

## GONDOLATOK A TANULÓ KÖZÖSSÉGEK KUTATÁSÁHOZ

[DOI 10.35402/kek.2019.2.1](https://doi.org/10.35402/kek.2019.2.1)

### Absztrakt

Az utóbbi évtizedekben a környezetünkben jelentkező új kihívásokra megoldást keresve új elméletek és koncepciók születtek, közöttük a multi-diszciplináris alapokon nyugvó tanuló régió koncepció, amelynek lényegi eleme a szervezeten belüli és a szervezetek közötti partneri viszony, amely hozzáadott értéket teremt a szereplők számára. A munka világának változó környezete hatására a szociális partnerség új formái jelentek meg. A „szociális partner” új értelmezésében az erő helyett az információ van a hangsúly. Az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre, amelyek a szakirodalomban sokféle tartalmat hordoznak. A tanulmány áttekintést ad a tanuló közösségek sokszínű értelmezéséről és funkciójáról, s bemutatja a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolatát. A tanuló régió koncepciók elsődlegesen az egyetemeket tekintik innovációs partnernek, s nem érintik a szakképzést és általában a középfokú oktatást és képzést. Nemzetközi kutatási eredmények rávilágítanak azon ellentmondásokra, amelyek a szakképzés-politika centralizáltsága és a helyi tanuló közösségek regionális szemlélete, illetve a szakképzési piaci igények rövid távú és a közösséget életető bizalom hosszú távú időszükséglete között húzódik.

### Abstract

In recent decades new theories and concepts have been created to find new solutions to our new challenges. Among them, the concept of a learning region based on a multi-disciplinary foundation is outstanding. An essential element of this concept is the partnership inside the organization and among the organizations, which gives added value to the actors. As a result of the changing environment of the world of work, new forms of social partnership have emerged. In the new interpretation of the „social partner”, information is in the focus instead of the force. In recent years, in addition to continuing the discourse of the learning region, attention is focused on learning communities as well, that carry

a wide range of content in the literature. The study provides an overview of the diverse understanding and function of learning communities and presents the relationship between learning communities and vocational education and training. The learning region concepts primarily consider universities as an innovation partner and do not affect vocational training and generally secondary education and training. International research findings highlight the contradictions between the centralization of VET policy and the regional perspective of local learning communities and between the short term needs of VET market and the long term needs of trust which serves as a vital force for communities.

### 1. A tanuló régióktól a tanuló közösségekig

Az utóbbi évtizedekben a környezetünkben jelentkező új kihívásokra megoldást keresve meg erősödött a regionális szemlélet, amely kiemelt figyelmet fordít a tudásra, a tanulás, az oktatás és a képzés regionális összefüggéseire. Új elméletek és koncepciók születtek: a tanuló társadalom, a tudástársadalom, a tudásgazdaság mellett megjelent a multi-diszciplináris alapokon nyugvó tanuló régió koncepció, amelynek egy adott térségen belül a különböző szereplők közötti együttműködés az egyik legfontosabb jellemzője. A koncepció értelmezésének közös lényegi eleme a szervezeten belüli és a szervezetek közötti partneri viszony, amely hozzáadott értéket teremt a szereplők számára. Közös építőkövei a párbeszéd, a partnerség, a helyi tudás jelentőségének felismerése, az innovációs folyamatok beindítása, az alulról jövő kezdeményezések, a hálózatok kialakítása és együttműködése. További közös jellemzőjük, hogy a tanuló régió koncepciók az innovációs folyamatban partnerként szinte kizárólag az egyetemeket jelölik meg (Benke 2013a:206).

A tanuló régió első értelmezései az 1990-es évek elején jelentek meg (ld. Storper 1993; Florida 1995; Asheim 1996; Morgan 1997). Számos tudományterület képviselői állnak az új fogalom megalkotása mögött. A regionális tudomány és az innovációs elméletek fejlődése, a menedzsment-tudományok kiterjedése, a szervezeti tanulás, a tudásgazdaság

és a tanuló gazdaság fogalmainak meghatározására mintegy előkészítették a terepet egy olyan új koncepció megszületéséhez, amely felhasználja az új tudományos megközelítéseket, ugyanakkor úgy alakítja azok hangsúlyait, hogy azonos építőelemekből új struktúra, új minőség születik. A helyi, lokális tudás és a lokális gazdaság szerepének felértékelődése, az alulról jövő kezdeményezések, a kreativitás és az innováció tágabb értelmezése, az implicit tudás jelentősége a versenyképességben, a partnerség szerepe egy adott térség fejlesztésében, ismert tételek voltak már a tanuló régió koncepció megjelenése előtt. A tanuló régió koncepció a hangsúlyok átrendezésével teremtett új minőséget (Benke 2013b).

Kezdetől fogva jelentős eltérések mutatkoznak a fogalom értelmezésében. Míg az észak-amerikai megközelítésben a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutatóintézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával a tudásalapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban (Lorenz és Lundvall 2006; Goddard és Chatterton 1999), addig az európai értelmezések sokkal inkább a társadalmi tőke és a bizalom interaktív tanulás-folyamatának támogatásában játszott szerepére helyezik a hangsúlyt (Wolfe 2002). Az észak-amerikai koncepció szerint a tanuló régiók a tudás és a gondolatok gyűjtőhelyei és tárházai, s az általuk nyújtott környezet vagy infrastruktúra elősegíti, megkönnyíti a tudás, a gondolatok és a tanulás áramlását (Florida 1995). Az európai értelmezések között ugyanakkor megjelenik a regionális fejlesztési koalíciók koncepciója, ahol a hangsúly arra a szerepre helyeződik, amelyet az együttműködés és a kollektív tanulás játszik a regionális alapú tanuló szervezetekben, vagyis a regionális fejlesztési koalíciókban (Asheim és Gertler 2005; Lundvall 1992, 2008). A regionális alapú fejlesztési koalíciók alulról vezérelt, horizontális alapú együttműködést jelentenek a társadalmi szereplők széles hálózatára kiterjedően, amelybe az innováció folyamatának támogatására az alkalmazottak, a menedzserek és a társadalmi források tág körei is beletartoznak. E koncepció továbbfejlesztéséhez járul hozzá az innovációnak olyan, társadalmilag és területileg beágyazott, interaktív tanulási folyamatként értelmezése, amely a tudást teszi a legalapvetőbb erőforrássá, és a tanulást a legfontosabb folyamatá (Lundvall 1992). A tanuló régióra úgy is lehet tekinteni, mint olyan stratégiára, amely hosszú-távú partnerség alapú fejlesztési stratégiákat formál, mely stratégiák az innovációnak és a változásnak a tanuláson nyugvó folyamatait indítják el. Ebben az összefüggésben

stratégiai fontossága van az emberek, a szervezetek, a hálózatok és a régiók tanulási kapacitásának. Ily módon a tanuló régió koncepcióját felhasználhatjuk arra, hogy leírjunk vele egy régiót, amelyet helyi, interaktív tanuláson nyugvó innovatív cselekvések és szervezeti innovációk által támogatott együttműködés jellemeznek (Gustavsen – Nyhan – Ennals eds. 2007), annak érdekében, hogy kiaknázhassuk a tanuláson alapuló versenyképességet.

Az interaktív tanulás hangsúlyozása a tanuló régió koncepcióban rámutat az együttműködés fontosságára, s elvezet a nem-piaci és nem-gazdasági faktorok jelentőségéhez (Putnam 1993), a társadalmi tőkének (pl. a bizalomnak) az intézmények, a régiók és a nemzetek gazdasági teljesítményében betöltött szerepéhez. Az „Új Gazdaságban” a tanulás jelenti a kulcsot, s mint olyan, az egyszerű piaci tranzakcióktól, cseréktől minőségileg különböző követelményt testesít meg. A lényegi különbség abból fakad, hogy a tudásteremtés és a tanulás lényegében inkább társadalmi, mint piaci folyamat. Magában foglalja többek között a tacit, rejtett és az elmaradott tudás fejlesztését és cseréjét, amelyekre nem léteznek piacok (Storper 1993). A nem létező piacok helyett a hálózatok jelentik azokat a helyeket, amelyekben az ilyen tanulások zajlanak. A legújabb megközelítések szerint a tanuló régiók csak a fenntartható fejlődéssel összeegyeztethető módon alakulhatnak ki. Eszerint a tanuló régióban az emberek és a közösségek együtt tanulják, hogyan kell megteremteni a gazdasági fellendülést, a társadalmi tőkét és az ökológiai fenntarthatóságot.

## 2. A szociális partnerek szerepváltozása

A szociális partnerek a tanuló régiók egyik aktorát képezik, ezért rendkívül fontos látni azt a szerepváltozást, ami a szociális partnerek esetében az elmúlt években és napjainkban végbemegy.

A szakirodalomban a szociális partnereknek nincs egzakt és szigorú meghatározása. A fogalom használata két csoportra osztható. A hagyományosabb definíció a kormányzat, a munkaadók és a munkavállalók érdekképviselőire utal. A másik, tágabb definíció a különböző közösségi csoportok és szervezetek képviselőit is magában foglalja a civil társadalomból, ezáltal a foglalkoztatáson kívül más társadalmi témákat is beemel a szociális partnerség hatókörébe. Egy felmérés szerint minél magasabb arányt képviselnek a civilek a szociális partnerek között, annál nagyobb arányú a részvételük a fog-

lalkoztatásban és a képzésben (Scottish Executive 2002).

A szakirodalomból egyértelműen megmutatkozik, hogyan változik a szociális partnerek szerepe, miként mozdul el a munkaszervezetek változásával párhuzamosan a *vállalt* partnerség irányába (Benke 2016b). A szociális partnerek szerepváltozása mindenekelőtt abban nyilvánul meg, hogy amíg a hagyományos munkamegosztási rendszerben, a hagyományos érdekcsoportok mentén történő felállásban szerepük az *érdekek ütköztetésében* jelenik meg, addig a tanuló régió koncepcióban már nincs szükség erre a „harcos” jellegre, mivel a munkaadói és a munkavállalói képviselőket nem egymást „legyőző” félként, hanem a közös cél érdekében *vállalt partnerség* jegyében, valóban partnerként jelennek meg. A tanuló régió koncepció számol ezzel a megváltozott szociális partnerségi szereppel. Elsősorban skandináv akciókutatásokból ismerhetjük meg e változás főbb jellegzetességeit (Gustavsen – Ennals – Nyhan 2007).

A munka világának változó környezete hatására érthető módon a szociális partnerség új formái és forrásai jelentek meg az utolsó évtizedekben. O’Donnell az írországi politikai folyamatok hatására a szociális partnerség új értelmezését vázolja fel. Ez a struktúra helyett a folyamatot, az erő helyett pedig az információt emeli ki (O’Donnell 2001:7). Amíg a hagyományos szociális partner fő erőforrása az alkufolyamat volt, addig a modern szociális partner fő erőforrását az információ jelenti. Az alkufolyamat régi formáinak helyébe új formák jelentek meg, mint az elemzés, a párbeszéd és a kölcsönös megértés. Az „új szociális partner” egy szereplő, nem csupán egy hang. „A mobilizálás, szervezés, közvetítés és problémamegoldás lehetnek a hatékony szociális partner főbb jellemzői” (O’Donnell 2001:9). Ebben az értelmezésben a szociális partnerségre úgy lehet tekinteni, mint a közvetlen részvételi demokrácia egyik eszközére.

Sok új partnerkapcsolat fejlesztése alulról felfelé építkezik. Ezek az új partneri kapcsolatok új szereplőket vonnak be és aktivizálnak, pl. egyéni cégeket, közösségi szervezeteket és szociális vállalkozókat. Az új partnerségek egyik fő előnye, hogy segítenek megtanulni, hogyan kell újszerű megközelítéseket kidolgozni arra vonatkozóan, hogyan kell együtt dolgozni különböző emberekkel és szervezetekkel, és hogyan lehet szinergiát építeni a különböző kultúrákból, hálózatokból és kompetenciákból. Ez az alkímia-hatás teszi ezeket a partnerségeket többé, mint a részek egyszerű összege, és hatékonyá azál-

tal, hogy a közös társadalmi célok mellett valamenyny érintett egyéni érdekére is fókuszál.

Figyelemre méltó a TCC (The Copenhagen Centre) definíciója az Új Szociális Partnerségről. Ezek közül fontosnak tartom kiemelni a következő alapelveket:

- *Innováció*: Fontos új megközelítéseket, új utakat keresni a társadalmi és gazdasági problémák megoldására. Ehhez szükség lehet az egyes szereplők közötti hagyományos kapcsolatok megváltoztatására.
- *Szélesebb képviselői bázis*: Ennek értelmében a szakszervezetek – pl. a helyi közösségi kezdeményezések mellett – a civil társadalom egyik képviselőjeként szerepelnek.
- *Önkéntesség*: a részvétel önkéntes, vagyis nem törvény által biztosított kötelezettségen alapul.
- *„Alkímiai” hatás*: A szereplők egyenkénti hozzájárulásai a szinergikus hatás miatt megszorozódnak a partnerségben.

A fenti alapelvek teljesítésében jelentős szerep vár a nyitott és folyamatos dialógusra, annak érdekében, hogy a partnerek megértsék egymás helyzetét, s hogy a különböző motivációkat és érdekeket természetes jelenségnek tekintsék, nem valami zavaró tényezőnek, kellemetlenségnek. Az új szociális partnerséghez kapcsolódóan fontos állomásként említhetők azok az ún. Dialógus konferenciák, amelyeket Svédországban tartottak a tanuló régió projektek elindítása előtt. Ezek a rendezvények azt a célt tűzték maguk elé, hogy a régiókat segítsék abban, képesek legyenek az önvizsgálatra és az önfejlesztésre. A cél egy „kapcsolatrendszeri tájkép” megalkotása volt, amely az összes aktor egymás közötti kapcsolatának bemutatását tervezte (Shotter – Gustavsen 1999).

Egyértelmű, hogy az új-típusú munkaszervezetek és az újfajta munkavállalói szerződések új dimenzióban és szélesebb értelemben vetik fel a munkaadók, a munkavállalók és az állam közötti partnerség kérdését. A demokrácia szintjének növelése iránti társadalmi igény ugyancsak új partnerségi formákat és új szereplőket igényel a különböző társadalmi csoportok érdekeinek képviselőit. Európában és a világban máshol is a politikai döntéshozók a partnerségek új formáját keresik, és az érdekelt felek minél szélesebb csoportjait igyekeznek bevonni a munka világával, azon belül a szakképzéssel kapcsolatos politikák tervezésébe és terjesztésébe.

A szociális párbeszéd kritikus a szakképzés sikerét illetően mind a bevezető képzést, mind pedig

a folyamatos szakképzést illetően, „különösképp azokon a területeken, ahol a szociális partnereket bevonják a képzési szükségletek, a tananyagok és a képzés tartalmának meghatározásába” (Finlay – Niven 1996, idézi Stringfellow – Winterton 2005:140). Szakképzési modelleket elemezve egy CEDEFOP tanulmány rámutat, hogy a „társadalmi demokrácia” szakképzési modell demokratikus részvételen és szociális partnerségen alapul. A szakképzés területén a társadalmi befogadás tekintetében a szocializáció különösen fontos. „A társadalmi kohézió érdekében az aktív állampolgárként történő szocializáció meghatározó jelentőségű a demokratizálódás szempontjából” (Preston – Green 2008:70). A szociális partnereknek a szakképzésben betöltött szerepét vizsgálva Winterton rámutat, hogy „a szociális partnerek bevonása kiterjedtebb az olyan országokban, ahol a szakképzés középpontjában a munkahely áll, mint azokban, ahol a szakképzés középpontjában az iskolát helyezik” (Winterton 2007:294).

### 3. A tanuló közösségek sokszínűsége

A tanuló közösségek vizsgálata írásomban a tanuló régiók kutatásában gyökerezik. A tanuló régiókkal kapcsolatos viták, a különböző tanuló régió-koncepciók tanulmányozása vezetett ahhoz a felismeréshez, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre (Benke 2014). A szakirodalomban a tanuló közösség megnevezés sokféle tartalmat hordoz. Gyakran átfogó, általános kifejezésként jelenik meg, amely széles értelmezésben mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is magában foglalja. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanuláshoz központi szerepe volt. Számos esetben viszont (ld. amerikai szakirodalom) oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt (Benke 2015b). Kozma ugyanakkor a társadalmi tanulás mérésére irányuló kutatással kapcsolatban azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket a vizsgálatok során a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze, s úgy tekintsenek rájuk, mint tanuló közösségekre (Kozma 2010).

#### 3.1. A kezdetek

A tanuló közösségek fogalma az 1970-es évekre nyúlik vissza. A „Tutorials in Letters and Sciences Program” 1970 tavaszán Monte Capanno-ban zajlott, majd később a San Jose Állami New College-ban. A Tutorial kísérlet volt az egyik első eredeti próbálkozás tanuló közösség megalkotására, amely résztvevőitől innovatív gondolkodást várt el. Sokak véleménye alapján a Tutorials kísérlet lehetett a megalapozása a Tanuló Közösségek Mozgalomnak (Bazzichelli 2008).

#### 3.2. A hagyományos, szűkebb, intézményi értelmezés

A tanuló közösségek egyik hagyományos értelmezése az iskola világához kötődik. A cél itt a tanuló tanulási folyamatának átfogó segítése, az iskolai kudarcok és az iskolán belül a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése. Ezek az eredmények a szolidaritás, a cselekvő részvétel és az iskolán belüli párbeszéd támogatásából fakadnak. Tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Ehhez az iskoláknak kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel. Castells szerint ez a folyamat kevésbé kapcsolódik ahhoz, hogy mi történik az osztályteremben, sokkal inkább arra fókuszál, milyen kapcsolatok alakulnak ki az új technológiák segítségével az oktatás helyszínén, a tanuló otthonai és a közéleti helyek között (Castells 1996).

A tanuló közösségek koncepció felfogható sokéves nemzetközi oktatásfejlesztési projektek eredményeként is. A legsikeresebb példák az USA-ban, Kanadában, Koreában és Brazíliában születtek. Ezek közül is kiemelkedik a „School Development Programme”, amely a Yale egyetemen kezdődött 1968-ban, az „Accelerated Schools” projekt, amely a Stanford Egyetemen született 1986-ban, és a „Success for All” projekt, amely Baltimore-ból indult 1987-ben (Dooly and Vallejo 2007). Mindhárom program az iskolák és közösségük társadalmi és kulturális átalakulására koncentrál, amit a párbeszéd elsajátításával érnek el. Az említett tanuló közösség projektek megvalósításában két fontos eleme van: a felelősség növelése és a közösség döntése arról, hogy az iskola átalakul tanuló közösséggé. A tanuló közösség fogalom eltérő mélységű használatának bi-

zonyítéka, hogy pl. az USA-ban tanuló közösségen főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek. Utóbbiak arra a tevékenységre utalnak, amikor az oktatási intézményekben kiscsoportos oktatással és kollaboratív tanulási módszerekkel kívánják támogatni a közösségi érzés kialakulását és a közös tanulást.

### 3.3. Az élethosszig tartó tanulás politikájának hatása

Az előzőknél komplexebb értelemben kezelve a fogalmat, a tanuló közösségek (tanuló városok, tanuló régiók) megjelenése 1996-tól gyorsult fel. 1996 az élethosszig tartó tanulás európai éve volt. Az OECD-nek és az UNESCO-nak a témában született riportjai ráirányították a figyelmet azokra a sürgős akciókra, amelyek az egyes társadalmi, kulturális, gazdasági és környezeti kihívások terén közvetlenül a civil és a közösségi szinten jelentek meg (OECD 1996; UNESCO 1998). Az Európai Unió és az OECD Élethosszig Tartó Tanulás és Tanuló Város-Régiók kezdeményezésein kívül fontos terepe volt a fejlesztéseknek Angliában a kormányzati kezdeményezésű 'Learning Communities Network', amelynek célja a tanuló városok fejlesztése és tanulmányozása (NIACE 1998). Jelentős fejlesztések történtek Ausztráliában is, pl. az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata (Kilpatrick, Barrett and Jones 2003), s napjainkig kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő PASCAL Observatory-nak (Osborne 2014). Az élethosszig tartó tanulás elvének is köszönhető, hogy a lokalitás, a „hely” funkciója megváltozott, s a hagyományos várostervezés helyett egyre inkább a tanuláson alapuló közösségfejlesztés kerülhet a fejlesztési elgondolások középpontjába (Longworth 2001). A tanulás térformáló erejét, a tanulás új dimenzióit elemzi Kozma Tamás (Kozma 2016).

### 3.4. Az élhető hely víziója

Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, az iskolák, főiskolák és egyetemek, a szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellemes, élhető helyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra

ösztönöznek, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetség, jártasság és tudás az egész közösség számára hozzáférhető legyen (Longworth 2001).

### 3.5. A 'Russian egg' – a Matrjoska baba képzete

Faris hangsúlyozza a 'learning community of place', 'a hely tanuló közössége' fogalom elhelyezésének fontosságát a tanuló közösség „zavaros és zavarba ejtő” irodalmán belül (Faris és Wheeler 2006:1). A „hely” értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót, (ily módon a tanuló közösség fogalom gyakran a tanuló város szinonimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösséget úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a 'Russian egg'-hez, egy orosz Matrjoska babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségeig bezárólag. Faris kiemeli, hogy a tanuló közösségek mindegyik típusa működhet virtuálisan s nélkülözheti a közvetlen személyes interakciót. Emellett minden tanuló közösség-típusnak közös eleme, hogy a tanulás kétirányú, interaktív társadalmi folyamatként zajlik bennük. A Faris-féle Matrjoska baba a tanuló közösségek következő típusait ábrázolja: legkívül található a *virtuális globális tanuló közösségek*, (ilyen pl. a CISCO tanulási akadémiaja); alatta következnek *valamely „hely” tanuló közösségei*, (ide tartoznak a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók, helyi szabályozással, az élethosszig tartó tanulást társadalmi-kulturális célként s egyúttal szervező elvként kezelve). Ezen belül következnek a *tanuló szervezetek* (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban, a tanulás támogatását stratégiai célnak tekintve). Beljebb található az *intézményi tanuló közösségek* (az oktatási intézményekben támogatják az együttműködésen alapuló tanulást és a kiscsoportos oktatást). Még beljebb haladva, a *gyakorlati közösségek* tagjai azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek, akik eredetileg szigorúan személyes jelenléttel kívántak egymástól tanulni. Végül a legbelső helyet a legkisebb kiterjedésű, a legszűkebb hatókörrel rendelkező *tanuló körök* foglalják el. Jellemzőjük, hogy a kis-létszámú csoportok tagjai kölcsönös érdeklődésre számot tar-

tó tanulási tevékenységet folytatnak, kiscsoportos vitákkal (Faris és Wheeler 2006).

Miközben méltányolandónak tartom Faris rendszerező törekvését, amellyel megpróbál rendet tenni a tanuló közösségek meghatározásainak „kuszaságában”, az általa alkalmazott hasonlatot mégsem tarthatjuk teljesen helyénvalónak, mivel azt a csalóka látszatot keltheti, hogy a tanuló közösségek valóban úgy épülnek fel, hogy a tágabb közösség magában foglal egy kisebbet és az egy még kisebbet, stb. Ezzel szemben a valóságban a fenti tanuló közösség-típusok csak a nagyságuk és a kiterjedési körük szerint felelnek meg a Faris által bemutatott egymáshoz viszonyított helyüknek (Benke 2016a).

### **3.6. A vezérelt rendszerektől az élő rendszerekig**

Egy újabb megközelítés rendszerszemléletű alapokon nyugodva a vezérelt rendszerektől jut el az élő, tanuló rendszerekig, és a fenntartható fejlődés elvét alapvetőnek tartva foglalkozik a tanuló közösségekkel. Clarke a közösségek tanuláshoz való viszonyát a kapcsolat, a hely, a cselekvés és az érdekek mentén vizsgálja. A tanuló közösségek kialakulásához fontos jártasságok ebben a megközelítésben a következők: hálózati kapcsolati, összekötő, megújulási, kiemelkedési és rendszerező jártasság (Clarke 2009).

### **3.7. A fenntartható fejlődés követelménye**

Egy kialakulóban lévő konvergencia figyelhető meg a lokalitáson alapuló tanulásra és a részvételi megközelítésekre irányuló tervezési, kormányzási és oktatási diskurzusoknak a fenntartható fejlődésre irányuló törekvésében. Megjelennek a többszereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyiséget (lokalitást) gyakran szomszédsággként, városi és regionális léptékkel határozzák meg, mivel ezek jól azonosítható és értelmes kontextust jelentenek, amelyen belül a társadalmi tanulás, a részvétel és a cselekvés könnyebben értelmezhető és segíthető. A fenntarthatóság biztosításának kihívása minden területi szinten új stílust, új rendszert követel a részvételen alapuló kormányzásban és az állampolgári részvételben, de elsősorban a lokális szinten. Az új

stílus a civil társadalom nagyobb elköteleződését, hajlandóságát és képességét jelenti arra vonatkozóan, hogy részt vegyen a fenntartható fejlődést szolgáló döntési folyamatokban. Ez mindenekeelőtt az oktatás és a tanulás ügye. A fenntarthatóságot szolgáló tanuló közösségek erőteljes szerepet kapnak a helyi tervezés és a globális tudatú, de az adott helyi feltételrendszeren alapuló oktatás közötti folyamat alakításában is. Ebben a folyamatban új elemként már a „tanuló érintettek, tanuló érdekelt felek” (‘learning stakeholders’) fogalom is megjelenik (Morgan 2009). A tanuló közösségeket a tanulás, a jártasságok és a foglalkoztatás tervezésének és szolgáltatásának új modelljeként jelenítik meg az angol Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási jelentésében (Yarnit 2006).

### **3.8. Az EU új, közérthetőbb víziója**

A közelmúlt egyik európai uniós kezdeményezése a tanuló régió politikai üzenetét próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér található, mint a tanuló régió koncepció esetében. Ez a tudományos háttér nem utal regionális fejlesztésekre, területi innovációs modellekre, és nem helyezi kitüntetett szerepbe az egyetemeket a partnerségi folyamatokban, miként az a tanuló régiók esetében történik. Ugyanakkor a tanuló régiók kritériumainak többségét megpróbálják belefoglalni az új, talán közérthetőbb fogalomba. Szembeötlő különbség, hogy a tanuló közösségekkel kapcsolatban nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak az irányban, hogy a tanuló közösségek töltsék be azt a feladatot, amit korábban a politikai fejlesztések a tanuló régióknak szántak, úgy, hogy a regionális fejlesztésekből és az innovációs modellekből származó örökség már nem kap szerepet (Benke 2015a).

Ebben az új kezdeményezésben nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem is a lakóhelyül szolgáló település mérete. Az új megközelítésben a tanuló közösségeket annak alapján értékelik, hogy a közösség hogyan működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ezáltal mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának fejlesztéséhez. Ebből fakadóan a tanuló város, mint tanuló közösség értékelése relatív és nem abszolút mércével történik. Az értékelés lényegét az képezi, hogy a közösség teljesítményét a rendelkezésre álló, hozzáférhető és

a potenciális, lehetséges erőforrásokkal vetik össze. A tanuló közösségek kialakulásában jelentős szerepe van a hagyományok nélküli, újszerű partnerségeknek. A tanuló közösségekben mindenfajta tanulásra – az első lépések megtételétől a legmagasabb szintűig, a formálisról a nem-formális és informális tanuláshoz – úgy tekintenek, mint ami értékes és gazdagítja a közösséget. A polgárok tanulással kapcsolatos érdeklődése és kapacitása a tanuló közösség legértékesebb erőforrásának számít (Gejel 2012).

#### **4. Egy speciális terület: a tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés kapcsolata**

*Innováció értelmezés és partnerség. A középfokú oktatás és képzés mellőzése a tanuló régió koncepciókban*

A tanuló régió koncepciók között eltérés mutatkozik az innováció értelmezésében, illetve az egyetemek és kutatóintézetek szerepének megítélésében (Lorenz és Lundvall 2006). Az észak-amerikai megközelítésben a tudás-alapú, fejlett technológiát alkalmazó gazdaságban a tanuló régiók összekapcsolódnak a vezető egyetemek és kutatóintézetek tudás-infrastruktúrája minőségének fontosságával, amely magasan képzett szakmunkásokat „termel”, vonz és tart meg (mint például a Szilícium-völgy) (Florida 1995). Az európai értelmezés szerint – fentivel ellentétben – a tanuló régiók elemzése sokkal inkább arra a hozzájárulásra irányul, amelyet a társadalmi tőke és a bizalom eredményez a vállalatok közötti sűrű kapcsolati hálózatok és az interaktív tanulás folyamatának támogatása keretében (Wolfe 2002).

A tanuló régió koncepciók az oktatási-képzési intézmények közül elsődlegesen az egyetemeket tekintik innovációs partnernek (Lorenz és Lundvall 2006; Goddard és Chatterton 1999), s kimarad, illetve elsikkad a koncepciókban a szakképzés és általában a középfokú oktatás és képzés. Ezáltal ellentmondás keletkezik a koncepciókban belül a szakképzés, s általa egy nagy tömegeket érintő szakmai érdekcsoport „mellőzése”, és az alulról jövő kezdeményezések szorgalmazásának szándéka között. A középfokú szakképző intézmények, mint potenciális együttműködő partnerek, a térségek jóval nagyobb hányadában vannak jelen és nagyobb tömegek számára érhetőek el, mint a felsőfokú intézmények. Mellőzésükkel általánosan is, de külön-

nösen az elmaradott kistérségekben sérül mindaz az erő, amely a helyi tudást szeretné hasznosítani az adott térség fejlődésében, illetve a hátrányos helyzetből való kitörésben azáltal, hogy mozgósítja a helyi kihasználatlan erőforrásokat (Benke 2013b). Mivel az elmaradott térségekben az országos átlagot jóval meghaladja az alacsony iskolai végzettségűek aránya, így ott a középfokú végzettség is relatíve magasnak számít. Ha fontos a helyi erők bekapcsolása a fejlesztési folyamatokba, akkor a helyben legmagasabb iskolai végzettséggel rendelkezők bevonása és lehetséges partnernek tekintése mozgósító erejű lehet a tágabb közösség irányába is. Ez a folyamat a hátrányos térségekben lehet különösen fontos.

A képző intézmények – mint lehetséges partnerek – tágabb körével azokban a tanuló régió megközelítésekben találkozhatunk, ahol a tanuló régiót regionális alapú fejlesztési koalícióként értelmezik (Asheim – Gertler 2005; Lundvall 2008). A nevezett koalíció mindazon szervezetek és intézmények szélesebb körét magában foglalja, amelyek befolyásolják és támogatják a tanulást és az innovációt egy adott régióban (Asheim 1996; Morgan 1997). Ez a megközelítés kevésbé rendszerszerű (szisztémás) az egyetemi-ipari kapcsolatok tekintetében, mint a szűken értelmezett innovációs rendszerek (Asheim 2012).

Míg az elméleti koncepciók szintjén a középfokú oktatás és képzés nem kap hangsúlyos szerepet a tanuló régiókban, addig a fejlesztési projektekben találkozunk olyan példákkal, ahol megjelenik a középfok fontossága. Az OECD Learning Region projektjében a résztvevő öt európai régió „ott és akkor” a középfokú oktatás fejlesztését tekintette a fejlődés kulcsának (Németh 2014; OECD 2001). A CEDEFOP egyik kiadványa pedig esettanulmányokon keresztül vizsgálta a tanuló régió koncepció helyi fejlesztésekre gyakorolt hatását, rámutatva a szakképzés, illetve a középfokú oktatás és képzés szerepére (Gustavsen – Nyhan – Ennals eds. 2007).

#### **5. A partnerség szerepe a tanuló közösségekben**

A tanuló közösségek formálásában kulcsszerepet játszik a partnerség (Wong 2002), amely kölcsönös bizalmon alapuló együttes cselekvést jelent egy közös cél elérése érdekében. A középfokú szakképző intézmények partnerként kezelésével kapcsolatban ugyanakkor fennállhatnak presztízs-problémák, és felmerülhet mind a vállalatok, mind a középfokú

szakképző intézmények „távolsága” attól a partneri szereptől, amelyet a tanuló régió és a tanuló közösség koncepciók körvonalaznak. Hazai tapasztalatok alapján felmerül a kérdés, hogy vajon a centralizáció folyamata, továbbá a vállalatok magatartása és a szakképző iskolák „túlélési stratégiái” mennyire kedvezhetnek a valódi, érdemi partneri szerepek kialakulásának.

A képző intézmények a tanulás, a képzés piaci funkcióit és jellegét erősítik, azokat leképezve, és nem tisztán magát a tanulási folyamatot. Annak elenére, hogy átalakulóban van a középfokú szakképzés funkciójának meghatározása (ld. CEDEFOP 2015), a gyakorlatban tovább él az a beidegződés, amely szerint a középfokú szakképzés rendeltetése a gazdaság (elsősorban rövid távú) igényeinek gyors kielégítése. Az ad hoc piaci követelményekből fakadó feladatok végrehajtása viszont kevés teret hagy az iskolák számára érdemi, valódi partneri szerepek megformálására. Ugyanakkor feltételezzük, hogy helyi fejlesztéseknél lényeges szerepet tölthet be az a tudás, amely az iskolából, helyi tapasztalatokból, iskolai és tanműhelyi gyakorlatokból, munkatapasztalatokból származik. S jelentős hozzáadékkal járhat összességében a kiaknázatlan helyi erőforrásokra odafigyelés, a rejtett tudások feltárása is. Mindezek jelentős elemeit képezhetik egy adott térségben a járulékos, „inkrementális” innovációnak (Benke 2016a).

## **6. Nemzetközi kutatások jelzései: szignifikáns feszültségek a szakképzés és a partnerség építés időszükséglete között**

Az egyetemeknek a tanuló régió koncepcióiban betöltött hangsúlyos szerepe mellett (Benke 2013a) kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a szakképzéssel összefüggésben vizsgálják a tanuló régiók és a tanuló közösségek témakörét. Ausztrál kutatások jelzése szerint (Melville 2003; Kimberley 2003) számos országban felmerül annak igénye, hogy felül kell vizsgálni az esetenként túlzottan centralizált oktatási és képzési intézmények megfelelőségét. Ez az igény abból a törekvésből fakad, hogy a közösségi és a regionális kapacitások fejlesztése által a társadalmak sikeresebben tudjanak megfelelni a globalizáció, a regionális gazdasági és társadalmi növekedés kihívásainak. Ezzel kapcsolatban szükség lehet a központi kormányzás szerepének átalakulására, a változás regionális és közösségi tényezőinek támogatása érdekében. A változások

egyik lényeges eleme annak elismerése, hogy a szakképzés több mint az egyes iparágak specifikus képzési igényeinek kielégítése, s hogy a szakképzés mások mellett magában foglalja az olvasás, a számolás, a szocializáció, a kommunikáció, a rugalmasság és a tudás átadásának alapvető képességeit, amelyekre a tanulók számos formális és informális módon tehetnek szert.

A tanuló közösségekről való gondolkodás egyik fontos jellemzője a közösségi partnerségek és a tanuló közösségek közötti kapcsolat hangsúlyozása. Ebben az összefüggésben a tanuló közösség egy sor átgondolt szándék és tevékenység halmazának eredményeként értelmezhető. Ausztrál kutatási riportok szerint (Australian National Training Authority 2000) a tanuló közösségek és partnerségek több típusa különböztethető meg Viktória államban. A partnerségi példák sora a nagy kiterjedésű hálózatokra létrehozott szakképzéstől és a közeli iskolák közötti, munkán alapuló tanulástól az élesen körülhatárolt közösségekig terjed, amelyekhez ágazatközi egyetemi fejlesztés társul, vagy olyan környezet, amely magában foglalja pl. az idősek középiskoláit.

Az ún. meta-partnerségek célja, hogy összekössék az egyéni szolgáltatókon és a szigorúan előírt eredményeken nyugvó különálló társaságokat és közösségeket, továbbá, hogy beemeljék ezekbe a közösségi konstrukciókba azok az egyéneket vagy csoportokat, amelyek korábban elkülönültek. A meta-partnerségek fejlesztése a tanuló közösségek létrehozásának olyan eszköze, amely túlmutat a szűk ágazati és intézményi érdekeken. Felmerült a hangsúlyeltolódás igénye egy széleskörű és átfogó cél irányába, mint az oktatás összehangolt tervezése és fejlesztése, vagy a regionális alapú képzési és foglalkoztatási támogatási szolgáltatások és programok egyetlen regionális közösség-alapú szervezeten keresztüli megjelenítése. Ez a hangsúlyeltolódás azonban nem várható egyik napról a másikra, mivel olyan szintű bizalmat és együttműködést követelne meg, amelyre a napjainkban jellemző domináns verseny-modell nem bátorít. Az összehangolt szolgáltatásnyújtás irányába minden hangsúlyeltolódás csak fokozatosan mehet végbe, különösen akkor, ha ez azzal jár, hogy felborulhatnak olyan hosszú ideje fennálló paradigmák, mint pl. a verseny. Az ausztrál példában a tanuló közösségek újradefiniálják magukat annak megfelelően, ahogy a közösségi partnerség szintje kitágul és erősödik. A közösségfejlesztés valamint a tanulás összekapcsolása a regionális gazdasági fejlődéssel egy új szervezeti paradigmát hív segítségül az oktatás és a képzés vonatkozásában, amely inkább a közösségbe



van beágyazódva, és nem a központi politikai szervezetekbe (Malley 2002).

A fenti ausztrál vizsgálat arra is választ próbál adni, hogy a szakképzés milyen módon tudna hozzájárulni a jövőben a közösségi-alapú kultúra fejlesztéséhez. A szakképzés ilyen jellegű szerepével kapcsolatos elképzelésekre Ausztráliában jelentős hatással voltak azok a fejlesztési programok, amelyek hátrányos helyzetű városi környezeteket céloztak meg, ellentétben sok hasonló korábbi vizsgálat, amelyek vidéki közösségekre irányultak. Kimberley és Melville azt vizsgálta, hogy a szakképző főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megteremtésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben azt tapasztalták, hogy a szakképző főiskolák normál körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. Mivel a szakképző főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, e hozzáállásuk gátolja azon képességüket, hogy szélesebb körű hatást fejtsenek ki. Jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzés-politikai keretek (amelyek között a szakképző főiskolák működnek), illetve a helyi regionális fejlesztési és közösségfejlesztési törekvések között, amelyek a tanuló közösségeket jellemzik. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, továbbá, hogy a közösséghez való kapcsolódás igénye nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (Melville 2003), addig számos szakképző főiskola rövid időtávú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid időtávú piaci kényszerek, követelmények szorításában rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. A kutatók jelzése szerint sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Elemzésekre és megvitatásra vár az a számos ország esetében releváns kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a posztmodern kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról, a tanuló közösségek felől érkező nyomásnak és a felülről vezérelt politikai utasításoknak (Kimberley 2003).

## 7. Egy jövőbeli kutatást előkészítő hipotézis

A tanuló régiók, majd a tanuló közösségek szakirodalmának tanulmányozása közben egy olyan

hipotézishez jutottam, amit egy későbbi kutatás keretében szeretnék a gyakorlatban is ellenőrizni. Hipotézisem szerint a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Feltételezem, hogy a tanuló régiók nem működhetnek tanuló közösségek nélkül, a tanuló közösségek halmaza ugyanakkor nem alkot feltétlenül tanuló régiót (Benke 2014, 2015). Logikai alapon is belátható, hogy azok az elvárások, amelyek a tanuló régiókkal szemben a politika szintjén megfogalmazódtak, nem teljesülhetnek mezo-, illetve makroszinten, ha nem épülhetnek az alacsonyabb szinteken megjelenő sikeres részvételekre, párbeszédre, partnerségekre. Úgy vélem, az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően (ld. Faris és Wheeler 2006) – változó mértékben tudják segíteni a tanuló régiók kialakulását. Feladataikat, kihívásaikat tekintve – értelemszerűen – a helyhez kapcsolódó tanuló közösségek állnak legközelebb a tanuló régiók koncepciójához, ezért sikeres és életképes helyi tanuló közösségek járulhatnak hozzá leghatékonyabban a tanuló régiók megszületéséhez. A jelen és a közeli jövő elképzelései viszont inkább kisebb léptékben gondolkodnak: az aktuális fejlesztési projektek tanuló városokról és tanuló közösségekről szólnak (Gejel 2012; Kozma és mtsai 2015; Németh 2014; Osborne 2014).

## Felhasznált irodalom

- Asheim, Bjorn Terje 1996 Industrial districts as „learning regions”: A condition for prosperity? *European Planning Studies* 4(4):379-400. <https://doi.org/10.1080/09654319608720354>
- Asheim, Bjorn Terje – Gertler, Meric S. 2005 The Geography of Innovation: Regional Innovation Systems. In Fagerberg, J. – Mowery, D. – Nelson, R. eds. *The Oxford Handbook of Innovation*. Oxford University Press, Oxford, 291-317. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199286805.003.0011>
- Asheim, Bjorn Terje 2012 The Changing Role of Learning Regions in the Globalising Knowledge Economy: A Theoretical Re-examination. *Regional Studies* 46 (8). <https://doi.org/10.1080/00343404.2011.607805>
- Australian National Training Authority 2000 *Turning on Learning Communities: Report*, Canberra.

- Bazzichelli, Tatiana 2008 *Networking: The NET as Artwork*. Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University, Aarhus.
- Benke Magdolna 2013a A tanuló régió – Kihívás és lehetőség. In Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia szerk. *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012. [III. kötet.]* PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 200-210.
- Benke Magdolna 2013b: A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. *Szakképzési Szemle*, 19 (3):5-21.
- Benke Magdolna 2014 A tanuló régióktól a tanuló közösségekig. In Juhász Erika szerk. *Tanuló közösségek, közösségi tanulás*. CHERD, Debrecen, 51-70.
- Benke Magdolna 2015a The Spatial Frame of Lifelong Learning: Learning Regions, Learning Cities, Learning Communities. *Hungarian Educational Research Journal*, 5 (4) <http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/32> (2018.12.01.) <https://doi.org/10.14413/HERJ2015.04.07>
- Benke Magdolna 2015b A tanuló közösségekről. In Kozma Tamás és mtsai: *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen, 62-74.
- Benke Magdolna 2016a A tanuló közösségek és a szakképzés. *EDUCATIO*, 25/2:184-197.
- Benke Magdolna 2016b Szakképzéssel kapcsolatos régi és új partnerségek a 21. században. In Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes, Kozma Tamás szerk. *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA, Budapest, 405-414.
- Castells, Manuel 2005 (1996) *Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat – Infonia, Budapest
- CEDEFOP 2015 *A szakképzés változó szerepe és jellege* (szeminárium) CEDEFOP, 2015. június <http://oktataskepzes.tka.hu/hu/a-szakkepzes-valtozo-szerepe-es-jellege-cedefop> (2018.12.01.)
- Clarke, Paul 2009 A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. *Education, Knowledge and Economy*, 3 (3) 183-197. <https://doi.org/10.1080/17496890903166816>
- Dooly, Melinda – Vallejo, Claudia 2007 *Transforming Schools into Learning Communities: Social and cultural transformation*. University of Barcelona, Barcelona. <http://archive.londonmet.ac.uk/epasi.eu/CaseStudyES4.pdf> (2018.11.30.)
- Faris, Ron – Wheeler, Leone 2006 *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments*. Australian Learning Communities Conference, Brisbane
- Florida, Richard 1995 Towards the learning region. *Futures* 27 (5):527-536. [https://doi.org/10.1016/0016-3287\(95\)00021-N](https://doi.org/10.1016/0016-3287(95)00021-N)
- Gejel, Jan 2012 *Towards Learning Communities. A guide compendium*. EU Education and Culture DG <http://www.sosuaarhus-international.com/dokumenter/Xploit%20Finals/Xploit%20Guide%20-%20Towards%20A%20Learning%20Community.pdf> (2017.05.09.)
- Goddard, John B. – Chatterton, Paul 1999 'Regional Development Agencies and the knowledge economy: harnessing the potential of universities'. In *Environment and Planning C: Government and Policy*. 17:685-699. <https://doi.org/10.1068/c170685>
- Gustavsen, Björn – Nyhan, Barry – Ennals, Richard eds. 2007 *Learning together for local innovation: promoting learning regions*. Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series: 68), Luxembourg
- Kilpatrick, Sue – Barrett, Margaret – Jones, Tammy 2003 *Defining Learning Communities, Discussion Paper D1/2003*, University of Tasmania
- Kimberley, Helen 2003 *Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report. OVAL Research Working Paper*, 03-21. The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, The University of Technology, Sydney
- Kozma Tamás 2010 „Tanulórégiók”. In Fenyő Imre – Rébay Magdolna szerk. *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 203-225.
- Kozma Tamás és mtsai 2015 *Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig*. CHERD, Debrecen.
- Kozma Tamás 2016 A tanulás térformáló ereje. *EDUCATIO* (25) 2:161-169.

- Lonhworth, Norman 2001 *Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future*. [www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF](http://www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF) (2018.12. 01.)
- Lorenz, Edward – Lundvall, Benkt-Åke eds. 2006 *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models*. Oxford University Press, Oxford
- Lundvall, Benkt-Åke 2008 National Innovation Systems – Analytical Concept and Development Tool. *Industry & Innovation* 14 (1):95-119. <https://doi.org/10.1080/13662710601130863>
- Malley, Jeff 2002 The Role of VET in Building Learning Communities for Disadvantaged Urban Groups. Urban Disadvantage and Learning Communities. Forum Paper, *Oval Research Working Paper*, 03-22, January, University of Technology, Sydney
- Melville, Bernice 2003 Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas. University of Technology, Sydney. <https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf> (2017.11.09.)
- Morgan, Alun 2009 Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. *Local Environment*, 14 (5):443-459. <https://doi.org/10.1080/13549830902903773>
- Morgan, Kevin 1997 The Learning Region: Institutions, Innovation and Regional Renewal. *Regional Studies*, 31(5): 491-503.
- Németh Balázs 2014 The Learning Region Initiative – a Challenging Concept for Higher Education to promote Regional Development. *Hungarian Educational Research Journal*. 4 (3) (thematic issue on learning regions) <https://doi.org/10.14413/herj.2014.03.04>.
- NIACE 1998 *Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add*. UK Learning City Network and Department for Education and Employment, London <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf> (2018.12.05.)
- OECD 1996 *Lifelong learning for all*. Paris
- OECD 2001 *Cities and Regions in the New Learning Economy*. Paris
- Osborne, Michael 2014 Learning Cities 2020. *Hungarian Educational Research Journal*. 4(3) (thematic issue on learning regions) <https://doi.org/10.14413/herj.2014.03.02>.
- UNESCO 1998 *World Cultural Report*. UNESCO, Paris
- Wolfe, David 2001 'Social Capital and Cluster Development in Learning Regions'. In Holbrook, J. A. – Wolfe, D. A. *Knowledge, Clusters and Regional Innovation: Economic Development in Canada*. McGill Queen's University Press, Kingston and Montreal
- Wong, Shanti 2002 *Learning Cities: Building 21<sup>st</sup> Century Communities through Lifelong Learning. A Report on the Travelling Scholarship awarded by the Department of Employment, Training and Tertiary Education of the Victorian Government, Geelong*, <http://eurolocal.info/sites/default/files/shantiwong.pdf> (2018.12.10.)
- Yarnit, Martin 2006 *Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed*. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.