Kozma Tamás

Debreceni Tudományegyetem

Oktatás vagy tanulás?

Orosz Sándornak, meleg szívű tanáromnak,
tanítványi tisztelettel.

Az oktatási expanzió egyik nem várt hatása a „tanulási expanzió" lett, amelynek során az oktatás hagyományos, felülről lefelé irányuló hatásait az „alulról" kezdeményezett tanulás hangsúlyozása váltotta föl.[1] *A kapcsolódó politikai jellegű állásfoglalások (pl. Freire, 1970; Illich, 1971), valamint hivatalos dokumentumok (pl. Faure, 1971; Delors, 1996) azt tükrözik, hogy ez a változás nem elsősorban didaktikai, hanem inkább politikai jellegű volt. A közösségi tanulás – ebben az új értelmezésben – azoknak a hálózata, akik egy adott területi-társadalmi egység keretein belül a legkülönbözőbb helyszíneken tanulnak. Ezeknek a tanulási hálózatoknak az intenzitása és mélysége új ötleteket hoz létre, és ebben az értelemben válik a társadalmi kreativitások és innovációk szülőhelyévé. Az újabb kutatások (pl. a kanadai tanulási index, a német tanulási atlasz) megkísérlik körülhatárolni azokat a térségeket, amelyek ebben az értelemben tanuló régiókká és tanuló városokká válhatnak. Az egyik ilyen kutatás – a hazai LeaRn-projekt – megvizsgálta a tanulás statisztikai mutatóinak térbeli eloszlását Magyarországon, ezzel járulva hozzá a hagyományos „tudástérkép" kiegészítéséhez, valamint a különböző fejlettségű országrészek eddiginél méltányosabb megítéléséhez és fejlesztéséhez.*

Orosz Sándor talán legismertebb, de mindenképp legtöbbet hivatkozott könyve a *Korszerű tanítási módszerek* (*Orosz*, 1987). Benne a szerző sok évtizedes kutatásainak azokat a tapasztalatait foglalja össze − vagy azokra épít −, amelyeket szegedi egyetemi oktatóként és kutatóként szerzett. Mögöttük sok minden más is áll. Alapvetően azok az értékek, amelyeket tanítóképző intézeti tanársága során szerzett, mind tanárként, mind pedig gyakorlati oktatóként. A *Korszerű tanítási módszerek* sokrétű könyv: kicsit tankönyv, kicsit kutatási beszámoló, de nem utolsósorban halk szavú vallomás arról, hogy mennyit ér az ember, ha sikeresen tanít.

Azt, hogy mennyire korszerű Orosz Sándornak ez a könyve ma is, ítéljék meg azok, akik a didaktikához nálam jobban értenek. Az értékek érvényességét nem a korszerűségük adja, hanem az állandóságuk; és persze az is, mennyien tekintik magukénak őket. E sorok írója mindenesetre osztja azokat a tanári értékeket, amelyeket Orosz Sándor vall. Az alábbiakban nem is az értékekre utal, hanem arra a karrierre, amelyet a „tanulás" fogalma, használata és jelentése Orosz Sándor könyve óta megtett.

A tanulás mint társadalmi tevékenység

Az oktatásügyi közbeszédben a tanulás fogalma a tanulóhoz kötődik, azaz valamely egyénhez vagy egyének valamely csoportjához, akik tanulnak. A tanulás fogalma – kimondottan vagy rejtetten – az egyénhez vagy egyének egy csoportjához kötődik, akik hasonló tevékenységet végeznek (azaz tanulnak). A tanulás legkülönbözőbb formáiban – pl. iskolai tanulás, távtanulás, e-tanulás, online tanulás és így tovább – középpontban az egyén áll: a tanuló, aki tanul.

Ez a legtöbb tanuláselméletre is igaz. A legtöbb tanuláselmélet az egyénre összpontosít, aki tanul; az egyéni viselkedés megváltozását vizsgálja a tanulás folyamatában; a tanulást mint az egyén tevékenységét interpretálja különféle értelmezési keretekben (magatartástudományi, idegélettani, informatikai, szervezettudományi, rendszerelméleti stb. tanulásfölfogások). A tanulásnak annyi jelentése van, hogy az oktatásügyi/neveléstudományi diskurzusban nehéz olyan tanulás-értelmezést találni, amely egzakt és egyértelmű lenne. Egy közös azért mégis van bennük: az, hogy a tanulás általában a tanulóhoz kötődik, valamely egyénhez, aki tanul.

Mindnyájan tudjuk azonban, hogy tanuló nincs tanító nélkül, és tananyag nélkül sincs, amit meg kell tanulni. Tehát a tanulási folyamatot egyéni tevékenységnek értjük, de mégsem egyéni. A tanuló sohasem magában álló egyén, hanem mindig a tanítóval és a tananyaggal kapcsolatban válik azzá. Ebben az értelemben a tanulás nem egyéni aktus, hanem kölcsönös aktusok folyamata.

A tanulás mint kölcsönös aktusok folyamata elvezet bennünket a tanulás sokkal összetettebb megértéséhez: a tanuláshoz, amely nem egyéni tevékenység, hanem olyan, amelyet társadalmi összefüggésben végzünk. A tanulás tehát nem egyéni tevékenység, hanem társadalmi; vagyis olyan tevékenység, amelyet az ember mint társadalmi lény végez. Következésképpen a tanulást társadalmi folyamatnak is nevezhetjük, amely mindig társadalmi összefüggésekben történik.

A ’tanulás’ szó sokféle jelentése és nem egyértelmű használata miatt nem csak az oktatásügyi diskurzusokban tűnik föl. A tanulás lényegi fogalmává vált olyan társadalmi (társas) elméleteknek is, mint a szocializáció, a szociális tanulás vagy a közösségi tanulás. Miközben különböző társadalmi folyamatok, a társadalmi változás és a társadalmi fejlődés értelmezésére is fölhasználták, a tanulás a társadalomkutatás egyik központi kategóriájává vált (pl. *Jarvis*, 2006, 2007).

A szocializációs elméletek (pl. Erikson, Cooley, Mead nézetei) foglalkoznak az egyén és közössége dinamikájával: vagyis azzal a folyamattal, amelynek révén az egyén a közösség tagjává válik, miközben individuumként kiemelkedik közösségéből. E kölcsönfolyamat dinamikáját a tanulás adja. Az egyén azáltal válik a közösség tagjává, hogy megtanulja a közösség intézményeit, viselkedésmintáit, valamint értékeit, normáit és szankcióit. És fordítva: a közösség azáltal alakítja ki a saját kultúráját, hogy befogadja az új tagot, és eltanulja annak kulturális modifikációit. A szocializáció korai elméletei a tanulást mindig is a szocializációs folyamat lényegi elemének tekintették.

Ugyanez igaz a szociális tanuláselméletre is (*Bandura*, 1971, 1977). Eszerint a tanulás nem egyszerűen kognitív folyamat, de nem is csupán magatartás-változás. A tanulás mindig társas kontextusban megy végbe, mivel a tanulás minden összetevője (kognitív, viselkedésváltozás, modellkövetés, visszacsatolásos-megerősítő) személyközi helyzetekben érvényesül. A szociális tanuláselmélet, amely kiegészítette és korrigálta az individuális tanuláselméleteket, a szociálpszichológia egyik alapjává vált.

Összefoglalva: A tanulás fogalma nem csak az iskolára, az oktatásra és a pszichológiára utal. A tanulást sokkal tágabban is érthetjük, mint valamennyi szocializációs folyamat fő elemét. A tanulás legváltozatosabb formáiban – célzott és spontán, irányított és autonóm, az életet a maga hosszában és teljességében átfogó – minden társadalmi tevékeny-

ség alapvető és lényegi folyamata. Ahogy ma mondani szokás, a tanulás az emberi élet elemi aktivitása, olyan tevékenység, amely tovább élteti a társadalmat akkor is, ha az azt mindenkor alkotó nemzedékek eltávoznak.

A tanulás mint politikai aktus

A 'tanulás' szó használata és a fogalom politikai értelmezése az 1950-es és 1960-as évek oktatás-gazdaságtanára, valamint az 1960-as és 1970-es évek vitáira vezethető vissza. Ez még akkor is igaz, ha az oktatásgazdászok és oktatásszociológusok rendszerint nem használták a tanulás szót. Inkább az 'oktatás' kifejezést használták.

Egy dolog mindenképp jellemző volt az 'oktatás' ('education') és a 'tanulás' ('learning') kifejezések használatára. Az 'oktatás' – még ha nagyon tágan határozták is meg – egy felülről lefelé irányuló tevékenységre utalt, míg a 'tanulás', alapvető jelentésével megegyezően, egy alulról fölfelé irányuló megközelítésre. A különbség az 'oktatás' és a 'tanulás' használatában tette lehetővé a 'tanulás' szó beemelését a korábbi és a későbbi politikai állásfoglalásokba és az oktatásüggyel kapcsolatos dokumentumokba.

Az, hogy a nemzetközi szervezetek fokozottan kezdtek érdeklődni az oktatás iránt, az oktatás gyors expanziójával volt kapcsolatban. A rendszer valamennyi szektora növekedni kezdett. Ahol a formális oktatás (közoktatás és felsőoktatás) szintje emelkedett, ott a nem formális oktatás (azaz felnőttoktatás, felnőttkori tanulás, felnőttképzés) szintje is emelkedésnek indult. Úgy látszott, hogy a kereslet és a kínálat csaknem végtelen növekedési spirálja indult be, amelynek során a formális és nem formális struktúrák és szervezetek növekedése hozzájárult az oktatás és a tanulás expanziójához. Aki több oktatást kapott, az még többet akart, és készen állott arra, hogy egyre tovább tanuljon.

Az oktatási expanzió korában a tanulás új dimenziókat nyer. Azok az aktivitások, amelyeket együttesen tanulásnak nevezünk, meghaladják a formális szervezeteket, és befolyásolják a nem formális oktatási helyzeteket is. A tanulás túllép a megszokott korcsoportokon. Ahogy az UNESCO dokumentumai az 1970-es évek óta emlegetni kezdték, a tanulási tevékenységek átfogják az egész életet.

Az első jelzést arról a vetélkedésről, amely az 'oktatás' és a 'tanulás' használói között kialakult, latin-amerikai filozófusok adták a korai 1970-es években. Freire (1970), akire mélyen hatott a marxizmus, az elnyomottak felé fordult, hangsúlyozva a pedagógia szerepét a társadalmi fölszabadításban; „pedagógián" egyszerre értve oktatást és tanulást. Illich viszont arra mutatott rá, hogy az intézményes oktatás nem megfelelő eszköz a politikai fölszabadításra. Ellenkezőleg: az iskolák könnyen a társadalmi elnyomás eszközeivé válhatnak (*Illich*, 1971). Ezért javasolta a társadalom iskolátlanítását, és amellett érvelt, hogy a szervezett tanítást az autonóm tanulás kellene fölváltsa.

A dátumok egybeesése talán nem egészen véletlen. Az 1960−70-es évek fordulója az első oktatási robbanás időszaka volt, együtt olyan drámai európai projektekkel, mint a London és Párizs közötti „csalagút", vagy a sztratoszférában repülő Concorde. Csak megjegyezzük, hogy nem csak e nagy európai projektek időszaka volt ez, hanem az európai diáklázadásoké is. A „tanulás" társadalmi jelentőségének újra fölfedezése nyilván mindezzel összefügg.

Freire és Illich csupán hírnökei voltak annak a földcsuszamlásnak, amely az oktatás (intézményes tanítás) és a tanulás (autonóm és szabad döntés) terén végbement. Az eszme – vagy éppenséggel maga az „élethosszig tanulás" kifejezés – abból az UNESCO-kiadványból vált ismertté, amelyet Faure-jelentés néven szoktunk említeni (*Faure*, 1972). A Faure-jelentés mérföldkővé vált mind a szóhasználatban, mind a mögötte zajló politikai változásokban (*Tuijnman* és *Boström*, 2002). A korábbi dokumentumok általában az 'oktatás' kifejezést használták, amikor a felülről irányított, a kormányok által

vezérelt iskolázásról beszéltek. A Faure-jelentés ezt a gondolatot az alulról jövő kezdeményezéssel helyettesítette. Bár a jelentés elsősorban az iskolázás, az oktatás és a képzés világáról beszélt, valójában politikai üzenetet hordozott: az intézményes iskolázás és tanulás demokratizálásának szükségességét.

A tanulásnak olyan megjelenítését, hogy az az egyénnek és közösségének szabad és autonóm döntése, nagy lépésnek tekinthetjük a politikai demokrácia és az emberi szabadság irányába. Ami az 1970-es elején még csak prófécia volt, az a következő évtizedekben olyan elméletté fejlődött, amely meghatározó módon befolyásolta politikai gondolkodásunkat a köz- és felsőoktatásról. A gondolat mára a helyes politikai véleménynyilvánítás (pc) részévé vált az oktatáspolitikai diskurzusban.

Az új szóhasználat, amely a politikai demokratizálódást és az oktatási rendszerek demokratizálódását kísérte (vagyis a tanulási rendszerekét, ahogy Tuijnman igen helyesen mondaná), a közép-európai régióban, beleértve Magyarországot is, csak az 1989/90-es politikai átmenet után következett be. A keleti blokk totális rezsimjei inkább szerették a ’nevelés’-t használni az oktatáspolitikai diskurzusokban, hangsúlyozva a párt politikájának felülről lefelé irányuló jellegét. A nevelésfilozófia középpontjában a „személyiségformálás” és a „szocialista embertípus kiformálása” állott. Elítélték az olyan filozófusokat, mint Freire vagy Illich, az oktatás világválságát (*Coombs*, 1968) úgy mutatták be, mint a kapitalista világ oktatási válságát. A Faure-jelentést lefordították ugyan magyarra, de csupán belső kiadványként terjesztették *Tanuljunk meg élni* címmel. A „permanens nevelés” közelebb állott a pártideológiához, mint az „élethosszig tanulás”, mert jobban kifejezte a párt szándékát, hogy a személyiséget folyamatosan formálják (a legkülönfélébb helyszíneken: iskolában, munkahelyen, kultúrházban, sőt még a szabad időben is). A tágan értelmezett ’tanulás’ – mint az emberi személyiség céltudatos és szervezett formálása, szemben a ’nevelés’-sel – a kelet-európai régióban csak az 1989/90-es politikai változások után vált ismét hangsúlyosabbá.

Nemzetközi összefüggésben a Faure-jelentés volt az első, amelyben az ’oktatás’-t a ’tanulás’-sal helyettesítették (legalábbis a jelentés eléggé szokatlan címében, szó szerint: *Tanuljunk lenni/egzisztálni*). Maga a Faure-jelentés még mindig oktatásról beszélt, de már tágabb értelemben: úgy, hogy az oktatás itt már magában foglalta a tanulás új dimenzióit. Ebben a tágabb értelemben a Faure-jelentés négy dimenziót különböztetett meg: a horizontális integrációt (az életet átfogó tanulás értelmében), a vertikális integrációt (amit ma élethosszig tanulásnak nevezünk), a demokratizációt (új társadalmi csoportok bevonását az oktatásba) és a tanuló társadalmat (amin a jelentés az oktatási rendszerek újraszervezését érti). Ezzel az új filozófiával a Faure-jelentés két világ határára pozicionálta magát. A régi világban az oktatás – azaz a struktúra, a szervezet, a szolgáltatást nyújtók és az intézmények fönntartói – álltak a középpontban. Az új világban viszont a tanuló emberek kerültek fókuszba. Ez lett az egyike az előre nem látható fejleményeknek, amelyek az oktatás tömegesedése és demokratizálódása miatt bekövetkeztek.

Bármennyire forradalmi volt is ez a hangsúlyeltolódás, huszonöt évre mintha elfelejtődött volna. Egészen addig, amíg a Delors-jelentés (*Tanulás: a belső kincs*) újra föl nem fedezte számunkra (*Delors* és *mtsai,* 1996). „A formális oktatás rendszerei a tudás fölhalmozását hangsúlyozzák a tanulás más formáinak kárára” – jegyezte meg a jelentés (uo., 37. o., a szerző ford.), és a tanulás új dimenzióit nevesítette. „Négy pillérnek” nevezte el ezeket (megtanulni a tudást, megtanulni megcsinálni, megtanulni együtt élni, és megtanulni önmagunkat). E négy pillér eléggé idealisztikusnak tűnik ugyan, mégis számos új tanulásfilozófia épült rá, amelyek a tanulás-szempontú megközelítés felülkerekedését jelentették az oktatás-szempontú megközelítéssel szemben.

A fő kérdés azonban változatlanul az maradt, hogyan járul hozzá a tanulás egy adott szervezet vagy területi struktúra társadalmi-gazdasági fejlődéséhez. Az oktatásgazdászok már évtizedek óta kimutatták a gazdasági fejlődés és az oktatás lényegi összefüggéseit. Egy OECD-dokumentum (1996) azonban a gazdasági fejlődést a tanulással kötötte össze. Ebből következett az a kérdés, hogy vajon a befektetés az emberi erőforrásba elfogadható alternatívája lehet-e a hagyományos befektetési politikáknak.

Az elmúlt két évtizedben számos esetet tanulmányoztak ennek a dilemmának a megválaszolására (*Benke*, 2007, 2014). Sok területi egység fejlesztéspolitikáját hasonlították össze, hogy hasonlóságokat és különbségeket állapítsanak meg köztük abban a reményben, hogy általánosan alkalmazható választ kapjanak. A vizsgált népességek, a területi egységek és az elemzett fejlesztéspolitikák között találhatunk régiókat is, városokat is, egyéb közösségeket is.

E vizsgálatok közül a legígéretesebbeknek mi a közösségi tanulással kapcsolatos kutatásokat és fejlesztéseket találjuk. A közösségi tanulás – hagyományos és ma használatos értelmében is – a tanulást a közösséggel kapcsolja össze (*Wenger*, 2006).

A hagyományos értelmezés szerint – amely az 1930-as évek amerikai „progresszív nevelés" mozgalmára tekint vissza – a közösségi tanulás egyszerűen tanulást jelent egy adott közösségben. A tanulás eszerint nem csak az osztályban vagy az iskolában folyik, hanem egy adott közösség egészében: a szomszédok közt, a településen, az adott faluban vagy városban. A közösségi tanulás ebben az összefüggésben nem tudományos meghatározás, hanem fejlesztési fogalom, tulajdonképpen egy újfajta oktatási forma. A közösségi tanulás az egész közösséget a tanulók gyakorlóterepének tekinti, amivel – akarva-akaratlan – a tanulás társas jellegét hangsúlyozza.

A jelenlegi fölfogás szerint a közösségi tanulás nem egyszerűen az iskolai tanulás kiterjesztése az iskola falain túl, hanem valamennyi tanulási folyamat egy adott közösségen belül, ide értve a felnőttek tanulását is. Ebben a jelenlegi értelmezésben a tanulás társadalmi tevékenység, amelyben a közösség valamennyi tagja részt vesz, függetlenül életkorától, nemétől, foglalkozásától és társadalmi helyzetétől. Ha valaki az adott közösség tagja, akkor ez egyúttal azt is jelenti, hogy részt vesz abban az életet átfogó tanulásban, amely az egyéneket közösséggé fogja össze.

Ebben az értelemben a tanulásnak közösségteremtő szerepe van. Az adott társadalmi együttes tagjait éppen az a hálózat formálja közösséggé, amely közöttük a különböző formájú tanulási tevékenységek – iskolai és munkahelyi, individuális (pl. szabadidős) és csoportos (pl. társadalmi szervezetek) – közben kialakul. A tanulási tevékenységeknek ez a hálózata – akárcsak a szociometriában egykor kialakított kölcsönös választások kapcsolatrendszere – leírható és föltérképezhető, s egyben jól jelzi nem csak a tanulási tevékenységek hálózatosodását, hanem a tanuló egyének és csoportjaik összekapcsolódását is. (Az itt következők irodalmát ld. *Kozma* és *mtsai*, 2015, 253−254. o.)

A tanulási tevékenységek hálózatkutatása – amely már kezdeti formájában is sokat ígérő – nem más, mint a tanulás különböző színtereit látogatók választása és együttműködése. Az ekként kirajzolódó hálózatok – a térben megtett utak, az egyes tanulások helyszíneinek választása, látogatása és használata – jól mutatják a tanulási hálózatok térbeli sűrűsödését, a hálózatok kiterjedtségét, valamint a hálózatok tartósságát/rugalmasságát.

A vonatkozó (kezdeti) hazai vizsgálatok szerint e tanulási hálózatok nélkülözhetetlen helyszínei az egy térségben elhelyezkedő legkülönfélébb tanulási színterek. Egyeseket a korábbi vizsgálatokból már jól ismerünk; főként persze az oktatási intézményeket. Másokat azonban, a legkülönbözőbb helyszíneket, amelyeken tanulhatunk és tanulunk is, itthon legalábbis, még nem vizsgáltunk meg ilyen összefüggésben. Persze nem, vagy nem csak a szó hagyományos (iskolás) értelmében, hanem olyan tágan, ahogyan a tanu-

lás új dimenziói sugallják: munkahelyen, szabadidőben, játszótereken, szolgáltatási központokban, civil és egyházi szervezetekben és így tovább. (Ezeket a helyszíneket a korai nevelésszociológiai kutatások már az 1960-as években föltárták, bár akkor még nem állt a kutatók rendelkezésére a hálózatkutatás szemléletmódja és eszköze, vö. pl. *Havighurst* és *mtsai*, 1962, 1966.)

Bármennyire fontosak is azonban a tanulási hálózatok kialakulásában – a közösségépítésben – a tanulások legkülönbözőbb helyszínei, csak akkor épülhet ki a tanulások hálózata, legalábbis hazai viszonyok között, ha központja van. Ez pedig, valamennyi említett vizsgálódás tanulsága szerint, az intézményes oktatás szervezete: az iskola. Iskola nélkül a hálózat számos további pontja „levegőben lóg", és nem képes megerősíteni a tanuló közösséget. A hálózatok kialakulása és sűrűsödése szempontjából az iskola nélkülözhetetlen.

Persze, fordítva is igaz. Az oktatási intézmény önmagában – elszigetelve a tanulásnak attól a hálózatától, amely köré fonódik – hatástalan és elbürokratizálódik. Az iskola csak akkor tudja teljesíteni küldetését, ha beágyazódik a közösségi tanulásoknak abba a hálózatába, amely köréje fonódik és ráépül. (Ezt is ismerjük a nevelésszociológiai kutatásokból, amelyek évtizedekkel ezelőtt föltárták az iskola manifeszt és látens funkcióit: azokat a célokat, amelyeket el kell érnie azokkal együtt, amelyeket valójában elér és teljesít.) A korai kutatások azonban nem írták le – és nem is hangsúlyozták eléggé – az iskola köré fonódó tanulóhálózatok meghatározó szerepét, azt a közösségi miliőt, amelybe beágyazódva az iskola akkor is eredményes, ha hivatalos mutatói nem mutatják is eléggé, s azt a környezetet is, amely kiegészíti és részlegesen ellensúlyozza az iskola teljesítményét egy adott közösségen belül.

Az oktatási intézmény önmagában – elszigetelve a tanulásnak attól a hálózatától, amely köré fonódik – hatástalan és elbürokratizálódik. Az iskola csak akkor tudja teljesíteni küldetését, ha beágyazódik a közösségi tanulásoknak abba a hálózatába, amely köréje fonódik és ráépül. (Ezt is ismerjük a nevelésszociológiai kutatásokból, amelyek évtizedekkel ezelőtt föltárták az iskola manifeszt és látens funkcióit: azokat a célokat, amelyeket el kell érnie azokkal együtt, amelyeket valójában elér és teljesít.)

A közösségi tanulásnak ezek a hálózatai valóságos csodákra képesek. Eltérően attól, ahogy az individuális tanulásokat (tanulókat) a korábbi tanuláselméletek leírták, a közösségi tanulás csoportos aktivitás, együttes erőfeszítés. Behálózza az egyén egész életét, tagjává téve az egyént olyan csoportoknak, amelyek együttesen nem várt teljesítményekre képesek. Ezeket a nem várt és nem tervezett tanulási teljesítményeket nevezik innovációnak és kreativitásnak. Még akkor is, ha az innováció egy ember fejéből pattan ki – ahogy a kreativitáselméletek gyakran tükröztetik –, a valóságban az innováció és a kreativitás is társadalmi tett, szociális termék. Ott és akkor jön, jöhet létre, ahol és amikor a közösségi tanulás hálózatai térben és időben összesűrűsödnek.

A közösségi hálózatok időben és térben sűrűsödve alkotják azokat a területi-társadalmi egységeket, amelyeket „tanuló közösségeknek" nevezünk. Összekapcsolódásuk és sűrűsödésük a térben adja a közösségi tanulás közösségformáló erejét, a tanulás térbeli megjelenési formáit.

Az 1990-es évek elején a „tanuló régió" elgondolás volt a hagyományos fejlesztéspolitika legerőteljesebb alternatívája. A fogalom és az elgondolás részben a tanulás

már említett új értelmezéséből alakult ki, részben pedig abból az eltolódásból, amely a neoliberális filozófiától ihletett globalizációs politikák helyett a helybeliség (lokalitás, szubszidiaritás) fontosságát kezdte hangsúlyozni. Ebben az új megközelítésben inkább az újítások és az újítókészség a fejlesztés motorja, és nem annyira a megszerzett ismeretek és az elsajátított készségek. A gazdaság globalizálódását pedig a növekedés helyi erői kell kiegészítsék és teljessé tegyék. A gazdasági fejlődés domináns tényezőjének a vállalatok társadalmi környezetét kezdték tekinteni. Mindennek eredményeként a gazdasági és társadalmi fejlődés új koncepciója alakult ki, amelyben a regionális politikának sokkal jelentősebb szerepe lett, mint a központi kormányzati beavatkozásoknak.

A korai 2000-es években a tanulórégió-mozgalomban demokratikus fordulat következett be. Lényegi eltolódás történt a „tanuló régió" fogalom alkalmazásától a „tanuló közösségek" használata felé (ld. pl. *CEDEFOP*, 2003). Azaz az innovációs hálózatok kiterjedtsége és sűrűsödése helyett a politikai dinamizmust kezdték olyan meghatározónak tekinteni, ami egy területi-társadalmi egységet tanuló közösséggé alakít. Eszerint nem a globális piacokhoz való kapcsolódás eredményezi a valóságos együttműködést és versenyt, hanem a helyi erők közé való beilleszkedés (ami egyébként a piac és verseny eredeti liberális elgondolása volt a 20. század végi neoliberális politikával szemben). Az új menedzserizmussal szemben – ami könnyen létrejöhet a nagy méretű tanuló régiókban – a tanuló közösségek alulról szerveződő adminisztrációjára van szükség. Az ilyen tanuló közösség alapja – ahogy azt a mozgalom demokratikus szárnya hangsúlyozta – a közösen végzett tevékenység. Ugyanis egy adott térségben a közös cselekvések alakítják ki az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges társadalmi környezetet.

Ez a fölfogás a politikai folyamatokra és a politikai hatalomra figyelt (*Rutten* és *Boekema*, 2007). A hangsúly a tudás és innováció meglévő hálózatairól a politikai akaratra tevődött, arra a tényezőre, amely dinamizálni tudja a tanulási folyamatokat, intézményeket, valamint a meglévő kreativitásokat, és ezáltal szervezni tudja a tanulási hálózatokat a közösségen belül. A szakértő szerepe ebben az új fölfogásban nem csak a megfigyelés, hanem az olyan kutatás, amely előkészítheti a politikai beavatkozásokat. Törekvése tehát kevésbé tudományos – a szó alapkutatási értelmében –, mint inkább politikai (a szó általános, nem pártpolitikai értelmében). Egy tanuló közösség kialakulása nem automatikus és spontán folyamat. Sokkal inkább társadalmi fordulat szereplőkkel és akaratokkal, feszültségekkel és krízisekkel, eredményekkel és kudarcokkal.

Mindez úgy hangzik, mint valami dráma. A valóság azonban nem ennyire drámai. A közösségnek helyi erőkre van szüksége ahhoz, hogy a tanulási és a kreativitási hálózatát kifejlessze, ezeknek az erőknek pedig politikai támogatásra és vezetésre van szükségük. Az önkormányzó közösségek képesek arra, hogy a tanulás és a találékonyság helyi hálózatait kialakítsák, de csak ott, ahol ezek a hálózatok már hagyományosan összekapcsolódtak. Az információk és a tanulás, a megerősítés és a visszacsatolás sűrűsödési és intenzitási pontjait – amelyeket szervezett politikai erő támogat – nevezzük hagyományosan városnak.

Tanulórégió-kutatások

A tanulórégió-kutatások eddig talán legteljesebb összefoglalását Rutten és Boekema már említett 2007-es kötete adja. Ebben a két szerkesztő összeválogatta és újraközölte azokat az empirikus kutatásokat és elméleti elemzéseket, amelyek a tanuló régiókkal kapcsolatban addig születtek. Bár a kötet ilyenformán a tanuló régiókra – és más közösségekre – nézve szinte szöveggyűjteményként használható, teljesen hiányzik belőle nem csak az elmúlt évtized eredménye, hanem főleg a tanuló közösségek statisztikai vizsgálata.

Ebben az úttörő a Kanadai Tanulási Tanács (Canadian Council of Learning) volt, egy nonprofit formában működő vállalkozás, amelyet 2001-ben a kanadai szövetségi kor-

mány azzal bízott meg, hogy próbálja fölmérni a kanadaiak „kulturális készségeit" ne csak az iskolában, hanem lehetőleg az élet minden területén.[2] Ennek az elhatározásnak a mögöttese részben a PISA-vizsgálatok eredménye volt, részben pedig az a körülmény, hogy Kanada szövetségi állam, amelyben az oktatás a tagállamok szuverén joga, s ebbe a szövetségi kormány nem avatkozhat bele. A megoldás, amelyet mégis választottak, kettős. Egyrészt nem kormányhivatalt vagy háttérintézményt bíztak meg ezzel a föladattal, hanem magánvállalkozást hoztak létre, másrészt pedig nem iskolai eredményeket akartak megvizsgálni, hanem tanulási eredményeket, amelyek a gyermekkortól a fölnőtt korig az egész életet átfogják.

Az összetett tanulási index ('composite learning index', CLI), amelyet ebből a célból létrehoztak, önmagában is figyelemre méltó produktum. Alapjául a Delors-jelentés szolgált, illetve az abban megjelölt négy tanulási pillér. Ezek egy részéről viszonylag egyszerűen lehetett statisztikai adatokat gyűjteni az állami statisztikákból (pl. iskolázottság), csak arra kellett figyelniük a kutatóknak, hogy ne egyszerűen a meglévő intézményi statisztikákat használják, hanem azokat mint a tanulás jelzőszámait értelmezzék (pl. az intézmények látogatottsági statisztikái helyett az intézmények elérhetőségét mérjék a tanulók szempontjából). Másrészről – pl. a munkahelyi képzésekről – ugyancsak rendelkezésre állottak az adatok; ezeket azonban még erőteljesebben kellett átértelmezniük ahhoz, hogy a környező felnőtt lakosság tanulását lehessen jellemezni velük (pl. nem a munkahelyi képzéseket vették figyelembe, hanem azt, hogy azokat kik és milyen körülmények között veszik igénybe). A harmadik és a negyedik pillér (közösségi tanulás és spontán tanulás) statisztikákkal való megragadása bizonyult a legigényesebb munkának.

Az eredmény azonban minden bizonnyal megérte a fáradságot. Előállt ugyanis a már említett „összetett tanulási index", amellyel Kanada valamennyi települését jellemezni lehetett az ott lakók különböző tanulási tevékenységeinek összesítése alapján. Ez egyedülálló eredmény volt; különösen a kétévente megismételt adatfölvételek, valamint azok a jelentések, amelyeken valamennyi szövetségi állam helyzetét ebből a szempontból követni lehetett, tanácsokkal látva el őket arról, hogyan fejleszthetnék önmagukat a tanulás egyik vagy másik dimenziójában. (A kanadai tanulási index adatszerű bemutatását ld. *Kozma és mtsai*, 2015, 205. skk.) A Kanadai Tanulás Tanács 2010 óta már nem működik, újabb megbízásokat a szövetségi kormánytól nem kapott. Vizsgálatainak eredményeit – mutatis mutandis – a PISA-vizsgálatokkal helyettesítik. (Hivatkozott honlapja még él.) Ez az úttörő vállalkozás azonban nem maradt csupán tudománytörténeti emlék. Hasonló próbálkozásokat ihletett másutt is – elsősorban Európában –, amelyek versenyt futnak a teljesen más szempontú és célú PISA-vizsgálatokkal. (A PISA-vizsgálatok hazai kritikai elemzéséről ld. *Kozma* és *Pusztai*, 2015).

A kanadai összetett tanulási index vizsgálata ihlette meg a Bertelsmann Alapítványt, amely a 2000-es évektől kezdve kezdeményezte és vezette projektjét, az ELLI-t, illetve annak leágazását és első megvalósítását, a DLA-t. Az ELLI az Európai Élethosszig Tanulás Indikátorai (European Lifelong Learning Indicators) rövidítése, és szándéka szerint az Európai Unió tagországaiban a „tanulási klímát" vizsgálja (*ELLI*, 2015). A vizsgálatban részt vevő 23 ország közül Dánia az első (76 ponttal), Románia az utolsó (17 ponttal). Magyarország a sor alsó negyedében helyezkedik el (27 pont). Az ELLI részletesen is elemzi a részt vevő országok „tanulási klímáját", Magyarországról például a szervezett tanulási formák erősségét emelve ki, hiányolva azonban a spontán, valamint a közösségi tanulás erősségét (*ELLI Index Europa*, 2010), ezeket egyébként valamennyi kelet-közép-európai ország eredményeiből hiányolja az ELLI idézett vizsgálata.

Úgy tűnik azonban, hogy a Bertelsmann Alapítványnak ez a vállalkozása nem volt eléggé sikeres. Az európai kormányzatok és a közvélemény sem figyelt föl eléggé rá. Figyelmüket – főként a kormányzatokét – sokkal inkább lekötötték a már említett PISA-vizsgálatok (annak ellenére, hogy a Bertelsmann Alapítvány kezében ott a nagy

hatalmú nemzetközi média jelentős része is). Ma az ELLI csupán mint egy következő vállalkozás, a német tanulási atlasz leágazása és melléktermékе üzemel, amint az idézett honlapok is mutatják. (Az ELLI magyarországi közreműködőinek mindeddig nem sikerült a nyomára bukkanni.)

A Bertelsmann Alapítvány sikeresebb vállalkozása a már említett német tanulási atlasz (*Deutscher Lernatlas*, DLA; ld. *Schoof* és *mtsai*, 2011). A német tanulási atlasz a kanadai hasonló alapján készült, némi módosítással. E módosítások az európai viszonyokból következnek, ahol a „formális tanulás" elnevezésű pillér hagyományosabb és hosszabb statisztikai történetre is tekint vissza; igaz, sokkal kevesebb hagyománya van a nem formális tanulások statisztikai adatgyűjtésének. A DLA is a Delors-jelentés által javasolt négy tanulási pillért veszi alapul a saját összetett tanulási indexének kialakításakor; de ezeket a pilléreket némileg módosítja (iskolai tanulás, tanulás a szakképzésben, szociális tanulás, személyes tanulás). A vizsgálati eredmény – főként annak elektronikus prezentációja – igazán lenyűgöző. Kattintással megtalálhatja minden érdeklődő a maga régióját és települését, és leolvashatja annak tanulási indexét. A szerzők és a projekt finanszírozója az egészet elsősorban a szövetségi és a helyi kormányzatoknak szánta. (Nincs információnk arról, mennyien és mire használják.) Bár a kiállítás valóban figyelmet keltő, és a megvalósítás könnyen, gyorsan kezelhető, mintha sem az akadémiai, sem a kormányzati világ eddig nem figyelt volna föl eléggé a DLA-ra. (Utolsó jelentése 2012-ből datálódik, legalábbis az általunk jelenleg elérhető források szerint.)

A német tanulási atlaszt úgy is fölfoghatjuk, mint a kanadai előd európai megvalósítását, de úgy is, mint az európai hasonló tanulási index megvalósítását egy részt vevő ország szintjén, s ebben az értelemben mondhatjuk, hogy az európai tanulási index első megvalósulása. A második Magyarországon készült el a LeaRn-kutatás keretében (*Kozma* és *mtsai*, 2015).

A LeaRn-kutatás (Learning Regions, Tanuló régiók Magyarországon) arra vállalkozott, hogy megvizsgálja azokat a pilléreket, amelyeket a Delors-jelentés javasolt. Ezek alapján igyekszik statisztikailag megragadni a „tanulás új dimenzióit", valamint az így kialakított összetett indexszel jellemezni az ország településeinek tanulási állapotát. A *Learn Index* (LI) tehát szintén négy dimenzióban mutatja be az ország ún. tanulási térképét, nem titkoltan a német tanulási atlasz mintájára, azonban némi átalakítással. A formális és a nem formális (azaz munkahelyi) tanulások mellett a hazai kutatók kulturális és közösségi tanulásról beszélnek. Kulturális tanuláson értik azokat a szabadidős tanulási tevékenységeket, amelyeket jórészt a kulturális intézmények statisztikáiból és vizsgálataiból kiindulva lehetett megragadni, a közösségi tanulások pedig azokat, amelyek civil kezdeményezésre indultak (vö. *Kozma* és *mtsai,* 2015, 144−176., 177−204. o.).

A statisztikai vizsgálat eredményeképpen Magyarország ún. „tudástérképének" egy új változata rajzolódik ki. A hagyományos tudástérképek lényegében a lakosság formális iskolázottságának területi megoszlását tükrözték, rendszerint a népesedési statisztikákra alapozva, azokból kiindulva. Ezek a statisztikák évtizedek óta markáns, szakadásszerű különbségeket mutattak az ország különböző régiói között. A LeaRn-kutatás által megjelenített tanulástérképen viszont ezek a markáns különbségek mintha elmosódnának (a közösségi tanulás mutatói pedig csak gyöngén vagy egyáltalán nem korrelálnak a formális iskolázottság mutatóival). Ezt a meglepő eredményt a kutatók annak tudták be, hogy a nem formális tanulások – ide értve most a kulturális és a közösségi tanulást is – mintegy kiegészítik a formális tanulás eredményeit, és tompítják a statisztikai különbözőségeket.

Ha a legjobb statisztikai mutatók térbeli eloszlására figyelünk, kirajzolódnak az ország ún. tanuló régiói. (A hivatkozott térképlapokat az idézett kutatási zárójelentés tartalmazza, vö. *Kozma* és *mtsai*, 2015, 263−282. o.) LEADNem meglepő módon az ország legfontosabb tanuló régióját a központi régió térségei alkotják, amelyek összefüggő, ún. konurbációs sávot alkotnak Budapestről a Duna mentén Nyugat felé haladva. Egy

második tanuló régió van kialakulóban Budapesttől a Balatonig terjedő térségek csoportjában (bár ez utóbbi térségek a statisztikai mutatók szerint még nem egészen nőttek össze tanuló régióvá). A váratlan eredmény egy harmadik tanuló régió körvonalazódása, amely Budapesttől kiindulva Kecskeméten át Szeged felé vezet, magában foglalva a Duna-Tisza közének északi felét, valamint a Közép- és Dél-Tiszántúl egy szeletét.LEAD A kutatók szerint a valóságban – bármit mondjon is a szakpolitika –, Magyarországnak három kialakuló, vagy már fejlettnek tekinthető tanuló régiója van.

E tanuló régiókon kívül az ország más tájain is kiemelkednek pontszerűen települések, főként a hazai nagy- és középvárosok környezetében. Ezeket a kutatásban tanuló városoknak nevezték el, utalva arra, hogy még nem kapcsolódnak ugyan össze tanuló régiókká, de már kellően sűrűsödnek bennünk a formális és nem formális tanulások, amelyek ezekben a városokban hálózatokba is rendeződtek vagy rendeződhetnek. Ilyen hálózatosodás egyébként sok helyütt megfigyelhető az ország kisebb és nagyobb településén (tanuló közösségek). Sikeres szakpolitika, valamint céltudatos helyi kormányzatok hatására ezek a tanuló közösségek előbb vagy utóbb környéküket is dinamizálhatják.

A tanuló régiók vizsgálata egyelőre még kísérleti állapotban van. Mind a statisztikai adatbázis pontosítható, mind pedig a róluk alkotott képeket érdemes további terepmunkákkal finomítani (mint ahogy az előbb idézett előképekre, főként a német tanulási atlaszra is igaz lehet ez). Magyarország tanuló régióinak ez a tanulási atlasza pillanatnyilag még kutatói produktum. De már jelenlegi formájában is alapjául szolgálhat fejlesztéspolitikai koncepcióknak és szakpolitikai elhatározásoknak.

Összegzés

A tanuló régiók, városok és közösségek kutatása abban erősíthet meg bennünket, amivel jelen tanulmányunkat kezdtük. Az emberi tanulásnak számos dimenziója van, amelyekre tradicionálisan csupán úgy tekintünk, mint a formalizált oktatás „kisugárzására". Ez azonban nem, vagy legalábbis nem egészen igaz. Az intézményes oktatások − társadalmi méretekben tekintve – csak akkor hatásosak, ha beágyazódnak a közösségi tanulásoknak abba a hálózatába, amely egy-egy területi-társadalmi közösségben már kialakult vagy kialakulóban van. Iskola, óvoda, kultúrház, könyvtár, továbbá a termelés, szolgáltatás, fogyasztás színterei együttműködve – ha intenzívebben látogatják őket – megemeli a formális oktatás eredményeit, kiegészíti azt, ami az iskolából és felsőoktatásból hiányzik, s ezzel hozzájárul a társadalmi egyenlőségekhez. Iskola nélkül nincs ilyen hatás, ez alighanem világos. Ma azonban már egyre jobban értjük azt is, hogy e lappangó, még nem egészen földerített tanulási hálózatok megtartják és értékesebbé teszik mindazt, ami az iskola falai között folyik. A tanulást, ami nem felülről kezdeményezett, diktált és elhatározott, hanem ami alulról jön, spontán és autonóm, szervezni, irányítani, mobilizálni és életben tartani közösségi föladat.

Irodalomjegyzék

Bandura, A. (1971): *Social Learning Theory.* 2015. 07. 27-i megtekintés, http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearningtheory.pdf

Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Prentice-Hall, Oxford.

Benke, M. (2007): *Lifelong learning at regional level: Opportunities and barriers for the declining micro-regions of Hungary.* CHERD, Debrecen.

Benke, M. (2014, szerk.): Learning Regions. Special Issue. *Hungarian Educational Research Journal*, **4**. 3. sz. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02.

CEDEFOP (2003): *The Learning Region.* Office for Official Publication of the European Communities, Luxemburg.

Coombs, Ph. H. (1968): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Delors, J. és mtsai (1996): *Learning: The Treasure Within*. UNESCO, Paris.

Erdei, G. és Teperics, K. (2014): Adult learning activities as the catalyst for creating learning region. In: *Elsevier Procedia: Social and Behavioral Sciences*. No. 142. 359−366.

ELLI (2015). 2015. 11. 15-i megtekintés, http://www.deutscher-lernatlas.de/elli/

ELLI Index Europa 2010 (2012). 2015. 11. 15-i megtekintés, www.elli.org

Faure, E. és mtsai (1972): *Learning to Be*: *The world of education today and tomorrow*. UNESCO, Paris.

Freire, P. (1970, 1993): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Publishers, New York.

Havighurst, J. R. és mtsai (1962, 1966): *Growing Up in River City*. Science Editions (John Wiley), New York.

Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. Bentham Books, New York.

Jarvis, P (2006, 2007): *Lifelong Learning and the Learning Society.* I−II. Routledge, London − New York.

Kozma Tamás és mtsai (2015): *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen. 2015. 11. 15-i megtekintés, mek.oszk.hu/14100/14182/14182.pdf

Kozma Tamás és Pusztai Gabriella (2015, szerk.): PISA. *Educatio* ® **24**. 2. sz. (tematikus szám).

OECD (1996): *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris.

Orosz Sándor (1987): *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Osborne, M. (2014): Learning cities 2020. *Hungarian Educational Research Journal*, **4**. 3. sz. DOI 10.14413/HERJ2014.03.02.

Rutten, R. és Boekema, F. (2007, szerk.): *The Learning Region*. Edward Elgar Publishers, Cheltenham.

Schoof, U. és mtsai (2011): *Deutscher Lernatlas*. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh. 2015. 11. 15-i megtekintés, http://www.deutscher-lernatlas.de/fileadmin/Inhalte/Ergebnisse/Publikationen/Ergebnisbericht_2011.pdf

Tuijnman, A. és Boström, A.-K. (2002): Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International Review of Education*, **48**. 1−2. sz. 93−110.

Wenger, E. (2006): *Communities of practice.* 2015. 11. 15-i megtekintés, http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf

Jegyzetek

[1] Ez a tanulmány a LeaRn-kutatás eredményein és fölismerésein alapszik, amelyet az OTKA K-101867 sz. szerződése alapján támogatott. Helyenként szövegszerűen is megegyezik Kozma Tamás *A tanulás szerepe a politikai változásban* című írásával, amely a HERA (Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetsége) 2015-ös évkönyvében jelenik meg.

[2] 2015. 11. 15-i megtekintés, http://www.cli-ica.ca/en.aspx