. - Gál A. és Nagy Z. (szerk.): Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen. 57-68.

A közösségi tanulás munkacsoport publikációi

FORRAY R. K. és MARTON M. (2012): Egyházi szakkollégiumok. *Iskolakultúra*, **21.** 7-8. sz. 35-44.

FORRAY R. K. és HÍVES T. (2013): A közösségi tanulás forrásai. In: BÁRDOS J., KIS-TÓTH L. és RACSKO R.: *Új kutatások a neveléstudományokban. Változó életformák, régi és új tanulási környezet.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 91-102.

FORRAY R. K. és KOZMA T. (2013): Községi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra*, **22.** 10. sz. 3-21.

FORRAY R. K. és KOZMA T. (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio*, **22.** 1. sz. 23-34.

FORRAY R. K. és KOZMA T. (2014): Kisvárosi iskolatörténet. In: CSÓKA-JAKSA H., SCHMELCZER-POHÁNKA É. és SZEBERÉNYI Gábor. (szerk.): *Pedagógiai, oktatás, könyvtár: Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére.* A Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványa, Pécs. 12. 35-42.

FORRAY R. K. és KOZMA T. (2014): Tanuló városok: alternatív válaszok a rendszerváltozásra. In: JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás eredményei.* CHERD, Debrecen. 20-50.

HELTAI B. É. (2012): A közösségi tanulás formái egy többnemzetiségű magyarországi településen. (Kézirat.) Elérhető: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxwYXJ0aXVtb3RrYXxneDoxMDU3NGFmZiQ5MmFkMWNm> (*Utolsó látogatás 2015. 01. 16.*)

SOMODI I. (2013): Az értelmezés kötelezettsége: egy bentlakásos iskola helye a lokális társadalomban és annak emlékezetében – a pécsi Pius Internátus. In: ANDL H. és MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben. 2011-12. II. kötet.* Pécsi

Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola, Pécs. 143-152.

A kartográfiai munkacsoport publikációi

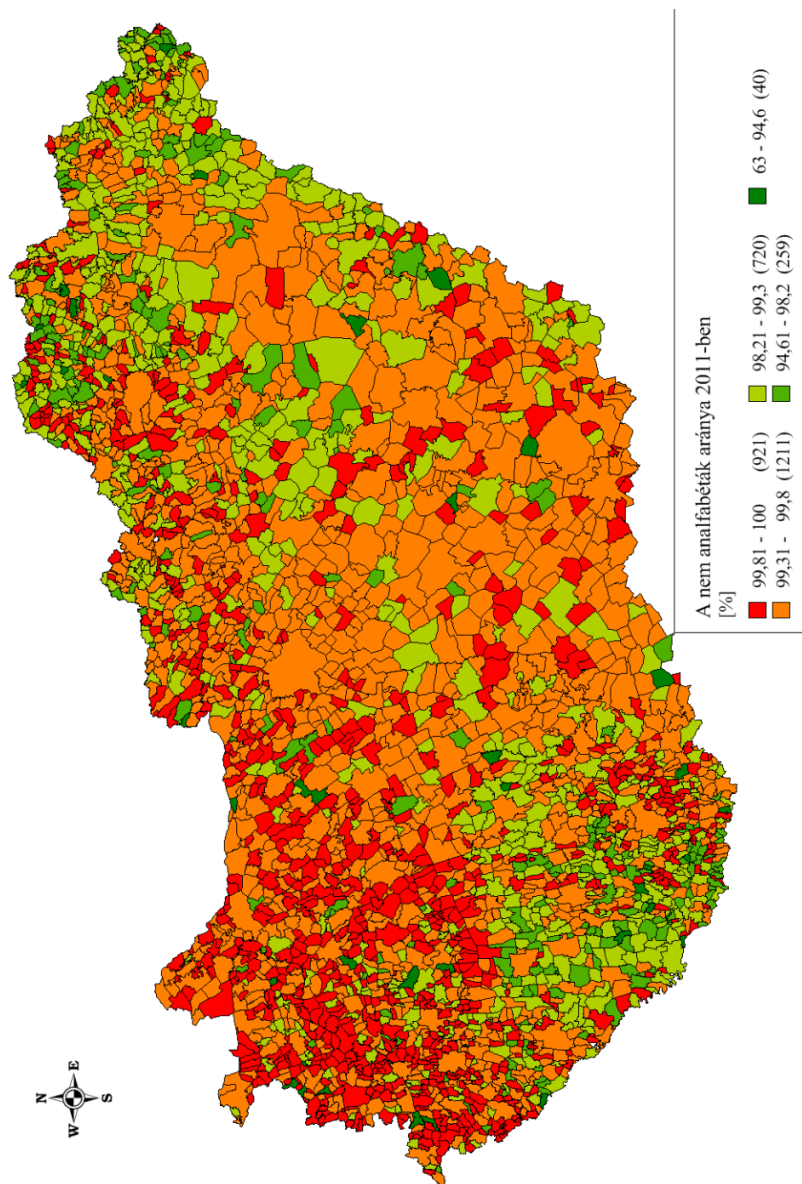
TEPERICS K. , CZIMRE K. és PÁSZTOR Z. I. (2012): Crossing Borders
in Education: Information Flow in the Hungarian-Romanian
Border Region. *EUROLIMES* **12**. 12. sz. 148-161.

TEPERICS K., CZIMRE K. és MÁRTON S. (2014): A
társadalomföldrajzi/regionális tudományi kutatások
felhasználásának lehetőségei a tanuló régiók kutatásában. In:
JUHÁSZ E. (szerk.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló
régió kutatás eredményei*. CHERD, Debrecen. 71-88.

Térképek

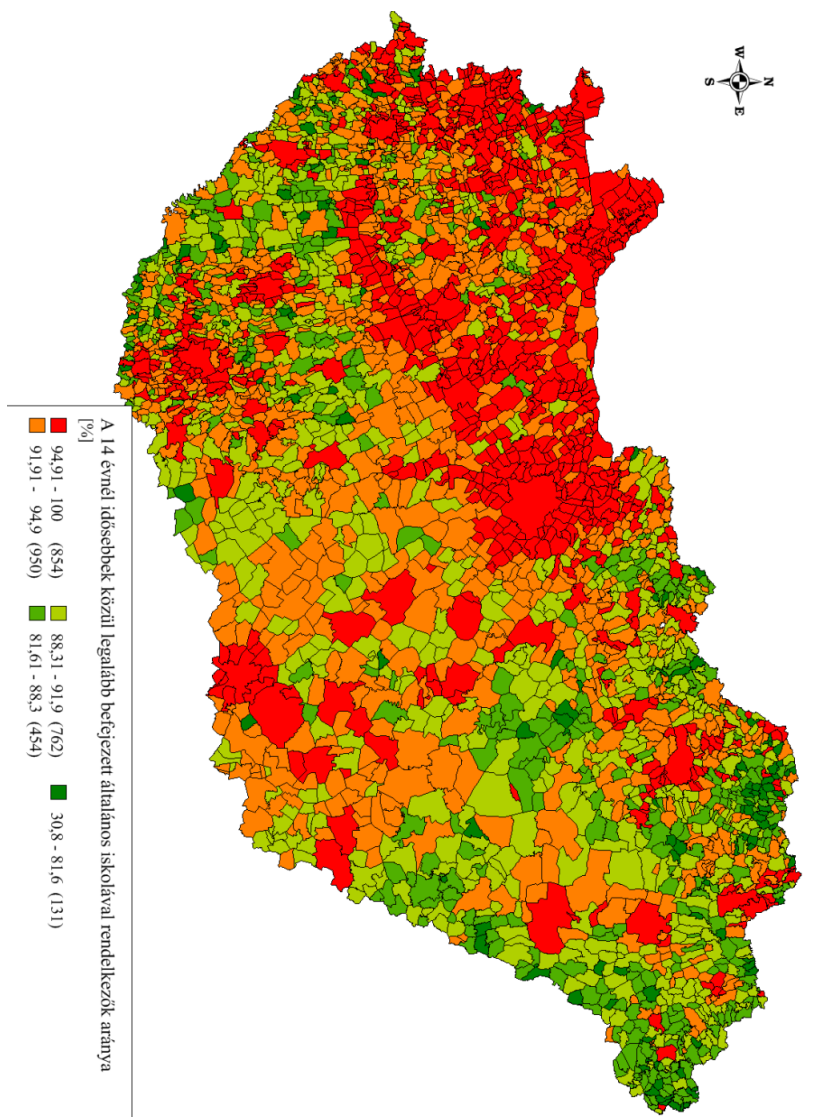
1. A nem analfabéták aránya
2. A 14 évnél idősebb népességből legalább befejezett általános iskolával rendelkezők aránya
3. A legalább befejezett középiskolával rendelkezők aránya a 18 év feletti népességből
4. A diplomával rendelkezők aránya a 25 évnél idősebb népességből
5. A központok időbeli elérhetősége településenként
6. A felnőttképzési intézmények 1000 lakosra jutó száma
7. Az akkreditált felnőttképzési programok 1000 lakosra jutó száma
8. A felnőttképzést befejezők a lakosság arányában
9. A felnőttképzésbe beiratkozottak és a felnőttképzést befejezők aránya
10. A nem támogatott képzések aránya a felnőttképzésben
11. Kulturális intézmények 1000 lakosra jutó száma
12. Helyi médiumok (tv, rádió, nyomtatott sajtó) 1000 lakosra jutó száma
13. Különböző művelődési formákban történő rendszeres részvétel
14. Internet előfizetések száma
15. Kulturális rendezvényeken való részvétel
16. Vándorlási egyenleg (2001-2011)
17. Az 1000 lakosra jutó vallásfelekezeti tagok száma
18. A kisebbségi önkormányzatok 1000 lakosra jutó aránya
19. Nonprofit szervezetek 1000 lakosra jutó aránya
20. A 2010-es országgyűlési választásokon való részvétel aránya

1. A nem analfabéták aránya 2011-ben



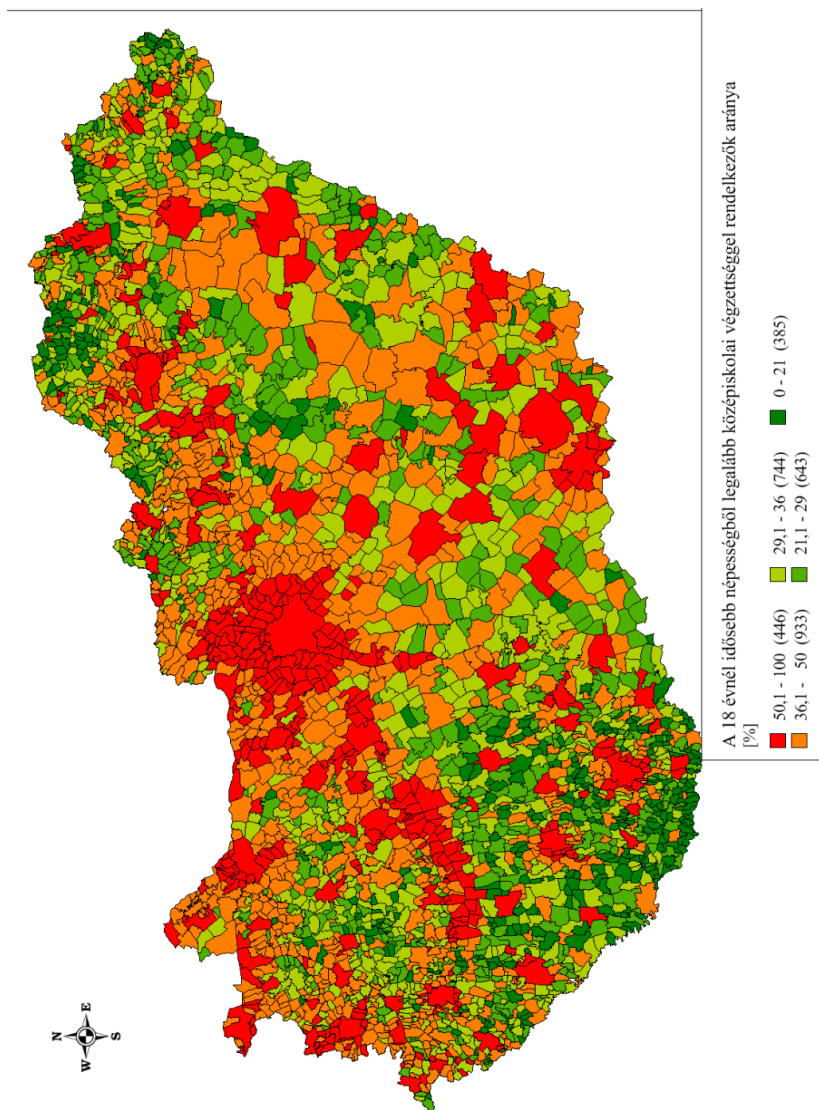
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

2. A 14 évnél idősebb népességből legalább befejezett általános iskolával rendelkezők aránya 2011-ben



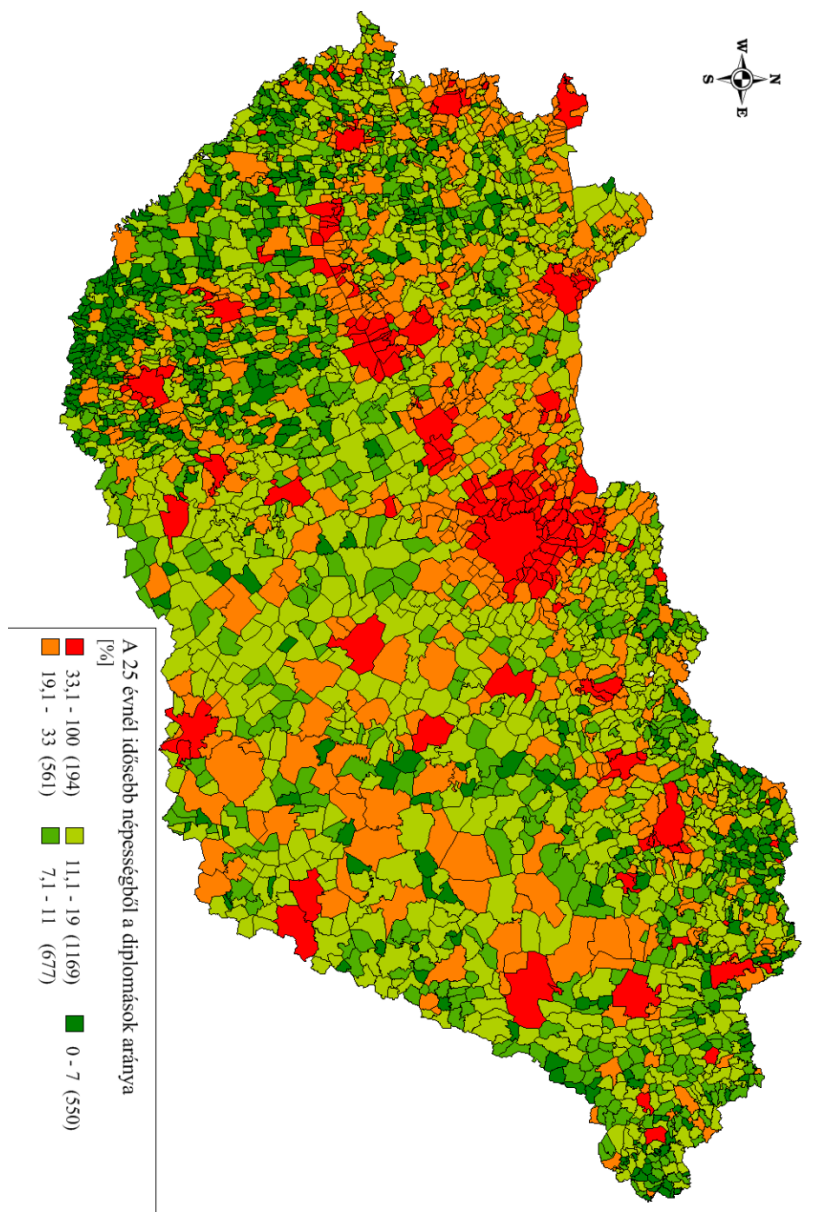
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

3. A legalább befejezett középiskolával rendelkezők aránya a 18 év feletti népességből



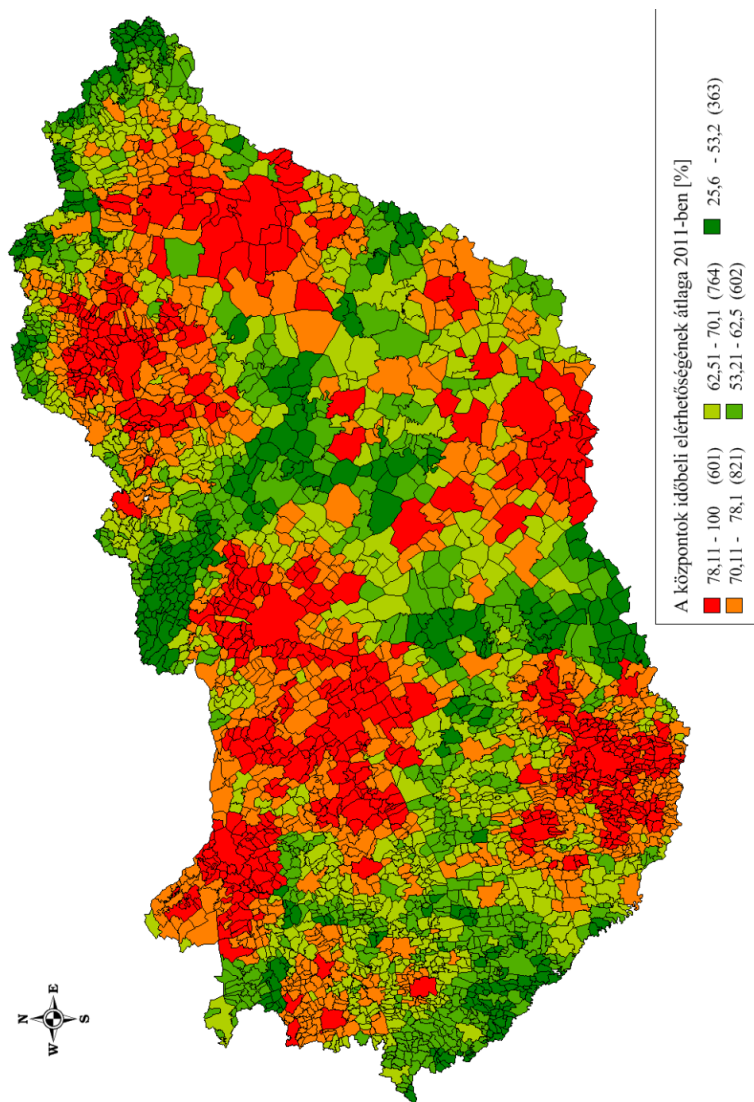
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

4. A diplomával rendelkezők aránya a 25 évnél idősebb népességből



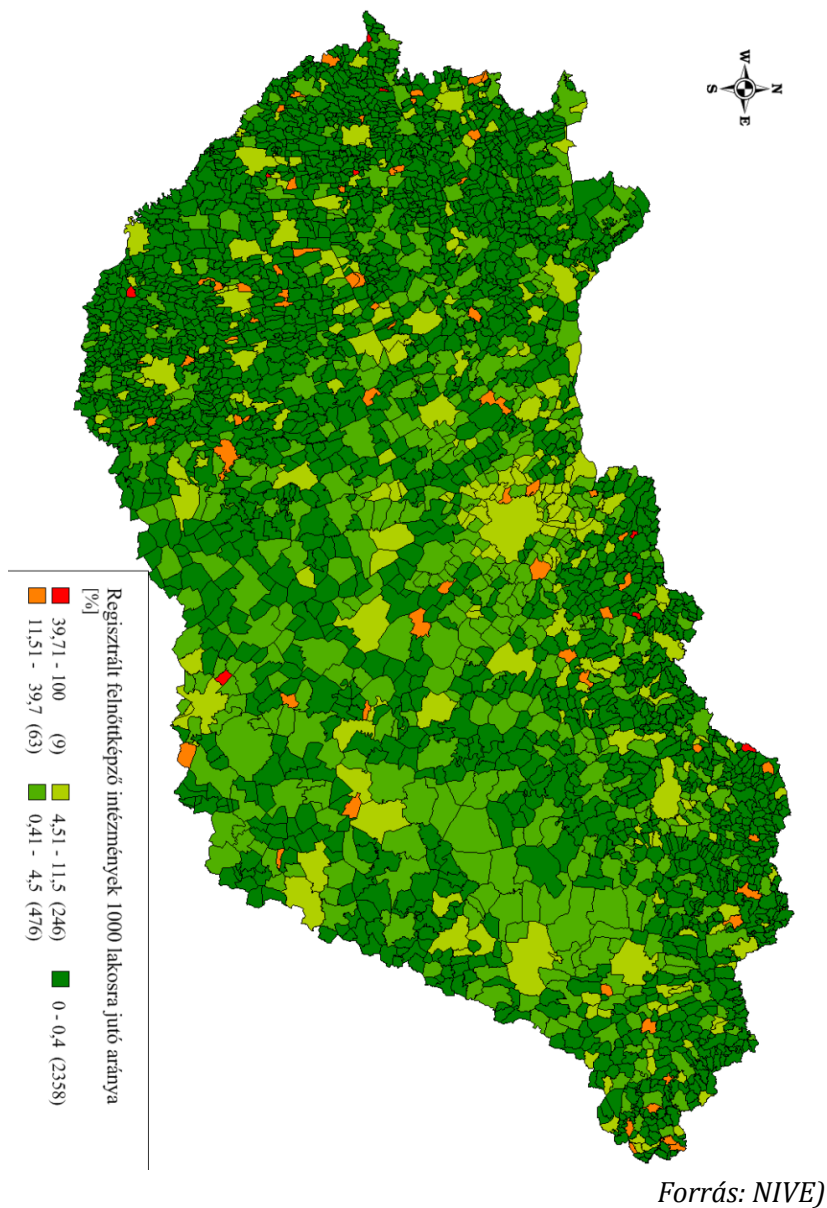
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

5. A központok időbeli elérhetősége településenként

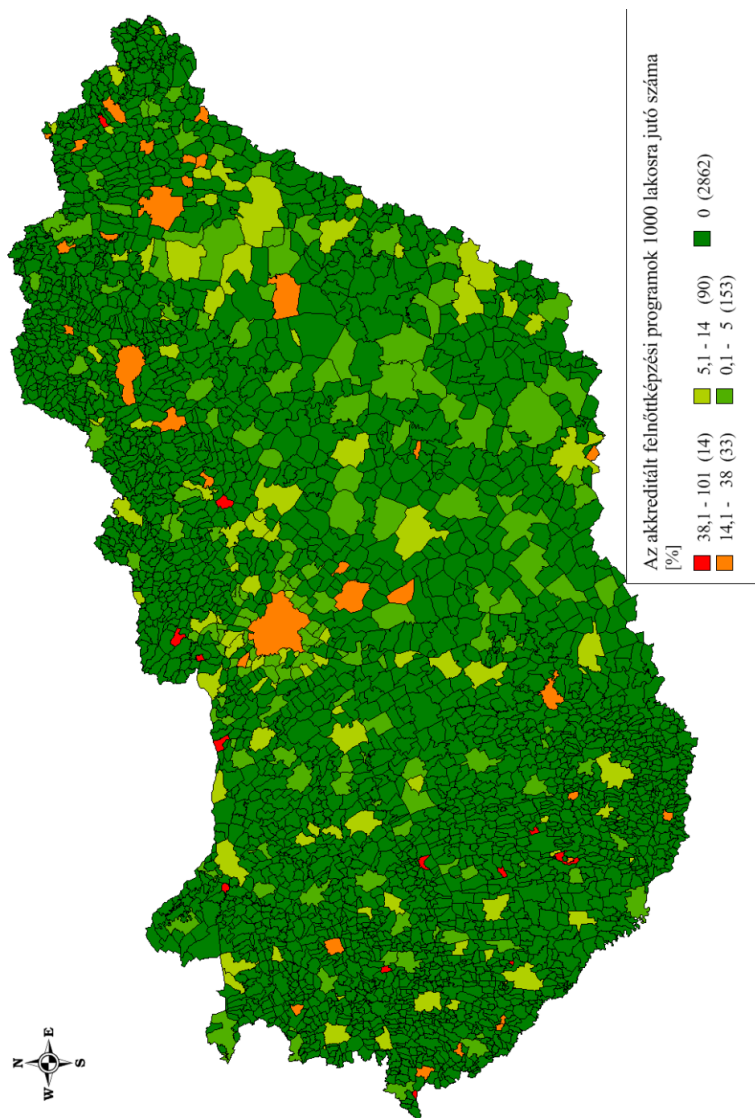


(Forrás: GeoX Kft, TEIR)

6. A felnőttképzési intézmények 1000 lakosra jutó száma

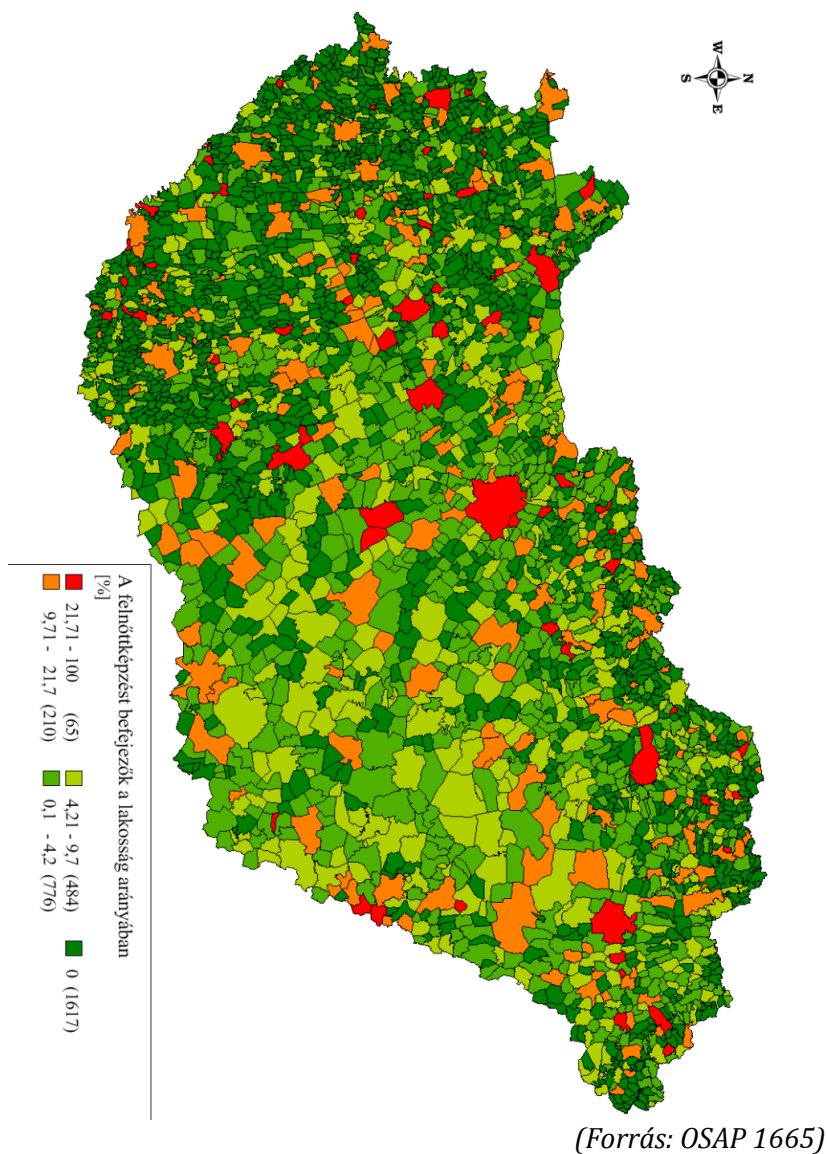


7. Az akkreditált felnőttképzési programok 1000 lakosra jutó száma

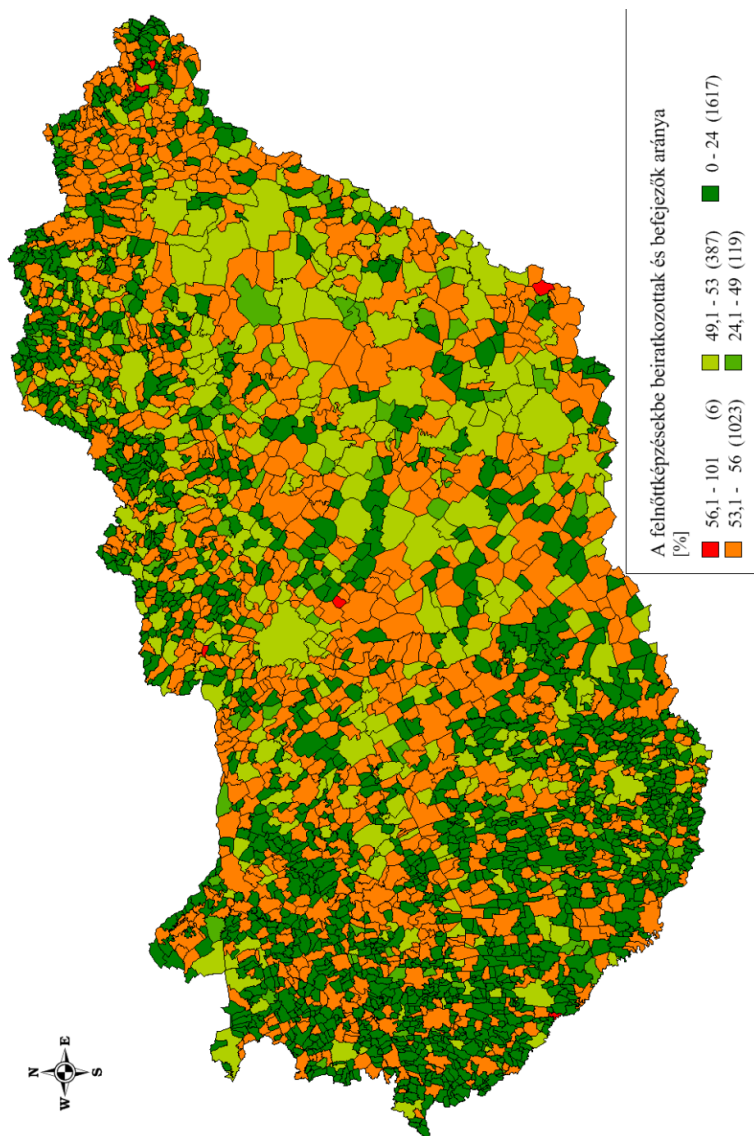


(Forrás: NIVE)

8. A felnőttképzést befejezők a lakosság arányában

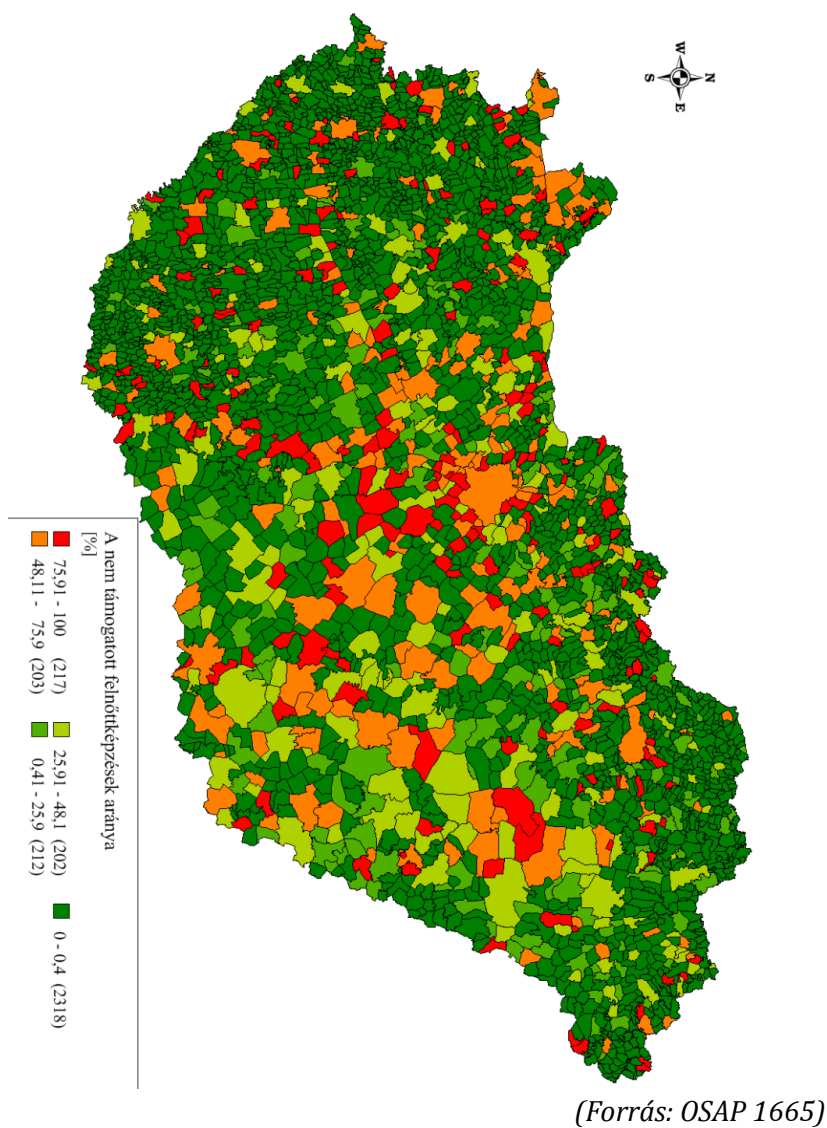


9. A felnőttképzésbe beiratkozottak és a felnőttképzést befejezők aránya

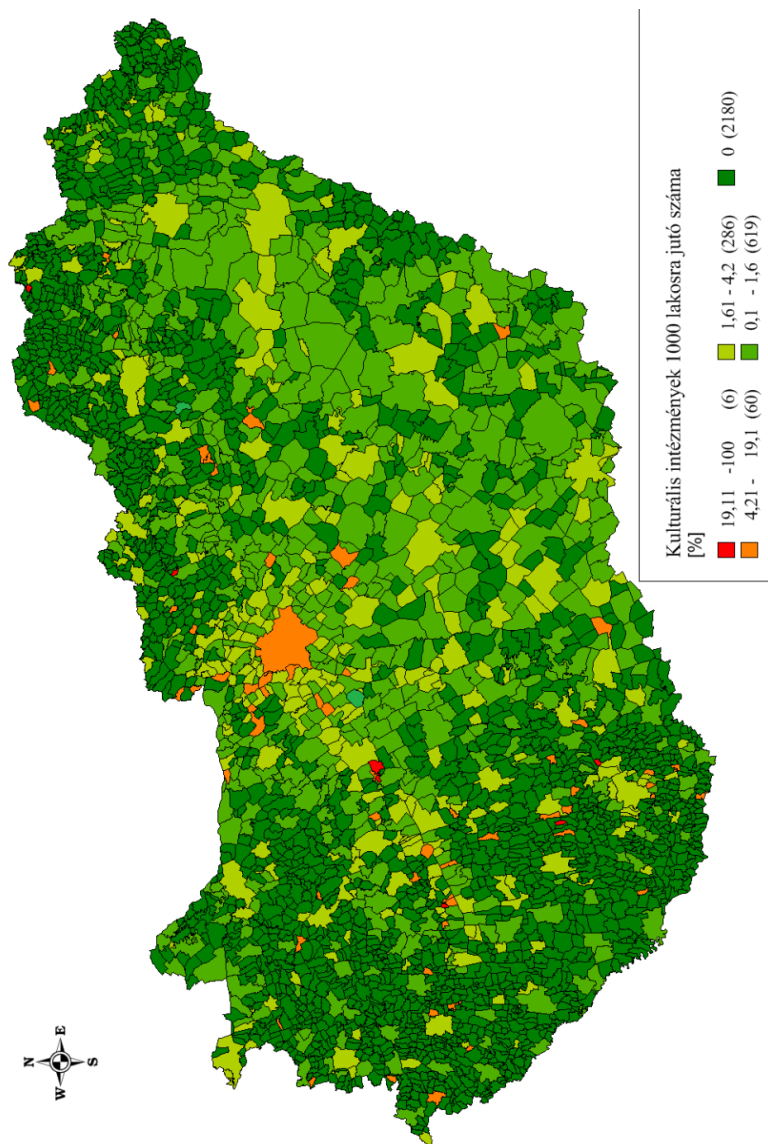


(Forrás: OSAP 1665)

10. A nem támogatott képzések aránya a felnőttképzésben

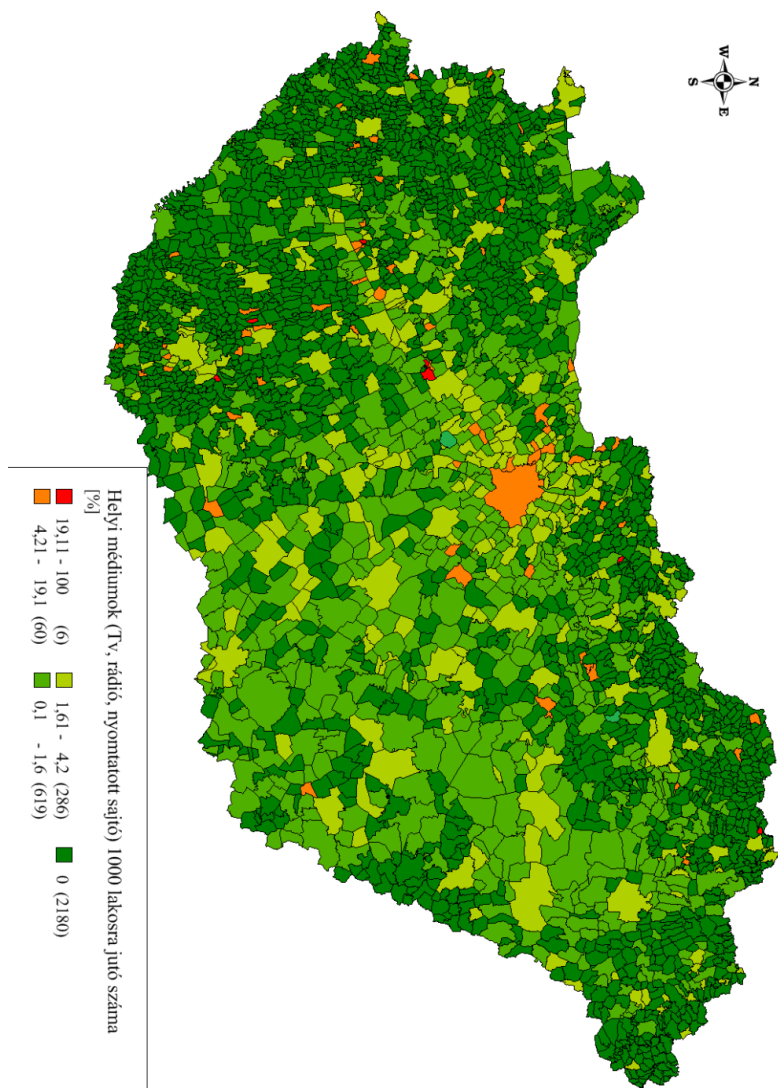


11. Kulturális intézmények (közművelődési intézmények, mozik, színházak, könyvtárak, levéltárak, múzeumok, állatkertek, vadasparkok) 1000 lakosra jutó száma



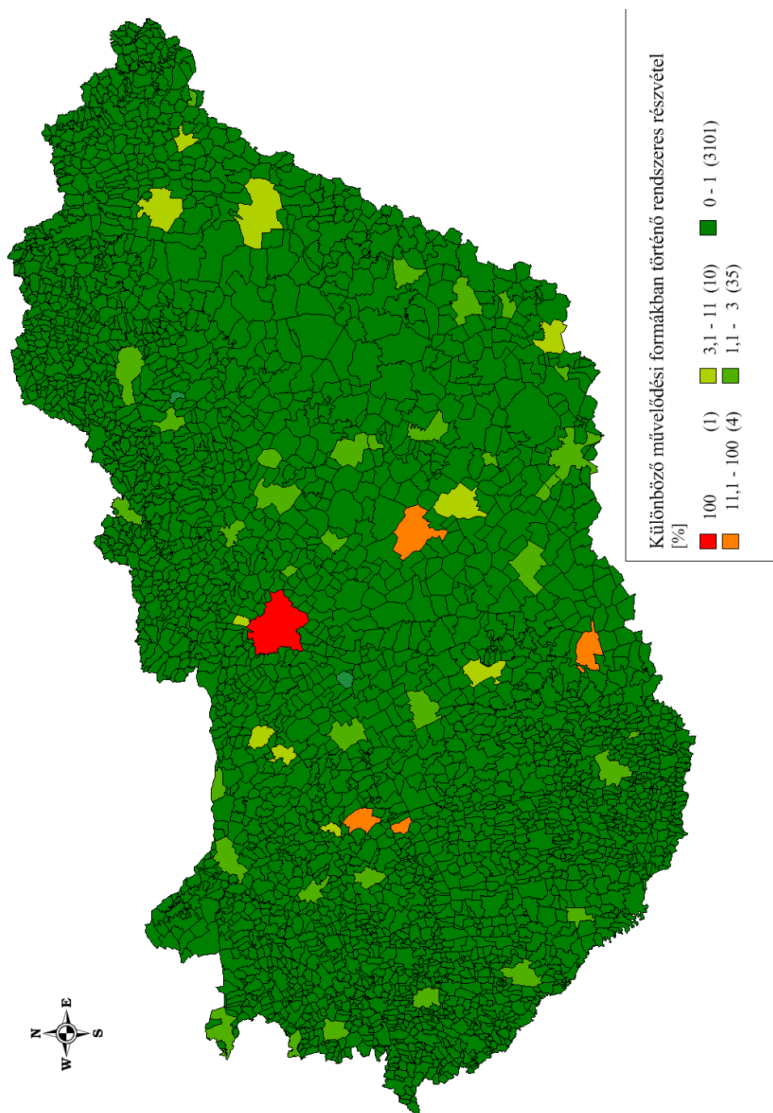
(Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma Kulturális statisztikai rendszere)

12. Helyi médiumok (Tv, rádió, nyomtatott sajtó) 1000 lakosra jutó száma



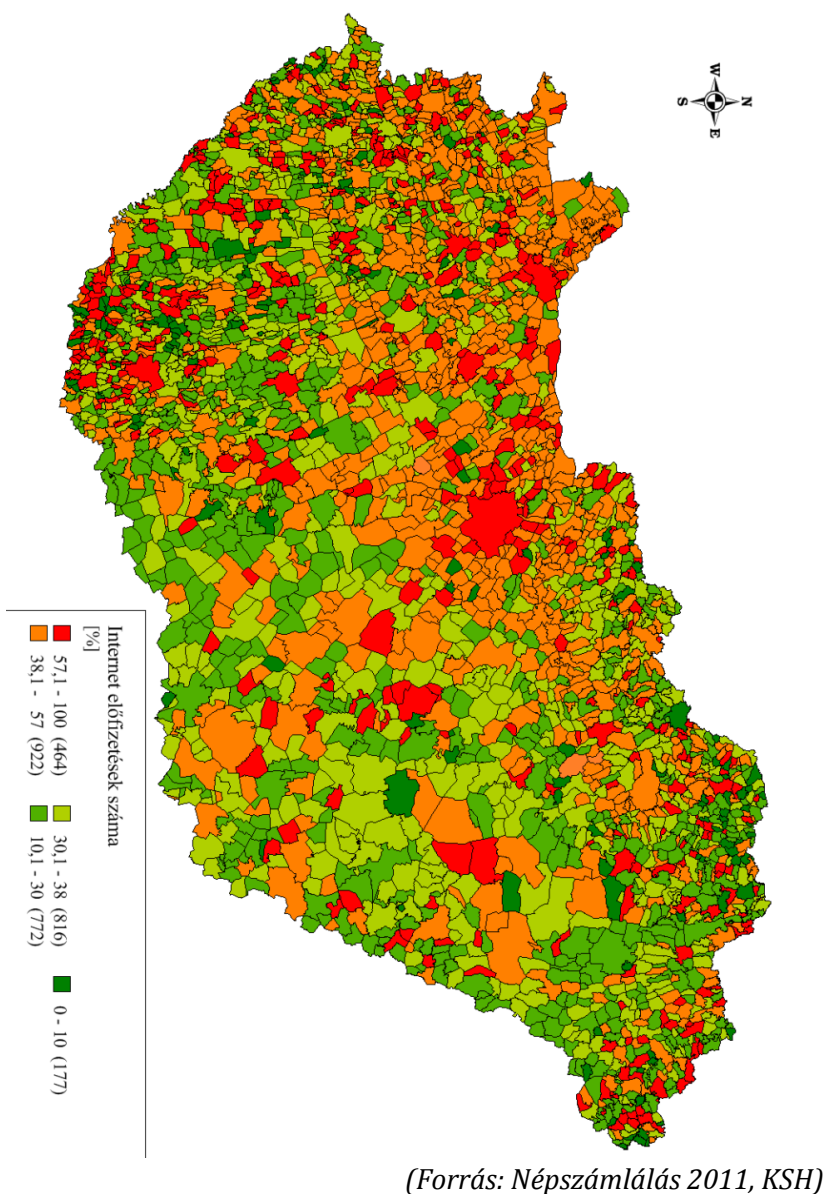
(Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma Kulturális statisztikai rendszere)

13. Különböző művelődési formákban történő rendszeres részvétel

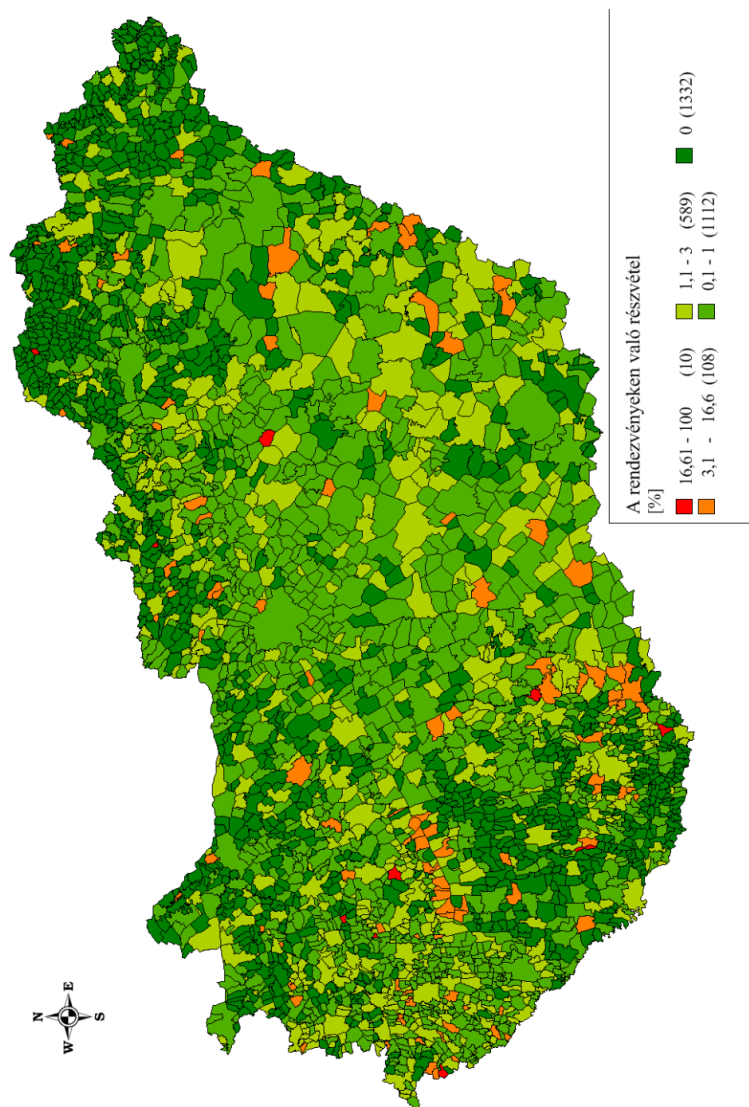


(Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma Kulturális statisztikai rendszere)

**14. Internet előfizetések száma („Legalább 30 Mgps
sávszélességre képes vezetékes internet hozzáféréssel
rendelkező lakosság aránya”)**

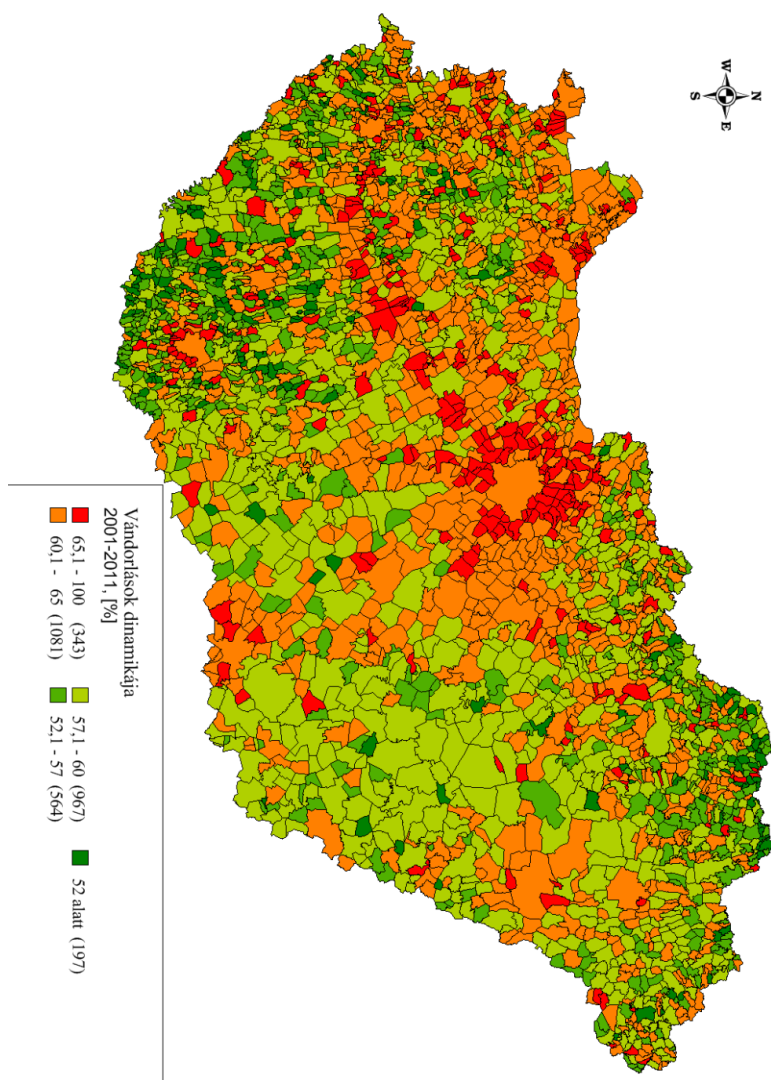


15. Kulturális rendezvényeken való részvétel 2011-ben



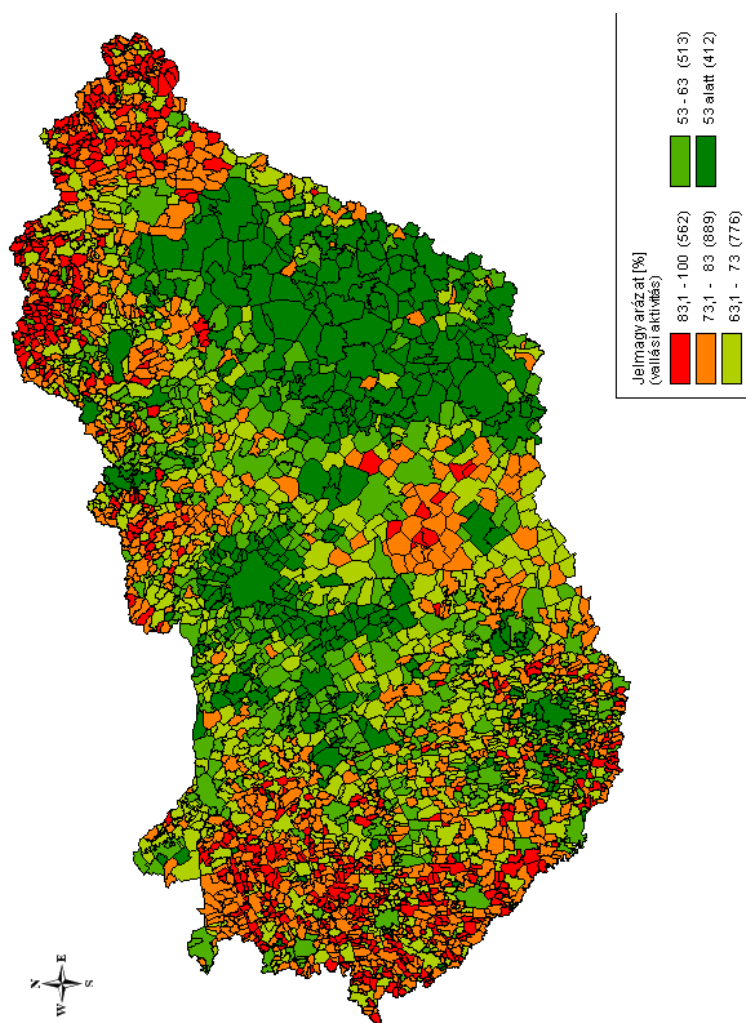
(Forrás: Emberi Erőforrások Minisztériuma
Kulturális statisztikai rendszere)

16. Vándorlási egyenleg (2001-2011)



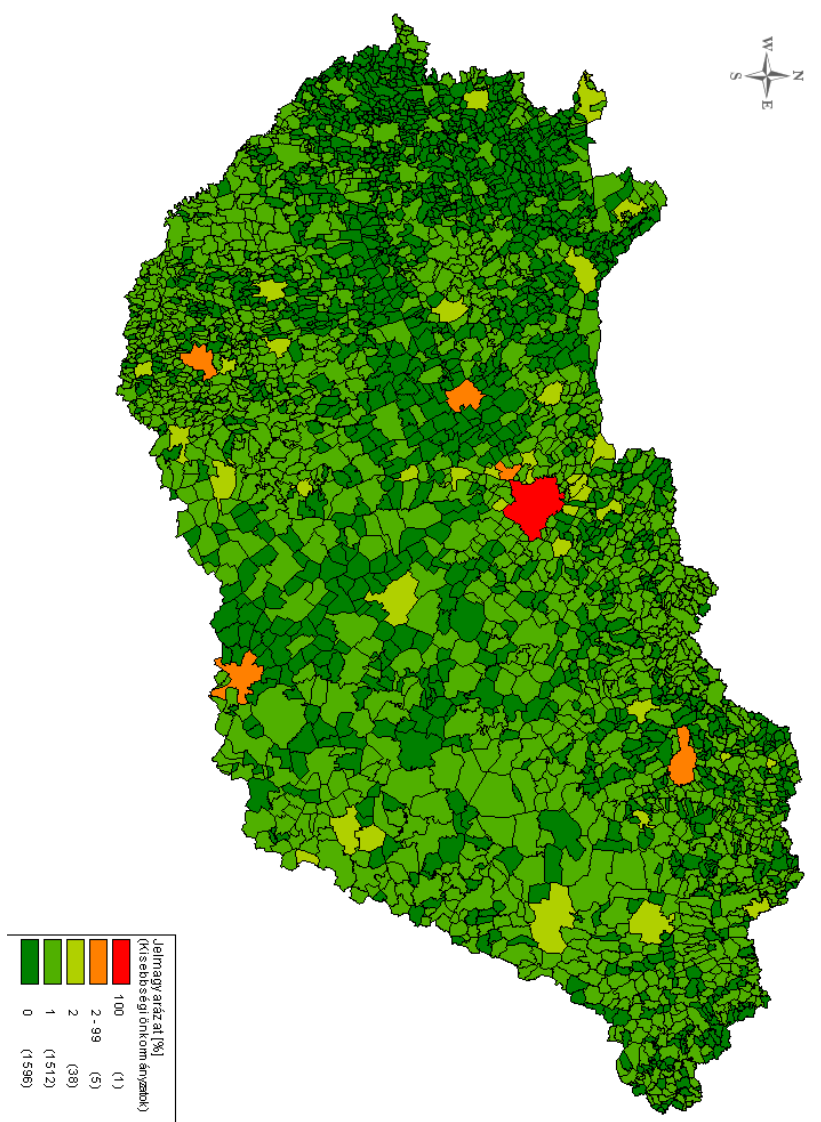
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

17. Az 1000 lakosra jutó vallásfelekezeti tagok száma



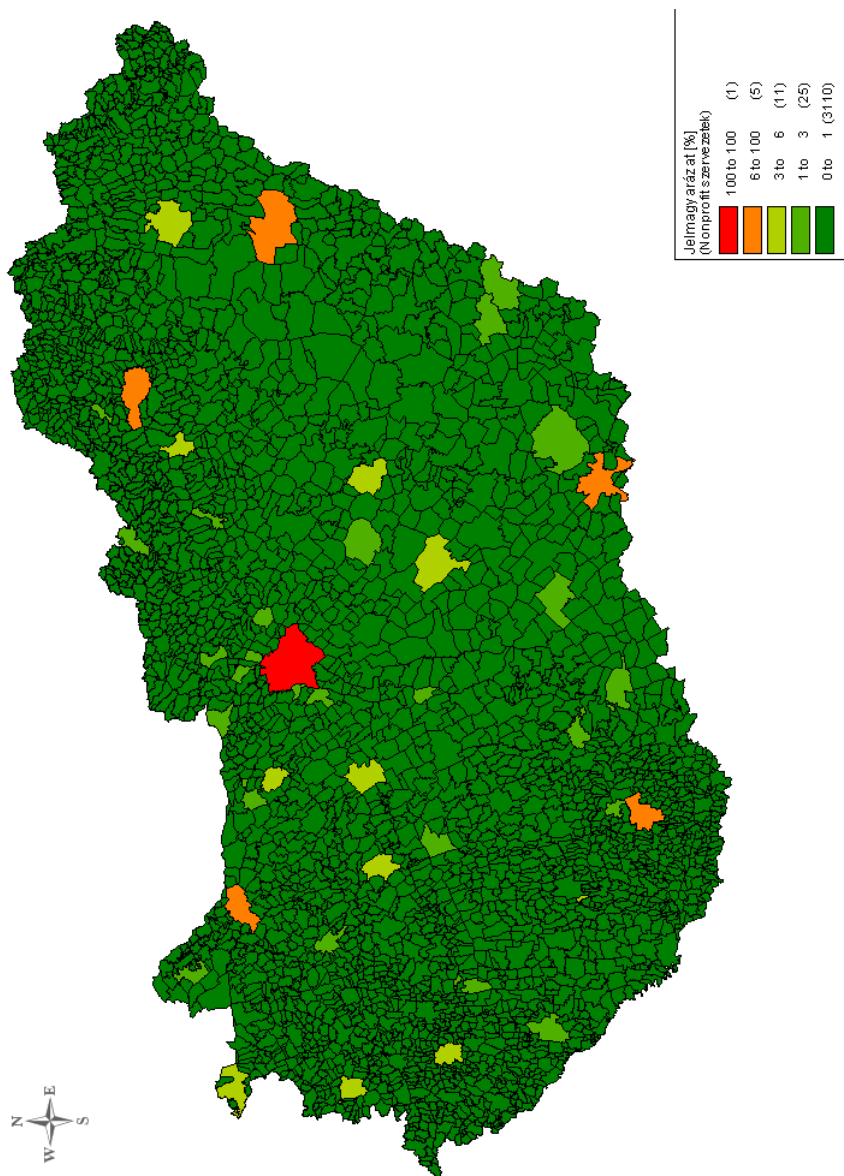
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

18. A kisebbségi önkormányzatok 1000 lakosra jutó aránya



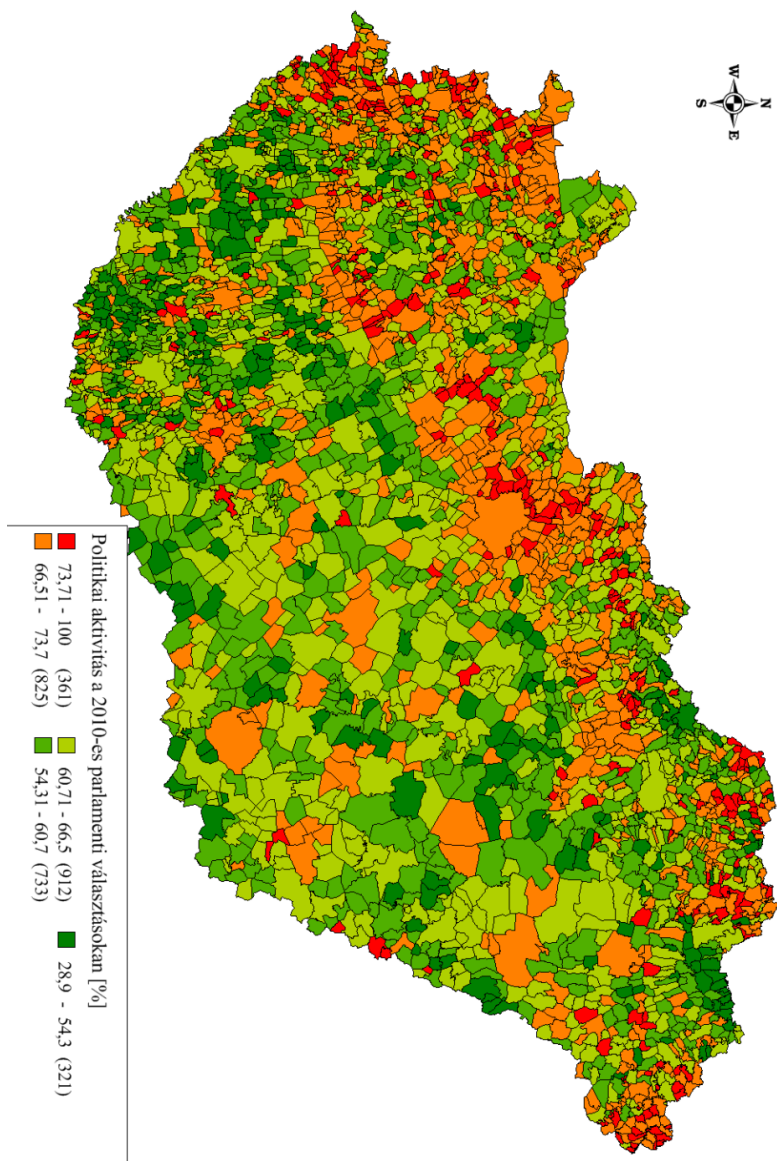
(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

19. Nonprofit szervezetek 1000 lakosra jutó aránya



(Forrás: Népszámlálás 2011, KSH)

20. A 2010-es országgyűlési választásokon való részvétel aránya



(Forrás: Nemzeti Választási Iroda)

Learning Regions in Hungary

From Theory to Reality

LeaRn as a research project aimed to:

- discover and analyse the economic, political and cultural factors in a given territorial and social unit that contribute to the emergence of a 'learning region' (LR).
- identify, describe and compare territorial units in Hungary as 'learning communities', (LC) and their cooperations as future LRs.
- study one or more of those LCs as cases of the emergence of alternative LRs.

The Problem

The LeaRn project intended to meet the following problems:

- Transnational structures (development agencies) initiate the emergence of LRs in Europe as in other parts of the world (*CERI*, 2000; *Cedefop*, 2003). LR is, however, a loosely defined concept for communication rather than for analysis and policy building. The developmental agencies referred use this concept as an umbrella for their various policy initiatives.
- As transnational structures, developmental agencies apply top-down strategies. They use LR as a benchmark of (regional) development, and invite competitors to meet the benchmark. Competitors then show their developed regions (usually *the* most developed) to meet the benchmark. /see LRs in selected EU member states (*Learning regions*, 2010)/.

- Applied as a benchmark—rather than an analytic concept--LRs and LR forming processes are not studied empirically. Because studying the elements of LR and the processes of LR forming may lead to the definition of alternative LR and the initiation of bottom-up strategies.

The LeaN project intended to meet this challenge from the research side. On the background of the elements of LR and LCs a regional statistical analysis has been conducted. On the basis of its findings, types of LCs has been described and a typology of LCs were suggested. By studying one or more cases alternative processes of LR forming were also discovered.

Backgrounds

The LeaN project had four backgrounds. They were: (a) the concept of 'LR' and the R&D activities related; (b) the concept of 'lifelong / lifewide learning' (LLL) and its relation to LR; (c) the concept of 'urban centres of culture and education' as an alternative strategy of regional development; and (d) minority (higher) education and related initiatives as political movements in the political transition of Hungary and East-Central Europe.

LR as a R&D&T (research, development and training) concept. The concept and the word 'LR' has first been used by Florida (Florida, 1995). He suggests the LRs „as collectors and repositories of knowledge and ideas” which „provide the underlying environment or infrastructure which facilitates the flow of knowledge, ideas and learning” (Florida, 1995. 527.). Right from that beginning, the concept of LR emerged and formulated as an umbrella concept for various meanings and thoughts. The typical ones has been:

LR as a concept in the economic geography (human or social geography) which may apply the economic importance of education, science and knowledge industry to the processes of

regional developments (*Morgan, 1997*). To revitalize stagnating (monostructured) regions of heavy industry, mining etc. by the help of educational and cultural institutions came from the turn of the 1970-1980s. To integrate these endeavours into a new development strategy (LR), however, has been the result of the late 1990s and the early 2000s (*Hudson, 1999; Hassink, 2004*).

LR as an LLL concept. LR as an alternative strategy for regional development—heavily depended on knowledge production, learning and culture (in a broad sense)—is closely connected to the concept of LLL. In some cases and publications, LR seems as the optimum territorial unit for the „education and training agencies taking a leading role in promoting innovation on a regional basis” (*Cedefop, 2003. 1.*). LLL activities can better be coordinated at regional (territorial, local) levels than national levels. „This refers to social and organisational learning that arises in the course of cooperation between different bodies and interest groups . technological and social research/development agencies, educational institutes, companies, social partners, community bodies (civil society) . working together in project teams or in dynamic networks to achieve a common goal.” (*Cedefop, 2003. 3.*). It is a new understanding and application of the known term of LLL.

LR as a political concept. Some of the contributors and forerunners of the LR concept stress the importance of political initiations, actors and processes which lead to LR as an objective (a political target). *Lukesch and Payer (2009)* connect LR as a development concept with the process of governmental renewal. To them, LR is a political slogan (or it can be formulated as such) and can and should be applied for a new understanding of local (regional) governance. („the literature upon regional governance focuses on conscious and purposive collective action”, *Lukesch and Payer, 2009. 5.*). The same is stressed heavily by the editors of the paper collection referred (*Cedefop, 2003*). According to them, LR is a political rather than just a developmental concept. LR is especially a concept which organises local/regional

political actors of knowledge production, innovation, learning etc. for regional development.

LLL and its actors for development. LLL is also an umbrella concept. It collects various activities which can be classified as 'learning' or can be connected with it (from workplace learning to leisure-time cultural activities and from formal to non-formal and informal learning). Traditionally, LLL has three main dimensions. (a) formal LLL means adult education, mostly in school settings; (b) non-formal LLL points to workplace (in-service) education and training; while (c) informal LLL can be understood as social and political processes within a polity (be it a habitat, a community or an organisation). LLL in the connection with the 'LR' concept is mainly used as a political term. It means that LLL activists and their activities may contribute—or play a critical role—in creating LRs /LCs. LLL as a collection of various cultural activities for local / regional development can only be emerged if the necessary infrastructure is given or can be built (capacity); if a human potential for LLL is existing or can be created; and if a political will is there (*Geenhuizen and Nijkamp, 2002*).

Urban centres of education and culture: the heritage. LeaRn as it was understood and defined by its team had a long research heritage going back to the late 1970s in Hungary. At the turn of that decade (1970s—1980s) developmental strategies had been formed out and suggested to the political centre as alternatives for their rigid regional planning. Those alternatives stressed the importance of culture and education in regional developments and initiated the creation of 'urban centres of education and culture' besides industrial centres (*Kozma, 1988*). LeaRn can be defined as a descendant of that early initiative. Its closest ancestor is our study of the nationwide distribution of the 'adult learning potential' (*Híves, Kozma, Pusztai, Radácsi and Rébay, 2004*).

TERD: Tertiary education and regional development. Studying the regional impacts of education and education

policies in a cross-border area (the 'Partium'), the outstanding importance of civic initiatives became visible. These civic initiatives were especially vivid at the political turn of 1989-90, and characterised the (educational) policymaking all over the East-Central European region. Studying the emergence of new LCs and alternative LRs, the LeaRn project goes back to this political tradition of bottom-up policy formation. (See the website of the TERD research project: <http://terd.unideb.hu>).

A Regional Analysis

The LeaRn project defined LR as an objective for territorial development. As an objective it should be formulated (dimensions) and assessed (values for measurement). A regional analysis was conducted in the LeaRn project to define developmental areas of Hungary against the objective (LR). It consisted of the following steps:

The dimensions of LR. Based on the background literature the LR was operationalised in three dimensions.

Dimension A consists of the existing infrastructure of formal, non-formal and informal learning (including the possible infrastructure of knowledge production and innovation). It can be called the 'human development capacity' (HDC) of a given territorial unit.

Dimension B means the learning side. That is the chances and possibilities that the people living in the given territorial unit (habitat, community, local society) are able to learn and to develop. It may be called the 'learning potential' (lifelong /lifewide learning, LLLP) of the area under investigation.

Dimension C is the political dimension. In this dimension the political actors and actions might be studied by which the HDC and the LLLP is coming into existence. Two subdimensions of dimension C can be differentiated: top-down and bottom-up political actions for a growing LR (see: *Cedefop*, 2003. 1-8).

Indicators of LR dimensions. For an LR analysis of the

Hungarian territorial units indicators of the above mentioned dimensions were formulated and their statistical values collected. The following steps proved to be necessary:

Dimension A has been characterised by statistical indicators of formal, non-formal and informal educational organisations (like schools, organisations of adult education, VET organisations, leisure-time organisations etc.)

Dimension B has been operationalised on the basis of population statistics (indicators like the demographic structure, schooling level, employability and occupational structure, civic activities etc.)

Dimension C (political dimension) has not been operationalised for a regional analysis. Rather, it was studied by cases of LR/LCs having been indicated by the regional analysis.

Units for regional analysis were the NUTS 2 in Hungary. Although it is not sufficient for an LR analysis, it may be sufficient for investigating emerging LCs. It was expected on the theoretical backgrounds that the regional analysis would indicate clusters of LCs where LCs would be in territorial contact and would, therefore create emerging LR.

Sources of regional analysis were the institutional as well as the census data of the Central Statistical Office of Hungary. Additional data have been thrown or calculated on the basis of the forerunners of the LeaRn project.

Data analysis have been conducted by descriptive as well as multi-dimensional methods.

Results of the regional analysis were those areas where LCs were connected to each others and showed therefore kinds of emerging LR. Various types of those development areas have been identified and could be investigated as cases for future LR.

Field Studies

A regional analysis is the condition for further studies of the acts and processes of LR as they are increasing in Hungary.

Some clusters of LCs as cases of emerging LR have been studied. The aim of these case studies was to be acquainted with and to understand the political actions and processes which might or might not lead to the emergence of LCs and LR.

Models of local policy actions. Four hypothetical types of local politics were described on the basis of the relevant literature (Etzioni, 1968, Lukesch and Payer, 2009). Type A proved to be a situation where LR (its dimensions) was not the policy target of the local actors (neither for top-down nor for bottom-up actions). Type B proved to be a situation in which top-down policies were working for the creation of LC. Type C was called for the situation in which bottom-up policies and their forces fought for the creation of LC. Type D indicated the situation in which both forces were acting together. This model has been applied for the description of the cases.

Cases for field studies. Various developmental cases were studied and typified by the help of the above described 'model'. Two cases were suggested for detailed studies. They were identified on the basis of the regional analysis. Referring to our previous studies of NUTS 2 clusters from the Eastern part of the country (*Tiszántúl*) and an other one in the Northern part (Transdanubia, *Dunántúl*) proved to be appropriate. A third case for possible international comparison was chosen which was a cross border region in Hungary, Romania and Ukraine (*'Partium'*). A significant amount of initial information had already been collected in the region on the basis of which the area could be qualified as a future LR. (For other European CB regions see: Lang, Ehlers and Van Kempen, 2005; for a somewhat similar approach of a CB region see: Ehlers, Havekes and Nolet, 2008).

Methods of field studies. Studying the political forces—actors, actions, objectives and ideologies—we applied the method that proved to be the most useful in our former research (see: <http://terd.unideb.hu/index.php?o=10>).

Key figures of the local policy arenas, their stories and

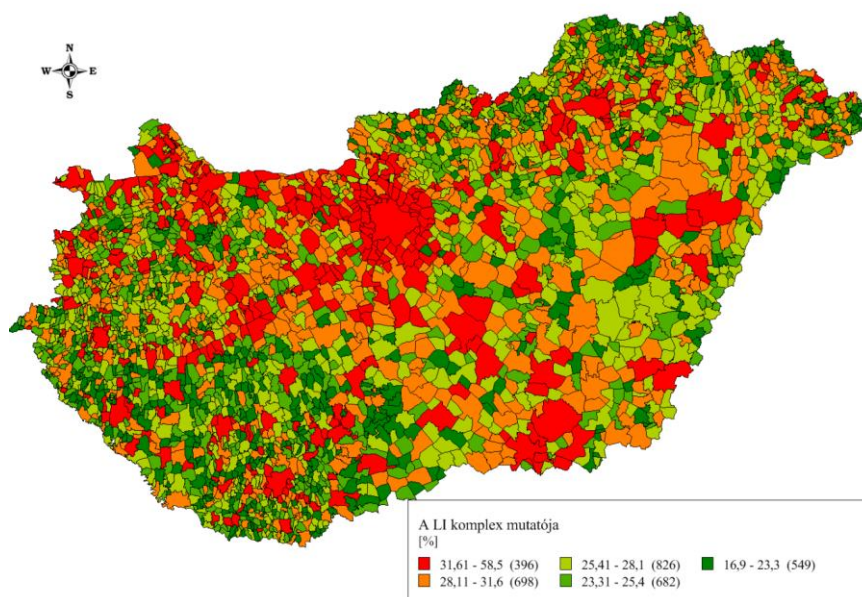
story-tellings have created the material for further analysis of their roles, functions and self-definitions (see especially: http://terd.unideb.hu/doc/modszertan/A_narrativ_vizsgalodas.pdf). The studies of those narratives (cases of acting for developing the community as a future LC) were completed by additional information gathering like local discourse analysis as well as the realities reflected by the statistical indicators of the regional analysis etc.

The *result* of the field studies was a better understanding of the structure and dynamics of the local policy making that would or would not lead to the creation of LCs. Given the relatively high HDCs and LLLPs, the future of an LC / LR are still in question. The local political forces, their local games and power dynamics are crucial for the future of the emergence of LR in Hungary.

Learning Regions in Hungary

Figure 1 summarizes the main findings of the LeaRn project.

Figure 1: Learning Regions in Hungary



The map presents three different types of LR's in the country. (For easier understanding, we only concentrate on territories indicated by red on the map.)

Budapest, the capital, together with its urban area emerge as the leading LR of Hungary. According to the classical (economic geography) interpretation, it might even be called the only LR of the country.

Three sectors are shown on the map, starting from Budapest and leading to the Western, to the South Western and the South Eastern part of Hungary. In a more inclusive interpretations, these three sectors could also be called the LR's of Hungary. The Western sector is consisted of the conurbation

area between Budapest, Győr and Sopron (with newly upgraded higher education institutions and plants of the outstanding German car factories like Audi and Opel). The South Western sector embraces Székesfehérvár with its traditional and modernised manufacturing as well as the Balaton area which emerges, according to recent census data as a touristic and resort area (for senior citizens with higher education). The South Western sector is a new development from the LR's point of view and could be called an LR mostly created by educational and cultural indicators. The South Eastern sector is also a new development. It covers the Hungarian territory beginning again at Budapest and reaching, via Kecskemét the most Southern city centre Szeged. It is characterised by Kecskemét as an emerging centre of German car manufacturing (Mercedes) as well as by Szeged as both an industrial as well as a higher education centre.

Besides those LRs, further parts of the country emerge on the map as smaller or larger individual territories (Debrecen, Miskolc, Szolnok and to a lesser extent, also Pécs). They are typical urban centres with their vicinities. We suggest the label 'learning cities' to them. The meaning of this label is miscellaneous. In any case, however, these territories offer a 'climate' with denser communication networks, more intensive community life and stronger social interactions. Among other, they offer a better infrastructure for all these actions. The 'learning cities' of Hungary offer more jobs, a wider selection of jobs and a differentiated service sector. Last but not least they are the administrative centers of the Hungarian government administration.

The emergence of 'learning communities' are also visible on the map (points in red). These 'points' are communities--mostly separated from one or the other 'learning cities'--still showing signs of economic, political and cultural activities. They can attract their surroundings and could be (at least some of them) the starting points of future 'learning cities'. A future socio-economic developmental policy may concentrate on them.

References

- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2003): *The Learning Region*. Office for Official Publication of the European Communities, Luxembourg.
- CERI (Centre of Educational Research and Innovation) (2000): *Learning Cities and Regions*. OECD, Paris.
- EHLERS, N., HAVEKES, H. and NOLET, R. (2008) (eds.): *Living and Learning in Border Regions Cross Border Learning Activities Issues - Methods – Places*. Volkshochschule Aachen, Aachen.
- ETZIONI, A (1968): *The Active Society*. The Free Press, New York.
- FLORIDA, R (1995): Toward the learning region. *Futures*, **27**. 5. 527-536.
- GEENHUIZEN, M. and NIJKAMP, P. (2002): *Lessons from learning regions: policymaking in an evolutionary context*. Vrije Universiteit, Amsterdam. Elérhető: <http://sites.google.com/site/partiumotka/irodalom>, letöltés ideje: 2010.03.26.
- HASSINK, R. (2004): *The learning region: a policy concept to unlock regional economies from path dependency*. Elérhető: http://www.google.hu/search?rlz=1C1CHMR_huHU331HU343&aq=f&sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=Learning+region, letöltés ideje: 2010.03.28.
- HÍVES T., KOZMA T., PUSZTAI G., RADÁCSI I. és RÉBAY M. (2004): *A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon*. Elérhető: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>, letöltés ideje: 2015.01.04.
- HUDSON, R. (1999): The learning economy, the learning firm and the learning region. *European Urban and Regional Studies*, **6**. 1. 60-72.
- KOZMA T. (1988): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- LANG, A., EHLERS, N. és VAN KEMPEN, L. (2005): *Képzés határok nélkül: felnőttképzés az európai határrégiókban*. Burgenlandische Forschungsgesellschaft, Eisenstadt.
- Elérhető: <http://www.noema.fi/go.cfm?PageID=3020>, letöltés

ideje: 2010.03.29.

LEARNING REGIONS BY EU COUNTRIES. Elérhető:
<http://www.noema.fi/go.cfm?PageID=3020>, letöltés ideje:
2010.03.29.

LUKESCH, R AND PAYER, H (2009): *Learning regions, evolving governance*. Elérhető:
http://www.regionenaktiv.de/bilder/paper_lukesch_payer_hagen.pdf, letöltés ideje: 2010.03.26.

MORGAN, K. (1997): The learning region: institutions, innovation and regional renewal. *Regional Studies*, **31**. 5. 491-503.

TERD RESEARCH PROJECT Elérhető: <http://terd.unideb.hu>, letöltés ideje: 2010.03.29.

