

A tanulás térformáló ereje

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

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

Társadalom a térben

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

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

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

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

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

Tanuló régiók, tanuló városok: új mozgalom

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Egy kísérlet e tanulságok levonására az a projekt, amelyet az UNESCO a tanuló városok elemzésére, szövetkezésére és együttműködésére indított (*Osborne 2014*). Magáról a projektről még korai nyilatkozni, és lehet, hogy néhány év múlva az érdektelenségbe süllyed. Kétségtelen azonban, hogy elindult, és van. Egy másik kísérletnek az említett „okos város” fejlesztéseket tartjuk. Az okos város projektek máshonnan indulnak (vö. *Smart Cities and Communities*, é.n.), – de jórészt ugyanazon az úton, mint amerre a tanuló városok sok kísérlete próbálkozik. Középpontba állítanak egy-egy közösség tanulási tevékenységét, amelyet ha megpróbálunk egybeszervezni, megerősíthetjük és fölgyorsíthatjuk őket. Ami minden jel szerint ugyanoda vezet, ahová a tanuló régió mozgalom eredeti prófétái törekedtek: a társadalmi-gazdasági innovációk sűrűsödéséhez, az emberi kreativitás megsokszorosodásához, és ezzel újabb és újabb „tanuló közösségek” kiformálódásához.

Az elmélettől a valóságig

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

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

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

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

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

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

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

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

Megjegyzés

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

IRODALOM

- AUDRETSCH, D. B. et al. (eds. 2015) *The Oxford Handbook of Local Competitiveness*. Oxford University Press, Oxford.
- BANDURA, A. (1977) *Social Learning Theory*. Oxford etc: Prentice-Hall,, Oxford.
- BECSEI J. (2004) *Népességföldrajz*. Ipszilon Kiadó, Békéscsaba.
- BENKE M. (2016) The spatial frame of lifelong learning. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* vol. 6 No. 1. DOI 10.14413 <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/56684cb10c928> Letöltés: 2016. 02. 28.
- BORSI B. & BAJMÓCZY Z. (2009) Kvantitatív leszakadás, kvalitatív felzárkózás? *Közgazdasági Szemle* vol. 61. No. 10. pp. 933–954.
- CANADIAN COUNCIL OF LEARNING (2010) <http://www.cli-ica.ca/en.aspx> Letöltés: 2015. 11. 15.
- DELORS J. et al. eds. (1996) *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- DEUTSCHER LERNATLAS (2015) <http://www.deutscher-lernatlas.de/> Letöltés: 2015. 11. 15.
- ELLI INDEX EUROPA 2010 (2012) www.elli.org Letöltés: 2015. 11. 15.
- ENGLER Á. & MÁRKUS E. (2016) A formális és nem formális tanulás térségi vetületei. *Educatio*®, vol. 27. No. 2. (előkészületben)
- FLORIDA, R. (2012) *The Rise of the Creative Class*. Basic Books, New York.
- FLORIDA, R. (1995) Toward the learning region. *Futures*, vol. 27. No. 5. pp. 527–36.
- FORRAY R. K. (2016) A művelődési városközpontoktól a tanuló közösségekig. *Educatio*®, vol. 26. No. 2. (előkészületben)
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (eds.1986) *Oktatásökológia*. Oktatókutatató Intézet, Budapest.
- GÁL Z. (2014) A felsőoktatás területi szerkezetének változásai. *Educatio*®, vol. 23. No. 1. pp. 108–120.
- GEENHUIZEN, M. & NIJKAMP P. (eds. 2012) *Creative Knowledge Cities: Myths, Visions and Realities*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- GUGGENHEIM E. F. (eds. 2003) *The Learning Region*. (Agora XI.) CEDEFOP, Thessaloniki.
- GUSTAVSEN, B., NYHAN, B. & ENNALS, R. (eds. 2007) *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. (CEDEFOP reference series, 68)
- IACOBUTA, A. O. & BACIU, L. L. (2009) *An analysis of the Romanian Learning Regions*.
- ILLICH, I. (1971): *Deschooling Society*. Bentham Books, New York.

- JARVIS, P. (2006, 2007) *Lifelong Learning and the Learning Society* I-II. Routledge, London, New York.
- JUHÁSZ E. & SZABÓ J. (2016) Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója. *Educatio*®, vol. 26. No. 2. (előkészületben)
- KARDELJ E. (1977) *A szocialista öngazgatás politikai rendszerének fejlődési irányai*. Fórum Kiadó, Újvidék.
- KATONÁNÉ KOVÁCS J. (2014) Helyi gazdaságfejlesztés és tanulás. *Educatio*®, vol. 23. No. 3. pp. 496–504.
- KOZMA T. (2014) Hogyan lettem szociológus? In KOZMA T. (ed.) *Vidékfejlesztés és oktatás*. *Educatio*®, vol. 23. No. 3. (tematikus szám) pp. 369–370.
- KOZMA T. et als. (2015) *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen.
- LADOS M. (ed. 2011) *Smart Cities - tanulmány*. MTA Regionális Kutatások Központja, Győr.
- LEARNING REGIONS BY EU COUNTRIES (é.n.) <http://www.noema.fi/go.cfm?PageID=3020> Letöltés: 2016. 01. 30.
- LUKESCH, R. & PAYER, H. (2009) *Learning Regions, Evolving Governance*.
- MOLNÁR E. (2014) Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében. *Educatio*®, vol. 23. No. 3. pp. 462–471.
- MORGAN, K (1997, 2009) The learning regions: institutions, innovation and regional renewal. In: Boekema, Rutten. pp. 491–503.
- NEMES F. & SZELÉNYI I. (1968) *A lakóhely mint közösség*. Akadémiai, Budapest.
- NEMES G. & VARGA Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio*®, vol. 23. No. 3. pp. 384–393.
- OSBORNE, M. (2014) Learning cities 2020. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* vol. 4. No. 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02. <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d42410ebf99> Letöltés: 2016. 01. 30.
- ÖRSI J. (2002) *Kulcsemberek*. Túrkevei Kulturális Egyesület, Túrkeve.
- SMART CITIES AND COMMUNITIES (é.n.) <http://ec.europa.eu/eip/smartcities/> Letöltés: 2016. 01. 30.
- PINTO, H. (ed. 2015) *Resilient Territories*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- PUSZTAI G. & KOZMA T. (eds. 2015) PISA: kritika és védelem. *Educatio*®, vol. 24. No. 2. (tematikus szám)
- RITTGASSER I. (2009) Kreatív kistérségek Magyarországon. *Tér és Társadalom*, vol. 23. No. 4. pp. 27–44.
- RUTTEN, R. & BOEKEMA, F. (eds. 2009) *The Learning Region*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- SÜLI-ZAKAR I. & LENKEY G. (2014) A vidék mint földrajzi periféria és az oktatás mint kitörési pont. *Educatio*®, vol. 23. No. 3. pp. 371–383.
- SZELÉNYI I. (ed. 1973) *Városszociológia*. Közgazdasági Kiadó, Budapest.
- TEPERICS K. & DOROGI Z. (2014) Az egyetemek gazdasági és regionális hatásai. *Educatio*®, vol. 23. No. 3. pp. 451–461.