

A tanuló városok fejlesztésének globális és lokális perspektívái

A tanuló város-régió gondolat megjelenése és elterjedése

A tanuló város koncepció valóban egyfajta alternatív, vagy másképpen iker-gondolatként jelent meg az 1970-es évek elején a *tanuló régió* elképzelés mellett, vagy annak kiegészítőjeként. Célja, hogy új szerepekhez kapcsolja, megújítsa, új rendszerbe, hálózatba szervezze a tudástranszfer hagyományos folyamatait, szereplőit a hatékonyabb teljesítmény és működés érdekében. (Osborne, Kearrns & Yang 2013) A kezdeményezés ugyanazon évben jelent meg az OECD részéről az *Educating Cities* (nevelő városok) modelljében, amikor az UNESCO kiadta a híres *Faure Report* (Faure-jelentés) néven megismert dolgozatát *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow* (Tanuljunk meg élni. Az oktatás világa ma és holnap) címmel, s ebben felvázolta az oktatás jelenét és jövőjét befolyásoló tényezőket többek között ún. *Learning Society* (tanuló társadalom) létrehozása kapcsán. (Faure 1972.)

Ezen korszak másik jeles munkája a Róma Klub híres elemző tanulmánya, mely szintén 1972-ben látott napvilágot *Limits to Growth* (A növekedés korlátai) címmel. A Római Klub elemzése rámutatott arra, hogy a hagyományos termelési módok és gazdasági modellek további fejlesztése véges, új gazdasági és társadalmi formációk fejlesztésére lesz szükség a növekedés biztosítása érdekében, s ehhez pedig elengedhetetlen a globális és lokális lehetőségek, veszélyek együttes feltárása és megértése, aminek a tanulás egyéni és társadalmi perspektíváinak a megújítása a feltétele egyéni és közösségi dimenzióban egyaránt.

Az OECD tulajdonképpen egyfajta reflexiót adott a kor kihívásaira, amikor maga is beszállt e korban az oktatás és képzés fejlesztésének ügyébe, de ezt elsősorban gazdasági célból tette, melyhez hozzákapcsolta az egyén és közössége teljesítőképességét befolyásoló tanulási kondíciók javítását. Az *Educating Cities* koncepció egyúttal megjelenítette a városi tudás- és tanulásszervezés innovációját és fejlesztését célzó kollaborációk igényét a témában érdekelt szervezetek és intézmények, valamint a gazdaság és a politika helyi és regionális kereteit befolyásoló tényezők közötti szoros együttműködést feltételezve, azokat ösztönözve. Ebben a programban ugyan még csak hét város vett részt, de Bécs, Edinburg, Kakegawa, Pittsburgh, Edmonton, Adelaide és Göteborg városai azért csatlakoztak az 1972-ben induló kezdeményezéshez, mert úgy vélték, hogy saját hagyományo-

san jól működő lokális és regionális oktatási, képzési, tudományos és gazdaságfejlesztő, kulturális innovációik nem nélkülözik az új technológiák alkalmazását is megjelenítő új oktatási – képzési, és tanulási formákat, tudástranszfer megoldásokat. Ezen városok egyúttal képesek voltak saját jó gyakorlataik felvonultatásával érzékeltetni, hogy a fejlődő gazdaságok és társadalmak képesek arra, hogy a helyi és regionális politikák a fejlesztési stratégiáikban, koncepcióikban építsenek az oktatás és képzés teljesítményére, mely közvetlenül serkenti a gazdaság teljesítményét.

Érdekes módon a korai kezdeményezés után közel két évtizedet kellett arra várni, hogy az 1990-es évek során nagyobb lökést kapjon a téma az *Age of Innocence* (Ártatlanság kora) – ahogy a korai időszakot Longworth nevezi – elindulásával. (Longworth 1999.) Nem meglepő módon az évtized elején néhány jelentős szakmai konferencia jelezte, hogy a téma visszakерült az érdeklődés homlokterébe, elsőként az OECD által támogatott Göteborgi konferencia 1992-ben, majd néhány további rendezvény lehetőséget adott arra, hogy kutató és fejlesztő szakemberek megvitassák a tanuló város és régió innovációjának kihívásait és mérleget vonjanak a két évtizedes kezdeményezések eredményeiből. A göteborgi találkozón útjára indult az *Educating Cities* elnevezésű nemzetközi szervezet kaunasi központtal, melynek ma már több, mint négyszáz város a tagja és Barcelonában található a titkársága.

Az évtized másik jelentős rendezvényét Rómában tartották 1996-ban az *European Lifelong Learning Initiative* – ELLI (Európai életen át tartó tanulási kezdeményezés) és az *American Council for Education* (Amerikai Oktatási Tanács) együttműködésében, melynek eredményeképp az amerikai partner-szervezet kiadta az ún. *World Initiative on Lifelong Learning* – WILL (Világméretű kezdeményezés az életen át tartó tanuláért) című deklarációt.

Noha a két kezdeményezés mára nem maradt meg működő programként, ezek komolyan hozzájárultak a tanuló városok működésével kapcsolatos ismeretek összegyűjtéséhez, rendszerezéséhez. Az ELLI kezdeményezés az ún. *Learning Region* törekvések számára szolgált például cselekvési programok, karták megalkotásához, melyekben felbukkannak azok a célok, hogy a régió milyen formában járulhat hozzá az ott élők tanulási lehetőségeinek növeléséhez, s ezzel a helyi tanulási kultúra megújításához. Az olyan városok, mint Adelaide, a kanadai Halifax, a finn Espoo és Dublin egyaránt élt a karta modelljével és azt saját környezetében fejlesztette tovább. A másik érdemleges változás az ún. *European Year of Lifelong Learning* (Az életen át tartó tanulás európai éve) volt 1996-ban, s noha nem keltette fel tömegesen városok, régiók, gazdasági szervezetek, az ipar és oktatási intézmények figyelmét – az ELLI és az európai felsőoktatás megmozdult a témában –, arra mindenképpen hasznosnak bizonyult, hogy az életen át tartó tanulóval kapcsolatos kezdeményezések és településfejlesztési felfogások között szoros kapcsolat jöjjön létre.

Érdemes itt röviden kitérnünk egy másik lényeges tényezőre, mely ismét fémjelzte az UNESCO ténykedését, a tanulóval kapcsolatosan a részvételre és a közösségi formák megújítására utaló szemléletét. Ez pedig a híres *Delors-report* (Delors-jelentés), mely 1996-os megjelenésével a tanulást új közösségi értelmezésbe helyezte. A Jelentés címe: *Learning: The Treasure within* (Tanulás: Rejtett kincs). (Delors 1996). Delors és munkatársai munkája visszatükrözte, hogy egy új korszakba lépett a világ, a tanulás korába.

Mindezek külön és együtt is a tanuló város és régió-modellek innovációját is ösztönözték. 1996 lényegében fordulópontként fogható fel, mert ekkortól kezdődően egyértelmű

és világos narratívák jelentek meg, melyek párhuzamot vontak a gazdaság fejlesztése és az oktatás-képzés fejlettsége között, továbbá aláhúzták, hogy a dinamikus gazdasági, technológiai és környezeti változások gyökeresen megváltoztatják az oktatás gyakorlatát és a tudástranszferek hagyományos formáit. Ez azt is jelenti, hogy a tanuló város-modell és annak alternatív formái lassú, de következetes terjedése utat nyitott a tanulás- és tanuló központú nevelési elgondolások és gyakorlatok hatékonyabb érvényesítésének. Ezzel egy olyan korszak vette kezdetét, mely végre számos konkrét példával jelezte az ún. *Age of Experimentation* (A kísérletezés kora) elindulását. E rövid korszak világosan demonstrálta, hogy a tanulás lehet egy olyan folyamat, melyet annak öröme táplál, s nem kényszer, vagy éppen rossz élmények sora kísérik azt.

Az 1990-es évek derekától jó néhány nemzeti tanuló város-hálózat jelent meg, például az Egyesült Királyságban, majd később Svédországban és Finnországban. Ezzel lényegében nagyjából érzékeltethető, hogy az életen át tartó tanulási felfogásnak és a tanuló város gondolatnak hol is húzóódott a szakpolitikai értelemben vett centruma, aminek főleg az észak-európai országok voltak a zászlóvivői és a támogatói. Dél-, továbbá Közép- és Dél-Európa csak sokkal később zárkózott fel ehhez a vonulathoz és voltaképpen szerény mértékben fedezték fel a tanuló város és régió gondolat mögött megbúvó előnyöket és hasznokat.

A kísérletezéshez tartozott olyan európai projekteknek az indulása, mint a TELS (*Towards an European Learning Society* – Egy európai tanuló társadalom irányában), mely egy tanuló régió-modelljét fejlesztette és létrehozott egy ún. *Learning City Audit* eszközt, melynek alkalmazásával közel nyolcvan európai önkormányzat teljesítményét vizsgálta. (Longworth 2001) A tanulási tevékenység tíz témájában, többek között a hozzáférés növelése, a vezetés elköteleződése, a vagyongyarapítás és a foglalkoztatás, ünnepek és a társadalmi befogadás kérdéskörét vizsgálták. Noha a települések többsége semmit sem hallott addig a tanuló város- kezdeményezésekről, a felmérést követően számos város csatlakozott a mozgalomhoz, Glasgow, Liverpool, Edinburgh és a finn Espoo ennek alapján konferenciákat, maga Glasgow, Espoo és a japán Sapporo tanuló-fesztiválokat szervezett.

A fenti kísérletező irányok és próbálkozások az ezredforduló idején kapcsolódhattak az Európai Unió ún. Lisszaboni stratégiájához, mely az életen át tartó tanulást a közösségi politikák fókuszába helyezte. A tanuló város-régió fejlesztés részét képezte a közösségi tanulással kapcsolatos szakpolitikának, így 2002-ben megszületett az életen át tartó tanulás lokális és regionális aspektusait taglaló uniós dokumentum. (Európai Bizottság 2002.) A TELS projekt következtetéseire támaszkodó anyag jelezte, hogy „a globális világban a városok és régiók nem engedhetik meg maguknak, hogy ne váljanak tanuló városokká és régiókká. Ez lényegében a gyarapodás, a stabilitás, a foglalkoztatás és a polgárok egyéni fejlődését egyaránt szolgáló ügy.” (Ugyanott, p. 1.) Ennek ellenére a városok és régiók többsége nem reagált e felhívásra.

Az ezredfordulón egyébként az OECD is elindította saját *Learning Region* projekt-kezdeményezését öt európai régióban, amelyhez a német Jéna, a svéd és dán Öresund, a francia Vienne és a brit Kent - Thames Gateway, valamint Andalusia régiók csatlakoztak. A projekt során kiderült, hogy ott és akkor a középfokú oktatás fejlesztését tekintette a fenti öt régió a fejlődés kulcsának, ugyanakkor azt is jelezték, hogy az oktatás minden szintjén szükség van a kreatív gondolkodás ösztönzésére. (OECD 2000a) Világossá válik tehát, hogy a tanuló város-régió tehát minőségi kooperációk, többtényezős és többféle

érdek konszenzusára építő, kreatív, innovatív, jól kommunikáló, tehát eltérő felfogást képviselő közösségek címkeje.

Bár még ma is számos város és régió messze áll attól, hogy tanuló városként, vagy tanuló-régióként lehetne őket tekinteni, mégis egyszerre több helyen indultak el sok-sok várost és régiót érintő tanulás-alapú innovációk, fejlesztések. 2000 után például Németországban, Ausztráliában, vagy 2010 előtt Kínában. Az ezredfordulót követően indult el az ún. *Age of Understanding* (A megértés kora), melynek a tanuló város és tanuló-régió működésének funkcionális értelmezése volt a célja mind társadalmi, mind gazdasági orientációban, noha mindig is az utóbbi volt az erősebb, mivel a tanuló-régió gondolat a gazdasági szervezetek jobb térbeli beágyazottságának és működésbeli innovációiból nőtt ki.

Ez került át később a településfejlesztés világába, ahol a tanulás új felfogásait képviselő folyamat-szemléleteknek (lásd. *lifelong learning*, *lifelong education*) kapóra jött és akaratlanul is hozzájárult az oktatás és képzés tanulóközpontúvá formálásához. E változás és változtatás ott sikerült, ahol két alapvető tényező segítette ezt: az egyik a tőkeerős anyagi háttér, a másik az a szemlélet, mely nem intézményben, szabályokban jelenik meg, hanem lokális és regionális célokat, egyéni és közösségi ambíciókat támogat és ösztönöz, valamint helyi és térségi kollaborációkra, partnerségre épít.

A megértés korszakát a 2000 és 2010 közötti időszak adja, melynek része a kreatív iparokra és termelésre épülő Cannon-féle IDEOPOLIS modell az USA-ban, mely az innováció és termelékenység közötti összefüggést a hatékony tudástranszferben értelmezi. (Cannon, Nathan & Westwood 2002.) Egyúttal számos európai közösségi projekt igyekezett ekkortájt megérteni, értelmezni a tanuló város és tanuló-régió lényegét, misszióját, továbbá lehetőségeit és korlátait a már az 1990-es években kibontakozó elméleti modellekre építve (Németh 2008).

Elméleti keretek: a tanulás és a tanulógazdaság összefüggései

Ahhoz, hogy megértsük a tanuló város és tanuló régió-modellek lényegét, érdemes felismerni, hogy azokban négy önálló tényező érvényesül. Az első tényező valójában a tanulás, a tanulógazdaság és a tanulószervezetek újraértelmezése elsősorban Lundvall és Johnson ún. *Learning Economy* (Tanuló-gazdaság) témájú elemzése révén került az érdeklődés homlokterébe. Ennek üzenete a tanulás különböző típusaira, valamint a kódolt és tacit gazdaság közötti különbségekre hívja fel a figyelmet, mely nem feltétlenül mond újat az oktatással, vagy a felnőttek tanulásával foglalkozó kutatóknak. (Lundvall & Johnson 1994.)

Az elemzés érdekes pontja, ahogy a szerzők a gazdasághoz vezető explicit kapcsolatot feltárják, s így rámutatnak, hogy a tanulás szerepe a termelésben és a munkában nem új, azt többen is láthatatlannak vélték és eddig többnyire így bukkant fel. (Razavi 1997) Amit Lundvall és Johnson, valamint mások (Edquist 1997; OECD 2000b) hasonlóan tártak fel és mutattak rá az újonnan felemelkedő tudásalapú gazdaságokkal kapcsolatban, hogy a tanulás egyszerre alapvető folyamat és erőforrás. A tanuló városok és régiók fejlődésére ható második tényező a tanulásnak a szervezeteken belüli és a szervezetek közötti alkalmazása kapcsán merül fel. (Senge 1990) Többek között gazdaságföldrajzzal foglalkozó kutatók is érzékeltették már korábban, hogy a kreativitás és az innovációk kritikus pontjaként definiálható az ipari és technológiai klaszterek informális hálózataiban (másképpen meghatározva a kollektív tanulások terében) áramló tudások és ötletek transzferének és eloszlásának

formája. (Keeble et al. 1999) Mivel az innováció a tudásalap gazdaság lételeme, lényeges, hogy az milyen módon ösztönözhető, támogatható és fejleszthető. (Edquist 1997)

Az európai ún. *technopoles* (ipari és technológiai pólusok) és más ipari komplexumok példái (Cooke & Morgan 1998) az Egyesült Királyságban, az USA-ban és Kanadában fellelhető hasonló esetek (Wolfe & Gertler 2001) érzékeltetik, hogy az új típusú tudás-gazdaságok számára a tanulás tényszerűen a munkafolyamat alapvető részét képezi. Azaz nem rejtett, vagy vélelmezett tényezőként, hanem explicit módon van jelen, s egyre komolyabb szerepet játszik.

A klaszterek és más gyakorlatorientált közösségek feltárása mellett a gazdaságföldrajzzal foglalkozó kutatók a *tanuló városok*, *tanuló-régiók* értelmezésének egy harmadik lényeges tényezőjére is rámutattak, ez pedig a tér kontextusa. Ma már többek által ismert, hogy Florida a kilencvenes évek közepén felvázolta a *Learning region* (Tanuló régió) koncepcióját (Florida 1995), míg mások azt az ún. *Regional Innovation Systems* (Regionális innovációs rendszerek) alapjának tekintették. (Bokema et al. 2000) Egy nagyon sajátos gondolatot bontottak itt ki, mely szerint a megfelelő tanulási környezet által támogatott sajátos helyi tanulóközösségek (pl. a regionális innovációs rendszerek) hatékonyan tudnak versengeni a globális gazdaság terében.

A regionális fejlettség mértéke egyúttal azt is jelzi, hogy a helyi gazdaság fejlettsége és a közösség fejlesztésében szerepet játszó tanulás, a társadalmi tőke és a humán tőke együttes szerepének fontossága összefügg. Noha e kapcsolat könnyen megérthető, érdemes túllépni a regionális innovációs rendszer definíciójának jobbára szűk értelmezésén, mely csak az ipar és a gazdaság tényezőire figyel. Ehelyett ragadjunk meg egy a közösség egészére vonatkoztatott szélesebb értelmezést, amelyben a tanulás és a tanulási folyamatok növekvő mértékben serkenthetik magát a közösséget nagyobb teljesítményre. (Amin 1999) Ugyanakkor az olyan szerzők, mint Allison rámutatott a tanulással kapcsolatos tevékenységek szerepére a *learning community* (tanulóközösség) fejlesztése révén megvalósítható helyi gazdasági növekedés elérése érdekében. (Allison 1999) Ebben az értelmezésben a gazdasági fejlődés és a helyi kapacitások növeléséhez közvetlen módon járulhatnak hozzá a tanulási kezdeményezések, partnerségi és érdekérvényesítési formák, valamint társadalmi tőke hordozói a helyi közösség kapcsolatrendszerében.

A helyi gazdaság fejlesztésének fent vázolt értelmezési irányjaival párhuzamosan az oktatáskutatási dimenzió is lényeges tényezővé vált a tanuló városok és tanuló régiók megértésével összefüggésben. Tooke például vitatta, hogy a tanulás mélyebb értelmét eddig csak azok tudták felismerni, akik az oktatás világában tevékenykednek, és figyelnek arra, s az életen át tartó tanulásra, a felnőttek oktatásának kérdéseire, kihívásaira. (Tooke 2000) Nyilvánvaló, hogy ez a hagyományos tudós felfogás egy időszerű és egyúttal hasznos kritikát fogalmaz meg a tanuló régió-konceptióval kapcsolatban, hogy elérje szélesebb körű szociális és közösségfejlesztő irányultságú kérdések felvetését. A TELS projekt és a Brit *Learning Towns* (Tanuló városok) projekt (Yarnit 2000) egyértelműen tükrözik azt a tanulással és a tanulási kezdeményezésekkel kapcsolatos négy kritikai célt, melyeket azokon keresztül elérni igyekszünk, ezek a gazdasági gyarapodás, társadalmi befogadás, fenntarthatóság és kormányzás.

A fenti célokat szintén visszatükrözi majd minden helyi gazdaságfejlesztési stratégia. Az pedig a tanulás különböző dimenzióit összekötő fejlesztési orientáció, mely lényegében a tanuló városok és tanuló régiók fejlesztéséhez kapcsolódó közösségi orientációnak értel-

met ad a globális gazdaságban a közösségek társadalmi és gazdasági megnyilvánulásain keresztül. Egy tágabb keretben tehát a cselekvések horizontja és a tanulás értéke túlmutat az ipari klaszterek, a versenyképesség, és az innováció lényegén (ezek fontosak a maguk nemében). A tanulás folyamatával kapcsolatos narratívák alapján világossá válik, hogy a tanulás sajátos módon tör utat magának a közösségben (Yarnit 2000; Longworth & Franson 2001; Allison 2001).

A tanuló város-régió mint a tanulás térsége

A tanuló városok és régiók folyamatosan változnak, megújulnak, köszönhetően a tanulás aktív hatásának. Négy jól elkülöníthető tanulási folyamat jelenik meg: interaktív tanulás, szervezeti tanulás, intézményes tanulás, valamint tanulva tanulás.

Interaktív tanulás

Az interaktív tanulás lényege a téma szempontjából abban rejlik, hogy *a tanuló város-régió szereplői a tanulás e formájában a termelési folyamaton keresztül, illetőleg innovációs tevékenységükkel vesznek részt.* Az interaktív tanulás tehát ahhoz szükséges, hogy gazdasági értelmezésben a szereplők közötti együttműködés és kapcsolat a szükséges tudás alkalmazása révén valósul meg.

A tanulógazdaságra jellemző, hogy abban a szereplők közötti kölcsönhatások szabályként érvényesülnek, tehát a tanulógazdaság keretei között a tanulási képességet fejlesztő, azt kibontó szervezeti formák vannak előtérben, különös tekintettel a szervezetek közötti együttműködésre, a horizontális kommunikációs formákra, valamint a szervezeten belül az egyes osztályok, részlegek személyi állománya közötti mozgásokra. Ahhoz, hogy a jelzett folyamatok hatékonysága ne csökkenjen, a szereplőknek meg kell ismerniük az interakciók különböző formáit.

A tudás hálózatai jelentős szerepet játszanak az innovációs hálózatok létrehozásában és megfelelő működésében, melyek maguk is a tanuló város-régió szereplőinek aktív részvételétől függenek. Valójában *az interaktív tanulási folyamat eredménye a vállalkozások, cégek, valamint a tudás és a tudományok infrastruktúrái közötti együttműködés, továbbá a termelőszervezet különböző egységei közötti innováció.*

Intézményes tanulás

A tanuló-gazdaság működéséhez hasonlóan a tanuló város-régió formálódását jelentősen befolyásolják a formális intézmények (például kormányzati szervezetek, fejlesztési ügynökségek, a jog) és az informális keretek (például az értékek, irányítási normák, szokások, bizalom) egyaránt. Ezek együtt járulnak hozzá a tanuló régió szereplői viselkedésének bizonyos mértékű valószínűsíthetőségéhez, továbbá a bizonytalansági tényezők kiküszöböléséhez.

Az intézmények a tanuláshoz úgy járulnak hozzá, hogy csökkentik a bizonytalanságot, koordinálják, a tudás felhasználását, hozzájárulnak a konfliktuskezeléshez, ezzel is biztosítva a szükséges stabilitást a változások során. Az intézmények ettől függetlenül gyakran tehetetlenségi tényezők, valójában tehát az innováció sikerének esélyét csökkenthetik. Ezért van szükség az intézményi rendszer megújítására, hogy alkalmazkodni tud-

janak a környezeti elvárásokhoz és kihívásokhoz. *A regionális fejlődés és fejlesztés kulcsa tehát az, hogy a regionális szereplők az intézményes tanulás részeként magukat az intézményeket készítetik megújulásra. A tanuló-önkormányzatok és tanuló-régiók kereteiben éppen ez támogatja az intézményi tanulással elérendő korszerűsödést, annak megalapozását és végrehajtását.*

Szervezeti tanulás

A szervezeti tanulást úgy jellemezhetnénk, hogy az nem más, mint a szervezet kapacitása arra vonatkozóan, hogy megismerje, miképp végezze jobban a tevékenységét, és hogy amit elsajátít, azt nem egyénileg, hanem szervezetenként birtokolja. *A szervezeti tanulást a kollektív tevékenység végzéséhez szükséges tudás elsajátítása jelenti. (Scott, D. N. & Cook, D. Y., 1996)* Hozzájárul ahhoz is, hogy a szervezet szereplői hatékonyabban koordinálják tevékenységüket. Ugyanakkor a szervezeti tanulás bizonyos értelemben olyan folyamat, melyben a szervezet új tagjai azonosulhatnak a rájuk ruházott szereppel, hogy azt később a szervezeti koordinációban visszajelezzék számukra.

A tanulás eme formája és folyamata elválaszthatatlan a tanuló város-régió működésétől. Ez a tanulási folyamat a változásban működő tanulószervezetek alapvető tényezője. A változás eme képessége a szervezetek horizontális kooperációjának fejlesztéséből következik, mely hozzájárul az egész rendszer tanulási kapacitásának megújításához is. Egy város és régió tehát nem válhat tanuló várossá, vagy -régióvá, ha alkotó résztvevői, szereplői maguk nem tanulnak. *A szervezeti tanulás nemcsak azt befolyásolja, hogy mi történik a szervezetben, hanem meghatározza a szervezetközi viszonyokat, kapcsolatokat is. A térbeli termelő rendszereknek oda kell figyelniük arra is, hogy a kooperáció és a versengés tevékenységét hatékonyan ellensúlyozzák.*

Tanulva tanulás

A tanulva tanulás folyamata a tanulási készségek fejlesztését jelenti. Minél többet tanul valaki, annál inkább fejlődik az alkalmazkodóképessége, és a tanulása eredményes lesz. Minél eredményesebb a tanulás, az annál inkább ösztönöz másokat is a tanulásra. A tanulva tanulás olyan, mint a rendszer motorja. A tanulás másokat is tanulásra ösztönöz, ennek felerősödése pedig eredményt produkál, és mindez a gazdaság szervezetében is azonos.

Számos kutató a tanulást és az intézményi fejlesztést összekapcsolva tanulási kultúráról szól, melynek a folyamatos, majd az egész életen át tartó tanulási tevékenység az eredménye. (Gregersen, B. & Johnson, B. 1997)

Mindez rendkívül fontos a tanuló városok és -régiók számára, mivel hozzájárul a tanulás eredményességéhez, és a gazdasági, társadalmi szerepek vállalásához is.

A közelmúlt változásai

A tanuló városok és -régiók fejlesztésével foglalkozó kezdeményezések zöme a források megszűnésével leállt, a fejlesztő tevékenység is alábbhagyott, vagy lehanyaglott számos esetben. Ez bekövetkezett az Európai Unió R3L kezdeményezéséhez tartozó tizenhét

projekt esetében, vagy nem sokkal később a hetvenhárom német tanuló-régió esetében is (Souto-Otero & McCosham 2006; Thinesse & Demel 2010).

A tanuló városok koncepciójának háttérbe szorulása mögött viszont megjelent a *tanuló város* címmel kapcsolatos ellenérzés, averzió is, mely sokak szerint nem feltétlenül tükrözi a tanulásra alapozó szakpolitikák és gyakorlati lépések lényegét, ez az érvelés bukkant fel a skót példák esetében is. A változások magukkal ragadták a modellt és azt ezért sokan idejétmúltnak gondolják, mert a tanuló város-gondolat elvei integrálódni látszanak a partnerség alapú regionális fejlesztés új retorikájához. (Jordan et al. 2013) Ugyanakkor a tanuló város kezdeményezés virágkorát éli számos fejlődő országban, s ennek kapcsán leszögezhető, hogy a közelmúltban több, mint ezer város döntött úgy, hogy tanuló, vagy oktató/nevelő várossá válik. (Yang 2012.)

A tanuló városokat napjainkban számos kihívás éri, gondoljunk csak a túlburjánzott urbanizáció, azaz a metropoliszok okozta kihívásokra, melyek tömeges migrációt gerjesztenek a vidéki környezetből a városok irányába, vagy akár a környezeti kihívásokra, az ember-jogi problémákra, a növekvő társadalmi egyenlőtlenségekre, amit az egyes társadalmi csoportok közötti növekvő törésvonalak, a közösség, továbbá az identitás elvesztése fémjeleznek. Mindezek alapján a valódi kihívás az, hogy a tanuló városok képesek legyenek-e stratégiáikkal, fejlesztési terveikkel hozzájárulni a fent részletezett kihívások elleni küzdelemhez annak érdekében, hogy befogadó, fenntartható települések legyenek a 21. század első felében.

Az UNESCO és a „Global Learning City Initiative” (A Globális Tanuló Városok Kezdeményezése)

Mivel az elmúlt tíz esztendő során valóban sok száz település döntött amellett, hogy tanuló városként, vagy nevelővárosként működjön, ez azt jelzi, hogy a tanulás ügyét a fókuszba helyező politikák és stratégiák fejlesztése rendkívül fontos világméretű témává nőtte ki magát.

A legtöbb érintett nemzeti, regionális és nemzetközi hálózatoknak – melyek egyébként fontos szerepet töltenek be a tanuló város-gondolat terjesztésében – szükségük van olyan szakértő csoportokra és kutatószervezetekre, melyek a koncepció sikeres implementációjához szükséges fejlesztési eszközök és szakmai anyagok elkészítésével segíthetik a városok között kreatív együttműködési formákat kialakítani. Egyébként is nagyszámú város számára e téma teljesen ismeretlen, vagy bizonytalanságot jelez annak hasznossága kapcsán, s elbizonytalanodnak azzal kapcsolatban, hogy a tanuló városok nemzetközi hálózatosodása milyen formában serkentheti az életen át tartó tanulást és a tanuló társadalom fejlesztését. Számos ilyen és ehhez hasonló tényező miatt elmondhatjuk, hogy ez valóban egy időigényes folyamat.

Az UNESCO-nak az életen át tartó tanulásra ösztönző kiválósági központjaként és a tagállamoknak a tanuló társadalom pragmatikus és kézzelfogható építése érdekében született felhívásának eleget téve a hamburgi székhelyű UNESCO Lifelong Learning Intézet (UIL) a 2009. évi CONFINTEA VI. felhívásához illeszkedően (UNESCO 2013) a közelmúltban javaslatot tett az UNESCO *Global Learning Cities Network* – GLCN (UNESCO Globális Tanuló Város Hálózat) létrehozására. Tette ezt annak érdekében, hogy ösztönözze és felgyorsítsa az életen át tartó tanulás tevékenységét a világ városaiban.

A hálózatos fejlesztés célja, hogy egy olyan globális platformot hozzon létre, mely cselekvésre ösztönözhet városokat és bemutatja, hogy miképp használhatják hatékonyan erőforrásaikat a jelentősebb ágazatokban, hogy a humán erőforrásaikat fejleszteni és gazdagítani tudják, hogy az egyéni életút növekedéséhez, az egyenlőség és társadalmi igazságosság érvényesüléséhez, a társadalmi kohézió és a fenntartható növekedéshez képesek legyenek hozzájárulni (UNESCO 2013).

Az UNESCO-nak a globális tanuló városok hálózatát (GLCN), fejlesztését célzó mozgalom 2011-es elindulása óta két nagy nemzetközi konferencián értékelte a fejlesztés állapotát, először Pekingben (2013), majd tavaly Mexikóvárosban (2015) tartottak GLCN találkozózt, s ezen összejövetellek során megfogalmazták azokat a deklarációkat is, melyek lényegében iránymutatásul szolgálhatnak mind lokális, mind globális kontextusban a tanuló városok innovációja kapcsán (*Beijing Declaration 2013; Mexico City Statement 2015*).

Összegzés

A tanuló város-kezdeményezést ma is számos ösztönzés, kihívás és nehézség befolyásolja, melyet a nemzetközi közösség támogatása mellett talán a megváltozó tanulási szokások és közösségi magatartások érvényesülése is nagyobb mértékben serkenthet, mint korábbi évtizedekben, s ezt csak ösztönzi az új technológiák hatása és alkalmazása.

Egyúttal érdemes annak az egyszerű emberi tényezőnek is hangot adnunk, hogy a tanulásnak új morális alapokra kell helyeződnie, s az embert és az emberi közösséget kell a középpontjába helyeznie annak lehetőségeire és korlátaira tekintettel, hogy valóban érvényesülhessenek az alapvető emberi jogok és a társadalmi igazságosság alapelvei. Néhány esztendeje a CISCO Systems egy olyan jelentést tett közzé, mely maga is tanulás új moralitását érintette:

„Ahogy a múltban a tanulás versengő, kényszerítő erejű és paternalista volt, úgy a tanulás új etikája együttműködő, globális és egyetemes. Kollaboratív abban, hogy a tanulóknak együtt kell működniük egymással, globális abban az értelemben, hogy minden egyes társadalom hozzájárul a másik működéséhez és felelősséget visel a másik iránt. Egyúttal egyetemleges is, mert a társadalom minden egyes szereplőjének be kell fektetnie a tanulásba és részt kell vennie abban (CISCO Systems 2010).

Ezt az irányt igyekszik képviselni lokális környezetben a Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum a maga célkitűzéseivel irányva az atipikus tanulási formák fejlesztésének, a környezettudatos gondolkodás terjesztésének és a tanulási nehézségekkel rendelkező gyermekekkel foglalkozó pedagógusok munkájához kapcsolódó fórumok szervezésével (Németh 2015).

IRODALOM

- ALLISON, J. & KEANE, J. Evaluating the role of the Sunshine Coast University (USC) in the regional economy. In *Local Economy*, vol. 16. No. 2. pp. 123–141.
- AMIN, A. & THRIFT, N. (1995) Institutional Issues for the European regions: from markets and plans to socioeconomic and powers of association. *Economy & Society*, vol. 24. pp. 41–66.
- BOKEMA, F. et al (2000) Knowledge, innovation and economic growth: the theory and practice of learning regions. MA: Edward Edgar, Northampton.
- CANNON, T. et al (2003) 'Welcome to the Ideopolis', Work Foundation Working Paper, The Work Foundation, London.
- CISCO SYSTEMS (2010) *The learning society.*: http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/LearningSociety_WhitePaper.pdf
- Letöltés: 2016. 02. 25.
- COOKE, P. & MORGAN, K. (1998) *The Associational Economy*. Oxford University Press, Oxford.
- DELORS, J. et al (eds.1996) *Learning: The Treasure within*. UNESCO, Paris.
- EDQUIST, C. (ed) (1997) *Systems of Innovation: technologies, institutions and organisations*. Pinter, London.
- EUROPEAN COMMISSION (2002) *European Networks to promote the local and regional dimensions of Lifelong Learning. The R3L initiative. Call for Proposal*. (EAC/41/02) – (2002/C 174/06) EC, Brussels.
- FAURE, E. et al (eds.1972) *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO, Paris.
- FLORIDA, R. (1995) Towards the learning Region, *Futures*, vol. 27. No. 5. pp. 527– 536.
- GREGERSEN, B. & JOHNSON, B. (1997) Learning Economies, Innovation Systems and European Integration, *Regional Studies*, vol. 31. No. 5. pp. 479–490.
- JORDAN, L. et al (2013) The rise and fall and rise again of learning cities. In: ZARIFIS, G.K. & GRAVANI, M. (eds.) *Challenging the „European Area of Lifelong Learning”. A Critical Response*. Lifelong Learning Book Series. vol.19. Springer, Dordrecht.
- KEEBLE, D., LAWSON, C., MOORE, B. & WILKINSON, E. (1999) Collective learning processes, networking and institutional thickness in the Cambridge region, *Regional Studies*, vol. 33. pp. 319–332.
- LONGWORTH, N. (1999) *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*. Kogan Page, London.
- LONGWORTH, N. & FRANSON, L. (eds. 2001.) *The TELS Project Towards a European Learning Society*. Final Report, European Commission, Socrates Program, European Lifelong Learning Initiative.
- LUNDVALL, B.-A. & JOHNSON, B. (1994) The learning economy, *Journal of Industry Studies*, No. 1. pp. 23–42.
- NÉMETH, B. (2008) A tanuló régió, mint a regionális fejlesztés eszköze. In: Bodó, B. (ed.) *Európai Unió és regionális politika*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. pp. 335–353.
- NÉMETH, B. (ed. 2015) *Pécsi Tanuló Város-Régió Fórum. Tanulmányok, elemzések*. PTE, Pécs.
- OECD (2007) *Higher Education and Regions. Globally Competitive, Locally Engaged*. OECD-IMHE, Paris. pp. 29– 35.
- OECD (2000a) *Cities and regions in the new economy*. OECD, Paris.
- OECD (2000b) *Learning Regions and Cities: Knowledge, Learning and Regional Innovation Systems*. OECD, Paris.
- OSBORNE, M., KEARNS, P. & YANG, J. (2013) Learning Cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities, *International Review of Education*, vol. 59, pp. 409–423.

- RAZAVI, M. (1997) *Learning to Industrialize: a comparative study of four industrial poles in Brazil and Iran*. Dissertation submitted, Graduate Program in Urban Planning and Policy Development, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey.
- SCOTT, D. N. & COOK, D.Y. (1996) Culture Organisational Learning. In COHEN, M.D. & SPROULL, E.S. (eds.) *Organisational Learning*. pp. 430–459.
- SENGE, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Currency, New York.
- THE CLUB OF ROME (1972) *Limits to Growth: A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind. The Club of Rome, Rome*.
- SOUTO-OTERO, M. & MCCOSHAM (2006) *Ex Post Evaluation of the R3L Initiative: European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning. Final report to the Commission*. ECOTEC, Birmingham.
- THINESSE-DEMEL, J. (2010) Learning Regions in Germany. *European Journal of Education*, vol. 45. No. 3. pp. 437–450.
- TOOKE, J. (2000) Learning regions: the politics of knowledge at work, *Planning and Environment A*, vol. 32. No. 5. pp. 764–768.
- UNESCO (2009) *Belém Framework for Action*. UNESCO, Paris.
- UNESCO UIL (2013) *The Beijing Declaration on Building Learning Cities. Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities*
- UNESCO UIL (2015) *Mexico City Statement on Sustainable Learning Cities*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234932e.pdf>
Letöltés ideje: 2016. 02. 25.
- WOLFE, D.A. & GERTLER, M.S. (2001) *European Planning Studies*, vol. 9. No. 5. pp. 575–592.
- YANG, J. (2012) An overview of building learning cities as a strategy for promoting lifelong learning. *Journal of Adult and Continuing Education*. vol.18. No. 2. pp. 97–113.
- YARNIT, M. (2000) *Towns, cities and regions in the learning age: a survey of learning communities*, DfEE, London.