
GYORS TÉNYKÉP

A KÖZOKTATÁS A HUMÁNERŐFORRÁS- FEJLESZTÉSBEN KÉT RÉGIÓBAN¹

(Public Education in the Human Resource Development
in Two Regions)

BALÁZS ÉVA

Kulcsszavak:

humán erőforrás-fejlesztés területfejlesztési koncepció oktatásfejlesztési terv közoktatási expanzió

Tanulmányában a szerző azt kívánja bemutatni, hogy az Észak-alföldi és a Nyugat-dunántúli régió – megyei, illetve regionális szintű – területfejlesztési koncepcióiban milyen jelentőséggel és tartalmakkal jelenik meg a humán erőforrás-fejlesztés. A tanulmány kitér arra is, hogy e dokumentumok a vizsgált témát illetően hogyan kapcsolódnak a térségek közoktatás-fejlesztési terveihez, azok célkitűzéseihez hogyan illeszkednek.

Háttér és kontextus

A régiók társadalmi-gazdasági helyzetének mutatói a humán erőforrás-fejlesztés térségi kontextusát, a fejlesztési koncepciók háttérének tágabb keretét adják.

A magyar viszonyok között élők számára jól ismert, hogy Észak-Alföld az ország legsúlyosabb problémáival küzdő térségeinek egyike, míg Nyugat-Dunántúl pozíciója hazai viszonylatban a legelőnyösebbek közé tartozik. Ezt a nézetet nagyrészt visszaigazolják a *1. táblázat* első soraiban szereplő társadalmi-gazdasági mutatók is.

Ha kicsit alaposabban tekintünk az adatokra, láthatóvá válik, hogy a kép nem annyira egysíkú, mint ahogyan gondolnánk. Csak néhány adatot kiemelve, mindkét régióban a foglalkoztatottak iskolai végzettség szerinti összetétele kedvezőtlenebb, mint az országos átlag. Az adatok világosan utalnak a gazdaságilag elmaradt régió gondjaira, de az előnyös helyzetű régió ma még nem érzékelhető problémáira is: a magas arányú, érettséginel alacsonyabb iskolai végzettségű rétegek valószínűleg csak rövidebb távon stabilizálható munkaerő-piaci helyzetére, a felsőfokú végzettségűek foglalkoztatottak közötti alacsony arányára.

A különbségek közül van olyan, amely – mint a reprodukciós ráta, vagy a lakosság korösszetételében a 14–18 évesek relatíve magas aránya – a más szempontból kedvezőtlen adottságú régióban egy hosszabb távú fejlődési pályát tekintve akár fejlesztési potenciálként is számba vehető; természetesen egyéb tényezők – egészség, iskolázottság – hasonló szintje vagy ezzel egyidejű javulása esetén. A fajlagos GDP alacsony szintje melletti nagyobb reprodukciós ráta ugyanakkor jóval nagyobb terhet ró az ilyen térség oktatási infrastruktúrájának fenntartására. Valószínű-

síthető, hogy e tény nem kis mértékben befolyásolja a régió közoktatási hálózatának fejlesztését, az iskolaszervezet alakítását is.

1. TÁBLÁZAT

A két tervezési-statisztikai régió néhány társadalmi-gazdasági, demográfiai és oktatási adata
(Some Socio-economic, Demographic and Educational Data of the Two Planning-Statistical Regions)

Mutató	Észak- Alföld	Nyugat- Dunántúl	Országos átlag
1 lakosra jutó GDP, e Ft	675	1 102	997
1000 lakosra jutó működő vállalkozások száma	59	78	80
1000 lakosra jutó vezetékes telefonvonalak száma	287	353	359
Munkanélküliség %	10,1	4,4	7,0
A foglalkoztatottak közül 8 általánost vagy kevesebbet végzett, % *	19,4	19,0	17,4
A foglalkoztatottak közül szakmunkás végzettségű, % *	35,4	34,0	32,3
A foglalkoztatottak közül gimnáziumot és egyéb középiskolát végzett, % *	30,3	32,6	33,1
A foglalkoztatottak közül felsőfokú végzettségű, % *	14,9	14,4	17,2
Népességnövekedés, ‰	-2,5	-5,2	-4,8
1000 lakosra jutó óvodai férőhely	39,1	37,7	36,5
1000 lakosra jutó általános iskolás	108,6	93,3	95,6
A lakosságból a 14–18 évesek aránya, % **	6,9	6,5	6,3
1000 lakosra jutó nappali középiskolás	36,8	39,8	38,5
Nappali középiskolások aránya a 14–18 évesekhez, % ***	53,3	60,6	60,0
Gimnazisták aránya a középiskolásokhoz képest, % +	40,9	35,0	37,6
Diákotthonos középiskolások aránya a középiskolásokhoz képest, %	20,7	18,3	14,4
Felsőoktatásba jelentkező/12. évf. létszám (J/L), % ++	57,9	54,2	53,5
Felsőoktatásba felvett/12. évf. létszám (F/L), % ++	37,3	37,8	33,4
Felsőoktatásba felvett/jelentkező (F/J), % ++	64,5	69,7	62,4
Nyelvvizsgálóval rendelkező/felsőfokra jelentkező (NY/J), % ++	39,7	57,1	47,0

Forrás: KSH Területi statisztikai évkönyv 2000 (index nélküli mutatók); * „A foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint, 2000” KSH létszám-adatok alapján a szerző számításai; ** 1999. évi KSH adatok alapján saját számítás; *** KSH 2000. jan. 1-jei 14–18 éves korú népesség és KSH 1999-es nappali középiskolások száma alapján saját számítás. + Jelentés a magyar közoktatásról 2000; ++ A középiskola mutatója c. OKI KK kutatás adatbázisa (1996–2000. évi átlagadatok).

Az óvodáztatás hasonló mértékű kiterjedtségéhez általában igen eltérő tényezők vezethetnek. Magas érték két szélsőséges esetben egyaránt előfordulhat: vagy akkor, amikor a társadalmi jólét megengedi, vagy akkor, ha a szükséglet kikényszeríti. Ennek megfelelően az ellátás Észak-Alföldön inkább a nagyobb létszámú korosztályok intézményes szocializációjának igénye, Nyugat-Dunántúlon inkább a jóléti funkció, a társadalmi szolgáltatás érvényesíthetősége miatt lehet magasabb, mint az országos átlag. A középiskolai kollégiumi ellátás szintjében található hasonlóságot részben ugyanez, részben pedig település-földrajzi, részben – ettől el nem választhatóan – kulturális tényezők okozhatják.

Talán a fentieknek is van része abban, hogy a középiskolai oktatásnak a felsőfokú képzés szempontjából való eredményessége – a táblázat utolsó soraiban látható mutatók alapján – mindkét régióban több tekintetben az országos átlagnál jóval kedvezőbb. Magasabb a 12. évfolyamon tanuló nappali tagozatos középiskolások közül a felsőoktatásba jelentkezők aránya, s a bejutás sikeressége mind a végzősökhöz, mind a jelentkezőkhöz képest is nagyobb, mint országosan.² A felsőoktatásba jelentkezők vizsgával igazolt idegennyelv-ismerete azonban, – amely nem csak a felsőoktatás szempontjából fontos – igen eltérő a két régióban; a nyugati határhoz közeli térségben kiemelkedő, a keleti országrészben alacsony³. A nyelvvizsgák magas arányában azonban⁴ közismerten nem az iskolák, hanem az iskolán kívüli egyéni nyelvtanulás eredményességét kell látnunk. A Nyugat-dunántúli régióban mindez a nyugati határból és a gazdaságból adódó igények-lehetőségek és a magasabb életszínvonalból következő kedvezőbb családi feltételek együttes eredőjeként jöhet létre.

A kilencvenes években a közoktatás egyik fontos mutatója az érettségihez vezető képzésben való részvételi arány növekedése, a középiskolai expanzió. Észak-Alföldön e mutató elmarad az országos átlagtól, míg a nyugat-dunántúli régióban az országos átlagnak megfelelő szinten van jelen. Az is látható ugyanakkor, hogy a középiskolai expanzió e régióban elsősorban a szakközépiskolába irányul, míg Észak-Alföldön az országos átlagnál kisebb mértékű korosztályos középiskolai részvétel⁵ átlag feletti gimnáziumi részarányal jár együtt. Ez utóbbi eltérés a két régió felsőoktatási kínálatával minden bizonnyal szoros összefüggésben van, társadalmi-gazdasági háttérében pedig a gimnáziumi képzés megszervezésének alacsonyabb költség-vonzata állhat, s valószínűleg az is megmutatkozik benne, hogy a munkaerőpiac, illetve a reálszféra mennyire képes aktívan befolyásolni a középiskolázás szerkezetét. Kérdés lehet azonban, hogyan hat a középfokú iskolaszervezet a középiskolázástól elvárt társadalmi igények kielégítésére? Vajon a nyugat-dunántúli középiskolai struktúra és -hálózat, melynek szakképzési struktúrája illeszkedik a rövid távú munkaerő-piaci igényekhez, hosszabb távon eleget tud-e tenni a gazdaságszerkezet átalakulásával, a tudásigényes ágazatokra, az ún. tacit-tudásokra alapozó munkaerő-piaci igényekhez való alkalmazkodás igényének? De ugyanez feltehető a másik oldalon is. Vajon az általánosan képző középiskola olyan releváns tudást, kompetenciákat tud-e nyújtani, amelyek révén a közoktatás hosszabb távon versenyelőnyre tehet szert? E dilemmák megválaszolása nem könnyű. A régiós reálfolyamatokban tudatos megfontolások, adaptációs mechanizmusok és

spontán folyamatok egyaránt szerepet játszhatnak. Azt, hogy ezek hogyan jelennek meg a régiók és a megyék fejlesztésére vonatkozó fejlesztési céltételezésekben, illetve a fejlesztés stratégiájának, programjainak alakításában, a humán erőforrás-fejlesztés vonatkozásában kulcságnak tekinthető regionális és megyei területfejlesztési, valamint a közoktatási folyamatok fejlesztéséért felelős megyei közoktatás-fejlesztési tervekben igyekszünk feltárni.

Humán erőforrás-fejlesztés a két régió ágazati tervdokumentumaiban⁶

Mindkét régió területfejlesztési stratégiájában igen kitüntetett hely illeti meg a humán erőforrás-fejlesztést, de ez eltérő tartalmakat foglal magában. Az Észak-alföldi régió⁷ számára a fejlődés legfontosabb feltétele a stabil gazdaság megteremtése, ezért a különböző eszközökkel támogatott gazdaságfejlesztés került mind a területfejlesztési koncepció, mind a stratégiai program középpontjába. A humán fejlesztés alapjában a gazdasági és szociális elmaradottság mérséklésének kitörési pontjaihoz kapcsolódik; a lakosság foglalkoztathatóságát javító tudás- és képzettségi szint fejlesztése mellett az egészségi, szociális és mentális helyzet javítása szintén kiemelten fontos fejlesztendő területek. Az oktatásügy alakításában a hatékonyság javítását látja a stratégia alapvetőnek mind a közép- és felsőoktatásban, mind a szakképzésben. A hatékonyság fogalmi tisztázásának hiánya miatt azonban e célkitűzésből nem következnek fejlesztési feladatok.⁸

A régió megyei szintű területfejlesztési koncepcióiban és programjaiban a fenti átfogó célok eltérő hangsúlyokkal jelennek meg. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye missziója a lakosság életminőségének javítására helyezi a hangsúlyt. A fő fejlesztési célok közül itt is kiemelt a gazdaságszerkezet átalakítása, s ennek részben oktatásügyi vonatkozásaként a helyi szaktudás emelése, amelynek előnyben részesítését – a helyi-területi erőforrások mobilizálása részeként – hangsúlyozza a koncepció. A humán erőforrások fejlesztéséről öt program hivatott gondoskodni, ezekben a tudás- és képességszint növelésével foglalkozó program mellett a közoktatásnak szerepe lehet abban is, amely az elmaradott kisrégiók humán potenciáljának felzárkóztatását tűzi ki célul. A középiskolai oktatás kistérségi egyenetlenségének kezelésére, az alapképességek és a szükséges új kompetenciák, így az idegennyelv-tudás és az informatikai tudás fejlesztésére, valamint a szakképzés és a megyei kisvállalkozások közötti kapcsolat erősítésére, adaptív szakképző szerkezet kialakítására vonatkozó elgondolások közvetlen kihívást támasztanak a közoktatási rendszer számára.

Az Észak-alföldi régió megyéinek közoktatás-fejlesztési tervei – elsősorban azért, mert korábban, 1997-ben készültek – közvetlenül nem kapcsolódnak a területfejlesztési dokumentumokhoz. Szabolcs-Szatmár-Beregben azonban érzékelhető előzetes koncepcionális egyeztetés a két dokumentum között, különösen az oktatási rendszertől közvetlenül elvárt kompetenciák fejlesztését és a szakképző rendszer átalakítását illetően, valamint a természetes körzeti iskolaközpontok erősítésének hangsúlyozásakor. Ez utóbbi célkitűzés, bár hatóköre az oktatási ágazaton belül mozog, jelentősen hozzájárulhat a térség társadalmi kohéziójának növeléséhez, s ez egyben kapcsolódási lehetőséget nyújthat a területfejlesztési stratégiai célokkal való

szinergiára. Mint ahogyan a területfejlesztési tervekben, itt sem látszik azonban „munkamegosztás” e feladatok végrehajtásában, nem jelennek meg a közreműködő partnerek és az együttműködések lehetséges formái. A középfokú képzés jelentős expanziójának megyei oktatáspolitikai célja – amelyet a terv egyik központi kérdésnek tekint – szintén integránsan szolgálhatja a területfejlesztési célokat, jóllehet nem hivatkozik rájuk. Az expanzió a két középiskola-típus számára eltérő fejlesztési feladatokban fogalmazódik meg: a gimnáziumoknak az idegen nyelvtudás szintjének emelésében és a társadalmi munkamegosztásba való bekapcsolódás segítségével, a szakközépiskoláknak az EU-modellekre épülő és a helyi szükségletek kielégítésére alkalmas képzési modellek fejlesztésében és alkalmazásában kell részt vállalniuk. Azonban ennek tágabb társadalmi hatásai nem, hanem főleg intézményhálózati, beiskolázási kérdései és kapacitás-problémái kerülnek elemzésre. E megyében – az időszak koncepcionálisan nem átlátható oktatáspolitikai folyamataiból adódóan⁹ – a továbbtanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára a 9–10. osztályok általános iskolában való megszervezését is lehetségesnek tartották és támogatták a tervben, amelyet a későbbi szabályozás¹⁰ meghaladott. Így egy – jóllehet vitatható – területi oktatáspolitikai prioritás végig vitele központi szabályozási vákuum, majd -változás miatt szenvedett csorbát. A kollégiumi hálózat 15–20%-os fejlesztése viszont olyan cél, amely a térség hátrányos helyzetű családjaiban élő fiatalok felzárkóztatását segítheti, s ezzel hozzájárulhat a területfejlesztési koncepcióban megfogalmazott helyi szaktudás növelését megcélzó törekvés teljesüléséhez.

A Hajdú-Bihar megye területfejlesztési koncepciójában megfogalmazott misszió, a „regionális híd” szerepkör számos stratégiai célban megfogalmazódik. Ezek közül a népesség-megtartó képesség erősítésében az iskolarendszernek is komoly szerepe lehet, különösen – bár ez nem „nevesül” a koncepcióban – a megyeszékhely iskolaváros-jellegének, egyetemének, történelmi hírű, és ezekkel versenyre kelő újabb oktatási intézményeinek köszönhetően. A gazdaságfejlesztés hat programjában számos, az oktatásügyhöz is kapcsolható célkitűzés olvasható. Debrecen euro-regionális szerepkörének erősítésében viszont nem jelenik meg közvetlenül az oktatás, pedig a fent említett szempont, az iskolaváros „márka” erre számos lehetőséget kínál, s az interregionális szerepkört a megyei közoktatás-fejlesztési terv is hangsúlyosan tartalmazza. A területfejlesztési koncepcióban – valószínűleg a megye relatíve jobb regionális pozíciójából adódóan – a régió többi megyéjében tapasztaltnál nagyobb hangsúlyt kap a térség versenyképességének növelése. A diverzifikált humán erőforrás-fejlesztéshez a képzés és átképzés színvonalának emelése és az adaptív képzési struktúra igénye fogalmazódik meg, amit a koncepció a közép- és felsőfokú képzés kapcsolódására is kiterjeszt.

Hajdú-Bihar megye oktatásfejlesztési terve erősen épít oktatási hagyományaira, minőségi és innovatív iskolaközpontjaira, amelyek révén az oktatásügynek interregionális szerepet is szán. E szerepkör a tervben a nemzetközi kapcsolatokat segítő szakember-szükséglet kielégítésében, valamint nemzetközi programokban való részvételben jelenik meg, s ezeken kívül egy további, igen fontos dimenzióban, amely az oktatási szektor szabad kapacitásainak kihasználását a határ túloldaláról érkező tanulók felvételével is növelné. Mint a megyék többségében, a stratégiai

célok itt is a tervekészítési időszak fő országos oktatáspolitikai prioritásait, a közoktatás távlati fejlesztési stratégiáját képezik le (*A magyar közoktatás... 1996*). Ezek a célok tankötelezettség felemelését¹¹, az ehhez szükséges tartalmi fejlesztést és iskolaszervezeti változásokat fogalmazzák meg. Az oktatás és a munkaerőpiac közelítésének célja is ide sorolható, ez, talán egyetlenként azonban túlmutat a pusztá mintakövetésen azzal, hogy a megye kisvállalatainak szerteágazó, speciális igényeit is figyelembe veszi a fejlesztés tartalmának kijelölésében. Mint a megyei szintű közoktatás-fejlesztési tervek és megyei területfejlesztési koncepciók összehasonlítása során megállapítottuk (*Balázs 1999*), a két dokumentum valamennyi megyében az ágazati gondolkodáson belül maradt. Ebben a tervben a terület- és a közoktatás-fejlesztés bizonyos összehangoltságára a közös súlypontok utalnak. Ez két vonatkozásban tapasztalható: a versenyképesség potenciáljának erősítését, a szakképzés átalakítása során a területi igényekhez való adaptáció szükségességét illetően, valamint a megye népesség-megtartó erejének erősítésében az oktatás által játszott szerep operacionalizálásában, amelyet az iskolahálózat egyenletességének, az oktatási ellátás elérhetőségének javítása fejez ki az oktatási tervben. A versenyképesség szempontjából érdemes külön említeni azt, hogy az iskolázás mint speciális helyi érték, az oktatásügy hagyományai és eredményessége a terv átfogó céljainak alapköveit jelenti, a célok megvalósításának pedig fontos eszköze az oktatási intézmények innovatív potenciálja.¹²

Jász-Nagykun-Szolnok megye területfejlesztési koncepciójának legfontosabb prioritása a humán erőforrás-fejlesztés, amelyhez 17 programot rendeltek; közülük több foglalkozik a képzéssel és átképzéssel. Ezek a programok azonban – mint a területfejlesztési koncepciókat elemző kutatás rámutat – igen vázlatosak, számos ponton hiányzik belőlük a végrehajtó szereplők és a megfelelő eszközök hozzárendelése. S bár a koncepció rendelkezik átfogó megyeképpel, ez nem pótolja a hiányzó jövőképet (*Rechnitzer 1998*). A két évvel később készült megyei középtávú területfejlesztési stratégiai program a humán erőforrás-fejlesztéssel igen bővegesen, s már operacionalizáltan foglalkozik. E programban a tudás, a képzettség és a kultúra szintjének emelése, a társadalmi feszültségek kezelése, valamint a társadalomfejlesztés egymáshoz szervesen kapcsolódó önálló programjai koncepcionális szinten adekvátan kezelik a hátránykompenzálás és a versenyképesség egyidejű kívánalmát, a gazdaságfejlesztés és a társadalmi kohézió kölcsönviszonyát. E programokban mind a célok feltételi rendszere, mind az azokhoz rendelt felelőségek és intézmények jobban definiáltak, mint az előző két megye dokumentumaiban. Jász-Nagykun-Szolnok megye közoktatás-fejlesztési terve – szintén az időszak kormányzati stratégiájából kiindulva – a közoktatás modernizációját, a középiskolai képzés kiterjesztését és az erőforrásokkal való gazdálkodás hatékonyságának javítását célozza meg. A szakképzés fejlesztésében a gazdaság és társadalom szereplőinek bevonásával végrehajtandó, a tanulók munkaerő-piaci kilátásait javító átalakításokat lát szükségesnek, kitekintéssel az EU kívánalmaira is. E cél megvalósulását segítő kiemelhető a felnőttek iskolarendszerű középiskolai képzésének fejlesztése. A középfokú nappali oktatás fejlesztése viszont nem mutat túl az intézményhálózat működtetésén és annak infrastrukturális feltételein, jóllehet ennek egyes peda-

gógiai megfontolásaira (a szocializációs deficitok pótlására és az eltérő bánásmód-pedagógia fejlesztési igényére) történik utalás. A területiség megjelenik az oktatás-szerkezet vertikális és horizontális összehangolásának törekvésében, de – a szakképzés kapcsán előforduló tágabb társadalmi kontextus jelzésén túl – a megye oktatási tervében nem jelenik meg a térség tágabb fejlesztéséhez, illetve a területfejlesztési koncepcióhoz való kapcsolódás, s a fejlesztési célokban megjelenő más ágazati partnerekkel való együttműködés.

A Nyugat-dunántúli régió¹³ területfejlesztési programjának humán erőforrás-fejlesztési fejezete – a térség kedvező hazai társadalmi-gazdasági státusára építve – európai uniós szintű versenyképességet határoz meg jövőképeben, a magasan képzett munkaerő és az innováció fejlesztése útján. Humán fejlesztési prioritása a gazdaság versenyképességét segítő, a regionális identitást építő és a régió belüli társadalmi-gazdasági kohézió kialakítását célozza meg az általános képzettség emelése, valamint a diplomások arányának növelése révén. E cél elérése – a régió tradicionálisan felsőoktatás-hiányos jellege miatt – elsősorban nem a közoktatás, hanem a felsőoktatás intézményrendszerének fejlesztését igényli az oktatási szektortól, s a dokumentum is erre helyezi a hangsúlyt. Nem jelenik azonban meg a programban, hogy e célnak milyen közoktatási vonatkozásai vannak; a felsőfokú képzésbe való bejutás növelése milyen igényeket támaszt a középiskolázással és a megelőző iskolafokokkal szemben. A régióban az országos átlagnál jóval kedvezőbb foglalkoztatottsági mutatók ellenére tapasztalható belső szerkezeti egyenlenségek, egyes térségek és foglalkoztatási csoportok – így a nők – munkaerő-piaci helyzetének javítása mellett¹⁴ az innováció-orientált szakmai fejlesztés, a térség innovatív munkaereje – külföldi és hazai, főképp fővárosi – elszívó hatásának mérséklése kap hangsúlyt a programban. A régió dokumentumában a közoktatási ágazat alig, az általános képzés csak közvetetten, egyes kulcskompetenciák munkaerő-piaci igényeként jelenik meg.

A Nyugat-dunántúli régió megyéinek területfejlesztési koncepcióiban – amelyek kidolgozottsága meglehetősen eltérő – részben a regionális szintű előnyök kiaknázásának belső verseny-jellege, részben a megyék közötti, megyén belüli egyenlőtlenségek, s ezek sajátos kezelésének szükséglete mutatkozik meg. Győr-Moson-Sopron megye koncepciójában a gazdasági dinamizálás és az innováció-orientált fejlesztés stratégiai célját az első helyen szolgálják a humán erőforrások diverzifikált fejlesztését célzó programok. Az interregionális kapcsolatok fejlesztését segíteni hivatott programokban a képzés és a képző intézményrendszer fejlesztése is szerepel; jelentős a felsőoktatás erősítésének törekvése. A megyei közoktatás-fejlesztési tervben a felsőoktatásba való belépést segítő középiskolai fejlesztés, másfelől a kollégiumok már ma is inter-regionalizálódó szerepe közvetlen kapcsolatot teremthet a két ágazat fejlesztése között, jóllehet annak közvetlen kapcsolódására nincs (s a területfejlesztési tervekben sincs) utalás. A középiskolázás expanziója – a régióban az összehasonlítható adatok alapján az országos trendhez képest alacsonyabb gimnáziumi fejlesztést irányoznak elő – az érettségihez vezető képzés nagyobb részét inkább a szakközépiskolák felé vezeti (2. táblázat), ami mellett a gimnáziumi oktatás inkább az elitképzés felé nyit. Ezzel az iskolaszervezeti megol-

dással a jelenlegi szabályozás körülményei között néhány probléma nem, vagy csak igen nehezen oldható meg. Így az idegennyelv-ismeret javításának e keretfeltételek között továbbra is elsődlegesen a szülők lehetnek a címzettjei, mivel a szakközépis-kolákban – a két tannyelvű iskolák és igen kis számú elit-intézmény kivételével – a tantárgyi és tanórai keretek nem biztosítanak elég lehetőséget ennek az oktatási feladatnak az ellátására.¹⁵ A fentiek mellett az országosan jellemző arányok fölött található a szakmunkásképzési kínálat fenntartása is, amihez municiót valószínűleg a szakmunkások országosnál kedvezőbb elhelyezkedési lehetőségei biztosítanak.

Zala megye területfejlesztési koncepciójában erős a „top-down” és a „bottom-up” fejlesztés integrált megközelítésének törekvése, de meglehetősen általános, a területfejlesztés országosan általános irányelveihez köthető számos célja nehezen áttekinthetővé teszi a valós fejlesztési súlypontokat; a hasonlóan nagy számú program kidolgozása és ezek kapcsolatrendszerei nem mindig világosak. A humán erőforrás-fejlesztés tartalmi vonatkozásairól is keveset tudunk meg. A megye közoktatás-fejlesztési terve – e dokumentumokban ritka módon – koncepcionálisan foglalkozik az oktatásügy érintett ágenseivel (az iskolahasználókkal, az intézmények szereplőivel és az iskolafenntartókkal), s e megközelítés révén szellemében inkább megfelel az EU szubszidiaritási és partnerségi igényének, mint más megyék oktatás-fejlesztési terve, de ez is elsősorban az ágazathoz közvetlenül kötődő ágensekkel foglalkozik. E dokumentum szemlélete közel áll a területfejlesztési koncepcióéhoz is, ami távlatában esélyt adhat a közvetlen együttműködésre, bár az előzőhöz hasonlóan itt sincs „nevesített” kapcsolat a két tervdokumentum között.

Vas megye területfejlesztési missziója a „kapu”, amellyel – a nemzetközi nyitás mellett, s részben azáltal is – a megye a régió központjának szerepére is „bejelentkezik”. A fejlesztési stratégia legfőbb elemei a nyitottság és a kooperáció. A humán erőforrás-fejlesztést hat program szolgálja; ezekben erős az innováció-képesség fokozására való törekvés. A közoktatás megyei középtávú fejlesztési terve itt is az idézett 1996-os minisztériumi távlati fejlesztési stratégiára épült, annak országos célkitűzéseit nevezi meg a megye céljaiként. E célok az oktatásügy modernizációját, a középfokú képzés távlati kiterjesztését és a hatékony erőforrás-gazdálkodást helyezik a fejlesztés középpontjába, de ezek megfeleltetése, adaptálása a térség sajátos helyzetéből adódó szükségleteknek és lehetőségeknek kevéssé ismerhető fel a dokumentumból. Az oktatási expanzió méretei a régió másik két egységéhez hasonlóan az országosan jellemzőnél itt is alacsonyabbak, a középiskolai végzettség arányának növelését főképp a tankötelezettség távlati kiterjesztéséhez kötik, a szakképzési szerkezet átalakítását azonban térségi relációban differenciáltan igyekeznek kezelni. A szabolcsi tervhez hasonlóan e dokumentum kiemelkedik abban, hogy mutat bizonyos érzékenységet az új típusú tanulói kompetenciák fejlesztése iránt, illetve fordít figyelmet az intézmények pedagógiai munkáját illető minőségi változások feltételeire, a differenciált szocializációs problémák kezelését alkalmassá tevő tanári képességek szintjének emelésére. E terv a célok megvalósításának eszközei között említi a területfejlesztési alapok forrásait, más módon azonban nem kapcsolódik a területfejlesztéshez.

Mivel a középfokú expanzió a közoktatás-fejlesztési tervek szinte mindegyikében hangsúlyosan jelenik meg, ugyanakkor ennek valós adatairól, s megyei helyzetének országos beágyazásáról a tervek kevés információt tartalmaznak, érdemes erre külön figyelmet fordítani. A két régió megyéiben a 8. évfolyam utáni középfokú beiskolázás kereslet-kínálati oldalának 2000. évi adatait a 2. táblázat tartalmazza.¹⁶ Az iskolafenntartók és az intézmények által meghirdetett középfokú iskolai keretszámok, valamint a térségi szülői-tanulói igények megyénkénti és a két régió közötti összevetése révén képet kapunk arról, hogy a középiskolai képzés kiterjesztése a vizsgált térségekben valójában igen heterogén tartalmú és eltérő előrehaladású folyamat.

2. TÁBLÁZAT

A 8. osztályt követően továbbtanulók számára meghirdetett létszám-keretek és a jelentkezések arányai a középfokú intézmények típusai szerint a két régió megyéiben (The Limits for the Students Continuing Their Studies after 8th Class and the Share of Applications by the Types of Secondary Institution in the Counties of the Two Regions)

Megye	Iskolatípus	Meghirdetett helyek iskolaszerkezeti aránya	Jelentkezések iskolaszerkezeti aránya	Kereslet eltérése a kínálathoz képest, %
Hajdú-Bihar	Négyoszt.gimn.	26,5	31,5	-5,1
	Szakközépisk.	28,1	30,3	-2,2
	Szakiskola	45,4	38,2	7,3
Szabolcs-Sz.-Bereg	Négyoszt.gimn.	30,5	32,6	-2,1
	Szakközépisk.	28,7	30,3	-1,7
	Szakiskola	40,9	37,1	3,7
Jász-N.-Szolnok	Négyoszt.gimn.	21,0	26,0	-5,0
	Szakközépisk.	32,8	37,3	-4,5
	Szakiskola	46,2	36,8	9,5
Győr-M.-Sopron	Négyoszt.gimn.	24,8	28,3	-3,5
	Szakközépisk.	27,0	31,5	-4,5
	Szakiskola	48,1	40,2	8,0
Vas	Négyoszt.gimn.	22,4	24,9	-2,5
	Szakközépisk.	32,1	34,1	-2,0
	Szakiskola	45,5	41,0	4,5
Zala	Négyoszt.gimn.	22,8	25,5	-2,7
	Szakközépisk.	31,8	33,7	-1,9
	Szakiskola	45,4	40,9	4,6
Ország (N: 135 866)	Négyoszt.gimn.	25,5	29,5	-4,0
	Szakközépisk.	32,6	36,0	-3,4
	Szakiskola	41,9	34,5	7,4

Forrás: KIFIR 2000 adatbázis (a középfokú beiskolázás országos információs rendszere) alapján Lannert Judit és a szerző számításai.

Bár a közoktatás-fejlesztési tervek mindegyike kiemeli a középiskolai expanziót, az adatokból látható, hogy ez mindkét régióban a térség társadalmának igényei alatt marad. Mint látható, az érettségihez vezető képzésekben országosan közel 7,5%-os keresleti hiány mutatkozik úgy, hogy a szülők és tanulók az összes hely közel 2/3-ában középiskolát igényelnének, míg a fenntartók és az intézmények képzési kínálatában nagyobb arányban szerepel a szakiskolai képzés. A vizsgált két régió megyéiben – Szabolcs kivételével – az országos átlag alatti középiskolai férőhelykínálatot találunk, s bár a kereslet mindenütt nagyobb ennél, csak Győr-Moson-Sopron és Jász-Nagykun-Szolnok megyében találunk az országoshoz képest magasabb, s Hajdú-Biharban nagyjából azonos kereslet-hiányt. Ez a tendencia azonban nem egyforma mértékű, s belső szerkezete is eltérő a két régióban. A gimnáziumi kínálat Észak-Alföld megyéinek mindegyikében magasabb, Nyugat-Dunántúlon alacsonyabb, mint országosan, a kereslet pedig – amely az intézmények által előre meghirdetett kapacitásoknak megfelelően többé-kevésbé igazodik a kínálatához – csak a Jászságban divergál az országos átlagot közelítő, a megye iskolái által meghirdetethez képest kiugró igényével. Az országos átlaghoz képest tehát e két régióban lemaradt a középiskolai expanzió folyamata, ugyanakkor más utakon is halad. A Nyugat-dunántúli régióban nagyobb a rés a kereslet és a kínálat között; a szakközépiskolákban is.

Érdeemes kitérni arra, hogy az elemzésre került adatok nem a középfokú beiskolázás végső eredményeit tartalmazzák. Mivel a tanulók több helyre jelentkezhetnek, az intézmények a beiskolázás során soha nem töltik fel az összes meghirdetett férőhelyet, annak reményében, hogy a szabadon maradt férőhelyekre az egyéni elbírálás útján felvehető tanulók közül jobb előmenetelűeket, képességűeket találnak, mint akik hozzájuk eredetileg jelentkeztek. Ezért valójában a kereslet a fent látott adatoknál jobban hat a beiskolázás szerkezetére, sőt a kapacitásfelesleggel rendelkező középiskolák végül nem első szándékúan hozzájuk jelentkező tanulókat is befogadnak. (Mint az 1. táblázatból látható volt, a KSH adata szerint a nappali középiskolások aránya – valamennyi évfolyamon – 2000-ben a korosztály átlagosan 60%-át tette ki, az utolsó rendelkezésre álló, 1999/2000. évi OM statisztikai adatok alapján pedig országos szinten a 8. osztályt befejező tanulók már 31,6%-a tanult tovább gimnáziumban, 39%-a szakközépiskolában, a középiskolai expanzió tehát 70% fölé emelkedett). A beiskolázási kínálat adatai alapján viszont mindkét régióban azt mondhatjuk, hogy a középiskolai expanzió reál-folyamataiban nagyobb tere van a spontán elemeknek, mint a tudatos tervezésnek; ezzel kapcsolatban az (egyébként is csak kis mértékben előforduló) intencionált szakmai elemek kevésbé tölthetik be funkciójukat.

Humánerőforrás-fejlesztési célkiűzések, prioritások megjelenése a területfejlesztési programokban – interjúk tükrében

A kilencvenes évtized végére a területfejlesztésben lezajlott jogszabályi- és intézményfejlesztés előrehaladtával, az OTK elfogadásával és az 1999-es területfejlesztési törvénymódosítással felgyorsult a regionális szintű tervezés. Ezért különö-

sen fontosnak tartottuk, hogy a két terület tervezésében és humán fejlesztési programjainak megvalósításában érintettek, – akik együttműködése attól is függ, hogy mennyire közös értelmezési keretben és információs bázison végzik munkájukat – mennyire ismerik és fogadják el ezeket, illetve ők maguk milyen fejlesztési prioritásokat és célokat fogalmazznak meg saját térségük számára. Ezért a humán erőforrás-fejlesztés területfejlesztési és az oktatási ágazathoz kapcsolódó területi intézményeiben, testületeiben – egy előzetesen kialakított mintavételi keret alapján, mely a potenciális ágenseket tartalmazta – a két régióban 2001 tavaszán 28 interjúút készítettünk különböző területi szinteken, illetve intézményekben eltérő – szakmai, politikai vagy társadalmi – szerepet betöltő vezető munkatársakkal, többek között a térség fejlesztési céljairól, ezek ismertségéről és elfogadottságáról.¹⁷ Ebben az időszakban már rendelkezésre álltak a régiók és a megyék területfejlesztési programjai, míg a közoktatásban még tartott a megyei tervek felülvizsgálata; e területen új dokumentumot csak a települési önkormányzatok által készített, s a megyéknek megküldött ún. helyi intézkedési tervek jelentettek. Az oktatási ágazat azonban már több szálon kapcsolódott a területfejlesztéshez, mint a megelőző időszakban (*Balázs–Forgács* 2002). A területi szinteken az RFT és az MFT munkabizottságaiban való részvétel, a közoktatás területfejlesztéssel is foglalkozó regionális intézményének, az OKÉV-nek a létrehozása, a PHARE támogatási programok elkészítésével kapcsolatos együttműködések a korábbi, az ágazati tervező szakemberek közötti inkább informális együttműködésnél tágabb teret kínálnak a különböző területi szinteken dolgozó szakembereknek.

Az együttműködések jellemzője máig az, hogy nagyrészt informális kapcsolatokon nyugszik. A változás főképpen abban látható, hogy a két régióban – eltérő indítékok és praxis nyomán – nagyobb teret kapott a területfejlesztés és a fejlesztésorientált programok szakmai-társadalmi kommunikációja, s ennek nyomán azok ismertsége megnőtt, problémaköre ismerősebbé vált. Interjúpartnereink valamennyi ágazatból és szintről rendelkeztek ismeretekkel a területfejlesztés, s ezen belül a humán erőforrás-fejlesztés céljairól is. Nem mondhatjuk el azonban azt, hogy a közoktatási ágazat tevékenysége – az ágazaton belüli megkérdezettek kivül – jelentős nyomott hagyott volna a különböző térségi szinteken más ágazatokban dolgozó szakemberek számára a tekintetben, hogy milyen módon járul hozzá a humán erőforrás-fejlesztés területi feladataihoz. Ezért a közoktatás szerepéről elsősorban a területfejlesztéshez kapcsolódóan, az intézményes kapcsolatok és a fejlesztési tervdokumentumok révén nyertünk információt. E mellett beszélgetőtársaink vallottak arról is, hogy miben látják az oktatási ágazat feladatát, hozzájárulását a humán erőforrás-fejlesztéshez.

Vizsgálatunk időszakában a humán erőforrás-fejlesztés fő céljait a területfejlesztés megszólaltatott szereplői mindkét régióban már a regionális fejlesztési tanácsok által koordinált és elkészült területfejlesztési programok prioritásaihoz kötötték. Többnyire ez történt az alacsonyabb szinteken is, de kevésbé tudatosan; az itt megszólalt szakemberek a célokat a fejlesztés térségükre való operacionalizálásaként, illetve egyes helyi hangsúlyokkal való átalakításaként mutatták be, s ezzel tették „életszerűbbé” is azt. A többi ágazat képviselői között az informáltság szintje min-

denekelőtt attól függött, hogy milyen mértékben vettek részt a területfejlesztéshez kapcsolódó munkákban, illetve attól, hogy volt-e, van-e ilyen szakemberekkel kapcsolatuk.

A fejlesztési célok társadalmasításának viszonylagos sikerében Nyugat-Dunántúlon fontos szerepe volt az intézményi háttér összetételének. Ez a területfejlesztési törvény módosítása után különösen érzékeny témává vált, hiszen a Regionális Fejlesztési Tanácsok összetételének átalakításával fontos szereplők, az alulról szervezett fejlesztő munkában már esetenként élen járó – mindenekelőtt egyes kistérségekben zajló – kezdeményezések kerültek a tanácsokon kívülre. Nyugat-Dunántúlon a különböző szereplőknek a 2001 tavaszán elfogadott regionális területfejlesztési programmal való azonosulásában jelentős része volt az RFT humán erőforrás bizottsága ellenérdekeltségeket kezelni kívánó összetételének, s az általa létrehozott – a prioritásokhoz rendelt - három munkacsoportnak, amely az RFT-ből kiszorult szakemberek és intézmények számára is igyekezett szerepet juttatni.¹⁸

A Nyugat-dunántúli régió három fő prioritását a regionális és a megyei szintű területfejlesztés szereplőinek mindegyike lényegében elfogadta. A „Kútfő”¹⁹ az innovatív közösségi kezdeményezések támogatását, az „Esély” a munkaerőpiac fejlesztését, a „Szikra” pedig a K+F kapacitás növelését jelölte meg stratégiai prioritásokként. A vizsgálatunkban készített interjúk tanúsága szerint ezekhez számos konkrét közoktatás-fejlesztési célkitűzés kapcsolódik megyei, kistérségi és települési szinten egyaránt. Az első prioritást olyan, a lokális és kistérségi társadalmat megcélzó fejlesztési célok szolgálják, mint a már előzményekre visszatekintő jövőházak létrehozása, amely az IKT kultúra széles társadalmi elsajátításával mind a társadalmi kohéziót, mind a területi elérhetőség javítását, mind közvetlenül a munkaerő képzését segítheti. A második prioritást a munkaügyi ágazatnak a szakképzés és a piaci igények térségi összehangolását javítani hivatott célja kívánja beteljesíteni. Közoktatási nézőpontból problémát okoz, hogy interjúalanyaink többsége e tekintetben nem fogalmazta meg a közoktatási ágazat aktív szerepét. Sem abból a szempontból, hogy az iskolarendszerű szakképzés a közoktatás integráns része, sem abból, hogy a munkaerő-piaci alap területileg decentralizált szakképzési alaprészének elosztásában a közoktatás dekoncentrált szervei, az OKÉV-ek fontos szerepet kaptak²⁰, sem pedig abból, hogy a kapacitásfölösleggel működő közoktatási ágazatot számba vennék az iskolarendszeren kívüli képzésekben való potenciális részvétel szempontjából. A régióban a közoktatásban kifejeződő célkitűzések a területfejlesztési prioritásokat az idegen nyelvoktatás, valamint az IKT kompetenciák fejlesztése révén szolgálhatják, amelyek a korszerű munkaerő-piaci elvárásokhoz is kapcsolódnak. Az oktatás színvonalának emelése, illetve az egyenlőtlenségek mérséklése viszont olyan általános célkitűzések, amelyek elérése révén interjúalanyaink szerint a közoktatás a területfejlesztési prioritások társadalmi keretfeltételét képes biztosítani. A kisebb területi egységeket képviselő szakemberek közül a kistérségi fejlesztésekben működő, különböző területeken tevékenykedő szakemberek körében erős igény jelentkezett a régió belső egyenlőtlenségeinek kiegyenlítésére, s az alulról kezdeményezett innovációk fölkarolására szolgáló fejlesztési célok realizációjának lehetőségeit javító intézmény fejlesztésére is. Az oktatás megszólaltatott szereplői e

régióban informálisan és institutionálisan egyaránt igen jól beágyazottak a területfejlesztés szervezeti és hálózati körébe; személyes elgondolásaik sem tértek el azokétól.

Az Észak-alföldi régióban megszólaltatott szakemberek tudásbázisa, információs hálózata és érdekartikulációs lehetőségei a másik régiónál valamivel jobban függeni látszanak a területi szinttől, amelyben munkájuk és életük zajlik. Mindkét – az oktatási és a területfejlesztési – tervezési területen a regionális és megyei szintű szereplők fogalmazták meg nagyobb távlatokban és szélesebb kontextusban fő céljaikat, s fejezték ki azokban a területfejlesztési dokumentumokból megismerhető prioritások. Itt e célok – annak a meggyőződésnek az alapján, hogy a humán erőforrás-fejlesztésnek nincs valóságos „gazdája” – inkább kötődnek egyes ágazatokhoz, viszont konkrétabbak, kézzelfoghatóbbak a másik régiónál tapasztaltakhoz képest. A legfontosabb, konszenzuson alapuló átfogó prioritásnak a térség területi egyenlőtlenségeinek, többek szerint a regionális kettészakadásnak a csökkentése, valamint a régió társadalmának felzárkóztatása látszik, melyben három állami ellátó rendszer: az egészségügyi, a szociális és a közoktatási kapnak meghatározó szerepet. Ezek azonban jobbra „egy más mellett” hivatottak kifejteni hatásukat. E régióban erősebben jelent meg a regionális felzárkózásban az állam – pénzügyi és adminisztratív – részvételének igénye; többek véleménye szerint a régió belül lassan formálódó fejlesztési programok csak ezekre épülve képesek hatást gyakorolni. Észak-Alföldön a nem oktatási szereplőknek is általában szélesebb tudása, több konkrét információja van a közoktatás folyamatairól, annak jelenlegi országos fejlesztési irányairól, mint a másik régióban, így az abban rejlő fejlesztési lehetőségeket jobban igyekeznek felhasználni.²¹ Ettől valószínűleg nem független az, hogy Észak-Alföldön a vizsgálatunkban megszólalt szakemberek jóval több közvetlen oktatási célkitűzést irányoztak elő, mint a másikban, de még inkább az, hogy e régióban a rendelkezésre álló célzott központi források – az új PHARE-program célrégiójaként – nagyobbak, koncentráltabbak, s így mind a programok EU-kompatibilitása miatt, mind érdek-kötöttségéből inkább megkívánják az ágazatközi gondolkodást. A többlet-forrásbevonás az oktatásügyi szereplők számára fontos célkitűzés, amelynek gyakorlata, a pályázás a korábbi években már széleskörűen elterjedt. Ennek sajátos kompetenciái Észak-Alföldön talán valamivel szélesebb kört érintenek, legalábbis itt több volt az e területen való jártasságokkal bírók száma az oktatásból megszólaltatott szereplők között. Az oktatásügyi interjúalanyok informáltsága és hatóköre a területfejlesztési tervezés vonatkozásában szűkebb, a régióban folyó számos konkrét programba való bevonásuk viszont szélesebb körű, az intézményi szintet is áthatja. Az észak-alföldi oktatási szakemberek saját szakmai network-je azonban ennél is szerteágazóbb; az oktatási rendszerhez kötődő fejlesztési tevékenységük, s céljaik is túlmutatnak a regionális területfejlesztés által igényelt közreműködésen. Mivel a régió képzési struktúrájában nincs meg a reálszféra orientáló szerepe, ez arra vezeti az innovatív iskolaigazgatókat, hogy saját eszközeikkel pótolják e hiányt; akár évről évre új képzési ágakat indítsanak a helyi-területi szükségleteknek megfelelően; a tanuló-utánpótlást országos, sőt határon túli toborzással biztosítsák, az oktatási infrastruktúrát hasznosítsák. Sajátos azonban, hogy erről az oktatási

szektoron belüli sokirányú tevékenységről, s az ebben rejlő humán fejlesztési lehetőségekről a másik ágazat(ok)nak igen kevés ismerete van.

Az oktatási prioritások két régió közötti összehasonlítása során általános tapasztalat, hogy a humán erőforrás tudásbázisát „nyugaton” kevésbé kötik az iskolarendszerhez, „keleten” viszont inkább az oktatási rendszer adta lehetőségeken belül mozognak a fejlesztés fő irányai. Nyugat-Dunántúlon az oktatás fejlesztésében a felsőoktatásnak van kitüntetett szerepe, Észak-Alföldön a közoktatás fejlesztése fontosabbnak látszik. A közoktatási rendszerben jelenleg zajló, a humán erőforrás-fejlesztés tekintetében olyan folyamatok, mint a tankötelezettség kiterjesztése, a középiskolai expanzió, a szakképzés tartalmi szabályozásának átalakulása (a 16 éves korig tartó általános képzés), vagy az új érettségi vizsgarendszer, más ágazatok képviselői számára nem tűnnek kihívást támasztó, releváns témáknak. A közoktatás problémái, minőségének, hatékonyságának kérdései az ország nyugati kapujában erősebb kritikai reflexiót kapnak, míg a másik régióban más ágazatok problémáihoz képest pozitívabb a megítélésük, sőt a számos társadalmi-gazdasági probléma sorában a közoktatás inkább, mint a jövődjé fejlődés egyik kulcsszereplője jelenik meg.

A tervdokumentumokból és az interjúkból kibontakozó kép alapján úgy látjuk, hogy bár a területfejlesztés és a közoktatás fejlesztés humán erőforrás-fejlesztési tevékenységében inkább potenciális kapcsolódási pontok vannak, s e folyamatok eddigi előrehaladását első sorban az ágazaton belüli, másfelől a vertikális térbeli szerveződés jellemzi, a többnyire implicit tartalmi, kezdeményekben meglévő strukturális és fejlődő kapcsolati elemek a társadalmi tanulással karöltve ígéretesek, további fejlődés lehetőségét rejtik magukban. A tervezési rendszer kilencvenes évtized közepi megújítása mindkét ágazatban annak a felismerésnek volt a következménye, hogy a nagyléptékű, de felülről vezérelt, a társadalom csoportjainak aktivizálását mellőző társadalmi változtatások helyét a tudatos társadalom-formálás és a jövő aktív befolyásolása vegye át. A tervezés intézménye tudatosan is nélkülözni kívánta az előző történelmi korszak, a tervszocializmus negatív konnotációját. Ez természetesen nem is lett volna lehetséges, hiszen az évtized kezdetén megfordíthatatlan, társadalmi konszenzussal kísért decentralizációs és deregulációs folyamatok indultak el. A transzformációs válság első éveiben azonban nem kedveztek a távlatos jövőképek megfontolt alakításának. Mindkét ágazatban segítette viszont a fejlesztési folyamatok beindulását, hogy – eltérő mértékben és időben – már a rendszerváltás előtt megjelentek a modernizáció és a decentralizáció csírái, az innováció-orientált fejlesztés kezdeményei (Enyedi 1981; *Az oktatásról...* 1985). Az évtizedben zajlott, a belső – politikai, gazdasági és társadalmi – és a nemzetközi erőtereknek kitett folyamatok közepette a tervezési rendszerek számos okból nem tudtak maradéktalanul megfelelni az új kihívásoknak. A továbblépés lehetősége itt számba nem vehető számos ok miatt máig nyitott (Balázs 2001a); kutatásunk alapján azonban úgy látjuk, e lehetőségek kiaknázatlanul maradása nem a tervezésben és a térségi humán erőforrás-fejlesztésben aktív vagy potenciálisan szerepet vállaló szakembereken fog múlni.

Jegyzetek

- ¹ A két régió, Észak-Alföld és Nyugat-Dunántúl az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 2000–2001-ben, a szerző témavezetésével folytatott „Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban” c. kutatás empirikus vizsgálatának terepe volt.
- ² A középiskolai végzettség felsőoktatásba való, 1995–99 közötti átlagos bejutási arányát tekintve Győr-Moson-Sopron első helye után Szabolcs-Szatmár-Bereg áll a 2. helyen, s a 4. helyen álló Hajdú-Bihar is „előzi” a két másik nyugati megyét. A felsőoktatás intézményi típusai szerint vizsgálva tovább árnyalódik a kép: Győr-Moson-Sopron a tudományegyetemi felvételt tekintve csak a 13., kedvező összpozícióját a főiskolákra bejutás első helyének köszönheti. A tudományegyetemi felvételi arány Zala-ban országosan a legmagasabb, s Vas megye is az előkelő 3. helyen áll. A szabolcsi középiskolások viszont mind a tudományegyetemi (6. hely), mind a főiskolai (2. hely) felvételen sikeresek. A vizsgálatba bevont megyék mindegyike megelőzi a győrieket a tudományegyetemi felvétel arányát tekintve. (A szerző számításainak alapja: „A középiskolai munka néhány mutatója 2000”.)
- ³ Adatok híján is megkockáztatható, hogy e mutató az alacsonyabb iskolázottsági szinteken még kedvezőtlenebb. Szakértői becslések alapján a felsőfokra nem jelentkezők kb. 0,5%-ának van legalább egy középfokú nyelvvizsga-bizonyítványa (*Vágo* 2001).
- ⁴ A kéttannyelvű képzést és kis számú középiskolát kivéve.
- ⁵ Ez főképpen Szabolcs-Szatmár-Bereg megye helyzetéből adódik; Hajdú-Biharban az országos átlag felett van e mutató értéke.
- ⁶ E dokumentumokat két kutatásban vizsgáltuk: a megyei közoktatás-fejlesztési terveket, s ezek kapcsán a megyei területfejlesztési koncepciókat 1997–98-ban, a regionális és megyei területfejlesztési programok humán erőforrás-fejlesztési fejezeteit 2000–2001-es idézett kutatásunkban. A tanulmány ezen része a két ágazat terveinek fontosabb kapcsolódási pontjait emeli ki. (A felhasznált dokumentumok listáját l. *Balázs* 2001a.)
- ⁷ A régiós folyamatokról bővebben l. *Grosz* 2001.
- ⁸ Regionális szintű oktatási koncepciók jelenleg még nincsenek. Ezért az oktatás és a területfejlesztés tervekben megjelenő kapcsolataira a vonatkozó megyei szintű dokumentumok szolgálhatnak alapul.
- ⁹ A Nemzeti Alaptanterv 10 osztályos szabályozása és az iskolarendszer vertikális sokszínűsége miatt az iskolák egy része a 10 osztályos általános iskola koncepciójában gondolkodott. Ezt átmenetileg erősíteni látszott, hogy az általános iskola elvégzése után a leggyengébb tanulók nem kerültek be középfokra, így számukra egy ideig engedélyezték az általános iskolák 9–10. évfolyamokkal való fölfelé terjesztését.
- ¹⁰ Az 1998-ban kormányra lépő FIDESZ oktatási kormányzata a 8 osztályos általános iskolát erősítette meg.
- ¹¹ Az 1993-as közoktatási törvény a 16 éves korig tartó tankötelezettséget az általános képzésben eltöltve határozta meg. Az 1996-os közoktatási törvénymódosítás a Nemzeti Alaptanterv életbe lépésétől, 1998-tól felmenő rendszerben 18 éves korra terjesztette ki a tankötelezettséget.
- ¹² Az intézményi szintű innovációk lehetőségének csirái már a rendszerváltás előtti időszakban megteremtődtek. Az 1985-ös oktatási törvény és annak végrehajtási utasításai deklarálták az intézményi önállóságot, lehetőséget adtak a kötelező tantervtől való eltérésre, megszüntették a tanfelügyeletet és a tantestületeknek a korábbiaknál szélesebb jogosítványokat adtak (*Báthory* 2001.). A kilencvenes évek elején új keretek között széles körű intézményi autonómia jött létre, amelyre a tartalmi szabályozás keret-jellege is épített. Az is igaz, hogy mindeközben az iskoláktól – különösen azok vezetőitől – a romló ellátási feltételek közötti működés is kreativitást kívánt.
- ¹³ A régió területfejlesztési dokumentumai elkészülésének folyamatáról, szereplőiről, kapcsolódásairól és elfogadásukról az OKI 2000-es kutatása keretében készült elemzés. Részletesebben l. *Grosz*. 2001.
- ¹⁴ E cél – amely teljességgel legitim, bár mögötte nem jelenik meg e téren magyar viszonylatban kiugró térségi foglalkoztatási probléma – arról tanúskodik, hogy a stratégia erősen épít az EU támogatások prioritásaira is.
- ¹⁵ Az információs- és kommunikációs technológiák vonatkozásában a tervben deklarált célok inkább harmonizálnak ezzel az iskolaszervezeti megoldással, mivel a szakközépiskolák modernizációja, a tárgy tanításának tradíciói inkább erre szolgáltatók alapot.
- ¹⁶ A megyei tervekben nem áll rendelkezésre pontos adat a középfokú beiskolázásról. Ezért a tervek stratégiai céljainak konkretizálása, valamint azok egymáshoz és az országos átlaghoz való viszonyítha-

- tósága érdekében a KIFIR középfokú beiskolázási információs rendszerből a hat megyének az oktatási intézmények által hivatalosan megküldött férőhely-adatait vettük alapul.
- ¹⁷ Az interjúterv egyéb témákat is tartalmazott. Az interjútervet, a mintavételi keretet és az interjúalanyok listáját l. *Balázs* 2001a.
- ¹⁸ Az más kérdés, hogy a bizottságokban és a munkacsoportokban való tevékenységhez javadalmazás nem jár, így – az interjúk tapasztalatai alapján – a munka eredményességével kapcsolatban lehetnek fenntartások.
- ¹⁹ L. A Nyugat-dunántúli régió területfejlesztési programjának Humánerőforrás-fejlesztési fejezetét.
- ²⁰ Ezzel kapcsolatban – amelyről részletesebben l. *Balázs–Forgács 2002* – mindkét régióban az alap elosztásáért korábban felelős Munkaügyi Központok munkatársai rendelkeztek információval, de a döntést kritikával illették, sőt megkérdőjelezték.
- ²¹ Kiemelhető például a gyakrabban említett prioritások között a vizsgaközpontok létrehozása, a tehetőség gondozás (Arany János program, roma oktatási program), a minőségbiztosítási rendszer bevezetése a közoktatásban, a pedagógus továbbképzés, az oktatási expanzió – ez utóbbi kivételével, amely a korábbi oktatáspolitikai deklarált célja volt, a prioritások megfelelnek a jelenlegi oktatási kormányzat fő célkitűzéseinek, s amelyekhez célzott központi támogatások szerezhetők.

Irodalom

- A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* (1996) Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Az oktatásról. 1985. évi I. törvény. (1985) – *Magyar Közlöny*. 19. május 2.
- Balázs É. (1999) *Megyei közoktatás-tervezés és területfejlesztés*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. Kézirat.
- Balázs É. (2001a) *Területi tervezés, humán erőforrás-fejlesztés a közoktatásban*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. OKI szakmai napok.
- Balázs É. (2001b) *A középiskolázás sajátosságai az oktatási expanzió folyamatában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. OKI szakmai napok.
- Balázs É. (2001c) *A középiskolai oktatásba történő felvételi folyamat területi jellemzői*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. Kézirat.
- Balázs É.– Forgács A. (2002) *Az oktatási kormányzat területfejlesztési tevékenysége*. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. Kézirat.
- Báthory Z. (2001) *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest.
- Csizmadia Z. (2001) *A területfejlesztési és a közoktatási tervezési szereplők kapcsolata az Észak-alföldi régióban*. Esettanulmány. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. Kézirat.
- Enyedi Gy. (1981) *A területfejlesztési politika néhány eleméről*. – *Területi Statisztika*. 2. 139–147. o.
- Neuwirth G. (2001) *A középiskolai munka néhány mutatója*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Grosz A. (2001) *A területfejlesztés és a közoktatási tervezés kapcsolata a Nyugat-dunántúli régióban*. Esettanulmány. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest. Kézirat.
- Rechnitzer J. (1998) *A területi stratégiák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
- Vágó I. (2001) *Ami az átlagok mögött van*. – *Iskolakultúra*. 8. 761–770. o.