

A TÁRSADALMI TANULÁS MÉRÉSE Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete

Kozma Tamás*, Teperics Károly Erdei Gábor*** és
Tózsér Zoltán******

* *Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központ (CHERD)*

** *Debreceni Egyetem TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék*

*** *Debreceni Egyetem BTK Andragógia Tanszék*

**** *Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományi doktori program*

A társadalmi tanulástól a társadalmi átalakulásig

A tanulmány célja megvizsgálni, mérhető-e és hogyan a *társadalmi tanulás*. Először értelmezzük ezt a kifejezést, majd előzményeket, példákat keresünk a mérésére. Végül bemutatjuk azokat a kezdeti eredményeket, amelyeket a társadalmi tanulás egy román–magyar határon átnyúló felderítő vizsgálatában elértünk.

A *társadalmi tanulás*, az *életet átfogó tanulás*, valamint a *tanuló városok és régiók* kifejezések mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban meglehetősen tisztázatlanok. Abban a sorrendben mutatjuk be ezen kifejezéseket, amely sorrendben megjelentek, illetve visszavezetjük mindegyiket történeti és társadalmi kontextusaikra.

A társadalmi tanulás kifejezést hazánkban leginkább *Bandura* (1977) munkásságához kötik, aki először fejtette ki ezt a koncepciót. Az egyéni viselkedést a környezeti hatások és az egyéni adottságok eredőjének tekintette, s a tanulást annak a közvetítőnek, amelynek révén az egyéni viselkedés e két komponensből kialakul. A társadalmi környezetből eredő tanulást mint modellkövetést írta le és három formáját különböztette meg (verbális, megfigyelési és szimbolikus). *Bandura* ezzel új alapokra helyezte – ismét megerősítette – a nevelésszociológia alapfogalmának számító szocializáció szerepét a személyiség alakulásában (*Kozma*, 1999). A társadalmi tanulásnak ezt a szociálpszichológiai megközelítését *Bandura* munkásságát követően – főként a pszichológiai szakirodalomban – nálunk általában szociális tanulásnak nevezzük (*Tóth*, 2005).

Azonban a társadalmi tanulásnak más, tágabb értelmezése is létezik, ami az egyén szocializációját a közösség átalakulásával köti össze. Az 1960-as és az 1970-es évek szakirodalmában és népszerűsítő irodalmában – különösen a szervezéstudományban – széles körben elterjedt alkotóvezetés-elméletek egyik alapfogalma az olyan szervezet volt, amely folyamatosan megújul azáltal, hogy tagjai egymástól és a külső környezettől tanulni képesek. Magyarországon ez a megközelítés *Pietrasinski* (1976) könyvével vált ismertté.

A társadalmi tanulásnak a szervezetek, közösségek és társadalmak átalakulásában betöltött kulcsszerepére a szervezetelméletek az 1960-es esztendőktől kezdődően mutattak rá. A vietnami háborútól az európai diáklázadásokig terjedő időszakban a társadalmi átalakulások számos teóriája jelent meg, szemben az előző időszakok masszív rendszer-szemléletű szervezetelméleteivel (vö. *Etzioni*, 1968; *Tjaden*, 1977). A társadalmi tanulásnak a társadalmi (közösségi, szervezeti) változásban betöltött szerepe magyarul is olvasható *Kozma* (1985) összefoglalójában, melyben a társadalmi tanulást a társadalmi változás szervezeti dinamikájával kapcsolta össze.

Reed és *mtsai* (2010) társadalmi tanulás alatt az egyéneken végbemenő változásokat értik, melyek, túllépve a személyiségen, kisugároznak annak környezetére is. Az így értelmezett társadalmi tanulás – szociálpedagógiának is nevezik, ami azonban nem tévesztendő össze a kifejezés német eredetijével – interakciókban jön létre, azaz közösségi aktus. Ez az a tanulás, ami – az 1960-as és 1970-es évek alkotó vezetési és tanuló szervezetek teóriáira épülve – változásokat hív életre valamely társadalmi egységben, szervezetekben és területi-társadalmi közösségekben egyaránt.

Bandura (1977) – és elődei – szociális tanulás elméletétől a *Reed* és munkatársai (2010) által kifejtett társadalompedagógiáig ívelő úton a közös gondolat egy közösségi-társadalmi aktivitás, ami megújítja az egyéneket, s általuk közösségeiket. A tanuló közösségek számos változatban megfogalmazott elgondolásai alapozták meg az 1960-as évektől kezdve azokat az elméleteket, amelyek a 2000-es évek elején mint tanuló város, tanuló régió jelentek meg.

E tanulmányban a társadalmi tanulás kifejezést abban az értelemben használjuk, amikor egy adott területi-társadalmi közösségben (helyi társadalomban) új információkat fogadnak be, saját megoldásokat találnak ki a problémáikra, megvitatják közösségük jövőjét, forgatókönyveket alakítanak ki ezekhez, illetve egyetértés alakul ki a célokat illetően. A társadalmi tanulás tehát nem egyszerűen azt jelenti, hogy az adott térségben sokan, esetleg mindenki tanul. Nem is azt, hogy ehhez fórumok, szervezetek állnak a rendelkezésre, hiszen ez még csak a társadalmi tanulás infrastrukturális oldala. A társadalmi tanulás a helyi társadalmak együttes tapasztalatszerzése akkor, amikor problémáikat közösen meghatározzák, tagjaik megtanulnak együttműködni egymással a megoldási folyamatok során. Ebben az értelemben tekintjük a társadalmi tanulás alkalmainak például azokat a kezdeményezéseket, amelyek a helyi vállalkozóknak helyi piacot szerveznek, esetleg helyi valuta bevezetésével. Ugyanakkor ide soroljuk az iskolák, főiskolák – kórházak, buszvonalak, egyéb ellátást biztosítók – megteremtését, megőrzését és helybeni fejlesztését és a civil szerveződések is (vö: *Juhász*, 2010; *Kozma és Ceglédi*, 2010).

Az életen át tartó tanulástól az életet átfogó tanuláshoz

Az idézett felfogás a társadalmi tanulást az életet átfogó tanulás gondolatkörébe kapcsolja be. Ebből a gondolatkörből nálunk leggyakrabban az életen át (élethosszig) tartó tanulást szokás említeni. Mint a társadalmi tanulás gondolatának, ennek is története van, ami a 19. századi Amerikából és a közösségi főiskolákból eredeztethető (vö. *Preece*, 2006).

Az európai értelmezéseket általában a *Delors*-jelentésre (1996) vezetnek vissza; holott a felnőtt kori tanulásnak számos, sokkal korábbi elmélete és manifesztuma létezett, sőt, az európai kultúra történetébe messzire – de legalább is a humanizmusig és a reformációig – visszavezethető. Egyik értelmezése legtisztábban talán a *Faure*-jelentésben (*Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema és Ward, 1972*) olvasható, ami a permanens tanulást (magyarra permanens nevelésként fordították) az emberi létezés alapfeltételének tekintette, a francia felvilágosodás kései visszhangjaként. Egy másik értelmezése a szakszervezeti mozgalomból emelkedett ki, és gazdasági vonatkozásai miatt később OECD-jelentések (*OECD, 2001*) témájává is vált (rekurrens képzés, vö. *Tuijnman, 2002*). Az EU illetékes megadni bizottságának programja (*European Commission, 2007*), valamint a kapcsolódó dokumentumok igyekeznek összehangolni az élethosszig tartó tanulás e két – inkább nevelési, illetve inkább képzési – felfogását; mely során jobban hajlanak a felnőttképzés értelmezése felé, mint az egyént és a társadalmat általában gazdagító felnőttnevelés felé.

Az élethosszig tartó tanulás gondolatvilágának igazi gazdagsága az 1960-as években felszabadított volt gyarmati országokban bontakozott ki. Ebben a világban az élethosszig tartó tanulás sokszor forradalmi módon kapcsolódott össze a társadalmak átalakításával, és alakította ki máig tartóan az alternatív oktatás számos formáját. Azonban *Norman Longworth* (2006. 61. o.) figyelmeztet: „Az élethosszig tartó tanulás forradalma nem arról szól, hogyan találhatnánk új utakat az oktatásban. Sokkal inkább arról, hogy újszerűen szemléljük a nemzetek, városok és régiók folyamatait és értékeit, és így egységesebb, holisztikus képet alkothassunk róluk [...] Újra föl kell fedeznünk a várost, a régiót valamennyi társadalmi intézményével, szervezetével és lakójával, amelyek együtt egy tanuló társadalom összetevői”.

Kevesebb figyelmet kapott eddig e tanulás másik dimenziója, az élet egészét átfogó tanulás (*life-wide learning*). Ebben az értelmezésben a tanulás nemcsak az élet teljes hosszában folyik, hanem teljes szélességében is, azaz valamennyi tevékenységünkben (informális, nem formális és formális tanulási helyzetekben). Ezt a tágan értelmezett tanulást sokan, sok szempontból közelítették meg. Jelenleg elsősorban egy új didaktika (*classroom management*) alapját képezi, és összekapcsolódik a felsőoktatásból megismert tanuló közösség értelmezésével (a szocialista pedagógiából ismert közösségi tanulás újabb kori változata). A nevelésszociológusok főként mint szocializációt határozták meg és írták le: közösségekben folyik, melyek maguk is tanuló közösségekké válnak ezáltal. Az élet egészét átfogó tanulás ezeken a pontokon érintkezik a már említett társadalmi tanulás, tanuló társadalmak fogalmakkal.

A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

Az előbbi gondolatok újabb megfogalmazása a 2000-es évek körül bukkant fel, és a *tanuló régióval* (tanuló városokkal, tanuló településekkel) kapcsolatos vitákban találkozhatunk vele. A két gondolatot – az élethosszig tartó tanulást és a tanuló térségeket – többen is összekötötték. *Longworth* (1999) a tanulás évszázadáról ír a tanuló városokról szóló könyvében. Kezdetben főként gazdaságföldrajzzal foglalkozók és regionális gazdaságfejlesztők használták a képzés és az oktatás gazdaságfejlesztésben való fontosságá-

nak hangsúlyozására. Tanulórégióknak nevezték azt a térséget, ahol az iskolarendszer rendelkezésre áll; ahol a munkahelyek többségében magas hozzáadott értéket képviselő szellemi munka folyik (*knowledge-workers*); ahol az innováció (technológiai, termék, folyamat, szervezeti, marketing) áthatja a szervezetet; ahol a tudásszükséglet kielégítése a legfőbb katalizátor; ahol a legkülönbözőbb szituációkban tanulnak az egyének; ahol a térséget a kapcsolati hálózatok sűrűn fedik le; ahol a rendezett mellett a véletlenszerű hálózatokban jelenik meg az új tudás (erről részletesebben lásd *Kozma, 2010*).

A tanuló régió eszméje – ahogyan az a 2000-es évtizedben megfogalmazódott (*CERI, 2000; Ehlers, 2008; Guggenheim, 2003*) – hamar politikai célkitűzéssé vált. Nem volt nehéz eljutni egy olyan, kontinentális (Európa) szintű *benchmarking* gyakorlatig, amelyben a résztvevők – egymással szinte versengve – sorolták föl tanuló régióikat (rendszerint fővárosaikat és azok vidékét). Tették ezt em csak azért, mert a beruházókat vonzzák, hanem azért is, amit ritkábban vallanak be: országuk arculatát így minél előnyösebb színben tüntetik föl (*Jacobuta és Baciu, 2009*). A tényleges tanuló régióknak ebben a versenyében egy másik eszme – a lokalitás mint a globalizáció ellentéte, de legalábbis kiegészítője – fokozatosan eltűnt. A tanuló régió a nemzetközi (európai) gazdasági és politikai versengés eszközévé vált.

Mindezek alapján *Kozma (2010)* azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket (térségeket, környékeket, tájakat stb.) a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze a vizsgálatokban, melyek során tekintsenek ezekre mint tanuló közösségekre. Ez a gondolat – amit először az 1970-es években fogalmazott meg a szerző – kezdetben kis- és középvárosok átfogó értelemben vett művelődésére vonatkoztatta (művelődési városközpontok, vö. *Forray R. és Kozma, 2011. 7–15. o.*). Elgondolkodtató, hogy a globalizálódás és az europaizálódás előrehaladtával az 1990/2000 évtizedek fordulóján újra előkerül az élethosszig tartó tanulás összefüggésében, ezúttal mint tanuló régió. Ezt tükrözi a CEDEFOP egyik kiadványa is: „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 érjének 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.” (*Guggenheim, 2003. 3. o.*)

Kísérletek

A tanuló régiók (városok, közösségek) mérésére és minősítésére számos kísérletet tettek a kérdés felmerülése óta. A TELS-projekt (*Towards a European Learning Society, 1998–2000*) 80 európai várost vizsgált tíz indikátor mentén. A szándék az akkreditáció előkészítése volt; alapját képezte számos EU-dokumentumnak, amely az élethosszig tartó tanulás új útjaival foglalkozott. A PALLACE-projekt (2002–2005) kísérletet tett a ta-

nuló városok közreműködőinek (*stakeholders*) azonosítására és összekapcsolására. A *LILLIPUT*-projekt (2002–2005) tanulmányi anyagot fejlesztett ki a tanuló városok és régiók számára. Az *INDICATORS*-projektben (2004–2005), amit a skóciai Stirling Egyetemen terveztek és irányítottak, a közreműködők auditáltak helyi törvényhatóságokat a településeken megvalósuló élethosszig tartó tanulás alkalmairól és lehetőségeiről. A *LILIARA*-projekt (Doyle, 2007) olyan kutatás-fejlesztés, amely az önkormányzatokban folyó élethosszig tartó, társadalmi-tanulási folyamatokat vizsgálja és erősíti. Az OECD által kezdeményezett PASCAL Observatory projekt folyamatosan nyilvántartja és monitorozza a bejelentkezőket, akik városuk vagy régiójuk élethosszig tartó, társadalmi tanulásával foglalkoznak, iránta érdeklődnek. A további helyi-regionális kezdeményezések – amelyek száma az ezredfordulón már igen magas volt (Longworth, 2006) –, arra hívják fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálata nagyban függ a kormányzat jellegétől és a vizsgált helyi-regionális társadalmak kultúrájától.

Ezek a kezdeményezések jelenleg még nem kifarrottak. A legtöbb K+F munkaként még akciókutatásnak tekinthető; viszonylag rövid életű és lefutású projektek; lelőhelyük elsődlegesen vagy kizárólag az internet. Mindebből adódóan kritikai elemzésekre kevésbé alkalmasak. A következőkben néhány olyan kísérletet mutatunk be valamennyivel részletesebben, amely évek óta tart, illetve amely jellegzetesen mutatja az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálatának nehézségeit.

CLI: egy kanadai kísérlet

Az „élethosszig tartó tanulás” mérhetőségének kérdését vizsgálva kanadai kutatók csoportja (*Canadian Council of Learning*, 2010) fejlesztett ki egy olyan indikátor- és mérőeszközrendszert, amely alkalmas országos, regionális, kistérségi és települési szinten is a tanulási aktivitások mérésére. A *Composite Learning Index (CLI)* (Lachance, é. n.) összesen 17 indikátort és 24 speciális mérőeszközt azonosít az élethosszig tartó tanulás méréséhez. Ezek mindegyike az UNESCO nemzetközi konferenciáján kidolgozott tanulás négy pillérére nyugszik: (1) megtanulni tanulni; (2) megtanulni cselekedni; (3) megtanulni együtt élni; (4) megtanulni létezni.

(1) Megtanulni tanulni

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

kanadaiakra utal, akik egyetemi szintű oktatási programban szereztek felsőfokú (egyetemi) végzettséget.

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

(2) Megtanulni cselekedni

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

(3) Megtanulni együtt élni

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

(4) Megtanulni létezni

- *Médiahasználat.* Ez az indikátor a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról ad információkat.
- *A sportolás általi tanulás.* Ezzel az indikátorral a kanadaiak sportolási és rekreációs tevékenységét fejezik ki.
- *A (magas-)kultúra általi tanulás.* Ez az indikátor azt mutatja meg, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek kulturális-művelődési tevékenységekre.

A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihar Eurorégió) esete

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

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

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

ELLI: egy európai kísérlet

A kanadai CLI mintájára 2008-ban a német Bertelsmann Alapítvány (*Bertelsmann Stiftung*) kutatói fejlesztették ki az *Európai Lifelong Learning Index*-et (ELLI), létrehozva ezzel Európa első komplex LLL indikátorát (*Hoskins, Cartwright és Schoof, 2010*). Ugyanakkor az ELLI-index csak egy – bár igen fontos – része az *Európai Lifelong Learning Indikátor* projektnek.

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

Az eredményeket tekintve az élethosszig tartó tanulásban az észak-európai országok – Dánia, Svédország, Finnország – és Hollandia vezető szerepet töltenek be. Ezeket az országokat angolszász és közép-európai országok követik. A következő csoportot azok az országok (pl. Csehország, Lengyelország) alkotják, amelyek az EU-átlag alatt teljesítenek. Az LLL helyzetét tekintve a legalacsonyabb szinten dél- és kelet-európai országok (Magyarország, Görögország, Bulgária, Románia) állnak. Ugyanakkor Szlovénia az EU-átlag felett teljesít, Németországgal azonos szinten. A kutatás eredményeinek igen fontos

üzenete, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az egy főre jutó GDP és nagyok a társadalmi egyenlőtlenségek, az LLL-aktivitások is alacsonyak. Ezek az országok jobbra az egykori szocialista országok, ahol csak az elmúlt évtizedekben került sor a demokrácia és a piacgazdaság intézményeinek kiépítésére.

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

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

DLA: Egy németországi kísérlet

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

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

keretek között zajlott. Ebből eredően a DLI-kutatás legnagyobb erőssége, hogy meglévő statisztikai adatokra épül (l. <http://www.deutscher-lernatlas.de/de/ergebnisse/daten.html>).

A DLA-kutatásban megfigyelhető mind az európai (ELLI), mind az atlanti (kanadai) törekvés az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók mérésére. Valójában a kétféle megközelítés kedvező elemeinek a továbbgondolásáról van szó a németországi adaptáció szempontjából. Ugyanakkor fontos különbség, hogy míg a kanadai CLI-kutatás egy szélesebb közönséget célt meg (kormányzati támogatással), addig a DLI-kutatás megmaradt magánkezdeményezésnek (alapítványi támogatás áll mögötte). A magyarországi (Bihar) és a romániai (Bihar) régiókban tervezett kutatás során a CLI-kutatás indikátorait kívánjuk adaptálni, mivel az mélyebb hagyományokkal és kidolgozottabb mérőeszközökkel rendelkezik, mint a DLA-kutatás.

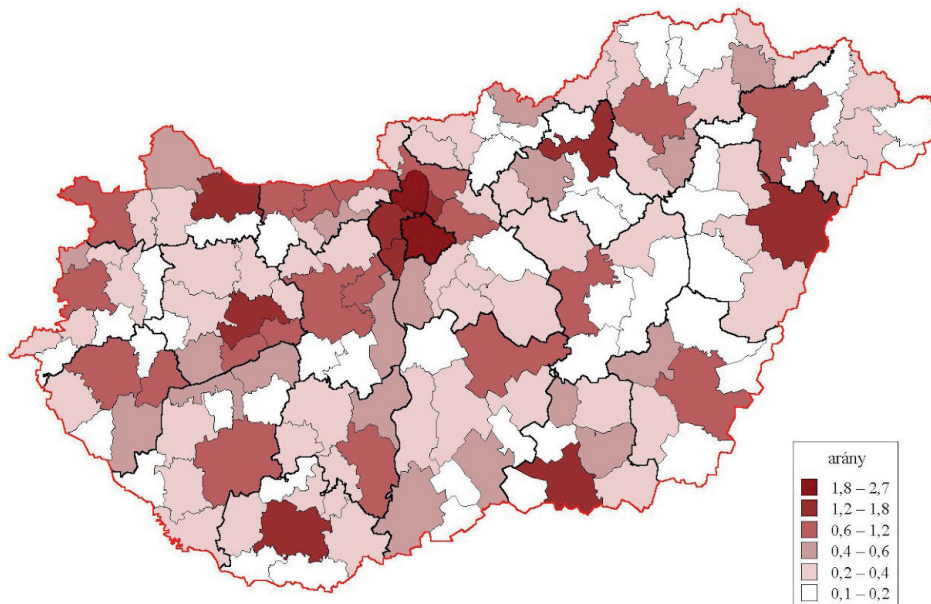
A felnőttoktatási potenciál: egy magyarországi kísérlet

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

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

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

A szerzők úgy érveltek, hogy Magyarországon a népességszám folyamatosan csökken, ugyanakkor az iskolázottság folyamatosan nő, a foglalkoztatottságban fokozatosan előnyben részesülnek a magasabban iskolázott (szakképzett) területi-társadalmi csoportok. Azokban a térségekben, amelyekben ez a folyamat bekövetkezik, a felnőttoktatás iránti érdeklődés is növekszik, mert a felnőttoktatást elsősorban a magasabban iskolázott és korszerűbb szakképzettséggel rendelkezők veszik igénybe. A felnőttoktatási potenciál területi megoszlását az 1. ábra mutatja.



1. ábra
Magyarország felnőttoktatási potenciálja
(kistérségi népszámlálási adatok, 2001; forrás: Híves és mtsai, 2004)

Híves és mtsai (2004. 6. o.) a 2001-es népszámlálás adatai alapján a következőket állapították meg:

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

A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete

- Ezek alapján az előrejelzés időszakában azt várjuk, hogy ezekben a kistérségekben fokozatosan növekszik a felnőttképzési potenciál is. (Ugyanakkor a hagyományos felnőttoktatás a már említett fejletlenebb kistérségekbe szorul vissza.)”

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

Egy magyar–román feltáró vizsgálat

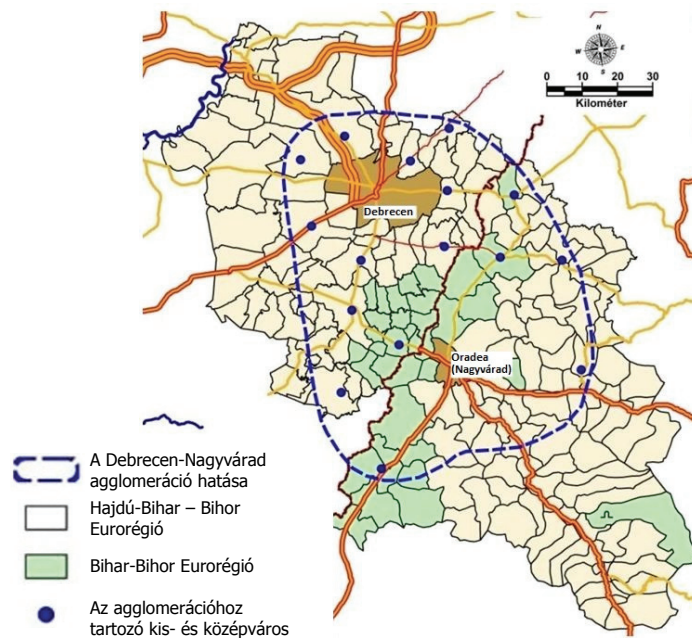
Kutatásunk során a tanuláshoz való viszonyt vizsgáljuk egy-egy (keleti) magyar és a (nyugati) román periférikus fekvésű megye esetében. Mindkét megye székhelye domináns regionális centrum is, hasonlóságuk lehetővé teszi és egyben indokolja is az összehasonlító vizsgálat elvégzését.

A kutatás céljai, mintaterülete

Kutatásunk során az élethosszig tartó tanulás jelenségét elemezzük az előzőekben vizsgált nemzetközi tapasztalatok alapján. Célunk, hogy a nemzetközi irodalomban ismert módszereket magyarországi, illetve határon átnyúló mintaterületeken kipróbáljuk. A magyar viszonyokra átültetett módszer (jellemzően a CLI kialakításakor használt metodika) kisebb mintaterületen történő alkalmazásával egy teljes Magyarországra vonatkozó kutatás módszertani megalapozását szeretnénk elvégezni, valamint eredményeit felhasználni egy határmenti oktatási együttműködések vizsgálat összehasonlító kutatás során.

Mintaterületként a magyar–román határ két oldalán elhelyezkedő és egymással szoros kapcsolatban lévő Hajdú-Bihar és Bihor megyéket választottuk. A trianoni határok kijelölésétől eltelt idő alatt hosszú utat bejárva jutott el a két szomszédos megye az intenzív euroregionális együttműködés szintjéig. A két határ mentén szomszédos megye sok tekintetben hasonló. Országán belül mindkettő periférikus elhelyezkedésű, emiatt – amíg a határ elválasztó jellege dominált – hátrányos helyzetű térségnek számított. Kelet-Közép-Európa átalakulási folyamatának következtében a határok légiessé válása újból megteremtette az együttműködés lehetőségét ebben a középkor kezdete óta közös fejlődést mutató térségben. Az Európai Uniót célzó, majd tagállammá váló országok között intenzív kapcsolatok jöttek létre, euroregionális együttműködések alakultak (*Czimre*, 2006).

Elsőként a Kárpátok Eurorégió (1993. február 14.), majd a Bihar-Bihar Eurorégió (kistérségi együttműködés, 2002. július 11.), valamint a Hajdú Bihar-Bihar Eurorégió (megyei szintű együttműködés, 2002. október 11.) szerveződött. Egyre célorientáltabb, intenzívebb együttműködési formákat figyelhetünk meg a térségben, és felismerhető a két megyeszékhely határozottabb szerepvállalása is. A két regionális centrum aktivitása látványosan megjelent a közös agglomerációfejlesztés gondolatában (*DEBORA*-projekt), ami a két város eurometropolisz jellegű összehangolt fejlesztését célozta meg (*Süli-Zakar, Horga, Ilies, Tömöri és Toca, 2011*). A tematikus együttműködési formák között a kultúra és az oktatás is egyre fontosabb szerepet kapott. Ezt jól példázza a 2002-től működő Bihari Iskolaszövetség, ami jellemzően a közoktatás és a közművelődés területén szervezi közösségbe a határ két oldalán fekvő településeket (2. ábra).



2. ábra

*Határmenti együttműködések formái a bihari térségben
(forrás: Süli-Zakar és mtsai, 2011)*

A kutatás járulékos célja lehet a tanulórégiók magyarországi nyomainak feltárása. Kísérletet teszünk arra, hogy a tanulásról szóló mutatók területi elterjedése alapján kijelöljünk olyan területeket, amelyek kiemelkednek környezetükből. Ezeket a térségeket (települések, településegységek, régiók) tekinthetjük tanuló régióknak. A tanulás különböző formáihoz való viszonyulást megjelenítő komplex mutató segítségével az értékek települési szinten megjeleníthetők, területi csomósodásuk a tanuláshoz való egyedi (egyedien jó vagy rossz) viszonyt érzékelteti. Amennyiben egymás melletti települése-

ken jellemzően hasonló értékeket találunk a térképi megjelenítéskor, azok pozitív vagy negatív volta az így körülhatárolható régió tanulási jellemzőit adja. Elképzelésünk szerint ez lehetővé teszi az ország tanuló régióinak azonosítását.

Kutatási előzmények, módszertani elvek

A tanulásról szóló mutatók vonatkozásában felhasználjuk a nemzetközi kutatási előzményeket. A *Delors* (1997) gondolatait továbbvivő pillérszerkezettel megjelenített CLI-mutatók, illetve a belőle kifejlesztett ELLI-mutatók sokrétűségükkel közel állnak elképzeléseinkhez. Az oktatás folyamatának intézményekben zajló formális elemei (közoktatás, szakképzés) mellett a közösségi és az otthoni tanulás jelenségét is kezelik az indikátorok között. A vizsgálatba bevont mutatók sokszínűsége hasonlít elképzeléseinkhez, de adatszerű megjelenítésük több problémát is felszínre hoz. Mindkét, előzményként felhasználható komplex mutató esetében vannak átfedések és hiányok a nálunk is hozzáférhető és települési szintre bontott adatok vonatkozásában. A magyar statisztikai adatgyűjtéshez történő illesztésük alapos átgondolást és hosszabb időt igénylő feladat (lásd a német DLI módszertanának folyamatban lévő kidolgozását). A kutatás jelen fázisában néhány általános gondolat vehető fel, továbbá kijelölhetők az adaptálás alapelvei.

Területi egységként a CLI-hez hasonlóan a települést kell kezelnünk. A nagy közgazdasági határokkal rendelkező Kanada esetén ez több mint 4500 települést, Magyarország vonatkozásában 3000 feletti területi egységet jelent, így kellően árnyalt képet kaphatunk segítségükkel. A statisztikai adatgyűjtés sajátosságaiból következően ez a legészleletezőbb vizsgálat lehetőségét adja. Mindig, amikor az lehetséges, ezt a területi egységet használjuk, amennyiben ezzel gond van, akkor lépünk csak a következő adatgyűjtési szint, a kistérség szintjére.

Bonyolult feladat a mérni kívánt jelenség célcsoportjának kiválasztása. A CLI és ELLI mérőszámaihoz hasonlóan kívánatos az egyének és az intézmények adatainak egyszerre történő alkalmazása. Mindkét előzménynek tekinthető index mérőszámok között is fellelhető ez a kettősség. A települési mutatók mellett (pl. diplomások aránya) ott van az intézményi (pl. elérhetőség), sőt, a családok kiadásainak arányában történő adatgyűjtés, megjelenítés a CLI módszertanában. Esetünkben a település lakossága (mint csoport) és az intézményi adatok kombinációjával megvalósíthatónak tűnik a tanulóhoz való viszony területi megjelenítése. Az informatív családi adatgyűjtés eredményeit (CLI) vagy a munka minőségére vonatkozó információkat (ELLI) nem tudjuk a lakosságra és Magyarország minden településére vonatkozóan elérni, ezért ezeket más (hasonló tartalmú) paraméterekkel kell kiváltanunk.

A magyar és a román adatok hozzáférhetősége, települési szintű bontásban történő megjelenése alapján a két előzménynek tekinthető komplex mutató közül (CLI, ELLI) a – térben távolabbi – kanadai index alkalmazását látjuk indokoltnak. A CLI mellett szól az elérhetőség szempontjának hangsúlyos érvényesítése és az 1. és a 2. pillérben felhasznált adatok magyarországi elérhetősége, valamint a 3. és a 4. pillérben használt adataik egyszerűbb kiválthatósága.

Mérőszámok

A csoportok (települések lakossága) és az intézmény (településeken fellelhető intézmények) jellemzőinek vizsgálatához felhasznált adatok (az ismert módszertan [CLI, ELLI] és a hozzáférhető adatok összekapcsolásának eredményeként) a következőképp csoportosíthatók: változtatás nélkül felhasználható, átalakítva felhasználható és hozzáférhető mérőszámmal kiváltandó adatok.

Egyértelműen megoldható feladat az elérhetőségek vizsgálata. Komoly súllyal jelenik meg a mérőszámok között (CLI), minden pillérben (akár több elemre vonatkozóan is) kiszámítható és többszöri ismétlődése következetes súlyozás mellett is a legfontosabb tényezők közé emeli. Megjelenítendő a köz- és felsőoktatás, a szakmai képzések, a közösségi szolgáltatások és a kulturális intézmények vonatkozásában. Ez kivitelezhető, bár a településhierarchia által történő meghatározottsága több mint valószínű. Az 1. (KSH-, PISA-kutatások) és a 2. pillér általánosan gyűjtött mutatói (diplomások aránya a munkaképes korú népességben, lemorzsolódás, középfok utáni képzésben megjelenők aránya, továbbképzések stb.) rendelkezésünkre állnak.

Az 1. pillér esetében sok átfedés ismerhető fel a két indexben. A CLI 5 indikátorát 7 adattal (és az elérhetőségekkel), az ELLI szintén 5 indikátorát 6 adattal jeleníti meg. Az ELLI-index számos előnye mellett érdemes a korlátokra is figyelni. Az ELLI egyrészt nem tartalmaz az egyes országokra vagy régiókra koncentráló részletes elemzéseket, és nem tár fel mélyebb összefüggéseket, hanem megelégszik a statisztikai adatokkal, illetve az azok által kínált összehasonlítás lehetőségével. Másrészt, az ELLI-index során felhasznált adatok korábbi kutatások, illetve felmérések (pl. PISA-kutatás) azon adatain alapszanak, amelyeket a kutatók alkalmasnak találtak az LLL mérése szempontjából. Ezért előfordulhat, hogy az adatok nem minden esetben optimálisak elemzésekhez.

A 2. pillér a munkahelyi, szakmai képzésekre koncentrálna. A CLI (3 indikátor, 4 adat) esetében ez adatokkal szűkebben leírt, hiszen a munkahelyek által felkínált képzések és a továbbképzéseken résztvevők számával, valamint a képzések elérhetőségével mutatja be ezeket. Az ELLI (4 indikátor, 12 adat) lényegesen részletesebb megközelítést alkalmaz. Ebben a CLI-ben is megjelenő adatok kibontása mellett a munka jellemzői is helyet kaptak. A munkavégzés feladatainak komplexitása, monotonitása, internet igénye stb. fontos jellemzőket ad vissza, de számunkra elérhetetlen részletezettségű, bontású információ, emiatt itt is a CLI módszertana kedvezőbb a számunkra.

Az otthoni tanulásra, kulturális fogyasztásra vonatkozó adatokat – amelyeket mind a kanadai (4. pillér), mind az európai (3. pillér) módszertanban fontosnak tartanak –, átalakítva használhatjuk fel. A CLI-ben a háztartások jövedelemarányos költsége segítségével jelenítették meg ezt, az ELLI az egyének adatait használja fel. Megfelelőbbnek tartjuk a CLI adatfelhasználását, ennek nyomán a családok kultúrára költését – adatok hiányában – a kulturális intézményrendszer kapacitásával tölthetjük ki. Nem azonos, de a tartalmát tekintve közelinek tekinthető információt szolgáltathat számunkra a színházak, könyvtárak, galériák kapacitására, forgalmára vonatkozó adat. Még jobb közelítést adhat az internet, nyomtatott média használatára vonatkozó mutató, a széles sávú internet elterjedése vonatkozásában a Magyarországon is fellelhető településenkénti előfizetői adat, amit népességárányossá lehet átszámolni.

A kiváltandó kérdések körét a közösségben történő tanulás (CLI 4. pillér, ELLI 3. pillér) mutatói jelentik. Mindkét kérdéskör adatigénye nehezen kezelhető, mérőszámokat jellemzően ki kell váltani. A CLI könnyebben megközelíthetőnek tűnik, bár adatgyűjtés hiányában nehezen kezelhető vagy kezelhetetlen a különböző kultúrák közötti kapcsolattartás családonkénti arányára vonatkozó mutató. Magyar viszonyok között ennek kiváltására a roma kisebbség településenkénti aránya és a migrációra (külső bevándorlásra) vonatkozó adatok nyújthatnak tájékoztatást. Hasonlóan gondot jelent az önkéntesség és a civil szervezetek megjelenésének adatokkal történő bemutatása is. Itt a szervezetek számával, az önkéntes munkát végzők arányával lehet áthidaló megoldást keresni, élve a lakosságárányosra történő átszámítással. Azonban az ELLI élethosszig tartó tanulásban való részvételre vonatkozó adatai elérhetőek, ezért úgy gondoljuk, beemelhetők a vizsgálatba.

Problémák

A tervezett kutatás céljainak megvalósítása számos nehézséggel jár, hiszen például a CLI magyar adaptációjában is sok esetben adathiánnyal kell szembesülnünk. A román oldal statisztikai állapota ettől eltérő, feltételezhetően adathiányosabb, a nemzetközi kutatási előzményekkel történő párhuzamosítás nehezebb. Ez a tény az összevethetőséget nehezíti és biztosnak látszik, hogy Bihar megye vonatkozásában önálló (csak a román oldalra igaz) indikátorokkal, adatokkal kell számolni.

A kutatás eredményességét alapjaiban meghatározza, hogy a román oldalon dolgozó kutatók a magyar index kiszámításához hasonló, de a saját adottságaikat és lehetőségeiket szem előtt tartó módon, kreatívan alkalmazzák a CLI adta lehetőségeket, ezáltal egy teljes index (magyar és román viszonyok mérésére egyaránt alkalmas, azonos adatokon alapuló) megalkotása egyelőre még távolinak tűnik. Szintén probléma, hogy mindkét országban az előző népszámlálás pillanatairól (Magyarországon 2001-ből, Romániában 2002-ből) érhetőek el településsoros adatok, ezek tehát meglehetősen régiek.

Összefoglalás

A tanulórégiók két markánsan eltérő (gazdaságpolitikai vs. társadalompolitikai) koncepciójában a közös vonást a tanulásban mint átfogó társadalmi tevékenységben találtuk meg. Akár a legfejlettebb régiókat tekintjük tanuló régióknak, akár a helyi kezdeményezések intenzitására figyelünk, az átfogó értelemben vett tanulás (lifelong–lifewide learning) mindenképp az átalakulás motorja. Mérésére itthon is, nemzetközileg is tettek már kísérleteket. Az európai ELLI még csak a kezdeteknél jár; egyelőre nem több kutatói próbálkozásnál és jóakarátú szándék (főként mert országos szintű aggregációknál nem tud lejjebb hatolni). Azonban a kanadai CLI – melyet az ELLI kialakítói is alapul vettek – már évek óta rendszeres statisztikai adatgyűjtésekre és elemzésekre használatos. Hazai alkalmazását (nem teljesen előzmény nélkül) nehezíti adatszükséglete, amit a népszámlálási statisztikákból automatikusan nem tudunk kielégíteni. A kutatást nehezíti,

hogy a CLI alkalmazhatóságának mérésére egy államhatárokon átnyúló térséget választottunk mintaterületnek, így a különböző struktúrájú népszámlálási adatokat egymásra is kell vonatkoztatni és értelmezni.

A tanulmány megírását a *Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* (HERD) című kutatási projekt finanszírozta.

Irodalom

- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. General Learning Press, New York.
- CERI (2000): *Learning cities and regions*. Centre of Educational Research and Innovation, OECD, Paris.
- Czimre Klára (2006): Debrecen és a regionalizmus. *Debreceni Disputa*, 5. sz. 4–11.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. Osiris, Budapest.
- Doyle, L. (2007): *The LILARA projec*.
http://www.eucen.eu/BeFlex/CaseStudies/UK_Stirling.pdf . Utolsó megtekintés 2012. 02. 20.
- Ehlers, N. (2008): *Living and learning in border regions*. Volkshochschule Aachen, Aachen.
- Etzioni, A. (1968): *The active society*. The Free Press, New York.
- European Commission (2007): *Education and training*, European Commission, Brussels.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, V. A., Rahnema, M. és Ward, C. F. (1972): *Learning to be*. UNESCO, Paris.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Guggenheim, É. F. (2003, szerk.): *Agora XI. The learning region*. CEDEFOP, Tessaloniki.
- Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD)
<https://sites.google.com/site/herdresearch>. Utolsó megtekintés 2012. 02. 23.
- Híves Tamás, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Radácsi Imre és Rébay Magdolna (2004): *A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon*.
<http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>. Utolsó megtekintés 2011. 06. 22.
- Hoskins, B., Cartwright, F. és Schoof, U. (2010): *The ELLI Index*.
http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf. Utolsó megtekintés 2011. 05. 31.
- Iacobuta, A. O. és Baciu L. L. (2009): *An analysis of the romanian learning regions*.
<http://ssm.com/abstract=1393633>. Utolsó megtekintés 2010. 04. 18.
- Juhász Erika (2010, szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. CHERD, Debrecen.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár: Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2010): „Tanulórégiók.” In: Fenyő Imre és Rébay Magdolna (2010, szerk.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 203–225.
- Kozma Tamás és Ceglédi Tímea (2010, szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD, Debrecen.
- Lachance, M. (é. n): *Composite learning index*
http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/platform/Source/Seminar%202008/presentationSchoofLachance_fr.pdf.
Utolsó megtekintés 2011. 05. 31.

A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete

- Longworth, N. (1999): *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century*. Kogan Page, London.
- Longworth, N. (2006): *Learning cities, learning regions, learning communities*. Routledge, London.
- OECD (2001): *Cities and regions in the new learning economy*. OECD, Paris.
- Pietrasinski, Z. (1976): *Alkotó vezetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Preece, J. (2006): *Beyond the learning society*. University of Glasgow, Glasgow.
- Reed, M. S., Evely, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. és Stringer, L. C. (2010): What is social learning? *Ecology and Society*, **15**. 4. <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>. Utolsó megtekintés 2012. 02. 20.
- Schoof, U., Blinn, M., Schleiter, A., Ribbe, E., Wiek, J. (2011): Deutscher LernatlasErgebnisbericht 2011. http://www.deutscher-lernatlas.de/uploads/tx_templavoila/111201_Ergebnisbericht.pdf. Utolsó megtekintés 2012. 03. 20.
- Süli-Zakar, I., Horga, I., Iliés, A., Tömöri, M. és Toca, C. V. (2011): Egy határon átívelő euroregionális kutató-intézet (Institute for Euroregional Studies „Jean Monnet” European Centre of Excellence – IERS) hozzájárulása a magyar-román határ minőségi átalakulásához. In: Süli-Zakar István (szerk.): „*Falvaink sorsa*” és „*A városnövekedés szakaszai*” *Tisztelgés a 80 éves Enyedi György akadémikus előtt*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 15–46.
- Canadian Council of Learning (2010): The 2010 canadian learning index. Toronto. http://css.escwa.org.lb/sd/1382/Canadian_Learning_Index.pdf. Utolsó megtekintés 2011. 05. 31.
- Tjaden, K. H. (1977): *Szociális rendszer és szociális változás*. Közgazdasági Kiadó, Budapest.
- Tóth László (2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Könyvkiadó, Debrecen.
- Tuijnman, A. (2002): A felnőtt képzés kritikai megközelítései. In: Kozma Tamás és Illés Péter (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 150 skk.

Kozma Tamás, Teperics Károly, Erdei Gábor és Tőzsér Zoltán

ABSTRACT

TAMÁS KOZMA, KÁROLY TEPERICS GÁBOR ERDEI AND ZOLTÁN TŐZSÉR:
MEASURING SOCIAL LEARNING

This study focuses on the concepts of Learning Regions (LR) and Lifelong Learning (LLL) and the way these might be interpreted, conceptualised, linked, measured and used for regional development purposes. This research therefore aims (a) to redefine the concept of LR according to the necessities of a Central Eastern European cross-border region and (b) to study the ways and means by which the concept might be statistically measured and topographically presented. The paper investigates the following questions: How can the concept of LR be interpreted? How can the concept of LLL be statistically measured? How can previous research on LLL be applied to our research in a cross-border region? What are the most appropriate indicators for measuring LLL activities in a particular region? Is the Bihar (HU)/Bihor (RO) Euroregion under examination a Learning Region? If so, how might the results be interpreted and used for regional development? The research raises important theoretical questions about the concept of LR. Firstly, we summarise the possible definitions of LR. Secondly, we look for alternative empirical studies on LRs. Finally, we introduce the first results from our empirical study of a cross-border unit in Hungary and Romania.

Magyar Pedagógia, 111. Number 3. 189–206. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Kozma Tamás, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központ (CHERD), H-4015 Debrecen, Thomas Mann u. 49.

Teperics Károly, Debreceni Egyetem TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Erdei Gábor, Debreceni Egyetem BTK Andragógia Tanszék, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Tőzsér Zoltán, Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományi doktori program, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1. főépület 202.