

2012-05-20

Kozma Tamás

A művelődési városközpontoktól a tanulórégióig *A Forerunner of the „Learning Regions” Movement in Eastern Europe*

Absztrakt

A tanulmány röviden áttekinti a regionális fejlesztésekkel kapcsolatos elgondolásokat az 1970-80-as években megfogalmazott „művelődési városközpontoktól” az 1990-2000-es években elindított „tanulórégiók” mozgalmaig. A tanulmány első része az említett három évtizeddel foglalkozik a regionális oktatásfejlesztések nemzetközi (Észak-Nyugat-Európa) fölmerülésétől (1970-es évek) a hazai „területi művelődéstervezésen” át (1980-as évek) a tanulórégiók gondolatának nemzetközi megfogalmazódásáig (1990-es évek), majd azok hazai megjelenéséig (2000-es évek). Ez a rész főként a vonatkozó – esetenként már földolgozott – irodalmon alapul. A tanulmány második részében néhány következtetést vonunk le mindebből. Mindenekelőtt azt, hogy milyen társadalmi szükségletekre kerestek válaszokat a „művelődési városközpontok” tervezői (a művelődés mint társadalmi mozgalom). A tanulmány harmadik részében pedig hasonlóságokat keresünk az 1970-es, 1980-as és 1990-es mozgalmak (társadalmi szükségletek, szakpolitikai jelszavak és alkalmazott kutatási-elemzési módszerek) között.

Learning regions--their appearance, representations, functions and developments-- became a R&D movement at the turn of the 1990/2000s. The paper investigates one of the forerunners of this movement in Eastern Europe. The R&D of the "urban centres of learning" proved to be an R&D movement during the 1980s which led to the political change of 1989/90. Similarities in the two movements: a) learning and innovation as the vehicle of social change; b) back to the localities and regionalitis; and c) looking for political alternatives to the existing structures and organisations.

Tanulmányunkban azt az utat kíséreljük meg áttekinteni, amely a „művelődési városközpont” elgondolásoktól a „tanulórégió” elgondolásig vezet. Ez az út mintegy három évtizedet fog át az 1970-80-as évektől az 1990-2000-es évekig. Az út egyes állomásai – pl. az 1970-es évek oktatásökológiai és a vele összefonódott komprehenzív iskola mozgalmaktól a körzetesítés és visszakörzetesítés, valamint a területi és településfejlesztés (sokszor épp visszafejlesztés) tervezésén át az „élethosszig tanulás”-ig – csak ebből a távlatból tekintve kapcsolódnak egymáshoz. Valójában más-más kezdeményezésekről volt / van szó, más-más csoportok érdekében, más-más politikákra válaszolva. Kellő távlatban szemlélve őket, mégis tanulságos az elgondolások egybevetése és az eredmények egymásra épülése. Akkor is, ha az utólagos elemző benyomása inkább az, hogy a kutatásba-fejlesztésbe érkező újabb generációk újra meg újra fölfedeznek már kitalált gondolatokat.

Ezt a tanulmányt – az alapgondolatait - egyszer már megírtuk (Kozma 2010). Az előző tanulmány elsősorban a tanulórégiók értelmezéséről és vizsgálatáról szólt, érintve a történeti előzményeket. Ennek a gondolatmenetnek a folytatásaként és kiegészítéseként jelen tanulmányunkban az elgondolások hasonlóságára helyezzük a hangsúlyt. Eközben korábbi

irodalomfeldolgozásainkat is hasznosítjuk (Kozma 1987; Forray, Kozma eds 1986), különösen az 1970-es évek regionális oktatástervezésének bemutatásakor.

Régió és oktatás

Nyugat-európai mozgalmak

Az 1970-es években föllángoló oktatáspolitikai reformmozgalmak közül a komprehenzív intézmények iránti fölfokozott érdeklődést emeljük ki. Ez az oktatáspolitikai érdeklődés – elsősorban az észak-európai országokban, illetve Nyugat-Németországban és Nagy-Britanniában (Anglia) – hagyott nyomot az oktatáskutatásokban. A korabeli irodalomra visszatekintve a következő érdeklődések rajzolódtak ki, több szempontból is megelőlegezve az 1990-2000-es évek „tanulórégió” mozgalmait:

- Területi egyenlőtlenségek, területfejlesztés
- Az iskola (oktatási intézmény) és társadalmi-gazdasági körzete, optimális intézmény- és beiskolázási körzet méretek
- A szocializáció területi kötöttsége
- Oktatás és helyi társadalom (helyi politika)
- Társadalmi jelzőszámok, oktatásökológia

Területi-társadalmi egyenlőtlenségek és területfejlesztés. Azok a nyugat-európai vizsgálatok, amelyeket most szemlélünk, elsősorban alkalmazott vizsgálatok voltak. Kutatási eredményeik rendszerint nem is diszciplináris fórumokon jelentek meg, hanem az úgynevezett „regionális kutatások” keretei között.

Gabriel Carron és munkatársai az ezzel kapcsolatos kutatásokat és elgondolásokat az Unesco Nemzetközi Oktatástervezési Intézetében két tartalmas kötetben adták közre (Carron 1980); benne szociológusokkal (pl. Ferge Zsuzsa, i.m. II. 200-211), oktatásszervezőkkel és pedagógusokkal. A kötetek alapgondolata nyilvánvaló: az oktatásfejlesztés szakmai törekvéseit bekapcsolni a társadalmi egyenlőség vitáiba. Dutt kutatásai tovább vezettek ennél. Érdeklődésének középpontjában inkább a területi tervezés és a területfejlesztés (társadalomfejlesztés) témaköre állt. 1968-ban a Zuyder Zee-projekt területi-társadalmi összefüggéseit mutatta be; 1979-ben a Delta-projektet elemezte ugyanilyen összefüggésekben (Dutt, Nomier 1968; Dutt, Heal 1979). Smith (1979) könyvecskéje az 1970-es évek társadalomföldrajzi megközelítéseit foglalta össze jól kezelhető formában. Minden megközelítésben föltűnik – elsősorban a helyi társadalmak összefüggésében – az iskola és az oktatás. .

Az egyenlőtlenségek csökkentése mellett az 1970-es évek másik – mind népszerűbb – vitatárgya a társadalmi fejlődés volt. Az ún. jóléti államok tartalékai kezdtek kimerülni; egyre erőteljesebb politikai törekvéssé vált a gazdasági növekedés beindítása. Hogy ebben szerepe lehet – s ha igen, milyen – az oktatásnak és a művelődésnek, azt számos elemzés reprezentálta.

A *Social Ecology of Change* (Mlinar, Teune eds 1978) című kötet már alcímében hordta üzenetét („Egyensúlytól a fejlődésig”). Benne Zagórski (1978) például a Lengyelország eltérő fejlettségű körzeteiben folyó demográfiai és társadalmi mobilitási változásokról értekezik benne - ami közvetlenül érinti az oktatástervezést és az oktatásfejlesztést.

Regionális kutatások és oktatástervezés. A fönti mozgalmak hozzájárultak ahhoz, hogy az oktatástervezés – ahogy annak szemlélete és módszerei az 1950-60-as években kialakultak – fontos aspektussal bővüljön, mégpedig a területi szemponttal.

Ezt a megközelítést alkalmazta Hallak (1977), amikor hozzáfogott ahhoz az adatgyűjtéshez – az adatgyűjtés módszertanának kidolgozásához -, amelyet később „iskolaterképezésnek” (*school mapping*) neveztek el. Bach (1980) az 1980-as évek elején már nem egyszerűen csak az intézmények elhelyezkedését kívánta tervezni. Hanem modellt dolgozott ki az intézmények megközelíthetőségére abból a szempontból, hogy azok közösségek vagy magánkézben vannak. Bahrenberg tevékenysége talán a legjellegzetesebb. Ő vezette be a *komprehenzív iskola* területi tevezését – valamit, ami Magyarországon még akkor nem volt ismert (Bahrenberg 1974). Ugyancsak ő az, aki a területfejlesztést (területi kiegyenlítést) és az alkapfokú oktatási hálózat tervezését a területi modellezés eszközével kísérte meg (Bahrenberg 1981).

Ezek a vizsgálatok azokon az eredményeken alapultak, amelyeket a területi kutatásokban az ún. optimalizációs modellekkel értek el. E modellek egyfajta kereslet-kínálat egyensúlyra építettek (Brill 1979). Segítségükkel a területfejlesztést – annak vonatkozó vetületeit – úgy próbálták „modellezni”, mint a különböző jellegű helyi-regionális keresletekre adott „kínálatot” (Cloke, Griffiths 1980).

Ezeket a gondolatokat használta föl, fordította le a gyakorlatra például a Derkenbach szerkesztette kiadvány (Derkenbach ed 1981), amelyet a szerkesztőség a falusi térségek sajátos, speciális szükségleteinek megfelelő oktatástervezésnek és oktatáspolitikának szentelt. Hafkamp és Nijkamp (1981) a több célú gazdasági-környezeti politikát próbálta modellezni. Ehhez kapcsolható, ahogy Haernqvist (1978) az oktatásra irányuló társadalmi (egyéni) igényeket emelte be az oktatástervezésbe.

Az oktatás iránti társadalmi igények megfogalmazása később döntőnek számított az oktatáspolitikában, -tervezésben és -fejlesztésben. Olyan alternatíva, amely az oktatás iránti lakossági igényekből kísérelt meg kiindulni ahelyett, hogy egyoldalúan pusztán az oktatásfejlesztők (a kormányzat, az oktatást fönntartók, azt nyújtók) törekvéseit vette volna figyelembe s igyekezett volna tervezni, „teríteni” a térben.

A szocializáció területi kötöttségei. Nem az oktatástervezés, sokkal inkább a korábbi milió kutatások folytatásaként foghatók föl ugyancsak ebből az évtizedből azok a vizsgálatok (és elméleti elemzések), amelyek a szocializáció (nevelés) területi kötöttségeiről szóltak. Ebben főként a népmet kutatók és kutatások jeleskedtek (Forray 1986).

A stuttgarti H., Walter 1975-ben publikálta összefoglaló művét a szocializáció kutatásról (Walter 1975), amelynek III. kötete éppen a szociálökológiáról szólt. Ezt a kutatási irányt folytatva 1981-ben újabb gyűjteménnyel állt elő (Walter ed 1981), amely az emberi fejlődés térbeli kötöttségeivel foglalkozott. Ezek a kötetek alighanem alapműveknek tekinthetők, amelyek máig sem hatották át kellő mélységben a magyarországi oktatás- és neveléskutatást.

Ugyanezen a nyomvonalon haladva, Bargel és munkatársai kidolgozták az ún. „szociotóp” fogalmát (Bargel et al 1977). Ezek „tipikus szociálökológiai környezeti szindrómák, amelyek egy-egy területi egységre határolódnak” (Forray 1986: 79).

Forray (1986) ezen az alapon javasolta a meglévő (népszámlálási stb) statisztikai adatok olyan új, kreatív csoportosítását, amely nevelési szempontból tipizálható területi-társadalmi egységeket hozna létre („pl. tradicionális parasztfalu, ingázó ipari munkás település, iparosodott község, városiasodó lakófaló, alvóváros, kispolgári hivatalnok- és munkásnegyed, elit városnegyed stb.”, vö. Forray 1986: 79).

Az „ökológiai szocializációkutatás” irányába illeszkedett bele Uri Bronfenbrenner akkori új kezdeményezése az „egyénfejlődés ökológiájáról” (Bronfenbrenner 1979). Bronfenbrenner „a környezeti feltételekről alkotott elméleti modelljeiben az egyénből kiindulva tágoló körökben írja le a környezeti feltételek szerkezetét”, ahogy Forray R Katalin jellemezte (Forray 1986: 72).

Társadalmi részvétel. Míg a területi szocializációkutatás a pszichológusokat és pedagógusokat vont be a regionális oktatás- és neveléskutatásokba, addig a helyi társadalmakkal kapcsolatos megfontolások és vizsgálatok a politikakutatókat kapcsolták be. Nélkülük a regionális kutatásokat sokszor fenyegette a vizsgálatok steril jellege. Abban az értelemben, hogy a területi-társadalmi egységek tényezőit csupán föltárták a tudomány vagy az irányítás számára – anélkül, hogy az azokat alakító társadalmi erőket számba tudták és akarták volna venni. Cooper (1979-80) viszont arra mutatott rá, hogy a „részvétel” döntő eleme a regionális folyamatoknak, amelyek a civil bekapcsolódás nélkül csak fejlesztések maradnának, nem pedig „szerves” fejlődések.

Cooper és a hozzá hasonló irányban kutatók részben a szervezetkutatásból (igazgatáskutatás, vezetéseleméletek), részben pedig a politikatudományból érkeztek a regionális kutatásokba. Hozományuk a „részvétel” fogalma, vizsgálata és követelése volt, amelyet Darke egyenesen szembe is állított az állam vagy az önkormányzatok hatalmával (Darke et al 1979). Ez igen gyümölcsöző kezdeményezés volt, amely ráadásul a magyarországi társadalomtudományosság – sőt, részben a társadalomirányítás – egyes köreiből termékeny talajra talált (termékenyebb, mint a regionális kutatások e dimenziótól megfosztottan).

Egyik változatban a regionális politikai erők modellezéseként jelent meg (Frey, Schneider 1979). Másik változatban pedig a „bekapcsolódás” (részvétel) vizsgálatában, mint arra R Huckfeldt (1979) mutatott példát. A részvétel és bekapcsolódás egyfajta „csatornázása”, ennek bekapcsolása a központi és regionális tervezésbe az 1980-as évek elejének egyik vezető törekvésévé vált (Miller 1979; Miller, Kraushaar 1979). Sewell és társai (1979) munkájukban – amely mellelleg hatással volt a hazai tervezés társadalomtervezéssé alakulásában, s amelyből az elhíresült kerttervezési paradigmát merítették a hazai tervezők – modelleket állított föl és mutatott be arra, hogyan készíthetők programok a „lakossági részvételre”, és hogyan értékelhető a hatásuk a társadalmivá szélesült tervezésre.

Társadalmi jelzőszámok. A regionális (oktatás)kutatások egyik leágazását az ún. „társadalmi jelzőszámok” és a velük kapcsolatos mozgalom jelentette (Andorka 1975). Akár csak napjainkban a „nyílt hozzáférés” („nyílt forráskód”) mozgalom, az 1970-es évek statisztikusainak „társadalmi jelzőszám” mozgalma is túlmutatott önmagán.

Barker és Schoggen (1973) a közösségi élet minőségére vonatkozó új jelzőszámokat javasolt. Johnston (1979) ezt a „társadalmi előrejelzés” lehetőségével és modelljeivel kapcsolta össze. Johnston és Carley (1981) jelentős tanulmányukban „társadalmi méréseket” indítványoztak.

Mindez már csak lépésnyire volt a társadalomirányítás olyan gyakorlatától, amely tudományos kutatásokra alapozva (hivatkozva) a helyi, regionális társadalompolitikát emelte ki. Itthon „társadalomtervezés” lett belőle. Egy ideológia, amelynek eredetét és tartalmát talán nem vizsgáltuk még eléggé. S még kevésbé azt, ahogyan ez itthon, Magyarországon a késői Kádár-kor politikai meggyöngyüléséhez hozzájárult.

A „művelődési városközpont”

Hazai kísérletek

Az 1970-80-as évek nyugat- és észak-európai komprehenzív oktatási intézménye (*Gesamtschule, comprehensive school, polytechnics, community college*) és annak regionális szerepköre (*regional university*) viszonylag gyorsan ismertté vált a hazai vitákban. Ennek háttérében egyrészt az ún. „helsinki folyamat”, illetve Nyugat-Németország „keleti nyitása” állott, amely lebontotta az elszigeteltséget Nyugat-Németország és keleti szomszédai, elsősorban Magyarország között. Másrészt a szociáldemokrácia „jóléti állama”, amely kiutat kínált egy demokratikus szocializmus felé a megrekedt szovjet szocializmusból. E nemzetközi változások előterében a harmadik szakaszába lépett Kádár-rendszer állott, amely az 1970-es évtized kemény korszakából az 1980-as évtized bomlásának korába lépett. A rendszer diktatórikus tartószervezete még állt; a bomlástünetek azonban egyre markánsabban jelentkeztek. A „művelődési városközpont” elgondolás - más szakmai csoportosulások elgondolásaihoz hasonlóan („nevelési központ”, „alfa”, ÁMK) – a gyöngülő központi és az egyre erősödő helyi-területi (megyei) szakmai és politikai irányítás szülöttei voltak.

„Művelődési városközpont” és oktatási reform. A „művelődési városközpont” elgondolás – eltérően a fent említettektől – abban a tudományos készülődésben született meg, amely az 1970-es évek oktatási reformfolyamatát megelőzte és megalapozta.

A „művelődési városközpont” sajátos nyelvi lelemény. Annyira a hazai társadalmi-politikai hagyományokban gyökeredzik, hogy nehéz a nemzetközi közönségnek interpretálni. „Művelődési városközponton” a kifejezés kitalálói és első fölhasználói egyszerre értették egy-egy település városias központját; a település városiasodását, központi szerepét a településhálózatban; valamint azt az intézményt, amely a városiasodást biztosította. Ez, szerintük, az iskola volt (lett volna). (Forray, Kozma 2011: 7-15)

A gondolat, hogy a helyi iskola – a helyi középiskola, főként a helyi gimnázium – lenne, lehetne a város, egyben a településhálózat, sőt a településszerkezet egyik központja, többféle előzményből táplálkozott.

Legkézenfekvőbb előzménye az 1960-70 közötti, az „új gazdasági mechanizmussal” összekapcsolódott iskolai reformkísérlet volt. Ez soha nem valósult meg Magyarországon, de elindította az oktatási rendszerrel s az oktatáspolitikával kapcsolatos mozgólódások légióját az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat fedezékében (Kardos, Kornidesz eds 1990). A térségi, területi szempontok hangsúlyozása egy új oktatási rendszer szerkezetének kialakításakor e viták egyik leágazása volt.

Egy másik vonulatot jelenített meg az aktuális országos területfejlesztési terv (1971) és az azt megalapozó, követő kutatások (vö. A magyar iskolahálózat... 1975). Ennek megalkotói és az ezzel kapcsolatos – erre hivatkozó – szakmai és társadalmi viták hosszú múltra tekintettek vissza Magyarországon. E múltba természetesen beletartozott a közigazgatás átalakításának számos reformkísérlete is (pl. Bibó, Mattyasovszky 1950) csakúgy, mint a korai város- és településszociológusok; mögöttük a népi írók szociográfiáival. A „művelődési városközpontok” elgondolói ezt a hagyományt sajátosan – mondhatjuk, egyoldalúan – interpretálták, amikor a középiskolát emelték ki és gondolták el egy reménybeli városiasodás megindítójának (különösen Magyarország alföldi térségeiben).

Egy harmadik vonulatot nevesíthetünk a kor népművelési és népi művelődési mozgalmaiban, amelyeket a kádári konszolidáció az 1960-as évek közepétől kezdve nemcsak eltűrt, sőt engedélyezett, hanem bátorított, később egyenesen szervezett is (T Kiss 1999). A művelődési házak és központok hálózata és struktúrája akkor még távol volt a felnőttképzés mai (kétezres évekbeli) hálózatától és szerkezetétől. De már elegendő volt arra, hogy egyrészt mintát adjon az elképzelésnek, másrészt viszont figyelmeztessen is a népművelés sérülékenysége. A (közép)iskola a maga szervezettségével és hagyományaival minden bizonnyal szilárdabb szervezeti keretnek látszott ahhoz, hogy egyfajta városiasodást elindíthasson. Főként ha valahogyan össze lehetett – lehetett volna – hozni a népművelés eszméivel, lokális orientációjával és kezdeményezésekre nyitottságával (viszonylag gyöngébb politikai kontroláltságával).

E változások többek közt azt eredményezték, hogy a „társadalmi igények” (a korabeli vonatkozó szóhasználatban: „lakossági szükségletek”) kezdtek fölértékelődni azokban a vizsgálatokban, amelyek az infrastruktúra területi tervezését és fejlesztését megalapozták. Így kezdtek fölértékelődni az iskolahálózat vizsgálataiban is. Ami azt jelentette, hogy a korábbi, főként gazdasági-tervezési ihletettséggű, végeérhetetlen oktatási rendszerviták (hány plusz hány évfolyamos iskolarendszerek, vö: Forray, Kozma 2011:189-214) mostantól fokozatosan telítődtek egy másik kérdéssel. Hányan laknak és milyen településeken, kiknek és milyen intézményeket kellene telepíteni – és hová – ahhoz, hogy tanulási szükségleteiket kielégíthessék? (A „tanulási szükséglet” újszerű megfogalmazás volt, főként az oktatáspolitikai diskurzusban, amelyben korábban jobbra csak „tankötelezettségről” esett szó.)

Ezzel a dialektikával – lakossági „igények” és ezeknek megfeleltetett intézményi ellátottságok – az oktatás újszerűnek, mindenestre szokatlanak tűnő struktúráját lehetett fölépíteni. Alapját az oktatási „alapellátó intézmények” képezték, amelyeknek ellátási (beiskolázási, „óvodáztatási”) körzete egybeesett a lakóhelyi körzettel (egyfajta „szomszédsági” körzettel). A középfokú ellátottságot az ún. „középfokú intézmények” biztosították, amelyen – e tervezési-hivatali nyelven a középiskolákat értették. Tekintve a középfokú oktatás akkori szelektivitását - 1960-ban a vonatkozó korcsoport 54, 1965-ben 68 százaléka jelentkezett középfokú intézményekbe, mintegy harmaduk a gimnáziumba -, a középfokú ellátottságot logikusnak tűnt az egyes településközpontokban elhelyezett középiskolával biztosítani. A felsőfokú ellátást, ebből a logikából következően, az ország néhány vidéki központjába látszott érdemesnek megszervezni, ahol felsőfokú oktatási intézmény – s mellette a tudományos és kulturális élet további intézményei – is megtalálhatók (Kozma 1983).

Ez az elméleti konstrukció persze túlzottan merev volt ahhoz, hogy az ország egész területét le lehessen fedni vele. A korabeli oktatási reformviták – akár csak a maiak (2012) –

elsősorban a városi, pontosabban a nagyvárosi – oktatási ellátottságból indultak ki, azt tartották szem előtt. De mit kezdhethénk a kis településekkel? Hogyan láthatnánk el a szétszórta településeken lakókat? Mire alkalmas – és mire nem – egy-egy nagyobb méretű, de egyébként nem városi szerepű település középiskolája? Hogyan kapcsolódik ehhez az elgondoláshoz az iparvidékek szakképzése? E kérdések nyomán óhatatlanul lazítani, tágítani kellett az elképzelésen. A lazítás egyik iránya a térségekben való gondolkodás volt (a városszociológiai hatás), másik iránya pedig a gondolkodás a közösség egészét átfogó kulturális tevékenységben (a népművelési-felnőttoktatási hatás).

E tágításokkal ugyan a „művelődési városközpont” elgondolása egyre távolabb került a szorosabb értelemben vett oktatási reformok kutatásától. Viszont mind jobban közeledett a városfejlesztés, településfejlesztés és területfejlesztés korabeli – 1970-80-es évek – törekvéseihez. S ezáltal a „művelődési városközpont” elgondolása a szűkebben értelmezett oktatási reformelgondolásoktól a helyi társadalmak korabeli reformjának elgondolásai felé csúszott (Forray, Kozma 2011: 85-110, 181-88, 215-28 stb.).

„Művelődési városközpont” és oktatástervezés. Mint a nyugat- és észak-európai mozgalmak áttekintésekor láthattuk, az oktatás területi tervezése mindig alkalmazott kutatási tevékenység – ha ugyan nem egyenesen döntéselőkészítés. Azok a kezdeményezések, amelyeket most „művelődési városközpont” elnevezéssel foglalunk össze, kutatási tevékenységnek látszottak, valójában azonban társadalomjobbító szándékúak voltak. (Kutatási tevékenységnek csak azért látszottak, mert akik csinálták őket, főként kutatóintézetek falai között dolgoztak, ahol a rendszer az alternatív politikai gondolkodás sokkal nagyobb terepét, egyfajta szabadságát tette lehetővé.) A társadalomjobbítás realitását azonban azon lehetett lemérni, mennyire támaszthatók alá adatokkal (*evidence based*, mondanánk manapság).

Hogyan lehet azonban egy alternatív oktatási rendszert – a művelődési városközpontok hálózatát és struktúráját – adatokkal alátámasztani, ha az adatok (indikátorok, mutatók) a jelenlegi rendszerben vannak összegyűjtve, épp ezért azt tükrözik? E dilemmának a megoldásához nem bizonyult elegendőnek a nyugat- és észak-európai tapasztalat (egyébként hasonló problémákkal küzdöttek a fönt már idézett kutatók maguk is). A megoldásnak egyrészt a meglévő – már összegyűjtött, nyilvánosan elérhető vagy kutatási kooperációk révén beszerezhető – adatok újszerű csoportosítása és átértelmezése volt. Másrészt azoknak a matematikai statisztikai elemző módszereknek az alkalmazása, amelyek az adott időben (1980-as évek eleje) Magyarországon számunkra elérhetőnek bizonyultak.

Az OTTIR (oktatástervezést támogató információs rendszer) elnevezésű adatbázisba KSH adatok (az ún. T-STAR adatbázisból), valamint VÁTI-adatok kerültek (Városépítési Tervező Intézet, K+F együttműködésben). Az OTTIR – eltérően a hivatalos oktatási statisztikától – településszintű adatokat tartalmazott, illetve olyan adatokat, amelyeket a településekre lehetett vetíteni. (Például adott iskolák tanulóinak megmért tanulmányi teljesítményeit települési jellemzőként tartotta nyilván az adatbázis.) Az eredeti OTTIR adatbázis 53 mutatót tartalmazott; későbbi fejlesztés során – a növekvő elemzési szükségleteknek megfelelően – további adatokat kellett beépíteni. Az OTTIR adatbázis és az annak kezelésére létrehozott információtechnikai háttér lehetővé tette, hogy a művelődési városközpont elgondolásait területileg modellálni lehessen. Egyszerűbben szólva: az ország valamennyi középfokú igazgatási egységét – nagyobb, mint a települések, de kisebb, mint a megyék - térségét statisztikailag lehetett jellemezni. Annak megállapítására, vajon milyen „lakossági

igényeik várhatók az oktatás és művelődés iránt, s e várható igényeket milyen intézményi modellel kellene / lehetne kielégíteni (Benedek, Semjén 1986).

E statisztikai elemzés a mutatók („jelzőszámok”) alábbi csoportosítását használta föl (Inkei 1986: 120-121)

- *Foglalkoztatottság* (a gazdálkodó szervezetek száma, azok típusa, a munkahelyek, illetve a munkaerő ún. „struktúrájának” mutatói);
- *Tanulási igények* (benne: a demográfiai helyzet alakulása, a tanulólétszámok alakulása, az iskolázottság alakulása, ez esetben elsősorban a középfokú oktatás iránti igénynövekedés megbecslésére);
- *Képzési kínálat* (középfokú képzés „programjai”, megszerezhető képzettségek, valamint a középfokú oktatási intézmények kapacitás mutatói). Ez az indikátor jól tükrözi az 1970-es évek oktatáspolitikai vitáit, amelyek a középfokú oktatás tömegessé tétele körül forogtak.
- *A „szellemi potenciál” mutatói* (a pedagógusok mellett azoknak a száma, aránya, akik az oktatásba és / vagy szakképzésbe szükség szerint még bevonhatók). Ez utóbbi mutató mögött jól, érzékelhetően az az alternatív elgondolás állt, hogy egy „művelődési városközpontban” a művelődési tevékenységet nem csak főállású szakértők, pedagógusok végzik, hanem sok mindenki bevonható, aki érdekelt benne.

A statisztikai elemzések a következő térségtípusok elkülönítését tették lehetővé (vö: Inkei 1986: 124-31; Kozma 1988: 40-49):

- A leghátrányosabb helyzetű térségek valamennyi jelzőszámuk szempontjából a skála alján foglaltak helyet. Ma „halmozottan hátrányos” helyzetűeknek neveznénk őket.
- A nagy településekkel (kisvárosokkal) igen, de valódi városi hagyományokkal még (már) nem rendelkező térségekből mutatkozott az elemzések idején a legtöbb. E térségeknek volt ugyan központjuk – de ezek a nagy települések nem voltak városoknak tekinthetők. (Ezek kapták a „mezőváros” elnevezést az elemzésekben.)
- A térségek harmadik csoportjának központja kis-, de még inkább középváros, hagyományos városi funkciókkal.
- A negyedik térségi típus az előzőtől abban különbözik, hogy központja nem általában városi funkciókkal rendelkező település, hanem kimondottan oktatási-művelődési funkciókat gyakorol. (Az elemzés során épp az ilyen központok kapták a „művelődési városközpont” elnevezését. A kutatók ezeket tekintették a „művelődési városközpont” ideáltípusának.)
- A megyeszékhelyek és térségeik nem feltétlenül tartoznak az előző típusba; inkább külön típusba kerültek tehát. E térségi központok nemcsak térségüknek, hanem a nagyobb közigazgatási egységeknek is igazgatási központjaik; bennük az oktatási (művelődési) funkciók háttérbe szorultak. Oktatási-művelődési kínálatuk különben is jóval gazdagabb, mint a „művelődési városközpontoknak” nevezett városoké.
- Az ipari térségek közül jellegzetesen kiválasztódtak az ún. „monostrukturális” – azaz egyetlen iparra ráépülő, abból profitáló – térségek. Később, a rendszerváltozás menetében ezek stagnálásba fordultak, majd sokuk mély válságba süllyedt.
- A nagyvárosi agglomeráció térségtípusa elsősorban Budapest környékét foglalta magában.

Az így elkülönített térségtípusok számára az oktatási ellátottság – főként a középfokú oktatás – eltérő fejlesztését kellett javasolni azért, hogy hátrányaikat csökkenteni lehessen (Forray, Kozma 2011: 17-32).

- A leginkább leszakadt térségek fejlesztéséhez egyértelműen oktatásfejlesztésre volt szükség. Ez intézmények építését, odatelepítését, pedagógusok és a helybeli értelmiség odavonzását és letelepítését jelentette.
- A városi hagyományokkal nem rendelkező térségi központokba komprehenzív iskolát, integrált térségi központokat javasoltak a kutatók. A több funkciójú intézmény együttest éppen az ilyen környékekre fejlesztették ki – mint a korábbi észak-európai kutatásokból és fejlesztésekből is kiderült. E több funkciójú intézmény együttesek (pl. általános nevelési és művelődési központok) egy fedél alatt igyekeznek összefoglalni és együttesen kínálni az oktatás és művelődés számára mindazt, amit nagyobb térségközpontokban szakosodott oktatási és művelődési intézmények kínálnak (pl. az iskola könyvtár használatát közkönyvtárként; a művelődési ház éttermét iskolai étteremként és így tovább.)
- A „művelődési városközpontok” emellett nemcsak többféle funkciót tudnának teljesíteni egyszerre (színhátság is, hangverseny terem is), hanem egyúttal a településük városiasodásához is hozzájárulnak.
- A specializálódott középfokú intézményekkel rendelkező városi központokban az intézmények tevékenységének összehangolása, valamint (esetleg) térbeli átrendezésük látszott kitűzendő fejlesztési célnak.
- Az ipari térségekben viszont a szakképzések egyoldalúságát volt kívánatos oldani azzal, hogy általános képzést is szervezni javasoltak a kutatók.

A „művelődési városközpont” elképzelése így, statisztikailag alátámasztva mindenesetre nem tűnt teljesen légből kapottnak. Sokkal inkább lehetett távlati, fejlesztési (stratégiai) célnak nevezni. Annál is inkább, mivel a „művelődési városközpontok” fejlesztése bekapcsolható volt nemcsak a kulturális fejlesztésekbe, hanem egy komplex település- és területfejlesztésbe is. S ezzel az oktatás fejlesztése – mint elszigetelt ágazati fejlesztés – bekapcsolhatóan tűnt a gazdaság (részben természetesen a mezőgazdaság) fejlesztésébe.

Ugyanakkor további, eddig nem tapasztalt problémát is fölvetett; nevezetesen az ágazati és területi fejlesztések ellentmondásait (Forray, Kozma 1985). Ezeket az ellentmondásokat azonban már nem az oktatás – tágabban a művelődés – fejlesztése okozta; sokkal inkább a kormányzati irányítás szervezete. Megváltoztatása is túlnőtt a „művelődési városközpontok” kialakításán; az egész irányítási rendszer változtatását vetette föl.

„Művelődési városközpont” és helyi társadalom. A nyugat- és észak-európai példák mutatták, hogy a területfejlesztés egyben egyfajta társadalom átalakítás is. Ez a fölismerés sajátos politikai dimenziót adott a „művelődési városközpont” elgondolásainak.

A Kádár-rendszer bomlása már megindult, és évről-évre gyorsabbá vált (bár a végét természetesen még nem lehetett látni akkor – még kevésbé „tervezni”). A bomlás jelentkezési formája a különböző reformelképzelések ismételt föllángolása volt. Az évtized telve volt reformelképzelésekkel, amelyekhez azonban – korabeli szóhasználattal – „nem volt politikai támogatás”. A központból kiinduló reformelgondolásokat ugyanis a megyei államhatalmi és pártszervek eredményesen blokkolták; a reformok képviselőinek így hát e hatalmi központok „mögé”, a helyi szintre kellett lenyúlniuk. Ez fölértékelte a helyi kezdeményezéseket.

A lakosság állapotának statisztikai mutatói többé-kevésbé rendelkezésre állottak (Andorka 1975); ebben a politikai légkörben azonban fölértékelődtek. Olyan alternatív megközelítéseket tettek ugyanis lehetségé – és lehetett alátámasztani velük -, amelyek

korábban meg sem fogalmazódhattak. (A „művelődési városközpont” egyik indikátora, a területi-társadalmi egységek ún. „szellemi potenciálja”, ennek mérése, majd ennek javítási javaslatai - csupán egyike volt a számos, rendelkezésre álló lehetőségeknek.)

A társadalmi jelzőszámok bekapcsolása a gazdasági tervezésbe fokozatosan tágította az eredetileg egyoldalú gazdasági tervezést - azaz a gazdálkodó szervezetek folyamatos tervellenőrzését - egyfajta társadalmi-gazdasági tervezés felé, amely inkább távlati volt, mint közvetlenül hivatali jellegű. A hazai hivatali tervezés fokozatosan sajátosan együttműködő és érdekegyeztető jellegű tervezéssé kezdett válni. A „társadalmi érdekek” fölismerése, megfogalmazódása, a róluk szóló egyre nyilvánosabb beszéd az 1980-as években a tervtárgyalásokat egyfajta társadalmi érdekegyeztetés irányába tolta (lásd erről részletesebben: Lukács 1986). Az, hogy a főt kijelölt tervezési célok nem egyszerűen parancsként érkeztek a helyi-területi szintekre, hanem e szinteken dolgozók közreműködésével alakulhattak ki (esetleg változhattak meg), egyértelműen egyre fontosabbá tette a helyi szinten megfogalmazott érdekeket. A „művelődési városközpont” elgondolások most már azzal is bővültek, hogy e központok a művelődéshez fűződő lakossági érdekek egyeztető fórumainak a szerepét is betölthetnék. (Forray, Kozma 1986)

Ebben a gondolatmenetben a társadalmi részvétel – amely a nyugat-európai és észak-európai térségfejlesztési mozgalmakban már megfogalmazódott, itthon mint „lakossági érdek” – annak megfogalmazódása, kifejezése, képviselése – jelent meg. Még mindig az oktatásról – tágabban a művelődésről – volt szó. De a korabeli irodalomból nyilvánvaló, hogy a lakosság részvételének lehetősége egy bürokratikus szervezett oktatási rendszerben és egy felülről irányított oktatáspolitikában a helyi társadalom és a helyben kialakítandó „művelődési városközpont” erőteljes érdekkifejeződése volt. S az 1989/90-es fordulatot követően többek között a helyi önkormányzatok visszaállításában és radikális fölértékelődésében jelent meg.

A nyolcvanas évek végén jelentkező helyi autonómia-törekvések – intézményi autonómiatörekvések, a lakóhelyi művelődés szabadulási törekvései a politikailag ellenőrzött munkahelyi tevékenységektől – mind egyértelműbben mutatták a rendszer gyöngülését. A „művelődési városközpontok” már nem egyszerűen a városiasodás és a területi-társadalmi egységek felzárkózásának szimbólumai voltak. Hanem a helyi törekvések összefogásának és a helyi akaratok nyilvánossá válásának szimbólumai is. Ezzel a „művelődési városközpont” elgondolása – amely eredetileg az 1970-es évek oktatási reformjának egyik alternatívája volt – fokozatosan bekerült a politikai küzdelmek témái közé. A „város” és „ városiasodás” a szabadságot és az autonómiát kezdte jelenteni; a „művelődés” pedig egyre inkább a párttól független politizálást kezdte jelenteni.

E folyamat egyik állomását jelentették az ún. „visszakörzetesítések” (Kozma 1989). Vagyis azoknak a helyi politikai erőknek a próbálkozásai, amelyek az 1960-70-es évtized folyamán elvesztették iskoláikat („bekörzetesítették” őket). Most, a központosítás gyöngülésével harcot indítottak azért, hogy intézményeiket visszakaphassák. Ez már nem volt az oktatáspolitikai belterületén tartható, mint az iskolai autonómia törekvések, az igazgatóválasztások vagy a helyi tantervek iránti igények (Nagy 1986). Ez a mozgalom valódi politikai jelleget öltött – még ha a főnálló politikai rend keretén belül is. S mint ilyen, egyértelmű kifejeződése volt annak az elszántságnak, amellyel a helyi politizáló elitek megkíséreltek kiszabadulni megyei-területi erőkörpontjaik hatalma alól.

Az észak- és nyugat-európai komprehenzív iskolák és regionális egyetemek kezdeményezései ilyen politikai karriert nem futottak be (bár a politikai függetlenedés értelmezése visszatérően ott lebegett körülöttük). Kelet-Európában azonban – elsőként Magyarországon, ahol a rendszer bomlása gyorsabban haladt, mint a szovjet befolyás alatt álló szomszédos országokban – az oktatás regionális szervezése és fejlesztése kifejezőjévé lett és előfutárává vált a diktatórikus rendszer bukásának.

„Tanulórégiók”

Az újra fölfedezett regionalitás

Központosítás vagy helyi kezdeményezés? A „tanulórégió” (*learning regions*) kifejezés – más hasonlókkal, pl. „tanuló város” (*learning city*), „tanuló közösség” (*learning community*) – a kilencvenes évek elején bukkant föl a nemzetközi szakirodalomban. Használták a regionális fejlesztéspolitikák elméleti megalapozására; egyfajta alternatívaként a piaci és vállalati globalizálódással szemben. De használták a tudásátadás és tanulásszervezés hagyományos útjainak alternatívájaként is: hogyan lép ki a tanulás a hagyományos intézményekből és válik átfogó társadalmi tevékenységgé, különös tekintettel az innovációk megszületésére, terjedésére és implementációjára. S alkalmazták a helyi társadalmak revitalizációjaként: mint a bekapcsolódás, a részvétel, az alulról jövő kezdeményezések és a társadalmi közösségek újra szerveződésének terepét és eszközét.

Florida (1995) sokat idézett publikációjában „tanulórégióknak” nevezte el azokat a régiókat, amelyek „... a tudás és az ötletek gyűjtő- és tárhelyei”, „környezetet vagy infrastruktúrát biztosítanak a tudás, az ötletek és a tanulás áramlásának” (Florida 1995: 527, vö. Kozma 2010: 132). A régiók fölértékelődésének gondolatával Florida később a „tanulórégió” fejlesztési mozgalom európai tanácsadó-jává vált.

Morgan (1997) értelmezésében a tanuló régió a régió belüli innovációk hálózata (az egymással kapcsolatban álló, egymást gerjesztő és egymással mind szorosabban összefonódó fölismerések, kezdeményezések, újítások és fejlesztések). Ha ez a hálózat valahol kialakul, akkor ott egyben „szociális tőkévé” is válik. E szociális tőke teszi lehetővé az alternatív gazdaságfejlesztést (*evolutionary political economy*). A globalizálódó vállalatok és a nemzetközivé váló piacok leértékelik és margóra sodorják a helyi-regionális kezdeményezéseket, betagolva őket a nagyobb egészekbe, ezzel pedig el is sorvasztva jelentékeny társadalmi tőkét. Ezzel szemben az innovációk hálózatára épülő fejlesztés a megújulást és a fenntartható fejlődést garantálja.

Hudson (1999) arra mutatott rá, hogy a nemzetközivé lett vállalkozások is mindig szembesülnek a helyi társadalmakkal, amikor adott térben és időben kezdik meg működésüket. Ekkor találkoznak a kulturális eltérésekkel (rejtett tudások, magatartásminták, értékek és normák), amelyek valójában sikeressé teszik vagy akár meg is hiúsíthatják a vállalkozást. Ha a vállalkozások átadják kultúrájukat, egyben meg is tanulják a környezetüket, akkor sikeresen épülnek be környezetükbe; ehhez azonban mind a vállalkozásoknak, mind a helyi társadalmaknak tanuló szervezetekké kell válniuk.

Míg az 1970-es évek komprehenzív oktatási intézményei és helyi-regionális egyetemei az oktatási intézmények szempontjait igyekeztek érvényesíteni a regionális fejlesztésben, addig

az 1990-es évek tanulórégiói főként a gazdaságét, a vállalkozásokét. A „művelődési városközpont” elgondolások az 1970-es évek nyugat- és észak-európai regionális oktatástervezésének nyomvonalán haladva, szintén az oktatást helyezte a tér- és területfejlesztés középpontjába.

Ennek eredményeképp javasoltak a távlati Budapest-tervekbe komprehenziv oktatási intézményeket oda, ahová később, az 1990-2000-es évtizedben bevásárló és szórakoztató központok települtek. (Vö: Forray, Kozma eds 1987.)

Ez alapvető különbség az 1970-es évek regionális oktatástervezése és az 1990-es évek „tanulórégió” mozgalma között. Vannak azonban meglehetősen hasonlósságok is. Ilyen a régió funkciójának újbóli hangsúlyozása (pl. Ohmae 1993). Míg az 1970-es évek idézett szakértői a központi oktatástervezések kiegészítéseként hangsúlyozták a regionális tervezés fontosságát, addig a „tanulórégió” mozgalom képviselői a globalizáció ellenszerét keresik ugyanebben. S föltűnő hasonlóság az alternatív politikai gondolkodás is. A „művelődési városközpontok” elgondolása a politikai rendszerváltozásba torkollott. A „tanulórégió” képviselői pedig egy alternatív gazdaságfejlesztést kívántak előkészíteni egy „evolúciós politikai gazdaságtan” jegyében. Azt ő elgondolásaikban a helyi társadalmi kezdeményezések és a lokális kisvállalkozások kiegészítik, korrigálják a globalizáció káros hatásait - olykor épp ellene is hatnak. (A gazdasági liberalizmus olyan értelmezése ez, mint amelyet Margaret Thatcher követett, és koinzervatív követői ma is vallanak.)

Tanulás és művelődés. A „tanulórégió” azonban nemcsak a regionális kutatások é sfejlesztések sokat idézett hívószavává váált, hanem az élethosszig tanulás (*lifelong learning*, LLL) hívószavává is.

Leo Baumfeld a „tanulórégió” elgondolását úgy interpretálja, mint valamely térséget, amelyben legalább három dolog megvalósul. Kellő (elegendő) számú oktatási intézmény, egyfajta helyi oktatási rendszer; az oktatás mint az egész életet átfogó (társadalmi) tevékenység; valamint olyan helyi politika, amely mindezt megalapozza, elősegíti (Baumfeld 2005). Lukesch és Payer (2009) ezek közül a harmadikra teszi a hangsúlyt. Tanuló régióknál ők azt értik, hogy a helyi politika (a helyi politikusok) nemcsak képesek megoldani a helyben fölmerülő problémákat, hanem ezekből folyamatosan tanulva meg is előzik őket. Hasonló tanulságokat vont le a tanuló régiókkal kapcsolatos vitákból Geenhuizen és Nijkamp (2002).

Nevezhetnénk ezt a „tanulórégió” felnőttoktatási értelmezésének, mint ahogy korábbi tanulmányunkban (Kozma 2010) tettük, s mint ahogy az EU és az OECD számos szakértője meg is tette (Lernende Regions 1994; CERI 2000; Lang 2005). De az ilyen értelmezések csak annyiban felnőttoktatásiak, amennyiben a felnőttoktatás a társadalmi tanulás (másképp: közösségi tanulás) egyik megjelenési formája.

A „szociális tanulás” kifejezés a szociálpszichológia és a szocializációs elméletek irányába mutat; a társadalmi tanulás inkább a társadalmi változásokról és társadalmi átalakulásokról szóló elméletek irányába (Kozma et al 2012). A közösségi tanulás (*community learning*) kifejezés pedig, ha kellően tágan értjük, valamely közösségben folyó informális, non-formális és formális tanulások összessége; azaz hazai szóhasználat: *művelődés*.

Ha így értelmezzük, a tanuló régiók nem mások, mint a művelődés olyan központjai, amelyekben megvannak a művelődéshez szükséges feltételek. Vagyis, Baumfeld (2005) értelmezésében az oktatási intézményrendszer, az ezt támogató helyi politika, és még valami, nehezen definiálható plusz: a folyamatos tanulás, megújulás, innováció iránti készség, elkötelezettség.

Így fogva föl a tanulórégiókat, számos rokonvonást mutatnak azzal, amit a komprehenzív iskolák és regionális egyetemek 1970-es évekbeli kutatói, valamint a „művelődési városközpontok” 1980-as évekbeli hazai szószólói képviseltek. Hasonló vonások: e fejlesztési súlypontok (városközpontok) területi elhelyezkedése és regionális funkciói (szervezik az intézményrendszert, kisugárzik belőlük az innováció, hálózati központokként szerepelnek). Különbség persze, hogy az 1970-80-as évek kutatói és szakértői még nem fejezték ki magukat a hálózat kutatások nyelvén, s érvelésükben nem használták föl a szociális tőkeelméleteket sem (viszont a tanuló szervezetek és az önfejlesztő közösségek elméleteit már igen). További hasonlóság a helyi közösség szerepének fölértékelése (esetenként akár túlértékelése is), ami mind a „művelődési városközpont” elgondolásokban, mind a „tanuló régió” elképzelésekben leírható és tetten érhető. Végül, de nem utolsó sorban egyfajta politikai alternatívitás szándéka és megvalósítása: a bekapcsolódás, részvétel, civil kezdeményezés és az alulról jövő innovációk hangsúlyozása, fontosságának kiemelése, politikai eszköztárának megteremtése, az arra való igyekvés.

Az 1970-80-as évek „művelődés” értelmezései mögött – különösen az átalakulás előtt álló országokban – politikai üzenetek rejtjeleződtek. A politikai részvétel iránti igény, a részvételi demokrácia követelése fejeződött ki a mind komplexebbé váló, mind több jelentéssel föltöltődő „művelődés” fogalomban. Az 1990-2000-es évek „tanulórégióinak” látszólag nincs ilyen üzenetük. Ez azonban csupán látszat, amely alól a különféle (földrajzi, politikai és kulturális) „tanulórégiók” sokszor kibújnak. Egy technikaivá váló és elbürokratizálódó „tanulórégió” szóhasználat alternatívájaként megjelenik és mozgósító hatásúvá válik a „tanulórégióknak” az az értelmezése, amelyet Guggenheim 2003: 3) így fogalmazott meg:

„A tanulórégió igen sok esetben olyan kis, helyi közösségekre, városokra vagy falvakra utal, amelyek közös tanulási aktivitásokban vesznek részt. A fontos jellemző az, hogy a fejlődés kollektív folyamat, amelynek az eredménye minden résztvevő érdekében áll, és amelyben a felülről lefelé és az alulról fölfelé irányuló szándékok dialektikus egységben vannak [...] A lényeg, hogy társadalmi és gazdasági célokat közösen érjenek el. A regionális tanulási kezdeményezések arra hatalmazzák föl a helyi közösségeket, hogy életszínvonalukat és életminőségüket (gazdasági és társadalmi szempontból) közösen javítsák; mégpedig a különböző érdekcsoportokhoz tartozók együttes bevonásával.” (Idézi: Kozma et al 2012)

A társadalmi tanulás mérése. A „tanulórégiókról” számos esettanulmány készült már (pl. Benke 2005; Morgan 2008). Átfogóan elemezni a tanulórégiók helyzetét valamely régióban vagy országban csak akkor lehetséges, ha megfelelő jelzőszámokat találnak hozzá. E mérések kulcskérdése tehát mindig a kiválasztott jelzőszám. Ez a megállapítás visszavezet bennünket a társadalmi jelzőszámok problémájához, ahogy az az 1960-as években megfogalmazódott. A társadalmi jelzőszámok statisztikai mozgalmának egyik kései leágazása az LLL mérésének kísérlete pl. a kanadai composite learning index-ben vagy a német tanulási atlaszban (The Composite Learning Index 2010; Schoof 2011).

E kezdeményezések – különösen az évek óta működő kanadai kísérlet – sok tekintetben hasonlóak a „művelődési városközpont” megalapozó statisztikai vizsgálatokhoz. Két alapvető problémát kell, kellett mindkét esetben megoldani. Egyfelől a megfigyelt jelenséget kellett meghatározni, másfelől pedig a megfigyelések egységét.

A megfigyelt jelenség volt a „művelődési városközpont” elgondolások megalapozásának egyik sérülékeny pontja. A „művelődés” túlzottan tág jelenség ahhoz, hogy statisztikailag megfigyelhető (adatolható) legyen; le kell fordítani emberek (közösségek) tevékenységeire, és / vagy azok eredményeire. A „művelődési városközpont” elgondolások alapját az emberek, embercsoportok tanulás, illetve tanulókkal kapcsolatos eredményei alkották (diplomák, képzettségek stb.). A „művelődési városközpontok”, amikor statisztikai megfigyelésre került a sor, végül is oktatási központokká váltak.

A „társadalmi tanulások” statisztikai vizsgálata ma már sokkal átfogóbb ennél. Minden statisztikai kutatás, amelyet eddig elvégeztek, lényegében négy dimenzióban gyűjtötte adatait. Közülük csupán az egyik maradt az, amelyre a „művelődési városközpont” egykori statisztikai vizsgálata épült (formális oktatás). A négy dimenzió – a megfogalmazások eltérő volta ellenére – lényegében ez: formális (iskolai) oktatás, szakképzés (és foglalkoztatottság), részvétel a közösségben, szabad időtöltés. Főlegesen is külön mondani talán, hogy a két első viszonylag könnyebben és megbízhatóbban jellemezhető statisztikailag, minthogy a meglévő statisztikai rendszereken alapszik. Viszont a harmadik és negyedik „dimenzióban” a statisztikai adatokat nehéz összegyűjteni; maguk a kutatók is sokszor lehetetlennek találták. Különösen azért, mert a „társadalmi tanulásról” még iskolai adatok is csak elvétve vannak. Nem tévesztendő össze ugyanis az intézményekről szóló vagy az általuk összegyűjtött adatokkal.

A másik kérdés a megfigyelés egysége. A „művelődési városközpont” kutatói végül területi egységeket tudtak megfigyelni, ezek lehatárolását kutatási és fejlesztési célú távlati tervekben kölcsönözve. Ezeket tipizálták aztán, ahogy az idézett tanulási atlaszok szerzői is teszik. De hogy mit figyeljenek meg és miért, az azért homályban marad. Az elképzelésekhez kisebb területi egységek és monografikus földolgozások illenének; a statisztikai gyakorlat viszont igazgatási egységeket diktál, amelyek adatbázisa – vagy legalább annak nagy része – már készen átvehető. A dilemma tehát az, hogy vajon a társadalmi tanulások sűrűsödése alapján határozhatunk meg megfigyelési (területi) egységeket - vagy az elérhető statisztikai adatok alapján mutatjuk ki a társadalmi tanulásokat (a művelődés, az LLL mértékét).

S még ha mindezt a nehézséget leküzdí is a kutató, akkor is nyitva áll a legnagyobb kérdés: a „tanulórégió” politikai dinamikájának vizsgálata. Leíró statisztikai adatainkkal – bármennyire fejletten dolgozzák is föl őket – az adott térség politikai dinamikája csupán valószínűsíthető, de igazából nem tárható föl. Ehhez más eszközök kellene: az esettanulmányok. A „tanulórégiók” eddigi kutatásai alapján számos, már idézett esettanulmány készült. (Az olvasó benyomása néha az, hogy előbb készültek el, s csak aztán hozták őket összefüggésbe a „tanulórégió” elméleteivel.) Mindmáig hiányzanak azonban olyan vizsgálatok, amelyek szisztematikusan épülnének össze: a területi-statisztikai elemzés „fehér foltjaira” irányulnának a monografikus jellegű mélyfúrások.

*

Az 1970-es évek komprehenzív iskolával, közösségi főiskolákkal kapcsolatos kutatásai Nyugat- és Észak-Európában, az 1980-as évek „művelődési városközpontokra” irányuló vizsgálatait itthon, valamint az 1990-es években indult és a 2000-es években kiteljesedő „tanulórégió” mozgalom nyilvánvaló gondolati rokonságokat mutat. Az ív csaknem fél évszázadot fog át. Ezért e törekvések más és más gazdasági, társadalmi és politikai kontextusokban fogantak meg és indultak le. És mégis: rokonvonaluk nagyon is szembeötlők. Közös bennük az oktatás, tanulás, kreativitás, innováció fölértékelődése; a regionalitás és lokalitás, autonómia és civil kezdeményezések beemelése a társadalompolitikába; valamint a vonzódás a mindenkori fönnálló struktúrák kulturális és politikai alternatíváihoz. Úgy tűnik tehát, ezek a meggyőződések nem generáció függők, hanem tovább élnek velünk akkor is, ha egy-egy kutatói vagy politizáló nemzedék újabbnak adja át a helyét. Mondhatjuk tehát, hogy politikai kultúránk alapvető elemeivé váltak, amelyek hosszabb időre meghatározzák a politizáló értelmiség gondolkodását.

Megjegyzés

Ez a tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás).

Hivatkozások

- A magyar iskolahálózat területi értékelése I-II. Budapest: Országos Tervhivatal Tervgazdasági Intézete
- Andorka R 1975 Társadalmi jelzőszámok, társadalomstatistikai rendszerek. Budapest: Statisztikai Kiadó
- Bach L 1980 Location models for systems of private and public facilities on concepts of accessibility and access opportunity. *Environment and Planning A* 1980: 301-20
- Bahrenberg G 1974 Zur Frage optimale Standorte von Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. *Erdkunde* 1974, 2: 101-14
- Bahrenberg G 1981 Providing an adequate social infrastructure in rural areas. *Environment and Planning A* 1981: 1515-27
- Bargel T et al Zur Bestimmung sozialisationsrelevanter Areale (Soziotope). In: Hoffmann A, Novotny H J eds. 1977 *Politisches Klima und Planung*. Frankfurt a. M.: Campus, pp. 119-54
- Barker R G, Schoggen P 1973 *Qualities of Community Life*. San Francisco, London: Jossey-Bass
- Baumfeld, L 2005 *Balanced Scorecard für Regionen*. Wien: kiadó nélkül. (Idézi: Lukesch, Payer 2009)
- Benedek A, Semjén A 1986 Információs rendszer az oktatásin folyamatok területi elemzéséhez. In: Forray, Kozma eds 1986: 95-116
- Benke M. (2005) A regionális és az ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben. *Felnőttképzési Kutatási Füzetek* 2005, 4. sz. Budapest: Nemzeti Felnőttképzési Intézet
- Bibó I, Mattyasovszky J 1950 *Magyarország városhálózatának kiépítése*. Budapest (kiadó nélkül)
- Brill E 1979 The use of optimization models in public-sector planning. *Management Science* 1979, 5: 413-22

- Bronfenbrenner U 1979 *The Ecology of Human Development*. Cambridge USA: Harvard University Press
- Carron G et al 1980 *Regional Disparities and Educational Development I-II*. Paris: Unesco IIEP
- CERI (Centre of Educational Research and Innovation) 2000, *Learning Cities and Regions*. Paris, OECD
- Cloke P, Griffiths G 1980 Planning responses to urban and rural problems. *Tijdschrift voor Economische en Sociale geografie* 1980, 5: 255-63
- Cooper T L 1979 Citizen participation. *The Bureaucrat* 1979-80, Winter (2): 40-49
- Darke R et al 1979 *Local Government and the Public*. London: Hill
- Derkenbach R ed 1981 *Bildungspolitik für den laendlichen Raum*. Land und Gemeinde 1981, 2 (tematikus szám).
- Dutt A K, Heal S 1979 Delta Project: Planning and implementation in the Netherlands. *Journal of Geography* 1979, 4: 141-47
- Dutt A K, Nomier R B 1968 Zuyder Zee Project. *Journal of Geography* 1968, 7: 374-77
- Florida, R 1995, Toward the learning region. *Futures* 27, 5: 527-36.
- Forray R K 1986 Mi az oktatásökológia? In: Forray R K, Kozma T eds 1986 *oktatásökológia*. Budapest: Oktatókutató Intézet, pp. 59-94
- Forray R K, Kozma T 1985 A kulturális intézmények regionális együttműködései. *Településfejlesztés* 1985, 4: 72-77
- Forray R K, Kozma T 1986 Lakossági érdekvédelem az oktatásban. In: Kozma T ed 1986: 321-94. (Másodközlés: Forray, Kozma 2011: 111-68)
- Forray R K, Kozma T 2011 *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Forray R K, Kozma T eds 1986 *Oktatóökológia*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Forray R K, Kozma T eds 1987 *Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten*. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Frey B S, Schneider F 1979 A politico-economic model of the United Kingdom. *Economic Journal* 1979, 3: 243-53
- Geenhuizen, M, Nijkamp, P (2002): *Lessons from learning regions: policymaking in an evolutionary context*. Amsterdam, Vrije Universiteit.
<http://sites.google.com/site/partiumotka/irodalom>
- Guggenheim E F ed 2003 *The Learning Region (Agora XI)*. Thessaloniki: CEDEFOP
- Haernqvist K 1978 *Individual Demand for Education*. Paris: OECD
- Hafkamp W, Nijkamp P 1981 Multiobjective modelling for economic-environment policies. *Environment and Planning A* 1981: 7-18
- Hallak J 1977 *Planning the Location of Schools*. Paris: Unesco IIEP
- Huckfeldt R R 1979 Political participation and the neighborhood social context. *American Journal of Political Science* 1979, 3: 579-92
- Hudson, R (1999): The learning economy, the learning firm and the learning region. *European Urban and Regional Studies* 6, 1: 60-72
- Inkei P 1986 Magyarország városi vonzáskörzeteinek kulturális tipológiája. In: Forray, Kozma eds 1986: 117-138
- Johnston D F 1979 Problems in social indicators development. *Social Indicator Research* 1979: 207-13
- Johnston D F, Carley M J 1981 Social measurement and social indicators. *AAPSS Annals* 1981, pp. 237-53
- Kardos J, Kornidesz M eds 1990 *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I-II*. Budapest: Kossuth, 1990.
- Kozma et al 2012 *A társadalmi tanulás mérése*. Magyar Pedagógia (megjelenés alatt).
- Kozma T 1983 *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Budapest: Kossuth

- Kozma T 1987 Iskola és település. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kozma T 1989 Visszakörzetesítés. (Regionális és Politikakutatások 121). Budapest: Oktatókutató Intézet
- Kozma T 2010 "Tanulórégiók." In: Fenyő I, Rébay M eds 2010 **Felszántatlan területeken.** Tanulmányok Brezsnay László 65. születésnapjára. Debrecen: Csokonai Kiadó, pp. 203-25
- Kozma T ed 1986 A tervezés és döntés anatómiája. Budapest: Oktatókutató Intézet
- Lang, A et al. (2005): Képzés határok nélkül: felnőttképzés az európai határ régiókban. Eisenstadt: Burgenlaendische Forschungsgesellschaft
- Lernende Regions (1994): Brussels, Eurotecnet. (Idézi: Morgan 1997)
- Lukács P 1986 A középtávú tervezés központi mechanizmusairól. In: Kozma T ed 1986: 57-166.
- Lukesch R, Payer, H (2009): Learning Regions, Evolving Governance. http://www.regionenaktiv.de/bilder/paper_lukesch_payer_hagen.pdf (Utolsó letöltés: 2012.05.20)
- Miller T 1979 The emergence and impact of participatory ideas of Swedish planning and local government. Stockholm: Nordplan
- Miller T, Kraushaar R 1979 The emergence of participatory politics for community development. Acta Sociologica 1979, 2: 111-33
- Mlinar Z, Teune H eds 1978 The Social Ecology of Change: From Equilibrium to Development. London: Sage
- Morgan, K (1997): The learning regions: institutions, innovation and regional renewal. Regional Studies 31, 5: 491-503
- Morgan, K (2008): Cities and regions as learning communities. In: Morgan K et al eds (2008): The Concept of Lifelong Learning. London, Routledge, pp. 491-503.
- Nagy M 1986 Végrehajtók vagy döntéshozók? In: Kozma ed 1986: 235-84
- Ohmae, K (1993): The rise of the region state. Foreign Affairs 1993: 78-87.
- Schoof, U et al eds 2011 Deutscher Lernatlas: Ergebnisbericht 2011. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://www.deutscherlernatlas.de/uploads/tx_templavoila/111201_Ergebnisbericht.pdf (Utolsó letöltés: 2012.01.22)
- Sewell W R D et al 1979 Models for the evaluation of public participation programs. Natural Resource Journal April 1979: 337-58
- Smith D M 1979 Where the Grass is Greener. London: Penguin Books
- T Kiss T 1999 Felnőttoktatás-történet Magyarországon. Educatio 8,1: 3-13
- The Composite Learning Index 2010 Ottawa: Canadian Council of Learning. http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/2010CLI-Booklet_EN.pdf (Utolsó letöltés: 2012.05.20)
- Walter H 1975 Sozialisationsforschung I-III. Stuttgart: Fromman, Holzboog
- Walter H ed 1981 Region und Sozialisation. Stuttgart: Fromman, Holzboog
- Zagórski K 1978 Social mobility in sociodemographic regions in Poland. In: Mlinar, Teune eds 1978: 269-79