

A művelődési városközpontoktól a tanuló közösségekig

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

A nyolcvanas évek

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

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

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

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

Elméleti keretek

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

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

szervezet-környezet együttes vizsgálatának rendszerelméletileg is figyelemre méltó megvalósításai.

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

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

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

„Tanuló” falvak

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

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

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

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

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

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

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

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

„Tanuló” városok

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Összegezés

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

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

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

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

Megjegyzés

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

IRODALOM

- BOEKEMA F. et al. (2000) *Knowledge, Innovation and Economic Growth*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press, Cambridge (USA).
- CSERTI CSAPÓ T. (2008) A civilek. In: FORRAY R. K. (ed. 2008), *A cigány/roma fiatalok munkaerőpiaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-Dunántúlon*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. pp. 123–154.
- FERENCZI GY. (ed. 1997) *A tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola jubileumi évkönyve 1947–1997*. Hajnóczy József Gimnázium és Humán Szakközépiskola, Tiszaföldvár.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2011) *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest.
- FORRAY R. K. & KOZMA T. (2013) Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra* vol. 22. No. 10. pp. 3–21.
- KOZMA T. et al. (2015) *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen.
- KOZMA T. & FORRAY R. K. (2014) Tanuló városok: alternatív válaszok a rendszerváltozásra. In: JUHÁSZ E. (ed. 2014) *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. (Régió és Oktatás X.) CHERD, Debrecen. pp. 20–50.
- KOZMA T. & FORRAY R. K. (2013) Menekülés az iskolától. *Educatio*[®], vol. 22. No. 1. pp. 23–34.
- MOLNÁR E. (2014) Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében. *Educatio*[®], vol. 23. No. 3. pp. 462–471.
- NEMES G. & VARGA Á. (2014) Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Educatio*[®], vol. 23. No. 3. pp. 384–393.
- NYHAN, B. (2014) Learning regions for local innovation. *HERJ Hungarian Educational Research Journal* vol. 4. No. 3. DOI 10.14413/HERJ2014.03.01. <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/html/55d41eda69791> (2016. 02. 28)
- ÖRSI J. (2002) *Kulcsemberek*. Túrkevei Kulturális Egyesület, Túrkeve.