



Szakmai beszámoló

Kódszám: OTKA K-101867

Téma:

**Tanuló régiók Magyarországon:
Az elmélettől a valóságig**

Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

1. A kutatás ütemei

1.1. Az első év (2012. február 1.–2013. január 31.)

A kutatás célja egy adott területi és társadalmi egység (Dunántúl, Tiszántúl, Partium) azon gazdasági, politikai és kulturális tényezőinek feltárása és elemzése volt, amelyek hozzájárulhattak egy tanuló régió (LR) kialakulásához.

- Az 1970-es és 1980-as évek fordulóján kidolgozott, a művelődési és oktatási központok létrehozásának kezdeményezésére szolgáló fejlesztési stratégiák továbbgondolására és a hazai felnőttoktatási potenciál megoszlását célzó kutatásunkra építettünk (Kozma et al. 2004).
- Az újonnan kialakult tanuló közösségek és alternatív tanuló régiók vizsgálata révén a LeaRn projekt a TERD kutatásunk során tanulmányozott oktatáspolitikai hatásaihoz, az alulról szerveződő politikai tradícióhoz nyúlt vissza. Az első év feladata az elemző munka volt: a „tanuló közösségek” sajátosságait jellemeztük, és javaslatot tettünk a „tanuló közösségek” tipologizálására.
- Az eredmény a vizsgálati eszközök kidolgozása lett; eredményeinket folyóiratokban, tanulmánykötetben és konferencia előadásokban tettük közzé.

1.2. A második év (2013. február 1.–2014. január 31.)

A második évben sor került egy regionális elemzésre, mivel - az első év eredményei alapján - a tanuló régióra úgy tekintettünk, mint a területi fejlesztés célkitűzésére, így kialakítani és értékelni is szükségesnek látszott.

- A **regionális elemzés** során a célunkhoz mérten meg tudtuk határozni a hazai fejlesztési területeket. Ennek lépése volt a tanuló régió szakirodalomra alapozva kialakított négy dimenzióján keresztül a fogalom operacionalizálása. A magyarországi területi egységek tanuló régióin alapuló elemzéséhez a dimenziók indikátorait dolgoztuk ki, valamint azok statisztikai értékeit gyűjtöttük össze.
- A második évben célunk volt a vizsgálati terep **statisztikai alapadatainak** elemzése és a kutatócsoport tagjainak módszertani felkészítése az esetelemzésekre. A regionális elemzések egységeit a NUTS 2 szintű magyarországi régiók alkották. Bár ez nem mutatkozott elegendőnek a tanuló régiók elemzéséhez, de kialakulóban levő tanuló közösségek tanulmányozásához igenis elegendőnek bizonyult. A regionális elemzések forrásai a KSH népszámlálási statisztikái, valamint az egyéb intézményi adatok. További adatokat a projekt elődjeiből vontunk be. Az adatelemzés leíró és több dimenziós statisztikai módszerrel történt.
- **Eredmények:** a (leendő) tanuló régiók képének kirajzolása azokon a területeken, ahol a tanuló közösségek kapcsolatba lépnek egymással, és a fejlesztési területek különböző típusait be lehetett azonosítani, mint a leendő tanuló régiók eseteit.
- **Tudományos közlések:** adatbázis készítése, fejlesztése és elemzése; résztanulmányok folyóiratokban és tanulmánykötetben, valamint konferencia előadásokban.

1.3. A harmadik év (2014. február 1. – 2015. január 31.)

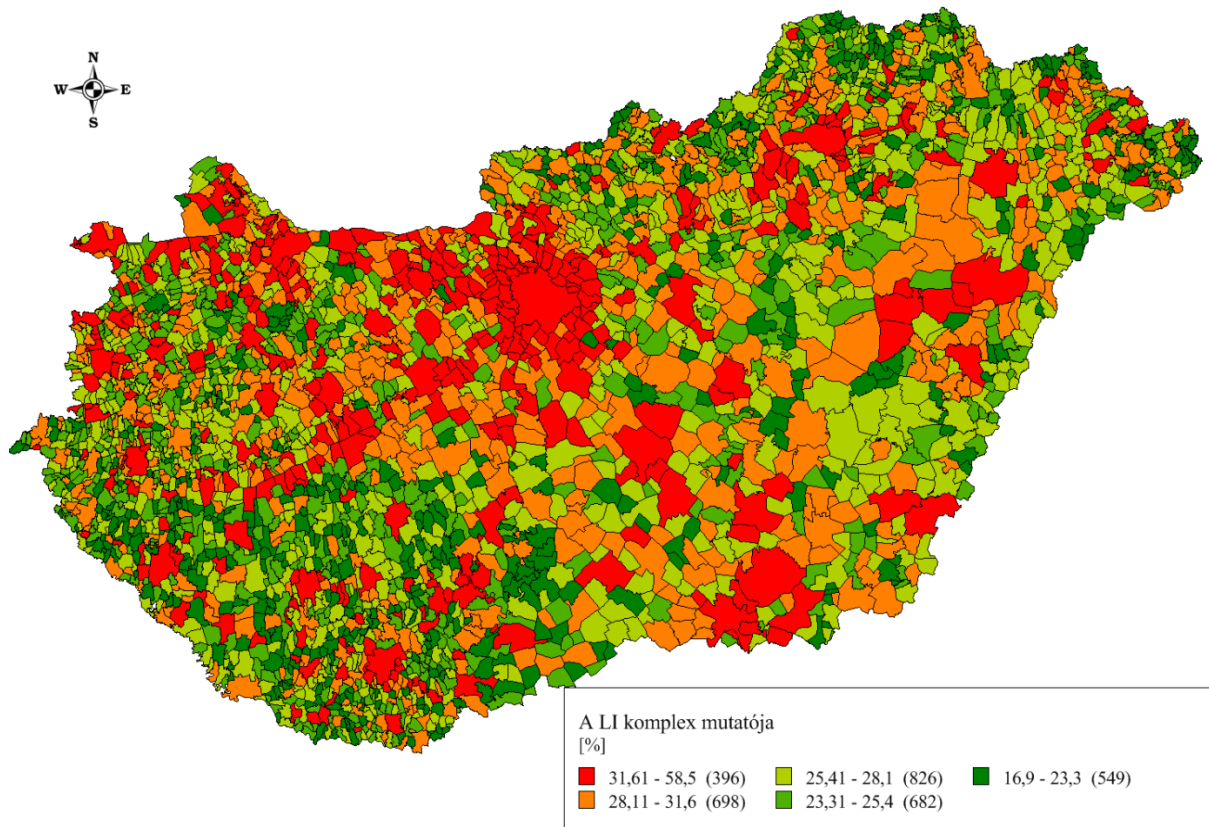
A harmadik évben a regionális elemzések révén néhány tanuló közösség klasztereit elemeztük, mint leendő tanuló régiók eseteit.

- Az **esettanulmányok** célja azokkal a politikai cselekvésekkel és folyamatokkal való megismerkedés és azok megértése volt, amelyek szerepet játszottak (vagy szerepet nem játszanak) a tanuló közösségek és tanuló régiók kialakulásában. Az esettanulmányok során a helyi cselekvési modell segítségével különféle fejlődési eseteket tipizáltunk.
- A **részletes vizsgálódás** a dunántúli és a tiszántúli régiók mellett a nemzetközi összehasonlítás lehetőségét is nyújtotta a Partium (Magyarország, Románia, Ukrajna határmenti régiója) bevonásával.
- Az **esettanulmányok** során a politikai erők – aktorok, cselekedetek, célok, ideológiák -- tanulmányozása érdekében az előző kutatásaink során leghasznosabbnak bizonyult módszert alkalmaztuk.
- **Eredmények:** a helyi politikai döntéshozatal struktúrájának és dinamikájának megértése, amely hozzájárul a leendő tanuló közösségek kialakulásához.
- **Tudományos közlések:** esettanulmányok, adatbázis-fejlesztés, összefoglaló tanulmány készítése, zárókonferencia megszervezése, zárókötet kiadása. (A zárókötet megszervezésére, valamint a zárókötet kiadására magyarul és angolul - nemzetközi kiadó bevonásával - határidő módosítást kértünk és kaptunk.)

2. A kutatás célja

A LeaRn-projekt (*Learning Regions in Hungary*) célja **Magyarország tanulás- és művelődéstérképének megalkotása** volt. Ez a térkép az 1. ábrán látható.

1 térkép: Magyarország “tanulástérképe” (tanuló régiók, városok, közösségek)



Forrás: Kozma et al. (2015).

2.1. A kutatás szemléletmódja

A tanuló régió (tanuló város, okos város, tanuló közösségek) tipikusan K+F tevékenység, ahol a fejlesztésen jóval nagyobb hangsúly, mint a kutatáson (nem is szólva az ún. “akadémiai vagy alapkutatásokról”). Ha mégis a kutatás (kutatók) oldaláról közelítjük meg őket, legtöbbször az ún. “akciókutatás” juthat az eszünkbe: a kutatás nem mint föltárás, fölfedezés, törvényszerűségek megfogalmazása, hanem mint társadalmi mozgalom és közösségépítés. Az efajta “kutatások” módszertanát és szemléletmódját nehéz leírni, mivel tételesen általában meg sem fogalmazzák őket, és mihelyt megfogalmazzák, az adott kontextuson kívül már nem is igaz. A kiemelt nemzetközi, valamint hazai példák alapján mégis megpróbáljuk ismertetni azt a szemléletmódot, amellyel a tanuló régiók Magyarországon elnevezésű - hangsúlyozottan kutatási, nem vagy csak egész kis mértékben fejlesztési - projekt megvalósításához hozzáfogtunk.

2.2. A kutatás dilemmái

A projekt megvalósítása során a *Deutscher Lernasatlas* példáján okulva, **Magyarország tanuló régióinak atlaszát (térképét) kívántuk előállítani.**

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

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

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

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

2.3. Kutatási dimenziók: a négy pillér

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

- **Formális tanulás** (az I. pillér): a formális oktatás adatai álltak leginkább rendelkezésre - csak hogy mi a formális tanulás tevékenységeire lettünk volna kíváncsiak. Ez utóbbit közelítették a hazai tanulmányi teljesítménymérés adatai, de csupán töredékesen. Egyes tanulói / hallgatói csoportokat kellett fölkeresni, megfigyelni és megkérdezni ahhoz, hogy a kiinduló kérdéseinkre akár csak töredékes válaszokat is kapjunk (statisztikai adatgyűjtés, kérdőíves adatgyűjtés, interjúk, részt vevő megfigyelések stb.)
- **Nem formális tanulás** (a II. pillér): a formális oktatás (szakképzés, felnőttoktatás) adatai itt is rendelkezésre álltak; bár már korántsem olyan mértékben és rendezettséggel, ahogy a formális tanulás esetében. S el kellett (kellett volna) hatolnunk azokra a helyszínekre, ahol a nem formális tanulások (főképp a szakmatanulás és vele együtt a munkahelyi szocializáció) történik, történhet. Ebből jobbra helyi esettanulmányok maradtak, azok is csupán regionális szinten. (Statisztikai adatgyűjtés, települési és önkormányzati esettanulmányok, szűkebb körű kérdőívesítés).
- **Kulturális tanulás** (a III. pillér): Az informális tanulásoknak azt a részét neveztük így, amelyet más statisztikák személyes, ismét mások pedig szabadidős tanulásnak hívnak. Itt is találtunk statisztikai adatokat, amelyek azonban elsősorban a kulturális intézmények látogatottságáról szóltak, és természetesen nem az “informális” tanulás intímabb szférájáról. Így társadalom- és művelődéskutatásokban leginkább hasznosítható interjúkra és részt vevő megfigyelésekre kellett (lehetett) támaszkodnunk. Ez már valóban messze vitt egy országos szintű, településalapú adatgyűjtéstől (térképeinkhez a kulturális tanulás gazdag információs anyagából csupán néhány, országosan is összegyűjthető mutatót tudtunk fölhasználni).
- **Közösségi tanulás** (a IV. pillér): Itt elsősorban közösségeket kellett és lehetett megfigyelni - ráadásul olyankor, amelyek “tanulnak” (külön meghatározva, mit is kell esetükben “tanulásnak” hívni. A domináns módszer esetükben a megfigyelés, részt vevő megfigyelés és az összehasonlító települeselemzés voltak. S ezek is csupán egyes térségekre terjedhettek ki; az országos térképszerkesztés számára néhány mutató vált csupán elérhetővé.

Az így szerzett információkat több szinten kellett / lehetett fölhasználnunk. Egyes esettanulmányokat csupán azért, hogy mint “cseppben a tenger” példát mutathassunk föl. Más információkat regionális szinten általánosítva. A legmagasabb, országos szinten csupán

néhány mutatót sikerült kialakítanunk. Mindennek alapján összefoglaló (komponált) indexet alakítottunk ki, amellyel megkíséreltünk összefoglaló képet mutatni Magyarország településeinek viszonyáról a tanuláshoz. E mutató területi megoszlását kartografikusan is jellemeztük. A LeaRn-kutatásban felhasznált mutatókat az 1. táblázaton mutatjuk be.

1. táblázat: A LeaRn-kutatásban felhasznált mutatók

Pillérek	Dimenziók	Mérőszámok	Összesen
Formális tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - iskolázottság, a tisztított iskolázottsági mutatókkal, - központok időbeli elérhetősége 	<ul style="list-style-type: none"> - a 10 évnél idősebb népességből az egyetlen osztályt sem teljesítők aránya - a legalább befejezett általános iskolával rendelkezők aránya a 15 évnél idősebb népességből - a legalább befejezett középiskolával rendelkezők aránya a 18 év feletti népességből. - a diplomával rendelkezők aránya a 25 évnél idősebb népességből - a központi települések (kistérségi-, megye- és regionális székhelyek) időbeli elérhetősége 	2 dimenzió 5 mérőszám
Non-formális tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - a felnőttképzés intézményrendszere, - a felnőttképzés hallgatóinak jellemzői 	<ul style="list-style-type: none"> - az regisztrált felnőttképzési intézmények 1000 lakosra jutó száma, - az akkreditált felnőttképzési programok 1000 lakosra jutó száma - a képzéseket befejezők/lakosság - a képzésekbe beiratkozottak/befejezők aránya - a támogatott és a nem támogatottak képzésekben résztvevők aránya 	2 dimenzió 5 mérőszám
Kulturális tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - kulturális intézmények, - helyi médiumok, - internet előfizetés, - kulturális rendezvények látogatása 	<ul style="list-style-type: none"> - kulturális intézmények (közművelődési intézmények, mozik, színházak, könyvtárak, levéltárak, múzeumok, állatkertek vadsparkok) 1000 lakosra jutó száma, - helyi médiumok (Tv, rádió, nyomtatott sajtó) 1000 lakosra jutó száma, - különböző művelődési formákban történő rendszeres részvétel - internet előfizetések száma („Legalább 30 Mgps sávszélességre képes vezeték internet hozzáféréssel rendelkező lakosság aránya”) - a kulturális rendezvényeken résztvevők 1000 lakosra jutó aránya 	4 dimenzió 5 mérőszám

Közösségi tanulás	<ul style="list-style-type: none"> - vándorlási egyenleg - vallási aktivitás, - kulturális aktivitás, - kisebbségi és nonprofit szervezetek száma 	<ul style="list-style-type: none"> - vándorlási egyenleg (2001-2011) - a vallási aktivitás (1000 lakosra jutó hívők száma), - nonprofit szervezetek 1000 lakosra jutó száma, - kisebbségi önkormányzatok 1000 lakosra jutó száma - politikai aktivitás (a 2010-es országgyűlési választásokon való részvétel aránya) 	4 dimenzió 5 mérőszám
-------------------	---	---	--------------------------

Forrás: Kozma et al. 2015: 28

2.4. A kutatás módszerei

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

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

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

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

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

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

- Az adatok hozzáférhetősége határozta be a vizsgált időszakot is. A legrészletesebben hozzáférhető településsoros adatok Magyarországon a népszámlálásokhoz kötődnek, emiatt a vizsgálat minden mérőszám esetében a 2011-es év adataival zajlott.
- A csoportok (települések lakossága) és az intézmény (településeken fellelhető intézmények) jellemzőinek vizsgálatához felhasznált adatok a létező módszertan (CLI, ELLI, DLA) és a hozzáférhető adatok összefésülésének eredményeként a következőképp csoportosíthatók: változtatás nélkül felhasználható, átalakítva felhasználható, illetve kiváltandó adatok.
- Egyértelműen megoldható feladat volt az elérhetőségek vizsgálata. Komoly súllyal jelent meg a mérőszámok között a CLI minden pillérében (akár több elemre vonatkozóan is), a legfontosabb tényezők közé tartozott ebben az indexben. Megjeleníthető a köz- és felsőoktatás, a szakmai képzések, felnőttképzések a közösségi szolgáltatások és a kulturális intézmények vonatkozásában Magyarországon is. Súlyát a formális/intézményi tanulás vonatkozásában tartottuk a leglényegesebbnek, ezért az I. pillér esetében használtuk fel. Meglátásunk szerint a településhierarchiát visszaadó mérőszám párhuzamosítható az oktatási infrastruktúra elérhetőségének jelenségével.

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

- Az I. pillér esetében sok átfedés volt felismerhető a CLI és az ELLI mérőszámai között. A CLI 5 indikátorát 7 adattal (+ az elérhetőségekkel), az ELLI szintén 5 indikátorát 6 adattal jelenítette meg ezt a területet. Mindkettőben a PISA kutatások alapkészségei (olvasás-értés, problémamegoldás, matematikai és természettudományos készségek) és a felnőtt korúak képzései és elért végzettségei szerepeltek súllyal. Az eltérés abban fogható, hogy a CLI kidolgozói a lemorzsolódás (20 és 24 évesek közül a befejezetlen középiskolával rendelkezők) adatainak is szerepet adnak. A DLA-ban (2 dimenzió, 10 mérőszám) a tanulók teljesítményével

(IGLU, PISA, IQB mutatók) és a lemorzsolódás, osztályismétlés adataival érintették meg az iskolai tanulás jelenségét. Mikrocenzussal, adatfelvétellel gyűjtött adataik számunkra elérhetetlenek voltak. A CLI megközelítései nyomán jól lefedhető a magyar statisztikai adatok segítségével ez a kérdéskör.

- A II. pillér vonatkozásában a mintának tekintet indexekben a munkahelyi, szakmai képzésekre koncentráltak. A CLI (3 indikátor, 4 adat) esetében ez adatokkal szűkebben leírt, hiszen a munkahelyek által felkínált képzések és a továbbképzéseken résztvevők számával, valamint a képzések elérhetőségével mutatja be ezeket. Az ELLI (4 indikátor, 12 adat) lényegesen részletesebb megközelítést alkalmaz. Ebben a CLI-ben is megjelenő adatok kibontása mellett a munka jellemzői is helyet kaptak. A munkavégzés feladatainak komplexitása, monotonitása, internet igénye, stb. fontos jellemzőket ad vissza. A DLA(3 dimenzió, 10 mérőszám) továbblépett, a munkaügyi hivatal adatai mellett a felnőttképzést árnyaltan leíró információk mellett a munkahelyeken folyó képzéseket is beemelte a vizsgálatba. A számunkra elérhetetlen részletezettségű, bontású információ, emiatt itt is a CLI módszertanának irányába mozdultunk el.
- Az otthoni tanulásra/kulturális fogyasztásra vonatkozó adatok – amelyeket mind a kanadai (IV. Pillér), mind az ELLI és a DLA (III. Pillér) módszertanban fontosnak tartanak-, átalakítva kerülhetnek felhasználásra. A CLI-ben a háztartások jövedeleमारányos költsége segítségével jelenítették meg ezt, az ELLI az egyének adatait használja fel. Elképzelésünkhöz közelebbinek látjuk a CLI adatfelhasználását, ennek nyomán a családok kultúrára költését – adatok hiányában – a kulturális intézményrendszer kapacitásával próbálhatjuk meg kitölteni. Nem azonos, de a tartalmát tekintve közelinek tekinthető információt szolgáltathat számunkra a színházak, könyvtárak, galériák kapacitására, forgalmára vonatkozó adat. Még jobb közelítést adhat az internet/nyomtatott média használatára vonatkozó mutató, a szélessávú internet elterjedése vonatkozásában a Magyarországon is fellelhető településenkénti előfizetői adat, amit népességarányossá lehet átszámolni.
- A kiváltandó kérdések körét a közösségben történő tanulás (CLI IV. pillér, ELLI és DLA III. pillér) mutatói jelentik. Mindkét kérdéskör adatigénye nehezen kezelhető, mérőszámaik jellemzően kiváltásra kellett, hogy kerüljenek. A CLI könnyebben megközelíthetőnek tűnt, bár adatgyűjtés hiányában nehezen kezelhető/kezelhetetlen a különböző kultúrák közötti kapcsolattartás családonkénti arányára vonatkozó mutató. Magyar viszonyok között ennek kiváltására a migrációs adatok nyújthattak tájékoztatást. Hasonlóan gondokat jelentett az önkéntesség és a civil szervezetek megjelenésének adatokkal történő bemutatása is. Itt a szervezetek számával, önkéntes munkát végzők arányával lehet áthidaló megoldásokat keresni, adott esetben élve itt is a lakosságárányossá történő átszámítás lehetőségével.

Az adatok hozzáférhetősége, települési szintű bontásban történő megjelenése alapján a három előzménynek tekinthető komplex mutató közül (CLI, ELLI, DLA), a – térben távolabbi –

kanadai index alkalmazását láttuk a magyar viszonyokra alkalmazhatóbbnak. A CLI mellett szól az elérhetőség szempontjának hangsúlyos érvényesítése és az I. és II. pillérben felhasznált adatok magyarországi elérhetősége, valamint a III. és IV. pillérben használt adataik egyszerűbb kiválthatósága.

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

3. A kutatás háttere és előzményei

3.1. Fejlesztéspolitikai kísérletek

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

- A TELS-projekt (*Towards a European Learning Society*, 1998–2000) 80 európai várost vizsgált tíz indikátor mentén. A szándék az akkreditáció előkészítése volt; alapját képezte számos EU-dokumentumnak, amely az élethosszig tartó tanulás új útjaival foglalkozott. (Clark et al. 2008)
- A PALLACE-projekt (2002–2005) kísérletet tett a tanuló városok közreműködőinek azonosítására és összekapcsolására. (Osborne, Kearns, Yang 2013)
- A LILLIPUT-projekt (2002–2005) tanulmányi anyagot fejlesztett ki a tanuló városok és régiók számára.
- Az INDICATORS-projektben (2004–2005), amit a skóciai Stirling Egyetemen terveztek és irányítottak, a közreműködők auditáltak helyi törvényhatóságokat a településeken megvalósuló élethosszig tartó tanulás alkalmairól és lehetőségeiről.
- A LILIARA-projekt (Doyle 2007) olyan kutatás-fejlesztés, amely az önkormányzatokban folyó élethosszig tartó, társadalmi-tanulási folyamatokat vizsgálja és erősíti. A további helyi-regionális kezdeményezések – amelyek száma az ezredfordulón már igen magas volt (Longworth 2006) –, arra hívják fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálata nagyban függ a kormányzat jellegétől és a vizsgált helyi-regionális társadalmak kultúrájától.
- Az UNESCO által gondozott Global Network of Learning Cities (GNLC) program a városokat tekinti a modern világ gazdaságfejlesztésért felelős “motorjának”, melynek legfontosabb “üzemanyaga” a tanulás. Ennek eredményeként számos nagyváros fogalmaz meg innovatív stratégiát, melynek egyik legfontosabb célja, hogy az adott település lakói (fiatalok, idősök egyaránt) lehetőséget kapjanak új készségek, ismeretek megszerzésére, mellyel városukat nemcsak gazdasági teljesítményében hozzák kedvező helyzetbe, de egyben át is alakítják “tanuló várossá”. Ezen UNESCO kezdeményezésnek számos tagja van a globális és regionális szervezetektől az egyes országok minisztériumain keresztül az egyetemek és kutatóintézetekig bezárólag. (UNESCO 2014)
- Az OECD is érdeklődést mutatott kérdés iránt. A tanuló régióknak és még inkább a tanuló városoknak az elsősorban az innovációs és gazdasági fejlesztési lehetőségre irányuló lehetőségeit és hatásait elemezte a 2001-ben megjelent kiadványában (*Cities and Regions... 2001*). Az OECD érdeklődése teljes mértékben érthető volt, hiszen a

szervezet a gazdasági fejlesztés és fejlődés minden lehetséges katalizátorát, eszközét vizsgálja, s ennek tekinti - joggal - a térben, városban megjelenő tanulásokat és innovációkat.

- Az OECD által kezdeményezett PASCAL Observatory-projektet folyamatosan nyilvántartja és monitorozza a bejelentkezőket, akik városuk vagy régiójuk élethosszig tartó, társadalmi tanulásával foglalkoznak, iránta érdeklődnek. A Glasgow-i Egyetemen működő Pascal Observatory koordinálja a Learning Cities Networks (LCN) kezdeményezést. A Tanuló Városok Hálózat egy olyan interaktív politika-orientált csoport, amely a témához kapcsolódó, a témában érdekelt legkülönbözőbb partnereket fogja össze. Ennek célja azon elképzelések és tapasztalatok megosztása azokon a fontos területeken, amelyek innovatív válaszokat igényelnek aktuális kérdésekben. A program 2011-2013 között futott, melynek további kimenetei és eredményei más formában a későbbiek során is fellelhetők lesznek.
- Az Európai Unió Életen át tartó szakpolitikája (és programja) is támogatta a tanuló régió probléma kibontására és fejlesztésére irányuló szándékokat. Ennek - és egy nemzetközi összefogás - eredményeként egy tulajdonképpen minőségbiztosítási kézikönyvnek tekinthető kötetet alkottak *Tanuló város és tanuló régió fejlesztések* címmel. (Eckert et al. 2012) Ez egy módszertani anyag, mely az érdekeltek és a témában dolgozók számára készült. Az R3L+ projekt célja egyfelől a tanuló város és tanuló régió fejlesztésben potenciálisan érdekeltek megszólítása, másfelől az európai "jó gyakorlatok" gyűjtése, illetve ennek eredményeként - harmadrészt - az alkalmazható tapasztalatok és módszerek disszeminációja.
- Szintén uniós támogatással valósult meg a nagyszabásúnak mondható, egész Németországot érintő *Lernende Regionen Deutschland* projekt (Ambos, Conein, Nuissl 2002). A projektben létrehozott több mint 70 tanuló térség, körzet, régió, jelentős szerepet játszott a tanuló régió és tanuló városok koncepció disszeminációjához. Másfelől a projekt a tanuló régió elsősorban élethosszig tartó tanulás szegmensét exponálta, illetve hangsúlyozta, a tanuló régió gondolat partnerségben történő megvalósulását. A projekt finanszírozásának megszűntével, elsősorban a gazdasági szervezetek és egyetemi, illetve kutatóhelyek között kialakult együttműködések maradtak fenn.
- Az osztrák *Tanuló Régió Program* kimondottan a vidékfejlesztés eszközekén szolgált. Ennek eredményeként és a cél elérése érdekében az osztrák Leader térségeket tanuló régiókként is értelmezték. Az így létrejövő közel 40 osztrák tanuló régió térségek két szempont miatt érdekesek. Egyrészt, meglévő együttműködésre alapozták (Leader térségek) a tanuló régiót, másrészt nem a város, illetve városias térségekre irányultak, hanem kimondottan a vidékre. (Elrer et al. 2014)
- A különböző OKOS VÁROS (*Smart City*, néha *digitális város* vagy *e-város*) kezdeményezések a 2000-es évek első évtizedében bukkantak fel. Lényegük az IKT

alkalmazása a városi infrastruktúra, valamint szolgáltatások összehangolására, racionalizálására, valamint az energiafogyasztásra és a környezetvédelemre. Legismertebb területeik a közösségi közlekedés, az energia- és vízgazdálkodás, az egészségügy, a jóléti rendszer, valamint a biztonság tevékenységeinek összehangolása. Okosvárosként szokta a szakirodalom emlegetni - a megvalósult IKT- alkalmazások miatt Chicagót, Bostont, Barcelonát, újabban Amsterdamt és Stockholmot is. Az Okos Város-projektet az EU az Okos Városok és Települések Európai Innovációs Partnersége elnevezésű kezdeményezés keretében támogatja (a kezdeményezésnek 2014-ben mintegy 370 település volt a tagja). A magyarországi városok közül Szolnokon és Nyíregyházán is folynak hasonló kísérletek (2016). A legfőbb kritika velük szemben, hogy nem vagy csak alig veszik figyelembe a lakosság képzettségi és IKT kompetenciáját, ennek következtében nem vagy csak alig tartalmaznak felnőttképzési aktivitásokat. (Az OKOS VÁROS kezdeményezésekről lásd pl. *Paskaleva 2009; Batty 2012*).

A fent említett kezdeményezések jelenleg még nem kiforrottak. A legtöbb K+F munkaként még akciókutatásnak tekinthető; viszonylag rövid életű és lefutású projektek; lelőhelyük elsődlegesen vagy kizárólag az internet. Mindebből adódóan kritikai elemzésekre kevésbé alkalmasak.

3.2. Nemzetközi kutatások

3.2.1. CLI: egy kanadai kísérlet. Az „élethosszig tartó tanulás” mérhetőségének kérdését vizsgálva kanadai kutatók (*Canadian Council of Learning*) kifejlesztettek egy olyan indikátor- és mérőeszközrendszert, amely alkalmas országos, regionális, kistérségi és települési szinten is a tanulási aktivitások mérésére. A *Composite Learning Index* (CLI). (*Lachance* é.n) összesen 17 indikátort és 24 speciális mérőeszközt azonosít az élethosszig tartó tanulás méréséhez. Ezek mindegyike az UNESCO nemzetközi konferenciáján kidolgozott tanulás négy pillérének nyugszik: (1) megtanulni tanulni; (2) megtanulni cselekedni; (3) megtanulni együtt élni; (4) megtanulni létezni.

(1) Megtanulni tanulni

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

(egyetemi) végzettséget.

- *Az oktatási-képzési helyekhez való hozzáférés.* Azt az átlagos utazási időt fejezi ki, amely az oktatási-képzési intézmények (általános és középiskolák, egyetemek és főiskolák) eléréséhez szükséges.

(2) *Megtanulni cselekedni*

- *A munkavégzéssel kapcsolatos oktatásban, képzésben való részvétel.* Az indikátor egyfelől azt fejezi ki, hogy a 25–64 éves népesség évente milyen arányban vesz részt munkavégzéssel kapcsolatos képzésekben (akár a munkahelyen, akár azon kívül). Másfelől azokat a 25–64 éves korú embereket jelöli, akik bármilyen munkavégzéssel összefüggő képzésben vagy tréningen vettek részt a kérdezést megelőző hat hónapban.
- *A munkahelyi képzések elérhetősége.* Ez az indikátor azoknak a kanadai munkaadóknak az arányát fejezi ki, akik bármilyen munkahelyi oktatást, képzést vagy tréninget biztosítanak alkalmazottaik számára. Az indikátor azoknak a munkahelyi képzéseknek az elérhetőségére és hozzáférhetőségére utal, amelyek a munkavállalók rendelkezésére állnak tudásuk és képességeik fejlesztése érdekében.
- *A szakmai képzéshez való hozzáférés.* Az indikátor azt az átlagos időt mutatja, amelyen belül elérhetők a szakképzési intézmények és az üzleti iskolák.

(3) *Megtanulni együtt élni*

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

(4) *Megtanulni létezni*

- *Médiahasználat.* Ez az indikátor a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról ad információkat.
- *A sportolás általi tanulás.* Ezzel az indikátorral a kanadaiak sportolási és rekreációs tevékenységét fejezik ki.

A (magas-)kultúra általi tanulás. Ez az indikátor azt mutatja meg, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek kulturális-művelődési tevékenységekre.

- *Széles sávú internethasználat és- hozzáférés.* Ez az indikátor a nagy sebességű, széles sávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.
- *A (magas-)kultúrához való hozzáférés.* Ez az indikátor azt jelzi, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és a művészeti galériák eléréséhez.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A DLA-kutatásban megfigyelhető mind az európai (ELLI), mind az atlanti (kanadai) törekvés az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók mérésére. Valójában a kétféle megközelítés

kedvező elemeinek a továbbgondolásáról van szó a németországi adaptáció szempontjából. Ugyanakkor fontos különbség, hogy míg a kanadai CLI-kutatás egy szélesebb közönséget célzott meg (kormányzati támogatással), addig a DLI-kutatás megmaradt magánkezdeményezésnek (alapítványi támogatás áll mögötte).

3.2.4. Összehasonlítás. A 2. táblázaton bemutatjuk a három ismertett kutatás, valamint a LeaRn által használt dimenziókat és indexeket (vö. az 1. táblázattal is).

2. táblázat: A CLI, ELLA, DLA és LeaRn kutatás összehasonlítása

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

Forrás: Kozma et al. 2015: 28

3.3. Hazai kutatások

3.3.1. A “felnőttképzési potenciál” vizsgálata. 2004-ben egy hazai munkacsoport (*Híves Tamás, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Radácsi Imre, Rébay Magdolna*) a felnőttképzés potenciálját mérte statisztikai mutatókkal, és ez alapján jellemezte Magyarország kistérségeit. Felnőttoktatási potenciálon a szerzők a következőket értették: “[...] valamely csoport tagjainak képessége arra, hogy felnőttoktatásokban részt vegyen. Változása előre jelzi az oktatási expanzió kibontakozását, illetve folytatódását. A felnőttképzési potenciált egyszerű és összetett (komponált) statisztikai mutatókkal lehet jellemezni.” (Kozma et al. 2004: 3). A felnőttoktatási potenciál ebben az értelmezésben nem azonos ugyan az élethosszig tartó tanulóval, de közel jár hozzá. Mindenesetre olyan kísérlet, amely a felnőttoktatást nem (nemcsak) az intézmények oldaláról (intézménystatisztikai alapon) vizsgálja, hanem az iskolázási statisztikák bevonásával.

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

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

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

Kozma és szerzőtársai (2004: 6) a 2001-es népszámlálás adatai alapján a következőket állapították meg:

- „A népességszám 2000–2050 között regionális különbségekkel ugyan, de valamennyi kistérségben drámaian csökken. A csökkenés azokban a kistérségekben válik látványossá, amelyekben az 1990-es népszámláláskor (és hagyományosan) még demográfiai többlet mutatkozott (az észak-alföldi régió kistérségei). A jelenlegi tendenciákat előre vetítve a vándorlás ezt a csökkenést nem tudja pótolni.
- Ugyanakkor az iskolázottság szintje folyamatosan nő. (Az oktatási expanzió hajtóereje nem a tanulólétszám, hanem a társadalmi igények növekedése, amelynek hatása a tanulólétszám helyébe lép.) Ez a változás egyre markánsabban kivehető az ország középső, valamint észak-dunántúli kistérségeiben (nagyjából a külföldi beruházások útvonalával egybeesve). Ez alól kivételnek látszik a Tiszántúl egyes kistérségeiben lakók relatíve magas iskolázottsága.
- A foglalkoztatottságban fokozatosan visszaszorulnak az alacsony iskolázottságú területi-társadalmi csoportok (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld). Előtérbe kerülnek viszont a magas szintű szakképzettséggel (főiskolai-egyetemi diplomával) rendelkezők. Ez ugyancsak egybeesik a külföldi tőke behatolási útvonalával. (Foltszerű ellensúlyt jelentenek azonban az egyetemi centrumok körül elhelyezkedő kistérségek.)
- Ezek alapján az előrejelzés időszakában azt várjuk, hogy ezekben a kistérségekben fokozatosan növekszik a felnőttképzési potenciál is. (Ugyanakkor a hagyományos felnőttoktatás a már említett fejletlenebb kistérségekbe szorul vissza.)”

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

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

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

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

A kutatás központi eleme a tanuláshoz való viszony kérdésének vizsgálata volt. A keleti magyar és a nyugati román periférikus fekvés, két domináns regionális centrum közelsége eredményez-e hasonlóságokat ebben a vonatkozásban? A közös gyökerekkel és hasonló közelmúlttal rendelkező határ menti térségben fellelhetők-e a tanuló régió nyomai? A kétségtelenül érdekes terv kivitelezése rengeteg nehézséggel járt. A CLI magyar adaptációja is sok esetben adathiánnyal küzdött/küzd, de a román oldal statisztikai állapota még ennél lényegesen rosszabb.

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

4. Részeredmények I.

A formális tanulás mutatói és területi megoszlásuk

4.1. A formális tanulás fogalma és mérhetősége

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

Számos veszélye van annak, ha egy régió oktatási, képzési tevékenységét csupán a formális tanulás indikátoraihoz kötjük, vagy legalábbis ezt hangsúlyozzuk a többi tanulási forma háttérbe szorításával. Gondoljunk például arra, hogy számos esetben az iskolarendszerbe be nem illeszkedő, a hagyományos tanulási módozatoktól idegenkedő, alulteljesítő egyén például a non-formális vagy informális tanulási tevékenységekben kiválóan „teljesít”. Hiszen a mérés-érékelés nem lehet azonos a formális tanulási tevékenységeknél, ami újabb problémát jelent. Nem kaphatunk ugyanis egyértelmű, összehasonlítható képet az így szerzett tudásról és kompetenciákról. Ez a visszacsatolás ugyanis nemcsak az egyén és a külvilág számára szolgál információval, hanem szelektáló funkcióval is bír, például a munkaerőpiacon vagy a tanulói továbbhaladásnál.

Számos kísérlet történik a formális tanulás „egyeduralmának” megszüntetésére. A különböző validációs eljárások nemcsak a formális úton elsajátított tudást és fejlesztett kompetenciákat számítják be a továbbtanulás vagy a munkaerő-piaci tevékenység során, hanem a certifikátummal nem igazolható jártasságokat, gyakorlat útján szerzett tudást is. Ez a típusú beszámítás történhet hivatalos bizottság előtt való elméleti és gyakorlati tudásfelméréssel, de a munkáltató (tanulás esetén az oktatást szervező) elfogadhatja „bemondás” alapján is. Az oktatási intézmények regionális szerepét természetesen nem csupán a tudástranszfer alapján tartjuk számon, hanem a környezetük felé közvetített nevelési, kulturális küldetéssel, de ezek kimutatható hasznossága az előbbieknél még nehezebb.

A formális tanulás mutatóinak kidolgozásánál egyrészt az oktatás különböző szintjeihez tartozó, hagyományos mérőszámokat vettük figyelembe, másrészt az oktatási intézmények társadalmi-gazdasági környezetének vonatkozó vagy vonatkoztatható mutatóit emeltük be a kutatásba. Ezen kívül irányadóak voltak számunkra a Deutscher Lernasatlas (2010), valamint a kanadai Composite Learning Index (2011) által vizsgált mérőszámok.

A Deutscher Lernasatlasban a formális tanulást – szó szerinti megfogalmazásban iskolai tanulást (*Schulisches Lernen*) – két alapvető részre bontották a kutatók, elkülönülten vizsgálva a közoktatást és a felsőoktatást. A közoktatás szintjein megjelennek a különböző

kompetenciamérések eredményei (ide tartozik az anyanyelvi és idegen nyelvi olvasási készség, a matematikai és a természettudományi kompetenciák), továbbá az évismétlők és az iskolaelhagyók aránya, valamint az itt tanuló felnőttek aránya. A felsőoktatás feltérképezéséhez a 25-34 éves diplomás fiatal felnőtt korosztály arányát és a régiók képzési kínálatait használták fel. Az indikátorokat hat különböző régiótípusban hasonlították össze, amit a települések nagysága és típusa határozott meg.

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

A hazai tanulási atlasz formális tanulásra vonatkozó indikátorok kialakításánál, alkalmazkodva mindkét vizsgálathoz, két szintre bontottuk az intézményi tanulást. Mint a bemutatott atlaszokban láttuk, a közoktatás vizsgálatánál felhasználták a különböző kompetenciamérések eredményeit (PISA, IQB). A kutatás első fázisában magunk is éltünk ezzel a lehetőséggel, azonban később kivettük ezeket a mutatókat. Ennek oka a nemzetközi vizsgálatok újszerűségében keresendő. Egyfelől a hazai teljes lakosságra nem tudtuk egyöntetűen rávetíteni, mivel a különböző korosztályok eltérő felmérésekben vettek részt (vagy egyáltalán nem vettek részt). Másfelől az oktatás tartalmi-módszertani változása (tartalomközpontú vs. kompetenciafejlesztő) és a felmérések irányultsága (kompetenciaalapú) időt igényelt, s a lakosság egyes korosztályaiban egymással nehezen összevethető eredményekkel járnak ezek a vizsgálatok. Úgy gondoltuk, a hagyományos kemény mutatók megbízhatóbban tükrözik a jelenlegi tanulási térképet.

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

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

A kompetenciavizsgálatok eredményeit ugyan nem használtuk fel a fent említett okok miatt, de az analfabéták arányára tekintettel voltunk: a 10 évnél idősebb lakosságnak az egyetlen iskolai osztályt sem befejező részét értettük ide.

4.2. A formális tanulás mutatói

Az index összeállításakor öt mérőszámot alkalmaztunk. Az iskolázottság bemutatására a „tisztított iskolázottsági mutatókat” használtuk fel (*Becsei 2001*). A népesség iskolázottságát az iskolarendszerű oktatásban megszerzett legmagasabb iskolai végzettséggel mutattuk be, ami ebben az esetben csak attól a kortól számítja a megfelelő végzettséget, amit az egyén korának megfelelően már megszerezhetett. A következő négy korcsoport adatait elemeztük:

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

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

4.3. Területi megoszlások

Az iskolázottságra vonatkozó mérőszámok esetében felismerhető jellemzők egybeesnek a regionális különbségekből következő elvárásokkal. A statisztikai tekintetben fogható analfabétákat jelölő kategóriában (10 évnél idősebb népességből 0 osztályt befejezők aránya, 10-x) az ország perifériáin elhelyezkedő (jellemzően kis lélekszámú) települések helyzete a legrosszabb. Somogy, Baranya, Abaúj, Szatmár, Bereg térségében található a magas értékeket, míg a legjobb számok (alacsony értékek) a Dunántúl északi részén, a budapesti agglomerációban és a nagyvárosaink körüli agglomerálódó térségekben fordulnak elő. A pillér indexének kiszámításakor ezek a magas értékek természetesen „átfordítva” kerültek figyelembevételre, tehát a „nem analfabéta” lakosság arányszáma került standardizálásra. Kicsit változott a kép a 14 éves életkor feletti legalább befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkező lakosságának körében (15-x). Nagyobb értékek mellett karakteresen kitűntek már pozitív értékekkel a megyei jogú városok és közvetlen környezetük. Alacsony értékekkel pedig a leszakadó térségek közül felsorakozott még a Bihar, Nógrád, Heves északi területei, valamint „az Alföld halott szívének” nevezett Közép-Tiszavidék települései.

A 18 évnél idősebbek között legalább középfokú végzettséggel rendelkezők esetében a kép még határozottabb eltéréseket mutat. A gyengébb mutatókkal rendelkező területek közé a Kisalföld déli részének, a Kemenesaljának, Kemeneshátnak a települései kerültek be. A Balaton északi és déli partján lévők pedig egybefüggően kiemelkedő értékekkel rendelkező

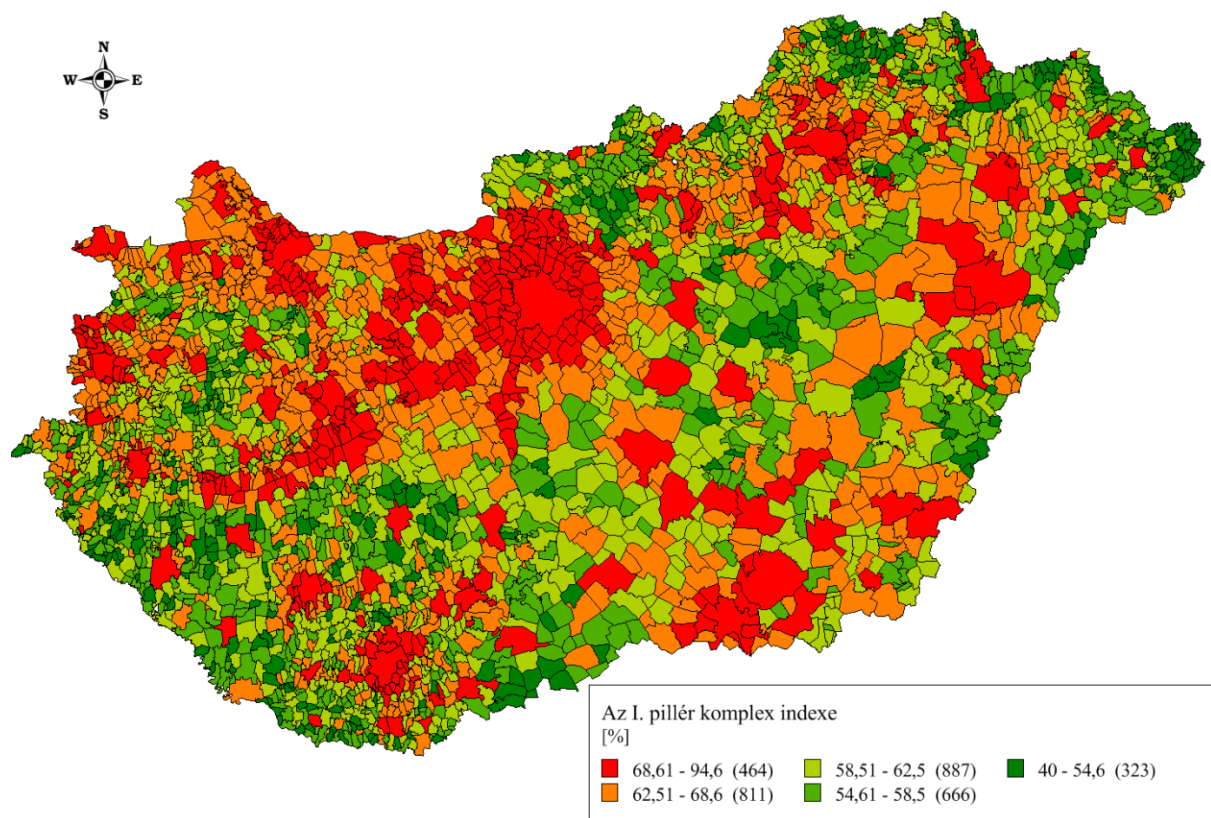
sávot alkottak hasonlóan a nyugati határmente településeivel. Tulajdonképpen ezek a jellemzők ismerhetők fel a 25 évnél idősebb népesség diplomával rendelkező arányait bemutató térképen is. Koncentráltabb a kép. A nagyvárosok és a Balaton parti települések emelkednek ki növekvő arányokkal. Érdekes (de nem meglepő) elem egy-egy középváros (Paks, Baja, Kecskemét) környezetéből történő kiemelkedése.

A CLI tapasztalatainak felhasználásával elérhetőségi elemet is beemeltünk az intézményi tanulás vizsgálatába. A közép- és felsőfokú oktatás intézményi elhelyezkedését figyelembe véve a települések központokhoz (kistérségi-, megye- és regionális székhelyek) való közelségét (időbeli elérési lehetőségeit) vizsgáltuk ötödik mérőszámként. Az elérhetőség indexébe egyaránt beszámításra került a kistérségi, a megyei és a regionális központ időbeli távolsága. Külön-külön standardizáltuk ezeket az értékeket, de a pillér indexébe csak összevontan kerültek be. Területi képként a településhierarchia köszönt vissza, ez párhuzamosítható a köz- és felsőoktatás infrastruktúrájának hierarchiájával.

4.4. A formális tanulás komplex mutatója

A formális tanulásra vonatkozó egyesített index (2. térkép) jórészt a településhierarchia képét adta vissza. Az index alkotórészei közül az elérhetőséggel mutatkozott a legerősebb korreláció ($r=0,852$).

2. térkép: A formális tanulás komplex mutatójának területi megoszlása



Forrás: Kozma et al. 2015: 213

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

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

5. Részeredmények II.

A nem formális tanulás mérőszámai és területi megoszlásuk

5.1. A nem formális tanulás fogalma és mérhetősége

A nem formális tanulásnak többféle definíciója létezik, szervezett és nem iskolai keretek közötti tanulásról van szó. A legnagyobb értelmezési problémát az iskolarendszeren kívüli szakképzés e rendszerben történő elhelyezése jelenti.

„Formális tanulás alatt azt a tevékenységet értjük, amelyben az életkor szerinti hierarchiába rendezett tanulócsoportok, erre feljogosított és kiképzett oktatók irányítása alatt tanulnak, a képzés célja, tartalma, időpontja, helyszíne és módja részletesen szabályozott. Ezzel szemben a nem-formális tanulás körébe sorolhatók azok a foglalkozásszerűen képzést folytatók által irányított, az iskolarendszerű képzésen kívül szervezett különféle tanfolyamok, szemináriumok, vagy hasonló keretek között szerveződő tevékenységek, amelyeknek célja ismeretek átadása, a képességek ill. a személyiség fejlesztése. A formális- és nem-formális képzésekre egyaránt jellemző a szervezettség és irányítottság.” (Tóth 2002)

A nem formális képzést munkaerő-piaci aspektusból vizsgáltuk. Korábbi magyarországi felmérésekből (pl. Györgyi 2003, Török 2006) tudjuk, hogy a szakképzésben való (magyarországi) részvétel alapvetően a munkaerő-piaci pozíciók megtartására, javítására irányul. A nem formális képzésnek az élethosszig tartó tanulás igényének felértékelődésével lett különleges szerepe. Ez utóbbi ugyanis a már munkaerő-piaci lét közbeni tanulás általános igényét fogalmazza meg, amely munkaerő-piaci lét, s részben munkaviszonyhoz, részben – az érintett személyek életkora okán – saját családhoz kötődik. Ily módon a formális oktatásban való részvétel esélye kicsi, szükségszerűen előtérbe helyezve ezzel a nem formális keretek között történő tanulást.

A nem formális képzésben való részvétel mértéke, tartalma, jellemzői egy-egy kisebb területi egység gazdasági, társadalmi folyamataival is erősen összefügg. A tanulásban való részvétel mértéke egyszerre következménye az adott térség fejlettségének és egyben meghatározója is a térség jövőjének. A képzési kínálatot és a részvételt ugyanis – szemben a formális képzéssel – lényegesen kevésbé szabályozzák olyan állami kiegyenlítő mechanizmusok, mint a tankötelezettség, az állam hozzájárulása az iskolafenntartáshoz, az iskolák működésére vonatkozó jogszabályok, stb. Egy adott térség oktatás kínálatát ugyanakkor meghatározzák a képzéssel foglalkozó (abból megélni tudó) oktatási vállalkozások, a munkahelyi képzéseket biztosítani tudó életképes (és tőkeerős) gazdasági szervezetek, az adott térség közlekedési viszonyai, valamint a tanulás révén munkaerő-piaci pozíciójukat javítani képes, ugyanakkor a tanulás költségeit és egyéb feltételeit vállalni tudó lakosság. Mindezek hiányát állami beavatkozások valamelyest tudják korrigálni, de – legalábbis magyarországi viszonyok között – alapvetően nem képesek befolyásolni.

Ugyancsak fontos tényező mindebben a migráció. Gazdaságilag recessziós térségekből ugyanis általában a képzettebb, és egyúttal a motiváltabb rétegek vándorolnak el, vagyis épp azok, amelyek motivációja, s viszonylag jó jövedelmi helyzete magas tanulási hajlandósággal és lehetőséggel párosul. Mindezek következtében a recessziós térségek non formális tanulásban való részvételét sok tényező befolyásolja negatívan, ez pedig visszahat az adott térség tanulásra visszavezethető erőforrására is.

Magyarországon ezt a negatív spirállal jellemezhető folyamatot néhány állami beavatkozás igyekszik fékezni. Egyéni szinten elsősorban a munkanélküliek képzési támogatása, területi szinten pedig a kistérségek, járások gazdasági helyzete szerinti besorolása, s a leghátrányosabb helyzetű térségek sokoldalú, egyebek mellett a nem formális képzéseket is érintő támogatása.

Hazai vizsgálat esetén a CLI és a DLA egységei merülhetnek fel mintaként. A mintegy harmincmillió Kanada 10 tartományának nagysága átlagosan egy magyar régió duplája. De részben a tartományok önállósága, részben a nagy távolságok sokkal inkább lehetővé teszik e tartományok önálló vizsgálati egységként való kezelését. A magyarországi régiók nem szervesült egységek, önálló köz- vagy szakigazgatásuk nincs, történelmi múltjuk, önálló identitásuk sem. A kistérségek sokkal inkább, miután azok a történelmileg kialakult járásokon alapulnak. A DLA közigazgatási egységei is ebben a léptékben gondolkodnak, amikor elemzésük alapjául a *Kreis*-t (körzetet) választották. A konkrét lakosságszám tekintetében azonban azt tapasztaljuk, hogy ez utóbbiak lényegesen nagyobbak, mint az említett hazai egységek.

A térségek nagyságának elsősorban a képzési kapacitásokra vonatkozó adatoknál van jelentősége. Különösen fontos ez a szakképzést tekintve, ugyanis annak szakmai tagoltsága korlátozza a részletes térségi elemzést. Ilyen adatokat vizsgálatba vonni ott érdemes, ahol ezek a kapacitások jelentős részben a térség lakosságát szolgálják, s ebből következően egy-egy térség lakossága saját térségében talál képzési kapacitást. Minél kisebb ugyanis egy térség, annál kevésbé alkalmas a képzési helyzetének, így nem formális képzésének helyzete leírására, emiatt a magyarországi vizsgálatoknál csak nagyon óvatosan használhatók a képzési kapacitásokra vonatkozó indikátorok.

5.2. A nem formális tanulás mérőszámai

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

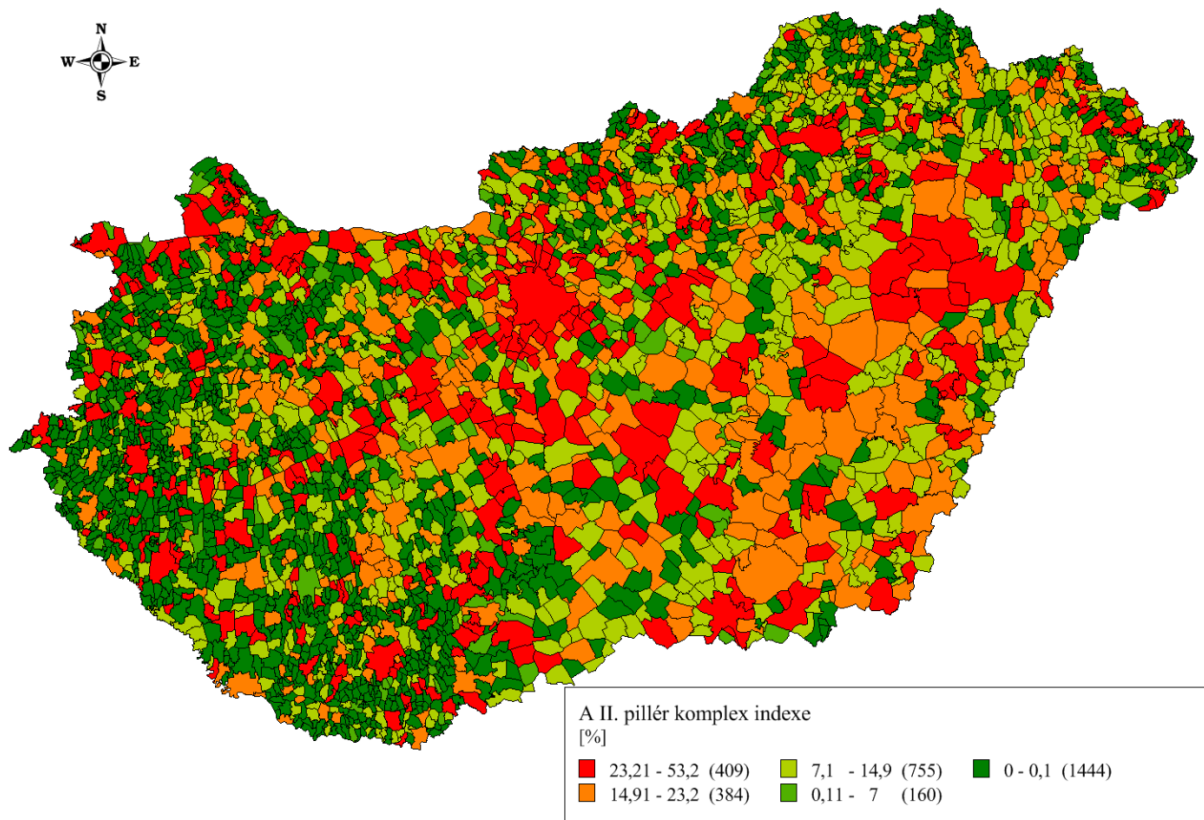
különbségeket tapasztaltunk az egyéni/vállalati és a támogatott képzések térbeli elhelyezkedése kapcsán.

5.3. A mutatók területi megoszlása

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

A felnőttképzésben megjelenő lakosság mutatói a tanulás hajlandóságot bizonyítják. A pillért jellemző index képe meglehetősen szórt (3. térkép). Az alkotórészek közül a legnagyobb korreláció a képzésbe beiratkozottak és befejezők aránya ($r=0,872$) és a támogatott és a nem támogatott képzésekben résztvevők arányában ($r=0,841$) található. A kis lélekszámú települések lakossága láthatóan hátrányos helyzetben van ebben a pillérben.

3 térkép: A nem formális tanulás komplex mutatójának területi megoszlása



Forrás: Kozma et al. 2015: 215

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

6. Részeredmények III.

A kulturális tanulás mutatói és területi megoszlásuk

6.1. A kulturális tanulás fogalma és mérhetősége

A kulturális tanulás értelmezésünkben a **kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma**, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van.

A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadóművészet különféle színterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet). A kulturális tanulás eszközrendszere a passzív, befogadó műfajoktól (pl. színházi előadás, bábjáték, koncert vagy sportmérkőzés látogatása, televíziónézés, rádióhallgatás) az aktív, alkotó műfajokig (pl. amatőr művészeti csoportban tagság, hagyományőrző tánc tanulása, szabadidős sporttevékenység, internetes tartalmak megosztása stb.) széles körben elérhető.

A kulturális tanulás különböző formái az egyes életkorokban változó aktivitással, de folyamatosan jelen vannak az egyén életében. Ez a jelenlét történhet autonóm, tudatos tanulási folyamatként, amikor az egyén saját elhatározásából, önmaga fejlesztése céljából kezd el tanulni a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével valamit irányított formában (nonformális tanulás) vagy önirányító módon (informális tanulás) (Forray, Juhász 2009). De a kulturális tanulás jelenléte spontán, akaratlan jelleggel is megfigyelhető folyamat, amikor véletlenszerűen, vagy nem tanulási (pl. szórakozási) céllal látogat az egyén kulturális intézményt, és ott előre nem tervezett módon a kulturális tanulás által gazdagodik.

A kultúra definiálásával és értelmezéseivel több kutató is foglalkozott (pl. Maróti 2005, Koncz, Németh, Szabó 2008). Az UNESCO kulturális világjelentése (World Cultural Report 1998) a kulturális indikátorok szerkesztése során igyekezett definiálni a kultúra fogalmát. Eszerint a kultúra: „annak módja, ahogy az emberek egymásra hatva és együttműködve együtt élnek – azzal párosulva, hogy miként igazolják az ilyen kölcsönhatásokat hiedelmek, értékek és normák valamilyen rendszerével.” A kultúra itt leíró és nem normatív jellegű kifejezés, az emberi fejlődést jelenti. A jelentés indikátorainak célja, hogy az emberi fejlődést kulturális perspektívából vizsgálják. A következő indikátorokat kapcsolja a kulturális tevékenységekhez: a) előadó-művészetek (látogatottság, külföldi turnék, intézmények, előadások és látogatottság); b) levéltárak, múzeumok (archivált anyagok méterben, látogatások, a személyzetre kivetített látogatottságuk, múzeumlátogatottság, a személyzetre kivetített látogatottságuk).

A kanadai kutatók által kifejlesztett négy pillér közül a “megtanulni létezni/élni” (*learning to be*) elnevezésű pillér vonatkozik a kulturális élet különböző aspektusaira. Azokat a képességeket és tevékenységeket értik alatta, amelyek a személyes fejlődéshez (testi, léleki, szellemi gyarapodáshoz) járulnak hozzá. A kulturális élethez/művelődéshez két mutatót

rendeltek: a) A kultúra/művelődés általi tanulás (*learning through culture*). Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek olyan kulturális/művelődési tevékenységekre, mint a múzeum látogatás, a zenei fesztiválok, vagy a művészetek. b) A kulturális forrásokhoz való hozzáférés (*access to cultural resources*). Ez az indikátor azt mutatja, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és művészeti galériák eléréséhez. E két mutató alapvetően gazdasági oldalról közelít, hiszen azt vizsgálja, hogy a háztartások a jövedelemből mennyit szánnak kulturális fogyasztásra, illetve a másik mutató a hozzáférés lehetőségeit jelezné, de ennek szintén gazdasági vonatkozásai vannak. A helyszínre jutásnak is van költsége, illetve az erre áldozott időnek is meghatározható az alternatív költsége. A kulturális tevékenység előnyeiről viszont ezek a mutatók nem sokat mondanak, legfeljebb a folyamatos igénybevétel alapján, tehát egy longitudinális vizsgálat eredményeként – amennyiben ezek a mutatók változatlanok, vagy növekednek – gondolhatunk arra, hogy a lakosság hasznosnak ítéli a kulturális szolgáltatások igénybevételét.

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

Az UNESCO Statisztikai Intézete rendszeresen állít össze kulturális statisztikákat (*UNESCO Institute for Statistics, 2009*). 2006-ban az UIS kiküldött egy jelentést az EU modell (Eurobarometer) kulturális tevékenységekkel kapcsolatos tesztelésére a fejlődő országokba. A jelentés a következőképp definiálja a kultúra alkalmazásait: a) „otthoni használatú” (*home-based*) (pl. tévénézés, olvasás, internet használata); b) „látogatáshoz kötött” (*going-out*) (pl. mozi, színház, múzeum látogatása); c) „öntudatformálás” (*identity bilding*) (pl. amatőr kulturális tevékenységek).

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

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

A kulturális tanulás értelmezéseiből látható, hogy igen összetett folyamatról beszélhetünk, amelynek ebből következően nehéz mérhetővé tenni és mérni az egyes összetevőit. Mégis megkísérélhető a vonatkozó értelmezések összegyűjtésével, országos statisztikai adatok elemzésével, valamint empirikus kutatásokkal.

6.2. A kulturális tanulás mutatóinak sajátosságai

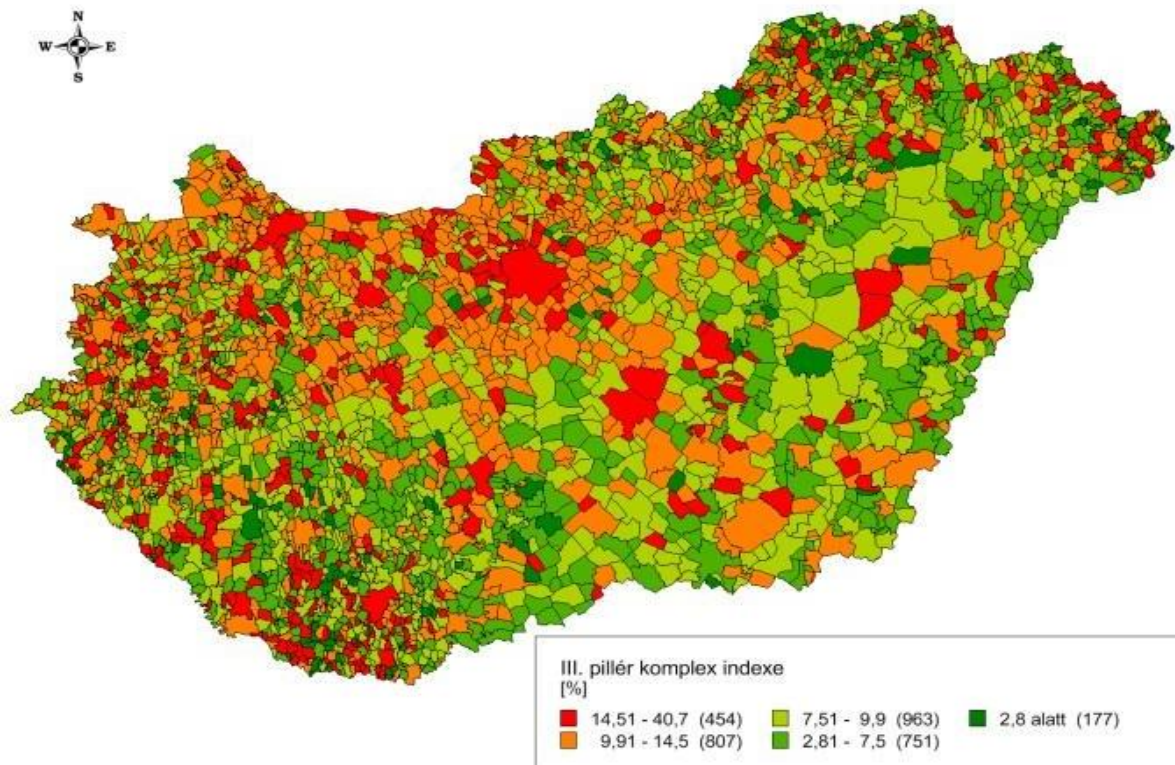
Öt mérőszám segítségével próbáltuk megjeleníteni a kulturális tanulás területi eltéréseit. Az adatok ebben a pillérben voltak a legnehezebben összeszedhetők. A mérőszámok zöme mozaikos képet ad, jellemzően a települések harmada nem jelenik meg közöttük értékelhető szinten. A kulturális intézmények és a helyi médiumok vonatkozásában kétharmadra emelkedett ez az arány.

Az adatok egy része kormányzati adatbázisból származott. Innen a kulturális intézmények (közművelődési intézmények, mozik, színházak, könyvtárak, levéltárak, múzeumok, állatkertek vadasparkok) 1000 lakosra jutó számát vontuk be a vizsgálatba. Másrészt a helyi médiumok (Tv, rádió, nyomtatott sajtó) 1000 lakosra jutó számát elemeztük, illetve a világháló adta tanulás lehetőségeként az Internet előfizetések számának vizsgálatával jelenítettük meg. Ebben a „Legalább 30 Mgps sáv szélességre képes vezeték nélküli internet hozzáféréssel rendelkező lakosság arányát” kezeltük mérőszámként a e-NET Internetkutató és Tanácsadó Kft. adatai alapján (TEIR). A rendezvényeken való részvétel száma az ötödik mérőszámot adta.

6.3. A kulturális tanulás komplex mutatójának területi megoszlása

A kulturális tanulás komplex mutatójának területi megoszlását a 4. térképen ábrázoltuk.

4. térkép: A kulturális tanulás komplex mutatójának területi megoszlása



Forrás: Kozma et al. 2015: 217

A kulturális tanulás komplex mutatójának területi megoszlása a kistelepülések előnyeit adta vissza. Kulturális intézmények (közművelődési intézmények, mozik, színházak, könyvtárak, levéltárak, múzeumok, állatkertek vadasparkok) 1000 lakosra jutó száma esetében tapasztaltuk a legnagyobb korrelációt ($r=0,955$). A közelmúltban kiépült kulturális intézményhálózat hozhatta helyzetbe a kisebb településeket. A településhierarchia nyomai ebben a pillérben tűnnek el a leghatározottabban.

7. Részeredmények IV.

A közösségi tanulás mutatói és területi megoszlásuk

7.1. A közösségi tanulás fogalma és mérhetősége

A közösségi / társadalmi tanulás **a társadalom tagjainak közösségben történő tanulása**. Kerete maga a (helyi, regionális) társadalom és azt felépítő közösségei. Célja rendszerint egy közös probléma megoldása, amihez a régebbi tudások már nem elégségesek, hanem újabb tudások (kompetenciák, *skillek*) kellenek.

A közösségi / társadalmi tanulást kétféleképpen értelmezik a szakirodalomban. A pszichológusok szerint a szocializációt jelenti, amelyet egyesek tanulásként írnak le (*Miller, Dollard 1941, Bandura 1971*). A társadalomkutatók a közösségi / társadalmi tanulás társadalmi aktivitásként, az egyének közösségi tevékenységekbe történő bekapcsolódásaként (együttes munka, együttes szórakozás) fogják fel. A magyar nyelvű szakirodalomban jóval korábban találkozunk vele. Kozma (1987) könyvében a társadalmi tanulást a társadalmi változások hajtóerejének tekinti.

Azt, amit mi ebben a fejezetben közösségi tanulásnak nevezünk, a DLA társadalmi funkcióként (az egyének csoporttevékenységekbe történő önkéntes bekapcsolódásaként) értelmezi. A kanadai CLI társadalmi-politikai tevékenységet ért rajta. A közösségi tanulásba, ahogyan mi használjuk, mindkettő beletartozik. Mi közösségnek nevezük azt, amit mások helyi társadalomnak hívnak; a közösségi tanulás tehát a helyi társadalomban folyó tanulás. Tanulásnak pedig a problémamegoldó tanulást nevezük, amely átalakítja a közösség életét. A közösséget átalakító tevékenységet nevezik mások politikai aktivitásnak.

A "közösségi tanuláson" olyan tanulást értünk, amelyet valamely közösségi méretű probléma vált ki, és amelynek megoldásához új, eddig még nem lévő tudásra van szükség. A közösségi tanulás ebben az értelmezésben a tanuló régió kialakulásához járul hozzá. Ez a folyamat az alábbi módon valósul meg:

- Kívülről érkezik olyan kihívás, amely megindítja a tanuló régió kialakulását. Ilyen kihívás lehet például egy árvíz, de hasonló következménye lehet egy váratlan modernizációs hatásnak is.
- Ezt a hatást igyekszik kivédeni vagy kihasználni a közösség, és új tudásokat keres (például ahogyan a régi gátat igyeksenek újjáépíteni a város körül).
- Versengés kezdődik a régi és az új tudások reprezentánsai között, ez azt jelenti, hogy ezek a csoportok különböző ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkeznek.
- E csoportok tudásának, ismereteinek próbája: a tudás vizsgálja, hogyan sikerül megbirkózni a kihívással (például a közösség megmentése az árvízről).
- A közösség hatalmi viszonyainak újjárendezése: a sikeres csoport – amelyé a tudás és a kompetencia – átveszi a hatalmat a közösségben.

Az 1990-ben történt rendszerváltás utáni időszak sok településen drámai változásokat hozott magával. Egyesek elvesztették korábbi támogatásaikat, és társadalmuk nehezen tud úgy

átalakulni, hogy pótolni tudja a veszteségeket, és megtalálja az új lehetőségeket. Más települések – kisvárosok – akár belső fejlődésük következtében, akár a szerencsés új körülmények hatására új utakat találnak. Ezeket a magatartásokat – visszaeséseket, stagnálásokat, fejlődéseket – közösségi tanulásként értelmezzük.

Más aspektust kínálnak azok a települések – zömében falvak –, ahol a Nyugat-Európából érkezett beköltözők dinamizálják a helyi társadalmakat. Ez a folyamat a közösségi tanulás sajátos formája. Mind a beköltözők, mind a benn élők új ismeretek tömegével szembesülnek, amelyeket el kell sajátítaniuk, ki kell alakítaniuk az együttélés és a kölcsönös tanulások rendszerét. Ezek a tanulások több erőfeszítést követelnek, mint a formális és nem formális tanulások. Új nyelvvel, új környezettel kell megismerkedni, a saját tapasztalatokat továbbéltetni – a körülmények megváltozása ellenére –, ugyanakkor új tapasztalatokat szerezni a környezettel való kommunikációban. A helyben lakók számára is új tanulási formákat, szabályokat jelent a más kultúrájú szomszédokkal való kommunikáció: anyagi hasznot is hajt, ha megpróbál alkalmazkodni az idegen kultúrájú, idegen nyelvet beszélő szomszédokhoz, akiknek külön “erénye”, hogy jómódúak, sőt gazdagok, olyan munkákért kínálnak fizetséget, amelyet még a legszerényebb falusi ember is ismer, maga végez.

Milyen indikátorokkal tudjuk megragadni a közösségi tanulást Magyarországon? Olyan indikátorokra van szükség, amelyek teljes körűen elérhetők, és településszintű elemzéseket is végezhetünk velük. A DLA felállított egy mérőrendszert, de hogyan adaptálható ez a mi viszonyainkra? Kanadában a *Composite Learning Index* (CLI) számos olyan indikátort alkalmaz, amit a hazai gyakorlatban nem tudunk képezni. Mivel pótolhatók ezek?

7.2. A közösségi tanulás mérőszámai

A közösségi tanulás méréséhez öt mérőszámot használtunk fel.

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

A vándorlási egyenleg visszaadja a települések gazdasági helyzetét. Jellemzően a gyengébb adottságúak az elvándorlás, a jobb adottsággal rendelkezők az odavándorlás helyzetét élik meg. Északkelet-Magyarország és a Dél-Dunántúl inkább az elvándorlással jellemezhető, a gazdaságilag (is) fejlettebb országrészek (Budapest, Észak-Dunántúl és szigetszerűen az egyéb nagyvárosok környéke) pedig migrációs célterület. Utóbbiak esetében felismerhető,

hogy nem a településhierarchia csúcsán lévő települések a bevándorlás igazi nyertesei, hanem a környezetükben/közelükben lévő agglomerációs falvak.

A vallási aktivitás értékeiben karakteres különbségeket találtunk. Budapest és a nagyvárosok esetében, valamint a Tiszántúlon alacsony az aktivitás, a kistelepülésekkel jellemezhető területeken (Pécs környéke kivételével) pedig magas. A legnagyobb korrelációt a vallási aktivitás ($r=0,788$) és a politikai aktivitás mutatóival ($r=0,643$) kapcsolatban észleltük.

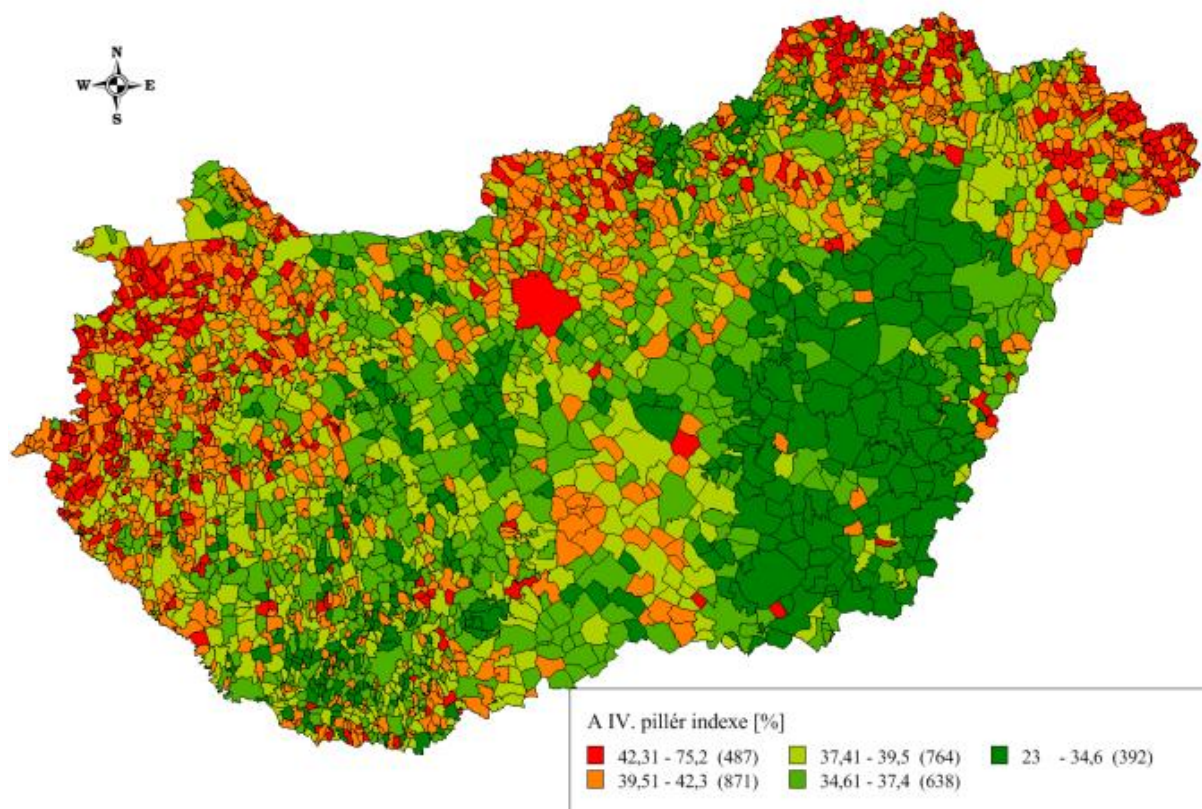
A nonprofit szervezetek és a kisebbségi önkormányzatok 1000 lakosra jutó száma színezi a képet. A politikai aktivitás vonatkozásában a Budapest-Balaton vonaltól északra lévő dunántúli települések magas értékei szembeszökőek. Érdekes különbséget vannak Somogy megye balatonparti (magas értékek) és délebbi települései (alacsony értékek) között.

7.3. A közösségi tanulás komplex mutatójának területi eltérései

A közösségi tanulás öt mérőszámából is komplex mutatót képeztünk. A közösségi tanulás komplex mutatójának területi megoszlását az 5. térképen ábrázoltuk.

A közösségi tanulás komplex indexe határozott elkülönülést mutat az Alföld nagy települései és a kistelepülésekkel jellemezhető tájak között. A Tiszántúl, budapesti agglomeráció, a Közép-Dunántúl és a baranyai kistelepülések (és Pécs) értékei gyengébbek, az aprófalvas Nyugat-Dunántúl, Nógrád, Abaúj, Zemplén, Szatmár és a Bereg, valamint Budapest értékei pedig magasabbak. Budapest meglehetősen ritkán kerül egy kategóriába az aprófalvas településszerkezettel jellemezhető területekkel.

5 térkép: A közösségi tanulás komplex mutatójának területi megoszlása



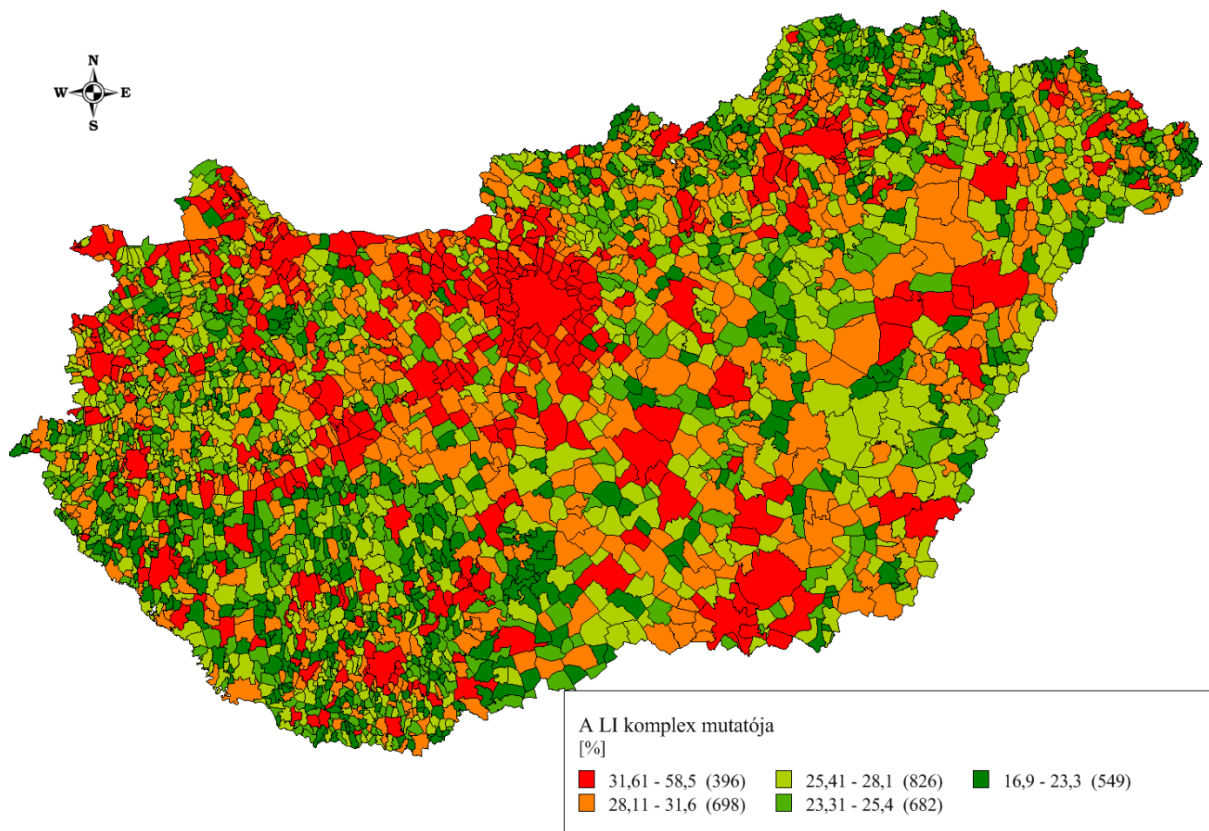
Forrás: Kozma et al. 2015: 219

8. Végeredmény

8.1. A *LeaRn Index (LI)* bemutatása

8.1.1. Az *LI területi megoszlása.* A rendelkezésünkre álló adatok segítségével komplex index alkotására is kísérletet tettünk. Alaphipotézisünk szerint a mérőszámok együttese is területi különbségeket fed fel. Az egyes pillérek részindexeinek átlagolásával született meg a komplex mutató, amit *LeaRn Indexnek (LI)* neveztünk. A településekre vonatkozó értékeket a MAPINFO segítségével ötfokozatú skálán ábrázoltuk, a program *natural break* (természetes törések) elnevezésű kategória-alkotó automatizmusával (6. térkép, vö. az 1. térképpel).

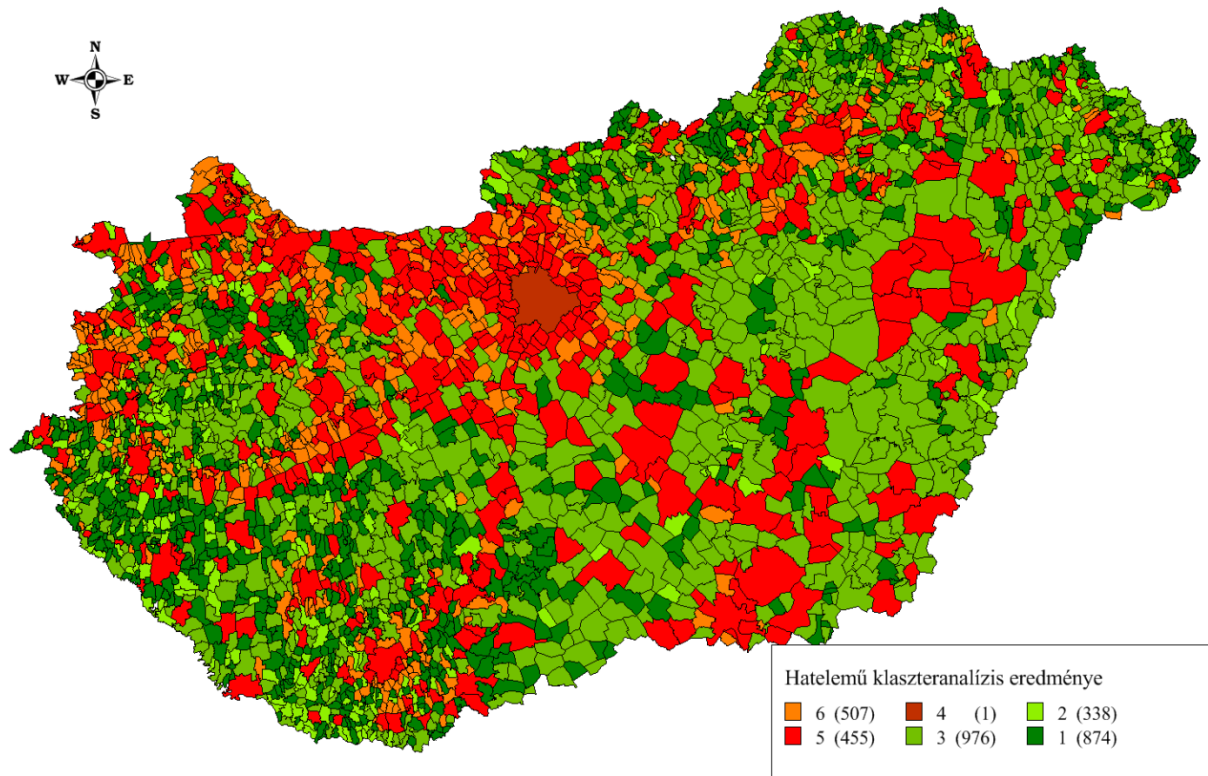
6 térkép: Az *LI* térbeli megoszlása Magyarországon



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

8.1.2. Az *LI klaszteranalízise.* A területi összefüggések megerősítése végett 6 elemű klaszteranalízist is végeztünk, ami tovább árnyalja a képet (7. térkép).

7 térkép: A 6 elemű klaszteranalízis eredménye



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

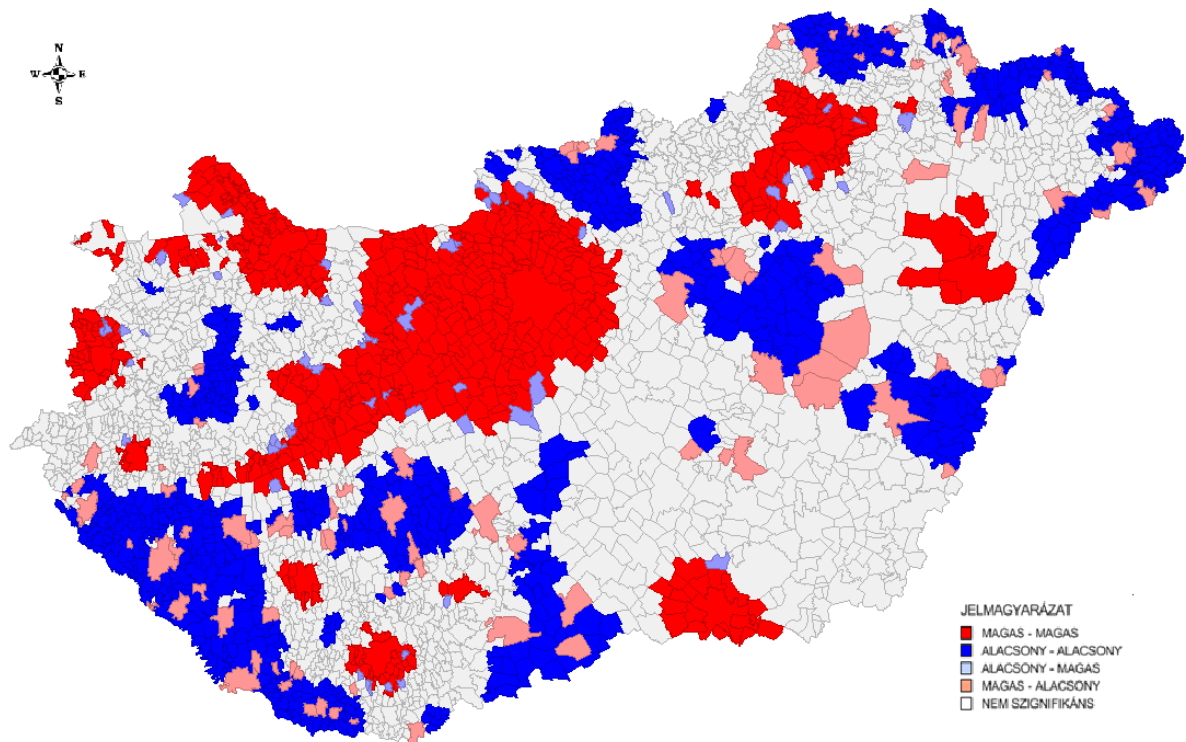
Homogén és nagyterjedésű pozitív mutatókkal rendelkező területek Budapest és az észak Dunántúl térségében, Miskolc-Eger, Debrecen-Nyíregyháza, Szeged-Békéscsaba, valamint Szolnok és Kecskemét környékén található. A nyugat és a dél Dunántúl (Szombathely-Zalaegerszeg, Kaposvár, Pécs-Szekszárd környéke) tagoltabb szerkezetű.

8.1.3. Az LI "szomszédsági vizsgálata". Szomszédsági vizsgálattal próbáltuk a területi kapcsolatokat kibontani. Területi autokorrelációs vizsgálatot végeztünk adatainkkal. A települések sajátos osztályozása látható a térképen (6. 9. ábra).

A *Local Moran I* statisztika a tanuláshoz való viszony térbeli hasonlóságának kimutatását célozta. Ebben a LI felhasználásával arra kerestük a választ, hogy a szomszédos települések esetében a komplex index értékei „együttmozognak”, avagy egymástól függetlenek. A

csoportha sorolás alapelve a tanuláshoz való viszonyt kifejező LI értékének a szomszédjaival felismerhető kapcsolata.

8 térkép: Az LI Local Moran I kategóriái



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

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

8.2. A *LeaRn Index* értelmezése

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

Mivel a „tanuló régió”, „tanuló város”, „tanuló közösség” stb. fejlesztéspolitikai jelszavak, tudományos értelemben nem lehet kvantifikálni őket. Mihelyt azonban a fejlesztéspolitikai jelszavak politikusi tervekbe kerülnek be, a mérőszámokkal való jellemzés mégis kikerülhetetlen. (A 2000-es évektől kezdve pl. az Európai Unió a tanuló régiók kialakítását és számbavételét maga is támogatta; ehhez számos fejlesztéspolitikai projektet társítottak.) Nélkülözhetetlenné vált a tanuló régiók statisztikai vizsgálata. E statisztikai vizsgálatok közül a kanadai Composite Learning Index (CLI), valamint a Deutscher Lernatlas (DLA) a legismertebbek. Az itt alkalmazott dimenziókat és mutatókat vettük alapul a hazai tanuló régiós térkép megalkotásában (LeaRn kutatás). Térképünk nem előzmény nélküli, hanem több évtizedre visszanyúló statisztikai, társadalomföldrajzi, valamint oktatáskutatói vizsgálatok eredője. Korábbi regionális (oktatás)kutatásainknál, valamint az ezekből eredő ún. „tudástérképeknél” annyival gazdagabb, hogy nem (nemcsak) az iskolázottság, munkaerő-szerkezet, foglalkoztatottság stb. adataival dolgoztunk, hanem ezeket a tanulás további, különféle adataival bővítettük, egészítettük ki. Magyarország tanuló régióinak térképe egy teljesebb és bővebb „tudástérkép”. Nem csak a „tudást” (azaz az iskolázottsági statisztikákat) ábrázolja, hanem az ezek háttérében álló, ezt körülölelő „tanulásokat” is.

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

- **Egyértelműen kiemelkedik Budapest és környéke.** Ezt a régiót vizsgálatunkban majdnem minden mutató legmagasabb értéke jellemzi (kivételek persze vannak, pl. a nem analfabéták, a kisebbségi önkormányzatok, a nonprofit szervezetek, a felnőttképző intézmények, a helyi médiumok, a vallási aktivitás lakosságárányos mutatószáma).
- Ugyancsak egyértelműen kiemelkedik a tanuló régiós területek közül **a Budapest—Győr ún. konurbációs terület** (azaz egybeszerveződő urbanizációs régió, amit már az

1980-as években megfigyeltek és leírtak. Ebben a régióban valamennyi tanuló régiós pillér magas értékeket mutat. (Ingadozik a diplomások aránya, gyöngébb a felnőttképzési intézményekkel és az akkreditált felnőttoktatási programokkal való ellátottság, valamint - a fővároshoz hasonlóan – a vallási aktivitás. Ugyanakkor viszont magas a vándorlási dinamika, valamint a politikai és a kulturális aktivitás.)

- Valamint ebbe a csoportba sorolhatjuk a **Budapesttől a Balatonig nyúló sávot** (régiót: Budapest – Székesfehérvár – Veszprém). Az agglomeráció települései a fővárossal szimbiózisban élve, sok vonatkozásban jobban teljesíthetnek, mint a nagyváros. Az urbanizáció folyamatában az agglomerációba történő vándorlás (akár a Budapestről kiáramlás is) erősebb, mint a fővárosba történő mozgás. A versenyképes gazdasággal rendelkező, jó közlekedés-földrajzi helyzetben lévő észak-dunántúli városok (Székesfehérvár, Veszprém) és környezetük szintén jól használják előnyös helyzetüket.
- Vizsgálatunk igazi újdonsága nem is ez, hanem a **Balaton régiója** (a Balaton két partjának települései). Nem túl jó elérhetőségi mutatók mellett migrációs célterület, előregedő népesség, magas iskolázottság, komoly politikai aktivitás és intenzív kulturális tevékenység jellemzi még a kistelepüléseket is. (A déli part mutatói valamivel jobbak, mint az „elegánsabb” északi part települései.)

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

Mindez megegyezik a tanuló régiós fejlesztéspolitikai irodalom első generációs, máig legerősebb vonulatával. Eszerint tanuló régiókról ott beszélhetünk, ahol a gazdaság, az oktatás és a kutatás hálózatosan szövődik össze. Ehhez ún. „tudásintenzív” (újabbán: innovatív) gazdaságra, gyakorlatorientált tudományos oktatásra, valamint kreatív kutatás-fejlesztésre van szükség. Csak ott beszélhetünk tanuló régiókról – a tanuló régióvá fejlődés esélyeiről -, ahol ezek a feltételek megvannak. E feltételek szempontjából a 2000-es évek első évtizedének végére a fönt megjelölt három régió tekinthető tanuló régiónak Magyarországon. Hogy melyek egy ország tanuló régiói és hány van belőlük, ez részben fejlesztéspolitika döntések, részben az országimázs építésének is a kérdése. A kelet-közép-európai térségben általában a fővárosokat szokás megjelölni egyúttal tanuló régióknak is (ettől pl. Csehországban vannak eltérések). Kutatást érdemel annak „leleplezése”, hogy valójában milyen mutatókat hol és hogyan teljesítenek azok a térségek, amelyeket valaki vagy valakik tanuló régióknak nyilvánítanak. Jelen kutatásunk azonban ennél tovább lépett.

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

Ez a klasszikus „tudástérképek” képe, ahol a nagyobb felsőoktatási központok további tanulásokat is generálnak. Korábban a szellemi élet „regionális központjainak” neveztük őket. Ezekre a felsőoktatási központokra éppen azért támaszkodik a különféle fejlesztéspolitika – az infrastrukturális csakúgy, mint az oktatási -, mert egyfajta kisugárzó erejük van. Ezt az erőt elsősorban a formális tanulás mutatói sugározzák, s ezek mintegy magukkal húzzák a tanulás további formáit is. Ezt jelen vizsgálatunkban a nem formális, a kulturális és a közösségi tanulások többé-kevésbé szintén magas értékű mutatói reprezentálják. E csoportot inkább neveznénk „tanuló városoknak”, mint „tanuló régióknak”. E „tanuló városok” csoportjában az iskola, az iskolázás a meghatározó. Az oktatást, iskolát, intézményes tanítás-tanulást és kutatást a tanulás egyéb formáinak a megszervezésével csak kiegészíteni lehet – de nem helyettesíteni. Ez a fejlesztési illúzió – hogy ti. a formális tanulás intézményei helyettesíthetők a tanulás más, nem intézményes formáival - széles körben elterjedt az 1960-as évek óta. Elsősorban ott, ahol ilyen intézmények nincsenek (harmadik világ, fejlődő országok, depressziós térségek). Jelen vizsgálatunk egyik tanulsága, hogy a tanulás valóban társadalmivá tételéhez iskolára van szükség (a szó tágabb értelmében persze). A depressziós térségek fejlesztésének alternatív stratégiája lehet a beruházás az oktatásba (esettanulmányaink is ezt mutatták). De csak akkor, ha a szervezett oktatás jelen van.

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

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

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

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

8.3. Fejlesztéspolitikai következtetések

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

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

Hivatkozások

- AMBOS I., CONEIN S. und NUISSL E. (2002): Lernende Regionen – Ein innovatives Programm. DIE, Bonn
- BANDURA, A (1971): Social Learning Theory. New York, General Learning Press
- BATTY, M., AXHAUSEN, K., FOSCA, G., POZDNOUKHOV, A., BAZZANI, A., WACHOWICZ, M, OUZOUNIS, G. and PORTUGALI, Y. (2012): "Smart Cities of the Future". European Journal of Physics, Special Topics. 214. 481–518.
- BECSEI J. (2001): Fejezetek az általános társadalmi földrajz tanulmányozásához. Budapest, Ipszilon Kiadó
- BLÉNESI É., MANDEL K. és SZARKA L. (2005): A kultúra világa: a határon túli magyar kulturális intézményrendszer. Budapest, MTA Etnikai - Nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2010): The 2010 Composite Learning Index (CLI). University of Ottawa, Canada, Ottawa.
- Cities and Regions in the New Learning Economy. (2001) Paris, OECD
- CLARK, D. B., VARMA, K., MCELHANEY, K. W., and CHIU, J. L. (2008): Design Rationale Within TELS Projects To Support Knowledge Integration. In: ROBINSON, D. AND SCHRAW, G. (eds.): Recent Innovations in Educational Technology That Facilitate Student Learning. , Charlotte, NC, Information Age Publishing 157-193.
- CZIMRE K. (2006): Debrecen és a regionalizmus. Debreceni Disputa, 4. 5. sz. 4-11.
- DELORS, J. (1997): „Oktatás – rejtett kincs”. Budapest, Osiris – Magyar UNESCO Bizottság
- DOYLE, L (2007): The LILARA Project. Elérhető: http://www.eucen.eu/BeFlex/CaseStudies/UK_Stirling.pdf, letöltés ideje: 2015.01.04
- ECKERT, T., PREISINGER-KLEINE, R., FARTUSNIC, C., HOUSTON, M., JUCEVIČIENĖ, P., DILLON, B., NEMETH, B., KLEISZ T., CESEVICIUTE, I., THINESSE-DEMEL, J., OSBORNE, M. and WALLIN, E. (2012): Quality in Developing Learning Cities and Regions: A Guide for Practitioners and Stakeholders. Munich. University of Munich
- ELRER, I. et al. (2014): Lernende Regionen in Österreich. Österreichisches. Wien, Institut für Erwachsenenbildung, Wien.
- EUROPEAN UNION (2011): Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks. Publications Office of the European Union, Luxemburg.
- FORRAY R. K. (1986): Mi az oktatásökológia? In: FORRAY R. K és KOZMA T. (szerk.): Oktatásökológia. Budapest, Oktatókutató Intézet 59-94.
- FORRAY R. K. és JUHÁSZ E. (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: FORRAY R. K. és JUHÁSZ E. (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12-37.
- GYÖRGYI Z. (2003): Tanulás felnőttkorban. Kutatás közben 241. Budapest, Oktatókutató Intézet
- KONCZ G., NÉMETH J. és SZABÓ I. (2008): Közművelődési fogalomtár. OKM, Budapest

- KOZMA T. (1987): Iskola és település. Budapest, Akadémiai Kiadó
- KOZMA T., PUSZTAI G., RADÁCSI I. és RÉBAY M. (2004): A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon. Elérhető: <http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>, letöltés ideje: 2015.01.04
- KOZMA T. et al (2015): Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. CHERD, Debrecen
- KOZMA T. et al (2016): Learning Regions in Hungary: From Theory to Reality. Brno, Tribun EU
- LACHANCE M. (é.n): Composite Learning Index. Elérhető: http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/platform/Source/Seminar%202008/presentationSchoofLachance_fr.pdf, letöltés ideje: 2015.01.03.
- LONGWORTH, N. (2006): Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Routledge, London.
- MARÓTI, A. (2005): Sok szemszögből a kultúráról: Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában. Trefort, Budapest.
- MILLER, N., Dollard, J. (1941): Social Learning and Imitation. New Haven, NJ, Yale University Press
- OSBORNE, M., KEARNS, P. and YANG J. (2013): Learning inclusive, prosperous and sustainable urban communities. International Review of Education, 58. 4. 12-36.
- PASKALEVA, K (2009). Enabling the smart city: The progress of ecity governance in Europe. International Journal of Innovation and Regional Development, 1.4. 405–422.
- SCHOOF, U., BLINN, M., SCHLEITER, A., RIBBE, E. und WIEK, J. (2011): Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. Elérhető: <https://www.bertelsmannstiftung.de/en/publications/publication/did/deutscherlernatlas-ergebnisbericht-2011/>, látogatás ideje: 2015. 01. 04.
- SÜLI-ZAKAR I. – HORGA, I. – ILIES, A., TÖMÖRI M. ÉS TOCA, C. V. (2011): Egy határon átívelő euroregionális kutató intézet hozzájárulása a magyar-román határ minőségi átalakulásához. In: SÜLI-ZAKAR I. (szerk.): „Falvaink sorsa” és „A városnövekedés szakaszai”. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó 15-45.
- TÓT É. (2002): A nem formális tanulás elismerése. Szemlélet és módszerek. Szakképzési Szemle 2. 178-193.
- TÖRÖK B. (2006): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. Educatio, 15. 2. sz. 333-347.
- UNESCO (2014): International Conference on Learning Cities. (Conference Report). Hamburg, Unesco Institute of Education
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2009): The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS). Montreal. Elérhető: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf, letöltés ideje: 2014. 12. 15.
- World Cultural Riport. (1998) Paris, UNESCO