

# A tanuló közösségek és a szakképzés

## A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

### Bevezetés

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

### A kezdetek

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

### A hagyományos, szűkebb, intézményi értelmezés

A tanuló közösségek egyik hagyományos értelmezése az iskola világához kötődik. A cél itt a tanulók tanulási folyamatának átfogó segítése, az iskolai kudarcok és az iskolán belül

a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése. Ezek az eredmények a szolidaritás, a cselekvő részvétel és az iskolán belüli párbeszéd támogatásából fakadnak. Tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Ehhez az iskoláknak kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel. Castells szerint ez a folyamat kevésbé kapcsolódik ahhoz, hogy mi történik az osztályteremben, sokkal inkább arra fókuszál, hogy milyen kapcsolatok alakulnak ki az új technológiák segítségével az oktatás helyszínén, a tanulók otthonai és a közéleti helyek között (Castells 1996).

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

### *Az élethosszig tartó tanulás politikájának hatása*

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

### *Az élhető hely víziója*

A tanuló közösségek számos megközelítését ismerjük. Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, az iskolák, főiskolák és egyetemek, a

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

### *A 'Russian egg' – a Matruszka baba képzete*

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

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

### *A vezérelt rendszerektől az élő rendszerekig*

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

### *A fenntartható fejlődés követelménye*

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

### *Az EU új, közérthetőbb víziója*

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

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

### **Egy jövőbeli kutatást előkészítő hipotézis**

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

### **Egy speciális terület: a tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolata**

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

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

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

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

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

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

### *A partnerség szerepe a tanuló közösségekben*

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

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

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

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

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

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

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



## Egy empirikus felmérés tapasztalatai

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

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

### *A felmérés legfontosabb tapasztalatai, eredményei, néhány kiemelt kérdés alapján*

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

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

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

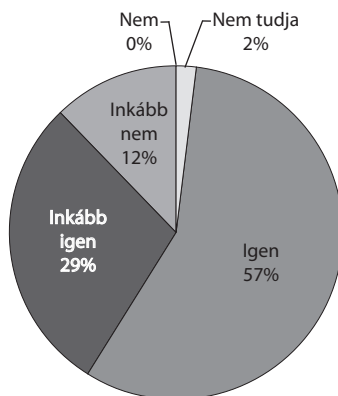
képzés kizárólagos feladata a munkaerőpiaci igények gyors kielégítése. (Nem ért egyet 48%, egyetért 52%). Ugyanakkor, a szakképző intézmények vonatkozásában a válaszadók több mint fele (56%) elutasítja azt az állítást, miszerint az intézmény működését elsősorban rövidtávú piaci hatások határozzák meg.

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

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

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

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

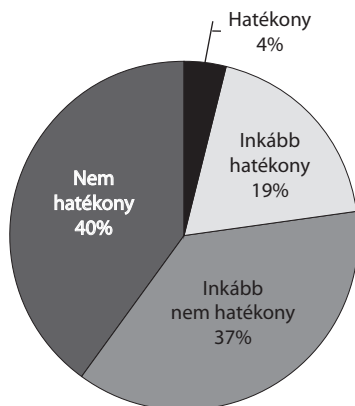


Sokan kirekesztve érezhetik magukat a döntésekből, vagy csak bonyolultabbnak látják a világot, mivel a kérdőívet kitöltők közel kétharmada úgy véli, hogy napjainkban nagyobb szükség van széleskörű párbeszédre, mint 20 évvel ezelőtt. (A minta korösszetétele miatt ennél a kérdésnél is úgy véljük, hogy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

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

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

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



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

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

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

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

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

Miközben egy korábbi kérdésnél azt tapasztaltuk, hogy a kérdőív kitöltőinek 58%-a úgy ítéli meg, hogy az iskolák nem készültek fel eléggé arra, hogy érdemi partneri szerepet töltsenek be a helyi szakképzési politika alakításában, addig mégis őket, mármint a helyi képző intézményeket tekintik a legalkalmasabb katalizátornak a képzéssel kapcsolatos helyi feladatok megoldását segítő párbeszédben. Ebben közre játszhat a tanárok magas aránya a mintán belül, ugyanakkor elszántságot is jelezhet jövőbeli aktivitásukat

illetően. A helyi képző intézmények mellett a helyi vállalatok, a helyi szakmai szervezetek, a kamarák és az önkormányzatok kapták a legmagasabb értékeket (ld.1. táblázat).

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

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

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

## Összegzés

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

\*\*\*

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

## Megjegyzés

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

## IRODALOM

- ASHEIM, B. T. (1996) Industrial districts as „learning regions”: A condition for prosperity? *European Planning Studies* vol. 4. No. 4. pp. 379–400.
- ASHEIM, B. T. & GERTLER, M. S. (2005) The Geography of Innovation: Regional Innovation Systems, in: FAGERBERG, J., MOWERY, D. & NELSON, R. (eds.) *The Oxford Handbook of Innovation*, pp. 291–317. Oxford University Press, Oxford.
- ASHEIM, B.T. (2012) The Changing Role of Learning Regions in the Globalising Knowledge Economy: A Theoretical Re-examination. *Regional Studies* vol. 46. No. 8.
- AUSTRALIAN NATIONAL TRAINING AUTHORITY (2000) *Turning on Learning Communities: Report*, Canberra.
- BAZZICHELLI, T. (2008) *Networking: The NET as Artwork*. Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University, Aarhus.
- BENKE M. (2013a) A tanuló régió – Kihívás és lehetőség. In: ANDL H. & MOLNÁR-KOVÁCS Zs. (eds.) *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. [II. kötet.] PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola*, Pécs. pp. 200–210.
- BENKE M. (2013b) A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, vol. 19. No. 3. pp. 5–21.
- BENKE M. (2014) A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In: DR. JUHÁSZ ERIKA (ed.): *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*, CHERD, Debrecen. pp. 51–70.
- BENKE, M. (2015) *The Spatial Frame of Lifelong Learning: Learning Regions, Learning Cities, Learning Communities*. *Hungarian Educational Research Journal*, vol. 5. No. 4.
- CASTELLS M. (2005 [1996]) *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra*. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása. Gondolat–Infonia, Budapest.
- CEDEFOP (2015) *A szakképzés változó szerepe és jellege* (szeminárium) CEDEFOP, 2015. június
- CLARKE, P. (2009) A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. *Education, Knowledge and Economy*, vol. 3. No. 3. pp. 183–197.
- DOOLY, M. & VALLEJO, C. (2007) *Transforming Schools into Learning Communities: Social and cultural transformation*. University of Barcelona.
- FARIS, R. & WHEELER, L. (2006) *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments*. Australian Learning Communities Conference, Brisbane.
- FLORIDA, R. (1995) Towards the learning region. *Futures* vol. 27. No. 5. pp. 527–536.
- GEJEL, J. (2012) *Towards Learning Communities. A guide compendium*. EU Education and Culture DG.
- GODDARD, J. B. & CHATTERTON, C. (1999) ‘Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities’ in: *Environment and Planning C: Government and Policy*. vol.17. pp. 685–699.
- GUSTAVSEN, B., NYHAN, B. & ENNALS, R. (eds. 2007) *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. (Cedefop Reference series: 68).

- KILPATRICK, S., BARRETT, M. & JONES, T. (2003) Defining Learning Communities, *Discussion Paper D1*. University of Tasmania.
- KIMBERLEY, H. (2003) *Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report*. OVAL Research Working Paper, pp. 03–21, The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, The University of Technology, Sydney.
- KOZMA T. (2010) Tanuló régiók. In: FENYŐ I. & RÉBAY M. (eds.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen. pp. 203–225.
- KOZMA T. et al. (2015) *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig*. CHERD, Debrecen.
- LONGWORTH, N. (2001) *Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future*.
- LORENZ, E. & LUNDVALL, B. Å. (eds. 2006) *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*. Oxford University Press, Oxford.
- LUNDVALL, B. Å. (2008) National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool, *Industry & Innovation* vol. 14. No. 1. pp. 95–119.
- MALLEY, J. (2002) The Role of VET in Building Learning Communities for Disadvantaged Urban Groups. Urban Disadvantage and Learning Communities: Forum Paper, *Oval Research Working Paper*, pp. 03–22, January, University of Technology, Sydney.
- MELVILLE, B. (2003) *Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas*. University of Technology, Sydney.
- MORGAN, A. (2009) Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, vol. 14. No. 5. pp. 443–459.
- MORGAN, K. (1997) The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. In: *Regional Studies*, vol. 31. No. 5. pp. 491–503.
- NÉMETH, B. (2014) The Learning Region Initiative – a Challenging Concept for Higher Education to promote Regional Development. in: *Hungarian Educational Research Journal*. vol. 4. No. 3. (thematic issue on learning regions)
- NIACE (1998) *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*. UK Learning City Network and Department for Education and Employment, London.
- OECD (1996) *Lifelong learning for all*. Paris.
- OECD (2001) *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris.
- OSBORNE, M. (2014) Learning Cities 2020, in: *Hungarian Educational Research Journal*. vol. 4. No. 3. (thematic issue on learning regions)
- UNESCO (1998) *World Cultural Report*. UNESCO, Paris
- WOLFE, D. (2001) 'Social Capital and Cluster Development in Learning Regions' In: HOLBROOK, J. A. & WOLFE, D. A. *Knowledge, Clusters and Regional Innovation: Economic Development in Canada*. McGill Queen's University Press, Kingston and Montreal.
- WONG, S. (2002) *Learning Cities: Building 21<sup>st</sup> Century Communities through Lifelong Learning*. A Report on the Travelling Scholarship awarded by the Department of Employment, Training and Tertiary Education of the Victorian Government, Geelong.
- YARNIT, M. (2006) *Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.