

A fejlesztés piaca és a piac fejlesztése

Különösen az elmúlt néhány évben alig számított valaki decens pedagógiai, oktatásügyi szakembernek, aki nem tette le legalább egy alkalommal nyilvánosan voksát a pedagógiai programpiac megteremtésének szükségessége mellett. A programpiac értelmezése azután már igen széles interpretációs kört rajzolt ki, ám konkrét elképzelések a megvalósításra nem születtek. E dolgozat arra vállalkozik, hogy körvonalazzon egy lehetséges változatot a pedagógiai programpiac működésére. Ezek az oldalakon tehát nem esik szó a pedagógiai kutatásról, a „laboratóriumi” fejlesztő munkáról, csak a fejlesztési produktumok mozgásáról (terjedéséről).

A közoktatás fejlesztése Magyarországon Eötvös óta (vagy tán még korábbiak is a gyökerek) célirányos, egycentrumú és állami vezérlésű volt. A fejlesztés fejlesztéséről való elképzelések ennek megfelelően arra irányultak, hogy miként is lehetne ezt a „célmániás” technológiát jobban működővé tenni.

Nem is lehet véletlen, hogy a hetvenes évek hazai közoktatás-fejlesztési koncepcióján dolgozó (jellemző módon közgazdász) *Monigl István* egy Montaigne-idézzel vezeti be a mondanóját: „Semmilyen szél nem jő annak, akinek nincs célul kiszemelt kikötője.” (Idézi: *Halász*, 1988.) A piaci szemléletű fejlesztési stratégia lehetősége ilyen környezetben nyilvánvalóan fel sem merülhetett.

A hetvenes években kibontakozó problémacentrikus megközelítés az oktatás területén elsősorban szociológiai indíttatású volt – ennek megfelelően makroszintű lett a kutatási célok célrendszere is: milyen módon lehet jobbá tenni az iskolát vagy az oktatási rendszert. A pedagógia, jellegénél fogva nem volt képes alkalmazkodni a kihíváshoz, miként a közgazdaságtan is más, mint a menedzsment, ugyanúgy a közoktatás-politikai makrocélok megalkotásában a pedagógia sem játszhatott jelentős szerepet. Miközben a szociológiai ihletettséggű, leíró kutatások új eredményeket mutathattak fel, aközben a konkrét programot a politika a pedagógiától várta. Következésképpen a pedagógia jórészt ideologikus maradt kutatási eszközeiben és eredményeiben egyaránt. A helyi kísérletek, pedagógiai innovációk tehát csak úgy maradhattak legitímek (elkerülve a „kísérletezgetés” állandóan előkerülő vádját), hogy magukat egy ideológiai drótkötéssel a távlati célok léghajójához kötötték. Ez a kótél a szocialista nevelőiskola modelljének formáját öltötte.

Az 1973-tól 1984-ig tartó Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv (OTTKT) úgynevezett „6-os főirányának” története a központi kutatás-fejlesztés utolsó nagy nekirugaszkodásáról szól. E központilag irányított és finanszírozott megaprojekt sikerei és kudarcai egyaránt két tanulsággal szolgáltak: 1. A neveléstudomány és művelői nem felkészültek arra, hogy a politikai célkitűzéseknek megfelelően konkrét válaszokat adjanak a politikai döntéshozók kérdéseire. 2. A neveléstudomány és művelői túlzottan felkészültek ahhoz, hogy politikai célkitűzéseknek megfelelő válaszokat adjanak (felismervén, hogy nem pedagógiai, hanem ideológiai vagy oktatáspolitikai eredményeket remélnek tőlük). Tanulság tehát csak annyi, hogy némi csalódottság övezte a főirány működését, ám a konklúziót az „eredmények elmaradása” okairól csak távlatokból lehet levonni: a politikai célirá-

nyokat kitűző elvárásoknak az akart megfelelni, aki szakmailag nem volt felkészült (ezért nem tudott teljesíteni), aki viszont felkészült volt, az éppen az elvárások elfogadhatatlansága miatt nem akart, nem tudott teljesíteni a közép- és hosszú távú célrendszerek megalkotásában.

Az elmúlt négy év történései azonban arra intenek, hogy ne intézzük el a közlegyintéssel, a múltba való visszautalással az ideológiai irányítás állandóan kísérő szellemét. A nemzeti, társadalmi stb. célfeladatok kitűzése és a programpedagógia követelése sokkal mélyebben kultúránkba ágyazott, mintsem hogy „ránkerőltetett szovjet modell” ráolvasással el lehetne hessenteni. Néha nemzeti vagy keresztény, néha kommunista (szocialista), néha pedig technokrata felhangokkal újra és újra előkerülnek az oktatást mint társadalomformáló erőt használni akaró elképzelések.

A világmegváltásra tradicionálisan alkalmazott magyar fejlesztési modell a „kísérleti” fejlesztés. Ennek elvi bázisa az, hogy az elméleti konstrukció megalkotása után (ez kutatói feladat) egy úgynevezett kísérletet indít a szellemi atya (például Gáspár László, Zsolnai József). A kísérlet egy-egy kísérleti intézmény keretei között zajlik és mindig sikeres, tudniillik a kontrollált kísérleti körülmények összehasonlításai alapjai, a minőségi és mennyiségi mutatók a kísérlet logikájának megfelelően kerülnek összeállításra (adott pedagógiai paradigma szerint). Ez amúgy természetes is, hiszen nem lenne értelme egy bizonyos fajta pedagógiai paradigmát egy másik paradigma kritériumrendszerével mérni. A gond inkább az, hogy ezt a relativizmust a fejlesztő nem engedheti meg magának. Neki „a” megoldást kell keresnie a jelenlegi fejlesztési rendszerben, „a” problémára kell *panaceát találnia*. A gond tehát nem azzal van, hogy egy pedagógiai megoldás önmagához méri magát, hanem azzal, hogy a rendszerkörnyezetet viszonyítja a kísérlet eredményeihez. Következtetéseket von le: ez lesz a kiút jelenlegi bajainkból. E fejlesztés logikája természetesen már önmagában is problematikus, mert vagy speciális (ideálishoz közelítő) körülmények között dolgoz ki a fejlesztő egy innovációt (például Zsolnai-kísérlet), és ilyenkor a korántsem ideális környezetben sérülékenyek a „kiültetett palánták”, vagy az „átlaghoz” közelítő körülmények között folyik a fejlesztés (Gáspár szentlőrinci kísérlete), s a gond az, hogy a kedvezőtlen környezet miatt a fejlesztés rengeteg belső gonddal küzd. A kísérlet lényegi ígérete a későbbi elterjesztés, vagy militánsabb formájában a bevezetés. Más választása nem is igen van, ha életben akar maradni – megállni nem lehet, a meglévő eredményeket, eszközöket, anyagiakat csak a növekedéssel lehet megőrizni. Aki nem így tesz, az nemigen számíthat sok jóra, fennmaradni csak embertelen erőfeszítések után tud (példa erre Winkler Márta). Ennek az érvelésnek szabályai szerint versenyeztetni kell a különböző elképzeléseket, és győzzön a legjobb, amelyet el kell terjeszteni vagy be kell vezetni. Ez a gondolatmenet első ránézésre is átmeneti, túlnövekedő helyzetnek tekinti a pluralizmust. (Hiszen ha sikerült kikísérletezni a jobbabbat, akkor minek a többi? Sőt, a „vesztések” nemcsak feleslegesek, hanem károsak is, mert mi jogon fosztunk meg egyes gyerekeket a „legjobbtól”.) A fejlesztés célja a pedagógiai végső megoldás megtalálása (*Endlösung*, másképpen). Az eddigi gyakorlat azonban rácafolat az iskolaügy betegségeit kúrálni ígérő pedagógiai „Béres-cseppek” mindent gyógyító hasznosságára.

E logika azért különösen veszélyes, mert *piaci frazeológiával* hirdeti *etatista gyakorlatot*. A „győzzön a jobbik – pusztuljon a gyengébb” vadpiaci szlogenje olyan fügefalevél, amely az államilag kiemelten támogatott „kísérletek” protekcionista előnyeit próbálja a minőségi többlet ígéretével igazolni. Egy a vadpiacon ugyanis egyeseknek lehet árujuk (mert *kapnak* tőkét a fejlesztéshez), másoknak viszont nem lehet, mert *nem kapnak*. De ez tulajdonképpen mindegy is, mert ezen a sajátos

piacon két dolgot nem lehet csak: eladni és vásárolni, mert nincs tőkeforgalom. Tőke ugyanis csak egy helyen van, az államnál, s azt tulajdonosként arra költi, amire jónak látja. Ahhoz, hogy valaki egy zseniális ötlettel sikert érjen el, először is tehát be kell jutnia a „pixisbe” (hívják azt kiemelt főirányba tartozó kísérletnek, PSZM meghívásos pályázatnak vagy bármi egyébrek). Az állam mint olyan nem vesz részt e folyamatban, csak annak földi helytartói – s ezzel az államérdek finoman átcúsúzik annak képviselőinek (csoport)érdekébe. Rendszerváltásra ezen a területen (is) a politikai szisztemaváltás előtt, 1988-ban történt kísérlet.

1988 őszén került meghirdetésre az első Közoktatás-fejlesztési Alap (KFA) pályázat (Báthory–Kissné, 1991). A program, amely az akkori Művelődési Minisztérium belül nagy önállóságot élvezett, két általános célt jelölt ki: 1. az alulról jövő innovációk felkarolását és szervezését, 2. az innovációtámogatás szakértői módszereinek meghonosítását. Visszatekintve az egyértelműnek látszik, hogy az első célt viszonylagosan jó hatékonysággal próbálta elérni a KFA – ugyanakkor az is egyértelmű, hogy a támogatás technikáinak, az értékelés és önrétekelés módszereinek, a továbbfejlesztés segítésének terén szinte semmit nem tudott felmutatni. Ez részint a KFA feltételrendszerének volt köszönhető (pályázni például az iskolafejlesztés technológiájára, a fejlesztés értékelésére vonatkozó témákkal nem lehetett), részint pedig azzal a tradicionálisnak tetsző szemlélettel, amely íróasztal és személyzet meglétét tekintette a szakmai segítség feltételeinek. Az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) majd később az Országos Közoktatási Intézet (OKI) Iskolafejlesztési Központja, illetve az Iskolafejlesztési Alapítvány már 1989-ben megkísérelt lépni e téren, s szakmai segítséget kínált az iskoláknak programjaik megvalósításához, illetve a pályázáshoz. A munkát szerződéses alapon végeztük, s az iskolák megállapodás szerint fizettek az elvégzett munkáért. A szakmai és szakmapolitikai visszhang igen vegyes volt: kérhetünk-e pénzt mint állami, költségvetési intézmény alkalmazottai a „szegény iskoláktól”. Csak az iskolák nem panaszkodtak: az Iskolafejlesztési Alapítvány a KFA második évében az első évben nem nyert pályázókat kereste meg levélben s ajánlotta fel segítségét. Azokat a munkákat vállaltuk fel, ahol világos volt, hogy alultájékozottság, esetleg ügyetlenség okozta a kudarcot. A segítségünkkel újra pályázók több mint 90%-a nyert a KFA második évében (megjegyzendő, hogy kollégáink nem vettek részt érdekeltésg-i körünkbe tartozó pályázatok lektorálásában). Ez a kezdeményezés volt a piaci orientáltságú szakmai szolgáltatás (fejlesztés fejlesztése) első hazai kísérlete.

A KFA már megszületése pillanatától nagy ellenérzéseket szült az állami és minisztériumi bürokráciában, s nyilvánvaló ellenérdekeltség miatt a pedagógiai kutatói szakma egy része is ellenezte. Ahogy Báthory és Kissné (1991. 5. o.) írják: „Megengedhetetlennek tartották a »leosztásos« rendszerben kialakult hierarchikus függés példátlan áttörését.” A KFA első három éve után az azóta típusossá vált minisztériumi taktika kezdett működni: egyre később és egyre kevesebbet utaltak át a KFA számlájára, míg nem az elmúlt évben végleg abszurdá vált a helyzet, se kuratórium, se pályázó nem tudta, hogy van-e pénz és mennyi és mikor. A KFA gyakorlatilag elpusztult.

Meghalt a király, éljen a király. Az MKM létrehozta a PSZM-et (azaz a Pedagógus Szakma Megújítása projektet), melynek már a megszületése körüli perpatvar is a rendszer működőképtelenségét jelezte. Ma azonban a jelzéseknek nincs politikai vonzatuk, következményük. A PSZM, mint emlékeztetés, Kupa Mihály akkori pénzügyminiszter és Zsolnai József alkujának eredményeképp született, s a kritikák nem arra irányultak, hogy minek az a 200 millió forint, hanem a pénz felhasználása, a program célkitűzéseinek meghatározása körüli döntések veszélyeire figyelmeztettek, valamint az akciókutatás-rohamfejlesztés

problémájáról szoltak. A PSZM működése, részben talán a kritikái észrevételek hatására is, az eredeti helyzethez képest valamelyest kedvezőbben alakult. A PSZM-program működését ugyanakkor még mindig sajátos piaci elképzelések jellemzik: a programból nyert pénzekből létrejövő produktumok joga felett – bizonyos ideig – a PSZM-iroda rendelkezik, s azóta a pályaművek kereskedelmi forgalomba is kerültek. Ezután jelentkezhet a pályázó a piacon...

A KFA-pályázatok (melyekre *Dobos Krisztina* volt és *Szemkeő Judit* jelen helyettes államtitkárok jóvoltából keresztet vehetünk), de a PSZM sorsa is tipikus: egyszemélyi döntések, zsebből zsebbe való átcsoportosítások lehetségesek mindenfajta kontroll nélkül. Az ilyen esetek, amikor parlament által, adott célra elkülönített alapokat más célra lehet felhasználni, nem jellemzőek egy piaci rendszerben működő oktatásra. Az ilyen fokú jogbizonytalanság (vagy retorzió nélküli jogsértés?) esetén ki az, aki nekikezd egy többéves fejlesztési programnak úgy, hogy a piaci értékesítésre gondolna? Hiszen egy fejlesztés többéves folyamat, mely piaci működés esetén beruházást, befektetést kíván (akár csak időben és energiában), s a hozam csak később jöhet (ha jön). Akkor azonban, ha a játék közben, nem tervezhetően változnak a játékszabályok, és a résztvevők csak a bírói sípszó elmaradását követően tudják meg, hogy eddig fociztunk, de most már kézilabdázunk, tehát amíg a játék így szerveződik, addig nincs taktika, nincs edzés és edző, csak eszeveszett zűrzavar és rengeteg szabálytalanság (amely időnként szabállyá változik).

Mind a KFA, mind a PSZM versenyhelyezetet kívánt teremteni, s ez részben sikerült is. A verseny azonban nem párosult a fejlesztés piaci működtetésével. Különösen a KFA esetében jelentkezett egészen durva módon az az érdekrendszer, amelyben a fejlesztő a fejlesztésben (a folyamat költségességében és elhúzódságában) volt érdekelt, és nem a megfelelő produktum létrehozásában. A PSZM ezt a hiányosságot kívánta kiküszöbölni azzal, hogy a produktumok létrejöttét forszírozza. Mégis akkor mi a gond? Az alapproblémát sem a KFA-nak, sem pedig a PSZM-nek nem sikerült megoldania, azt tudniillik, hogy milyen beválási vagy sikerkritériumok mentén lehet értékelni egy fejlesztést. Nem is lehettek ilyen kritériumok, mert a Magyarországon működő egyetlen nagy pályázató sem (legyen az önkormányzati, magán vagy állami) ellenőrzi a pályázati pénzek felhasználását, nem kér önértékelést. Csak példaként említtem meg, hogy a külföldi pályázatók, programszponzorok szinte mindig személyes interjú és tájékozódás után döntenek pályázati pénzekről. Nálunk a pályázás komolytalanná válik azzal, hogy kér valaki egy programra mondjuk egymillió forintot, a kuratórium indoklások nélkül ad neki 200 000-et, és erre a pályázó azt mondja: jó, akkor megcsináljuk annyiból. Ebből látszik, hogy a pályázás lepel, amely a pénzosztogatást takargatja, s nem pedig programfinanszírozás, ahol a megfelelő ötleteket újra lehet tárgyalni, ha a pályázató soknak tartja a kért összeget.

A magyar pedagógiai fejlesztéseket azonban az input- és folyamatszabályozás jellemezte, így a másolható hatékony projektfinanszírozás nem vagy csak formailag jelent eddig meg. Ez nemcsak abból a szempontból jelentett problémát, hogy alacsony hatékonyságú volt a működés, hanem azért is, mert a kívánatos célokat központilag szabták meg, s az elbíráláshoz is egy szűk szakmai lobbyt hívtak meg (kuratóriumi rendszer). A problémát a szakma nagyobb csoportjával és főleg az iskolákkal az jelentette (a szűk hatalmi csoport személyi összetétele mellett), hogy nehéz vagy szinte lehetetlen egy szakértői csoportnak eldönteni, hogy mi a fontos a „terepen”, illetve, hogy egy-egy fejlesztésnek mi is a gyakorlati haszna, mennyire kell. A minőségi teszt nem a fogyasztók (az iskolák, pedagógusok) választása volt, nem a vásárlás igénye serkentette a termelést, hanem a terjesztés iniciálta a

„vételt”. Ebben a folyamatban sem a termelő (a fejlesztő), sem pedig a vevő (a felhasználó) nem kockáztatott semmit, mert nem investált az üzletbe (nem is volt neki mit). A pályázati rendszer, amely mint a fejlesztés kívánatos eleme jelent meg mind a rendszerváltás előtti, mind a rendszerváltás utáni kormányzati, sőt az ellenzéki oktatáspolitikai elképzelésekben, lényegében a „nincs jobb” logikáját követte. Az eltérő politikai irányultságú pártprogramok között csupán annyi volt a különbség, hogy – jellemző módon – mindenki más és más „független” kuratóriumot állított volna a magán- és majdan létrejövő közalapítványok élére. A kuratóriumok függetlensége természetesen viszonylagos, ez így van a világon mindenütt. Ezzel nincs is különösebb probléma, ha magánpénzekből létrehozott alapítványok ügyeiről van szó. A gondok az állami fejlesztési pénzek szétosztása körül kezdődnek, ahol a kuratóriumi rendszer két formát ölthet: 1. a kuratórium szakemberekből áll, 2. a kuratórium laikusokból tevődik össze. Ha a pénzekről való döntések szakemberekre vannak bízva, akkor nyilvánvalóan a legkiválóbbakat kell e feladattal megbízni – így azonban pont az a kutatói réteg kerül ki a fejlesztésekből, aki igazán teljesíteni tudna, s a második, harmadik vonal kapja a támogatást. Amennyiben a legjobbakat hagyjuk pályázni, akkor viszont a második, harmadik vonalas kutatói gárda bírálja az elit munkáit – ez nyilvánvaló abszurdum. Ha a kuratórium laikusokból áll fel, aminek nincs hazai tradíciója, akkor viszont, különösen költségvetési, állami pénzek kiosztásánál, aligha lehet „pártatlan” bírálbizottságot felállítani. A magyar gyakorlatban egy vegyes rendszer alakult ki, egyesítve a fenti variációk összes hátrányát.

Még súlyosabb gondot jelentett az, hogy a pályázati rendszerben az „ügyesebb” iskolák, pedagógusok jutottak fejlesztési forrásokhoz, a gyengék pedig kevésbé vagy egyáltalán nem. A klasszikus piaci teória szerint talán ez így is van rendjén, azonban az oktatási szolgáltatás – lévén igénybevétele állampolgári alanyi jog, de egyben kötelesség is – nem a klasszikus kereslet-kínálat elven működik. „Forszírozott fogyasztásról” lehetne itt beszélni *Larkin* (1979) nyomán, ahol „muszáj” igénybe venni a szolgáltatást (egyedülálló módon a modern társadalmi rendszereken belül). A gyengén működő iskolát nem lehet elintézni azzal, hogy zárjon be, ha nem tud megélni, mint egy zöldséget. Ezért is terjed az az elképzelés, hogy a fejlesztő iskolák „megérdemlik” a támogatást, s ezzel a piaci fogalomkörből kiesve egy más dimenzióban találjuk magunkat: az etatista gondoskodás és (bizonyos) értékek mentén való jutalmazás lehet a pénzelosztás alapja. Ez rendszerben is lehet egy meghatározott politikai irányvonalon belül, ám a „jó”, „értékes”, „ügyes” iskola és pedagógus fogalmainak jelentéséhez egészen határozott felhangokat ad hozzá: az érték szabályozó jellemzője a felfelé való *lojalitás, hűség* és nem az *eladhatóság* lesz. A folyamatos fejlesztési törekvések így (önvédelemből) egy viszonylag szűk fejlesztő kör önmenedzselését teszik lehetővé.

Megoldandó alapkérdéseink tehát a következők:

1. Miként lehet megoldani a közoktatás fejlesztésének társadalmi kontrollját?
2. Miként lehet motiválni a „jókat”, hogy segítsenek a „gyengébbeknek”?
3. Miként lehet motiválni a „gyengéket”, hogy „jobbakká” akarjanak válni?
4. Miként lehet mérni a fejlesztési ráfordítások viszonylagos hatékonyságát?
5. Milyen módon lehetne növelni a fejlesztési ráfordítások hatékonyságát?

E kérdésekre a fejlesztési erőforrások piaci elvű elosztásában látom a választakat. A piacelvű elosztás első pillanatban talán a fából vaskarika analógiáját juttatja az olvasó eszébe, azonban e két látszólagosan ellentétes fogalom összekapcsolását jogosultnak érzem olyan speciális terület esetében, mint az oktatás. Mint azt az előzőekben láthattuk, az oktatás nem valószínű piaci mechanizmusok szerint működik, s a legjobb esetben is kvázipiacról beszélhetünk e területen.

Különösen igaz ez az olyan országokban, mint nálunk, ahol hosszú történelmi hagyománya van a központosított oktatásirányításnak, s ahol a finanszírozás túlnyomórészt központi források újraelosztása útján történik. A piacelvű elosztás elfogadja a központi finanszírozás gyakorlatát (így az állami kontrollt), ám azt a piaci elveknek megfelelően a vásárlói közeg társadalmi kontrolljával egészíti ki. A piacelvű elosztás azt jelenti, hogy a központi forrásból fizetőképessé tett intézmény piaci döntései jelölik ki az oktatásügyi fejlesztés legfontosabb irányait. Vagy másképpen fogalmazva: a központi fejlesztési tőke piaci mechanizmusok segítségével találja meg helyét.

Felmerülhet a kérdés, hogy vajon miért nem teljesen piaci elven, valódi piacként célszerű működtetni az oktatásfejlesztést. Azaz, csökkenteni a központi elosztás szerepét, s a piaci szereplőkre bízni a fejlesztést: a fejlesztők áruljanak, a vevők meg fizessenek (ez elvben feltételezné az adóterhek csökkentését az oktatás viszonylatában, s a tandíj valamilyen formájú bevezetését, hogy legyen miből vásárolni). Ez az elképzelés több problémát vet fel. Az egyik ezek közül, hogy így a fejlesztés lehetőségét a helyi fizetőképesség határozná meg, s a legelmaradottabb, legkisebb tandíjterheléssel „sűjthető” szülők iskolás gyerekei kerülnének legrosszabb helyzetbe – ez pedig akár alkotmányellenes is lehet. A másik gond az, hogy Magyarországon, sok más országgal ellentétben, nincs meghatározva, hogy pontosan milyen adókból fedezhető a közoktatás, ezért a piaci elv bevezetése az adóterhek csökkentésének ígéretével, de minden bizonnyal annak végrehajtása nélkül menne végbe. (Az észak-amerikai országokban például a helyi vagyonszádó fordítható oktatási célokra.) A piaci elv hazánkban ilyen formában mindig azt jelenti, hogy az állam „kivonul” egy területről, s ezt hatalmas tettek állítják be, miközben a csökkenő szolgáltatásokért az igénybe vevőnek fizetnie kell (adózott jövedelméből). Ezért azután célszerű megtartani az esélyegyenlőség és a működőképesség miatt a jelenlegi központi finanszírozást az oktatásfejlesztés területén, ám lehetőséget kell teremteni arra, hogy a felhasználói értékelés vezérelje a rendszer működését a központi ideológia vagy szakmai lobbyk helyett.

A gondolat egyébiránt nem teljesen újkeletű, s a feltehető gyanakvással ellentétben nem is „rőzsaszínű”, szocialista elképzelés. Sőt, hasonló rendszert a baloldalisággal aligha vádolható angol, thatcherista oktatásügyi irányítás vezetett be az úgynevezett „bidding”, azaz „licit”-szisztéma kialakításával. A licitrendszerben az iskolák kapnak fejlesztési pénzeszközöket, s azzal vásárolhatnak szolgáltatást.

Az ideologikus szinten már régóta kívánt (?) programpiac működéséhez szükséges attribútumok közül szükség van termelőre (árura), eladóra, vevőre és tőkére mind a termeléshez, mind pedig a vásárláshoz. Nézzük először a lehetséges termelőket. A helyzet a kezdeti időkhez képest, amikor elsősorban a központi, országos és megyei pedagógiai intézeteknek, intézményeknek volt lehetőségük a fejlesztésre, mára jelentősen megváltozott. A központi, országos programfejlesztés szinte teljesen megszűnt, ám az iparban és a szolgáltatási szektor más területein megindult privatizáció ezt a szférát alig érintette. Igaz, megjelent a tankönyvkiadásban, a taneszkögyártásban a külföldi érdekeltségű vállalkozás is, de a fejlesztésre kevés érdeklődést vonzott. A pedagógiai szolgáltatások területén elkezdett működni néhány kft. és bt., tevékenységük azonban elsősorban a napi közvetlen gyakorlathoz kapcsolódó tanfolyamokra, illetve intézményi átvilágításokra terjed ki. A stratégiai programfejlesztés, a pedagógiai kísérletezés jórészt az iskolai szintre került át.

Az eddigi fejlesztési gyakorlatban a termelő (fejlesztő) juthatott tőkéhez, a vásárló nem vagy alig. Az általános társadalmi gyakorlatnak megfelelően a termelő volt dotált, s csak rajta keresztül a fogyasztó. Ráadásul a termelő által elkészített termék (pedagógiai módszer, program) piacképesége független volt a

beruházott tőkéből és attól, hogy kell-e a létrehozott dolog valakinek. A piaci elvű működés, elosztás szabályai szerint a potenciális vásárlói is helyzetbe kell hozni, nem csak a termelőt. Azaz egyrészt tőkét kell biztosítani azoknak, akik új produktumot kívánnak létrehozni, de azoknak az iskoláknak is lehetőséghez kell jutniuk, akik *nem fejlesztenek, akik gyengébbek, akik rosszul dolgoznak*. Ez első pillantásra ellentmond a liberális gazdaság elvének, ám az elképzelés szerint a gyenge iskolák természetesen nem jutalomból kapják e fejlesztési forrásokat, hanem arra, hogy vásároljanak, azaz a fejlesztő, erős, jól dolgozó iskoláknak, szakértőknek, intézményeknek fizetni tudjanak az igényelt segítségért, szolgáltatásért, programért. Közismert, már-már közhely szintű gazdasági axióma, hogy a termelést a fogyasztás élénkítésével lehet serkenteni (a helyzet viszont fordítva nem igaz, ezt láttuk: a termelés élénkítésével nem feltétlenül nő a fogyasztás). Ez azt jelenti, hogy *közvetlenül* fejlesztési célokra annál kevesebb támogatást kell adni egy iskolának, minél jobban dolgozik – ennek azért kell így lenni, mert a fejlesztés önmagában nem érdem, nem érték, tehát nem „jutalmazható” vagy jutalmazandó. A piaci elvű elosztás arra motiválja az iskolát, hogy:

1. eladható, jó minőségű terméket hozzon létre,
2. kapcsolatot keressen a többi intézménnyel, marketingtevékenységet folytasson.

Azért ez az érdeke, mert másként nem tud külső pénzforráshoz jutni, csak a többi iskolától – lojalitásának iránya saját érdekeit nézve nem „felé”, a minisztérium, Területi Oktatási Központ (TOK), megye, város stb. felé fordul, hanem a szakmai környezet felé. A jó, vállalkozó iskola (s ilyen mindig van) abban érdekelt a leginkább, hogy minél gyengébben működő vagy rosszabb helyzetben lévő partnereket találjon magának, akik esetleg rendszeres „vásárlóivá” válnak. A gyengébben működő iskola ugyan több fejlesztési pénzt kap, ám az csak vásárlásra fordítható, tehát láthatja, csak akkor lesz több szabadon felhasználható pénze, ha ő is eladható árut próbál létrehozni.

A fejlesztési források piaci elvű elosztása esetén tehát *végül* a fejlesztő iskolákhoz kerül a pénz, ám a létrejött termék nem központi adatbankba (ez az íróasztalfiók korszerű elnevezése) kerül, hanem oda, ahol talán leginkább szükség van rá. Az elosztás ráadásul messze korrektebb módon történhet, a gyakorlatban dolgozó szakma vásárlói döntései alapján, mint jelenleg, amikor kuratóriumok összetételétől, szakmai lobbyk kölcsönös kézmosságától függ, hogy ki kap és mennyit. (A jelenlegi rendszer jellegéből fakadóan ad gyanakvásra okot: a kezdeti KFA-pályázatok elbírálása is hiába volt makulátlanul tiszta és korrekt, a vesztesek „tudták”, hogy itt „csak a bennfentesek nyerhetnek”). Természetesen ebben az esetben is lehetséges korrupció, kölcsönös megegyezés. Bizonyára előfordulhat, hogy egy-egy gyengébb terméket áruló iskola a környékbeli még gyengébb, tehát még több, „bonus” pénzt kapó iskolával megegyezik, hogy vegyenek tőle jó drágán valamit, s a befolyó pénzből ők is kapnak valamit. Ennek valószínűsége egyrészt nem több, mint a társadalmi lét bármely egyéb szférájában, másrészt egy-egy fejlesztési „bevásárlás” esetén túl sokan tudnak a vételről, és főleg rengetegen érintettek benne/általa: a fenntartó, a pedagógusok, a gyerekek és rajtuk keresztül a szülők is (esetleg mindannyiuk az iskolaszéken keresztül is). Az ilyesfajta megegyezés, korrupció valószínűsége annak arányában nő, minél inkább veszélyeztetett az iskolák napi fenntartása. Az éhezés korrumpál.

A piacelvű elosztás alapja tehát a fizetőképes vásárlói réteg megteremtése központi források felhasználásával. Nyilvánvaló, hogy azt, hogy mennyi pénz osztható ki fejlesztési célokra, a parlamentnek kell eldöntenie előzetes számítások figyelembevételével. Ha az összeg túl kicsiny, akkor a fejlesztőnek rengeteg

vásárlót kell gyűjtenie, s ez kétségesse teszi, hogy napi feladatainak meg tudjon felelni. Ha az összeg túl nagy, akkor kevésbé átgondoltak lehetnek a vásárlói döntések. Az állami kontrollszerepe még annyi lehet, hogy a keretösszeg meghatározásán túl a leosztás szabályait meghatározza. A legcélszerűbbnek a fejlesztési „vásárlói támogatások” lehívása tűnik, amikor a potenciális vásárló a neki járó fejlesztési keretösszeget vagy annak egy részét meghatározott célra lehívhatja a központi költségkeretből, majd számla ellenében fizet. Ez a pénz „pántlikázása”, azaz, hogy a fejlesztésre szánt pénz még véletlenül se fordítódjon más célra. Hasonló, technikailag egyszerűbbnek látszó megoldás lehet a csekkek, bönök kiadása, mely azután az eladó által beváltható, sőt még egyszerűbbnek tűnik az egészségügyben már bevált kártyás megoldás.

Arra vonatkozóan, hogy melyik intézmény mennyi pénzt kapjon fejlesztési vásárlásra, több megoldás létezhet:

1. Tanulólétszám alapján egységesen (fejkvóta).
2. Pedagóguslétszám alapján egységesen (másik fejkvóta).
3. Iskolai teljesítmény alapján.
4. Földrajzi helyzet (hátrányos helyzet) alapján.
5. Igények alapján.
6. Licitálással.

Mind egyik megoldás bármely másikkal együttesen is alkalmazható természetesen, ám mégis most röviden egyenként tekintünk át, melyik mivel járna.

1. A tanulólétszám alapján elosztott fejlesztési forráskvóta látszólag egalitárius megoldás, hiszen a gyermekhez rendelné a pedagógiai technológia fejlesztéséhez szükséges összegeket. Az azonban már a jelenlegi fejkvótarendszer tapasztalataiból is világossá vált, hogy a fejlesztésre talán leginkább rászoruló kisebb vidéki iskolák járnának relatíve a legrosszabbul ebben az elosztási szisztémában. A megvásárlandó áru (módszer, technológia, tananyag) bekerülési ára tudniillik sok esetben nem a vevő nagyságrendjének (tanulólétszámának) függvénye. A gyereklétszámhoz rendelt fejlesztésiforrás-elosztás tehát csak valamely sávos, regresszív technikával működhetne jól (minél nagyobb az iskola, annál kisebb a fejlesztési forrásból egy tanulóra jutó összeg).

2. A pedagóguslétszám alapján igényelhető fejlesztési pénz ötletét az támogatja, hogy a fejlesztést végül is a pedagógusoknak kell „megvenniük”, s ez lehetővé tenné esetleg az iskolákon belüli fejlesztési összegek differenciálását is (pedagóguscsoportok között). Hátránya e rendszernek az, mint az előzőnek: lineáris alkalmazása esetén a nagy iskolák túlzott előnyhöz, a kis iskolák behozhatatlan hátrányba kerülnének (igaz, ez csak a vásárlásnál jelentkezik, az eladásnál és végül az effektív pénzbevitelnél ez az előny/hátrány megszűnik).

3. Az iskolai teljesítmény alapján adott fejlesztési keret esetén, eddigi logikánk szerint, minél gyengébben teljesít az iskola, annál magasabb vásárlói keretösszeget kap (amelyet a jól teljesítő iskoláknál, fejlesztést ígérő intézményeknél fog levásárolni). Nagy kérdés persze, hogy mi számít „jó”, illetve „gyenge” teljesítőképességnek. Az iskola önmérésének kétfajta motivációja lehet: magát rosszabb színben bemutatni (Ekkor ki fog tőlünk vásárolni? Fejlesztésre viszont több pénzt kapunk, de az nem költhető el az iskolában, tehát csak „kimegy.”); vagy kedvezőbb képet festeni magáról (Ekkor ugyan itt vásárolnak majd a gyengébbek, de nem vehetünk új, tovább fejleszthető terméket.).

4. A földrajzi helyzet néha fokmérője a fejlesztési igényeknek, néha azonban nem. Olyan korrigáló szempontok lehetnek az elosztásnál például, hogy a kistelepek, lakótelepi iskolák, szociális problémákkal küszködő körzetek stb. iskolái nagyobb összeget kaphatnak fejlesztésre. Azt azonban világosan kell látni, hogy a

preferenciák meghatározása nem szigorúan vett szakmai, hanem oktatáspolitikai döntés kérdése. Ilyen módon a fejlesztés politikai intenciókat követ direkt kézivezérlés helyett.

5. Az igény alapján való szétosztás hasonlatos a KFA-rendszer pályázati technikájához azzal a lényegi különbséggel, hogy a megnyert összeg számlaköteles program-, módszer- vagy szolgáltatásvásárlásra használható (azaz nem befűl fizethető ki). Ez jelentős különbség, mert a pályázati rendszer óriási hibája a felhasználások ellenőrizetlensége volt – iskola, fenntartó és minisztérium is latens módon költségvetési működési támogatásnak kezelte a pályázati pénzeket.

6. Elképzelhető a fejlesztési pénzek valamilyen licit útján való szétosztása is, ahol a legkedvezőbb felhasználást ígérők a legnagyobb támogatási összeget kaphatják. A hatékony felhasználás szempontja lehet a saját forrásból való hozzájárulás a fejlesztéshez vagy hosszabb-rövidebb lejáratú kölcsön kérése, amikor a vásárolni kívánt fejlesztés külföldi és honosítani lehet (amely magyar áru később effektív bevételt hozhat az iskolának, s abból kívánja a kölcsönt törleszteni), vagy hazai, de alapul szolgál egy új, piacképes termék kialakításához.

A pedagógiai fejlesztések egyik alaproblémája, amit az elmúlt időszakok pályázati rendszere képtelen volt kezelni, hogy általában egyéves időszaknál hosszabb távú projekteket igényel. Eddig az elkezdett fejlesztések folytatása állandóan minisztériumi hajszálon függött: lesz-e pénz jövőre, vagy nem, s ha igen, mennyi? A KFA-program eleve egy-egy évre biztosított támogatást a nyervek számára, akik nem tudhatták, hogy vajon az elkezdett munkát majd folytathatják-e. Az érem másik oldalát pedig az jelentette, hogy nem lehet eleve „carte blanche”-t adni fejlesztők, iskolák kezébe, mondván, hogy bárhogy dolgoztok is, három vagy öt évig kaptok pénzt. Ilyen megmondolásból, a fejlesztőnek semmilyen felelőssége nem volt programja iránt (nem is volt az elmúlt évtizedekben sikertelen pedagógiai kísérlet Magyarországon...). Az abszolút felesleges és sikertelen fejlesztések leállításában a kísérletvezetőn, az iskolán kívül már csak a pénzt adó minisztérium vagy kuratóriuma nem volt érdekelt, hiszen akkor világgóssá vált volna, hogy hiába költötték egy (vagy több) évig a pénzt. Ma Magyarországon a pedagógiai fejlesztések semmilyen minőségi kontrollja nincs, presztízse ezért minden más innovatív tevékenységnél alacsonyabb, s következképp az ország büdzséjének összeállításakor is igen kis eséllyel indul a tárcá harcba (ha egyáltalán indul) fejlesztési pénzek elnyerése érdekében.

A gazdaság területén az innováció, a fejlesztés értékelése nem központi kuratóriumok, szakértők részvételével történik, nincs is erre szükség. A fejlesztés eredményességét, amely lehet sikeres és sikertelen, a megtérülés gyorsasága és biztonsága jelzi a ráfordítás viszonyában. A pedagógiai fejlesztés területén hasonló szabályoknak kell működniük: a fejlesztés akkor sikeres, ha a befektetett szellemi és anyagi tőke megtérül, és hasznot kezd termelni ott és azoknak, akik befektettek.

Irodalom

Báthory Zoltán–Kiss Albertné: A Közoktatás-fejlesztési alap három éve. Bp., MKM, 1991.

Halász Gábor: Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: A „hatos főirány” története. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9. (Sorozatszerk.: Gyenes Károly.), Bp., MM, 1988. 5–47. o.

Larkin, Ralph W.: *Suburban Youth in Cultural Crisis*. New York–Oxford, Oxford University Press, 1979.

Pöcze Gábor: Az Országos Távlati Tudományos Kutatási Terv (OTTKT) 6. számú főirányának története 1973–1984. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 9. Sorozatszerk.: Gyenes Károly.) Bp., MM, 1988. 49–223. o.