

# Az állam szerepe a felsőoktatás finanszírozásában

Gilly Gyula

## Miért van egyáltalán szükség felsőoktatásra – a humántőke és a felsőoktatás jelentősége a 21. században

A felsőoktatásnak mint a humántőke előállításában kulcsfontosságú szektornak mindig is fontos szerepe volt. Egyrészt a felsőoktatás közvetítette a társadalom egésze szempontjából fontos alapértékeket a jövő értelmisége, elitje számára, ideértve az intellektuális szabadsággal, a vélemények szabadságával, az úgynevezett „akadémiai-intellektuális” elitizmussal kapcsolatos értékeket. Ennek a szerepkörnek a lényege, hogy adott vita, érvelés esetén nem az számít, hogy ki mondja, hanem egyedül az érvek intellektuális és szakmai tartalma. Másrészt a felsőoktatás nyilvánvalóan hozzájárul az innovációkhoz és ezáltal a technológiai fejlődéshez. Végül pedig a társadalmi és gazdasági hasznok mellett teljesen legitim szempont az is, hogy a tudás fejlesztése, a lehető legmagasabb szintű tudás megszerzése önmagában is érték, akkor is, ha nem fűződik hozzá kézzelfogható egyéni vagy társadalmi szintű nyereség.

A felsőoktatás fentiekben felsorolt „hagyományos” szerepkörei mellett új jelenség, hogy a felsőoktatás, mégpedig a nagy részvételi aránnyal működő, tömeges és egyidejűleg minőségi felsőoktatás mára nélkülözhetetlen a gazdasági növekedés szempontjából is, vagyis a felsőoktatás vált a gazdasági növekedés motorjává (Krueger–Lindahl, 2001; Badinger–Tondl, 2002).

## Empirikus tények: gazdasági növekedés és felsőoktatás

A felsőoktatás – mint a legfontosabb gazdasági növekedési tényező – szerepét számos empirikus tény is igazolja:

„Az a legfőbb különbség a fizikai és a tudástőke között, hogy utóbbi esetében a határhozamok nem csökkennek” (Baldwin–Wyplosz, 2009). Azaz a tudástőke újabb és újabb egységnyi növekedése nem csökkenti az egy egységnyi növekedésre jutó határhasznot.

A hallgatói létszám expanziója, azaz a felsőoktatás tömegesedése és a diplomások számának következményes emelkedése ellenére a diplomás jövedelemprémium, azaz a diplomások nem diplomásokhoz viszonyított életútra vetített jövedelme közötti különbség nem csökkent.

A tartós növekedés a tudásfelhalmozásból, a technológiai fejlődésből és az innovációból származik: „...az OECD-országokban érdemes megkülönböztetni a közoktatás és a felsőoktatás hatását. Érdekes módon az utóbbi (azaz a felsőoktatás) bizonyult az egyes országok, illetőleg nagyobb régiók közötti gazdasági különbségek legfőbb magyarázó-változójának” (Aghion et al., 2005).

A felgyorsult technológiai fejlődés, az újabb és újabb technológiák (és iparágak) egyre gyorsabb ütemben való megjelenése folyamatosan keresletet támaszt az új, a rugalmas, a széles körű és a differenciált készségek, illetve a „tanulási képesség” általános fejlesztése iránt – emiatt *több* képzésre van szükség. Emellett a tudás „felezési ideje”, a megszerzett tudások elavulási ideje is egyre rövidebb – emiatt *gyakoribb* képzésre van szükség<sup>1</sup> (Barr et al., 2011). Régebben, egy a technológiai fejlődés szempontjából lényegesen statikusabb világban, a tipikusnak nevezhető karrier az volt, hogy az adott diplomás az egyetemen megszerzett tudásának, képzettségének megfelelő karrierpályát futott be és némi továbbképzéseket leszámítva egész életében a szakképzettségének megfelelő feladatokat végezte. Ma már ez a karrierpálya a legkevésbé tipikus. A felsőoktatás egyik legfontosabb funkciója a mai világban nemcsak az, hogy valamely szakterülethez tartozó ismeretanyagot az egyén a lehető legmagasabb szinten elsajátítsa (miközben ezen ismeretanyag elavulási ideje a felgyorsult technológiai fejlődés miatt egyre rövidebbé válik), hanem az is fontos funkciója a felsőoktatásnak, hogy képessé tegye és megtanítsa a hallgatókat arra, hogy a lehető leghamarabb a lehető legmagasabb szinten képesek legyenek bármit megtanulni. Ez alapvető feltétele annak, hogy a felsőoktatásban végzettek kellően rugalmasan tudjanak alkalmazkodni a munkaerőpiac egyre gyorsabban változó igényeihez.

A fenti okok miatt a felsőoktatás az adott ország versenyképességének egyik fontos faktórává és ezáltal a gazdasági növekedés fő motorjává vált. A felsőfokú diplomával rendelkezők körében a foglalkoztatottság lényegesen magasabb, a munkanélküliség kisebb és az egész életútra vetített jövedelem lényegesen magasabb, mint a nem diplomások esetében, továbbá a diplomások életminősége is jobb, hosszabb ideig és egészségesebben élnek.<sup>2</sup> Mind összetársadalmi, nemzetgazdasági, versenyképességi, mind egyéni szempontokból igen jelentős pozitív hatása van a felsőoktatásnak.

Az 1.a–1.f számú táblázatokból<sup>3</sup> az is kitűnik, hogy ezek a pozitív hatások Magyarországon még jelentősebbek, mint az OECD-országokban.

<sup>1</sup> Barr, N., Berlinger, E., Gilly Gy. et al. (2011): „*Feasibility study on student lending.*” Final Report, EAC/47/2009, European Commission; [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/lending\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/lending_en.pdf)

<sup>2</sup> Közismert és sokszorosan igazolt egészségpolitikai alaptétel, hogy az egészségi állapotot meghatározó legfontosabb tényezők (“determinants of health”) közé tartoznak olyan faktorok, mint például a legmagasabb iskolai végzettség, foglalkoztatottság/munkanélküliség, beosztás (vezetői vagy beosztotti státusz), jövedelem stb. Ezért sem meglepő, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében nemcsak a foglalkoztatottsági, jövedelmi stb. helyzet jobb, de a várható élettartam, a várható egészségben megélt élettartam, az életminőség és az egészségi állapot is (lásd pl. a WHO bármelyik “World Health Report”-ját).

<sup>3</sup> Forrás: Eurostat, Education at a Glance 2010 (2008-as adatok alapján).

1.a táblázat. Foglalkoztatás végzettség szerint (%)

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
OECD-átlag	58,7	76,1	84,5
Magyarország	38,7	68,7	79,9

1.b táblázat. Munkanélküliség végzettség szerint (%)

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
OECD-átlag	8,7	4,9	3,2
Magyarország	17,3	6,3	2,3

1.c táblázat. Relatív jövedelmek végzettség szerint

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
OECD-átlag	76	100	160
Magyarország	73	100	210

1.d táblázat. Elégedett az egészségi állapotával (%)

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
OECD-átlag	0,61	0,76	0,83
Magyarország	0,34	0,56	0,75

1.e táblázat. Érdeklí a politika (%)

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
OECD-átlag	0,34	0,47	0,63
Magyarország	0,28	0,43	0,50

1.f táblázat. Bizik az emberekben (%)

	Alapfokú	Középfokú	Felsőfokú
OECD-átlag	0,34	0,42	0,53
Magyarország	0,22	0,22	0,36

Mindezek alapján nem véletlen, hogy a felsőoktatás iránt óriási a társadalmi igény. A családok – nagyon helyesen és a fenti adatok fényében teljesen megalapozottan – a társadalmi felemelkedés kulcsaként tekintenek a felsőoktatásra és a diploma megszerzésére. A felsőoktatásban

való részvételi arányok folyamatosan és lényegében megállíthatatlanul növekednek szinte minden országban; és semmilyen jel nem utal arra, hogy ez a trend kifulladásra vagy lassulni kezdjen. Emiatt se nem kívánatos, de nem is lehetséges e trendeket visszafordítani. A 21. század nagy kihívása, hogy egyszerűen kell biztosítani a felsőoktatási rendszerek tömegességét és minőségét. Mindezek alapján egyértelműen téves, káros, nemkívánatos és teljesen tévútra vezet, ha a magas részvételi arány miatt tömegessé vált felsőoktatási rendszerekben szembeállítják a minőséget és a tömegességet és/vagy az elit rendszerekhez való visszatérést szorgalmazzák. A kis részvételi aránnyal és így kis létszámmal működő úgynevezett elit rendszerek valójában nem a minőség szempontjából kívánatos akadémiai elitizmus, hanem a társadalmi mobilitás szempontjából kimondottan káros, nemkívánatos szociális elitizmus értelmében nevezhetők „elitnek”, abban az értelemben, ahogyan egy kasztrendszerben a magasabb kasztba tartozók elitnek tartják magukat. Önmagában az, hogy egy felsőoktatási rendszerbe lényegesen kevesebb fiatal eresztenek be, mint amennyien tovább szeretnének tanulni (vagy az, hogy „lebeszéljük” a fiatalokat a továbbtanulásról), nem a minőséget fogja növelni, hanem a társadalmi mobilitást fogja csökkenteni.

## A tudástőke és a felsőoktatás szerepének tükröződése az európai uniós politikákban

A tudástőke és a felsőoktatás meghatározó szerepének a felismerése az európai uniós szintű politikákban is tükröződik:

- „A tudás az a kulcstényező, amivel Európa biztosítani tudja versenyképességét a globalizált világban, amelyben mások olcsó munkaerőjükkel és/vagy nyersanyagaikkal versenyeznek” (Mid-term review of Lisbon strategy, 2005).
- Az Európai Unió „a világ legversenyképesebb és a legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává kíván válni, ami lehetővé teszi a fenntartható gazdasági növekedést, illetve több és jobb munkahelyet teremt nagyobb társadalmi kohézió mellett” (Lisbon Treaty, 2009).
- A cél az, hogy „... az EU okos, fenntartható és befogadó gazdasággá váljon magas foglalkoztatás, termelékenység és társadalmi kohézió mellett” (Europe, 2020).

## Az Európai Unió és tagországai előtt álló kihívás

A fentiek alapján a humántőkével kapcsolatos főbb tanulságok lényege az, hogy a humántőke a legfontosabb növekedési tényező, és a humántőke fejlesztése szempontjából a felsőoktatás játssza a főszerepet. Emellett nem általában a felsőoktatás, hanem egy nagy részvételi aránnyal működő, ha úgy tetszik tömeges, de egyszerűen minőségi felsőoktatás az, ami a humántőke és tudástőke kritikus tömegben való előállításán keresztül a gazdasági fejlődés és a versenyképesség legfőbb tényezőjének tekinthető.

A felsőoktatás alulfinanszírozásával Európa azt kockáztatja, hogy nem lesz képes hatékonyan versenyezni azokkal az országokkal, amelyek többet költenek erre a területre.

Az európai uniós országokban, így Magyarországon is óriási ellentmondás feszül a meghirdetett politikák és a felsőoktatás finanszírozásának gyakorlata között. Ennek lényege, hogy az

össztársadalmi és nemzetgazdasági szempontból szükséges részvételi arány növekedett ugyan az elmúlt 15–20 év során, de ezt egyáltalán nem követte a ráfordítás, illetőleg az egy hallgatóra jutó ráfordítások arányos és közgazdaságilag kívánatos mértékű növekedése, lásd a 2. táblázatot.

2. táblázat. Részvételi arány és finanszírozás a felsőoktatásban

	EU19	USA	Japán	Dél-Korea
Diplomások aránya, 2007 (25–34 évesek, %)	32,0	42,0	55,0	58,0
Teljes felsőoktatási kiadás, 2008 (GDP%)	1,3	3,1	1,5	2,5
– állami kiadás	1,1	1,0	0,5	0,6
– magánkiadás	0,2	2,1	1,0	1,9

Forrás: Eurostat, 2010

Ennek legfőbb oka az, hogy a nemzetgazdaságilag kívánatos méretű felsőoktatás kizárólagosan az adófizetők pénzéből már nem finanszírozható, ugyanakkor a piaci részvételi aránnyal működő elitista felsőoktatási rendszerekben megszokott „ingyenes” felsőoktatás mint vívmány eszménye és szerzett jogként való percipiálása általában politikailag lehetetlenné tette tandíj vagy megfelelő mértékű tandíj bevezetését. Ez nagyjából minden európai országra igaz, a magyarországi tandíj-bevezetési kísérletek immár húszéves története pedig iskolapéldája annak, hogy hogyan nem szabad a tandíjkérdéshez nyúlni. (Ennek elemzése meghaladná e cikk terjedelmi korlátait.)

## A felsőoktatás általános szakmapolitikai és stratégiai célrendszere

Egy fejlett és a felsőoktatás humán- és tudástökében játszott szerepét felismerő országban a felsőoktatással kapcsolatos szakmapolitika stratégiai célrendszere a hozzáférés, a részvételi arány növelésében, a hatékonyság és a minőség egyidejűleg történő elérésében, javításában rejlik. Fontos, hogy e célok nem egymással szembeállítva jelennek meg, azaz e célok egyike nem a másik kárára valósítandó meg, hanem e célok elérését egyidejűleg kell megvalósítani.

### Hozzáférés

A felsőoktatás nyitott és azonos eséllyel hozzáférhető kell, hogy legyen minden tehetséges fiatal számára – megfelelő képességek és ambíciók esetén –, függetlenül az egyén, illetőleg családja anyagi teherviselő képességétől. Így a felsőoktatásban való részvétel, a felsőoktatáshoz való hozzáférés nem függhet az egyén, illetőleg családja jövedelmi helyzetétől, lakóhelyétől.

Az azonos képességűek azonos esélyű hozzáférése az elve önmagában is egy a társadalmi igazságosság érvényesülését biztosító értékalapú rendszerszervező elv kell legyen, lévén, hogy egy jelentős mértékben közpénzekből, azaz az összes adófizető pénzén fenntartott rendszerről van szó. Emellett azonban fontos látni, hogy a hozzáférés biztosítása az össztársadalmi hatékonyság szempontjából is fontos követelmény: az ugyanis biztosan hatékonyságsökkenést eredményez, ha egy adott országban egy tehetséges fiatal vagy tehetséges fiatalok azért kallódnak el, azért nem juthatnak hozzá a lehető legmagasabb képzettséghez, mert anyagi okok miatt nem juthatnak be a felsőoktatásba.

## Méret

Mind hozzáférési szempontból, mind össztársadalmi hatékonysági szempontból elegendően nagy méretű kell legyen a felsőoktatási rendszer ahhoz, hogy egyrészt minden tehetséges fiatal beférhessen a felsőoktatási rendszerbe és megszerezhesse a lehető legmagasabb szintű tudást (valamint azt a képességet, hogy bármikor bármit a lehető legmagasabb szinten és a lehető leggyorsabban meg tudjon tanulni és így alkalmazkodni tudjon a technológiai fejlődés felgyorsulása által állandóan változó munkaerő-piaci kihívásokhoz).

## Hatékonyság

A hatékonyságot kétféleképpen érthetjük a felsőoktatásban: beszélhetünk makroszintű allokációs hatékonyságról, illetve mikroszintű felhasználási hatékonyságról.

### Makroszintű, allokációs hatékonyság

A hatékonyságnak egyik fontos dimenziója a **makroallokációs hatékonyság**, ami annak a kérdése, hogy az adott ország közgazdaságilag optimális szinten finanszírozza-e a felsőoktatást (illetve bármely más jóléti szektorát). Ez elvileg akkor áll fenn, ha az egységnyi társadalmi többletráfordítás éppen megegyezik az ebből származó társadalmi haszonnövekménnyel, ráadásul ugyanez igaz minden más szektorra is (pl. egészségügy, nyugdíj, közoktatás stb.). E tekintetben egy alrendszer akkor tekinthető relatíve alulfinanszírozottnak, ha egységnyi többletráfordítással nagyobb társadalmi haszon lenne elérhető, mint más alrendszerben. A problémát az jelenti, lényegében az összes jóléti szektor esetén, hogy az elv egyszerűen megfogalmazható, érthető, azonban alapvető metodikai és mérési problémák miatt a többletráfordítással elérhető hasznok és határhasznok nem vagy csak igen körülményesen és pontatlanul határozhatók meg. E makroszintű allokációs hatékonysági dimenzióban fontos azt is látni, hogy az össztársadalmi ráfordítás nem egyenlő az adott év költségvetési ráfordításával (ez ugyan egyértelműnek tűnik, mégis általában összekeveredik e két fogalom). Ezért össztársadalmi hatékonysági szempontból nemcsak az a kérdés, hogy adott évben mekkora a költségvetési ráfordítás, hanem az is, hogy mekkora az emellett jelen lévő magánráfordítás. Mint a 2. táblázatban bemutatásra került, az európai térség országaiban a felsőoktatásra fordított költségvetési ráfordítások GDP-arányosan lényegé-

ben azonosak más régiók ráfordításaival, a nagy különbség, illetve „elmaradás” a költségvetésen kívüli forrásokban mutatkozik, azaz a költségvetési ráfordítások magánforrásokkal, alapvetően tandíjjal való kiegészítésének a hiányában vagy nem megfelelő mértékében.

A makroallokációs hatékonyság mellett a másik fontos hatékonysági dimenzió a **mikroszintű hatékonyság**, ami annak a kérdése, hogy az adott szektorra jutó forrástömeg elosztása képzési irányok, programok, intézmények, karok stb. között vajon kellően hatékony mintázatban történik-e, továbbá hogy akármilyen eloszlás esetén e források felhasználása kellően hatékonyan történik-e.

**A források felsőoktatási rendszeren belüli mikroszintű, (a felsőoktatási rendszeren belüli) allokációs hatékonysága**

E tekintetben a közgondolkodásban két domináns paradigma van jelen: az egyik a **központi munkaerő-piaci tervezés**, a másik a **hallgatók (felvételizők) választásán alapuló kvázi piaci mechanizmusok** alkalmazása. A fő kérdés az, hogy a felsőoktatás rendelkezésére álló források képzési szakirányok/területek, programok, intézmények, karok, szakok közötti elosztásakor össztársadalmi szinten az vezet-e hatékonyabb allokációhoz, ha egy központi tervezési hivatal/központ különféle elvileg legitim szempontokra (pl. az állam preferenciái, az állam igényei, a munkaerőpiac igényei stb.) hivatkozva osztja el a rendelkezésre álló forrásokat, vagy pedig – másik szélső értéként – ezek elosztása a piaci versenymechanizmusokon alapul, ami a felsőoktatásban a hallgatói normatívák/ösztöndíjak hallgatói választáson alapuló, intézmények közötti allokációját eredményezi (a hallgató „a lábával szavaz”, viszi magával a finanszírozást az általa választott intézménybe, pl. egy ún. „Voucher-rendszer” esetén).

A központi, munkaerő-piaci tervezés, versus hallgatók választásain alapuló kvázi piaci versenymechanizmusok alkalmazása tekintetében a fő kérdés, hogy végeredményét, kimeneteletét tekintve melyik vezet össztársadalmi szinten hatékonyabb forrásallokációhoz és működéshez. Az elmúlt 8–10 évben a kormányok általában a versenymechanizmusokra hagytak (bizonyos korlátozások mellett), míg a legújabb felsőoktatás-politikai döntések ezek háttérbe szorítása és a központi, munkaerő-piaci tervezés előtérbe helyezése mentén történtek (lásd pl. a keretszámok meghatározása). Ennek aktuálpolitikai értékelése helyett inkább e forrásallokációs kérdés közgazdasági, információs-közgazdasági elemzésének néhány fontos aspektusára hívjuk fel a figyelmet.

A felsőoktatást sok más mellett az különbözteti meg például a közoktatástól, hogy a közoktatásban, különösen az alsó tagozatokban az elsajátítandó tananyag (írás, olvasás, számtan, mértan stb.), illetőleg a felsőbb tagozatokban belépő ismeretanyag elsajátításának szükségessége univerzálisan szükséges a társadalom és gazdaság egészének működőképessége szempontjából, illetőleg a legalapvetőbb közös értékek és ismeretek átadása, elsajátítása és számos fontos szocializációs szempont miatt. Ez fontos minden egyes egyén megfelelő beilleszkedése és működése, mind a társadalom egésze szempontjából. E tekintetben nem kérdés, hogy az alapvető tananyag alapvetően, de legalábbis annak törzsanyaga egységes, kvázi homogén kell legyen és minden gyermek számára lakóhelyétől függetlenül nagyjából ugyanazon ismeretanyag kell, hogy átadásra kerüljön. Ebből a szempontból a közoktatás nagyjából homogénnek tekinthető, teljes mértékben elfogadható az, ha az állam masszívan beavatkozik a folyamatokba,

pl. nemzeti kerettantervek előírásával, általános tankötelezettség előírásával és szükség esetén törvényi kikényszerítésével, a kötelező közoktatás megszervezésével, fenntartásával stb. Ezért a szabad piaci verseny egyik fellegvárának számító Amerikai Egyesült Államokban is a közoktatás alapvetően állami feladatot jelent, és bizonyos kivételektől eltekintve alapvetően állami intézményekben történik, azaz az állam a közoktatás területén nemcsak szabályozó és finanszírozó szerepet tölt be, de ő maga nyújtja a közoktatást mint „szolgáltatást”.

**A felsőoktatás minden tekintetben lényegesen diverzifikáltabb, mint a közoktatás és várhatóan ez a jövőben csak fokozódni fog:**

*„Annak érdekében, hogy mozgósítsuk Európa teljes intellektuális kapacitását és felhasználjuk azt a gazdaság és a társadalom érdekében, sokkal nagyobb diverzitásra van szükség, mint korábban, a célcsoportok, az oktatási módszerek, a be- és kilépési pontok, a tudományterületek és kompetenciák összességének, a tananyag stb. tekintetében. A kiváló minőség csak olyan helyen születethet meg, ahol a »kulturális kiválóságok« összeadódnak. A kiválóság sohasem állandó eredmény, folyamatosan meg kell újítani.”<sup>4</sup>*

Az igencsak felgyorsult és szerteágazó technológiai fejlődés miatt még egyes szakterületeken is egyre nagyobb a specializáció és a szubspecializáció, mind az elsajátítandó ismeretek, mind pedig a munkaerő-piaci igények (pl. betöltendő állások) felől nézve. Másrészt pedig az ismeretek elavulásának a felgyorsulása miatt egyre fontosabb az ismeretek állandó megújítására való képesség. A mindenkori fiatalok oldaláról nézve pedig az is teljesen érthető és belátható, hogy minden tehetséges fiatal nemcsak általában tehetséges, de egyéni érdeklődési területének, egyéni képességeinek, tehetségének megfelelően valamilyen szakterület irányában különösen tehetséges és teljesen legitim módon ebbe az egyéni képességeinek, irányultságainak megfelelő irányba törekszik továbbtanulni. Össztársadalmi szinten vélhetően sokkal magasabb szintű hatékonyság érhető el, ha mindenki a képességeinek legmegfelelőbb irányba továbbhaladva, továbbtanulva tudja kibontakoztatni saját tehetségét, mintha olyan irányokba kényszerül továbbtanulni, amelyekben ugyan általános jó képességei révén meg tudja állni a helyét, de vélhetően nem az általa elérhető legmagasabb, hanem csak egy jó/közepes, átlagos szinten (például Michelangelo valószínűleg jó minőségű bútorokat vagy cipőket is képes lett volna „gyártani”, ha erre kényszerítik, de az is valószínű, hogy nála jobb asztalosok és suszterek is akadtak volna, az viszont szinte biztos, hogy e jobb asztalosok és suszterek nem lettek volna képesek hozzá hasonló művészi teljesítményt nyújtani, ami végeredményben alacsonyabb össztársadalmi hasznot és hatékonyságot eredményezett volna egy olyan rendszerben, amely Michelangelót megakadályozta volna valódi specifikus tehetségének a kibontakoztatásában). Emellett meg kell jegyezni azt is, hogy épp az extrém módon felgyorsult innovációk és technológiai fejlődés miatt állandóan új iparágak jelennek meg (és régiéik tűnnek el), mégpedig a lényeg tekintetében előre nem (mindig) látható ugrásszerű változást okozva mind a gazdaságban, mind az iparban (lásd pl. az informatika megjelenését és felfutását vagy a mobiltelefonokkal kapcsolatos fejlődést), ami azt is jelenti és eredményezheti, hogy egy most éppen „feleslegesnek” tűnő tudás

<sup>4</sup> Communication from the Commission “Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy”, 2005.



megléte és jelenléte egy ugrásszerű változás esetén éppen a legnagyobb versenyelőnyt jelentheti (pl. bizonyos klasszika-filológiai és holt nyelvek ismerete hasznosulhat bizonyos informatikai innovációk esetén). Mindent egybevetve: ha a felsőoktatásban a rendelkezésre álló források képzési programok, szakirányok, intézmények, karok, szakok közötti szétosztásában a központi munkaerő-piaci tervezés szerepe túldimenzionálódik, illetőleg szinte kizárólagossá válik, akkor az azt igényli, hogy a nagy központi tervező képes legyen minden tekintetben (a jövőbeli technológiai változásokat és azoknak az egész gazdaságot megújító hatását is ideértve) látni a jövőt kb. 30-40 évre előre, mégpedig olyan részletességgel, hogy azt is meg tudja tervezni, hogy 5-10-15-...30 év múlva melyik egyetem/főiskola melyik karának melyik képzési programjáról hány végzettre lesz szükség. Ez nyilvánvalóan lehetetlen. Röviden összefoglalva: a központi, munkero-piaci tervezés részben a képzési programok szükségszerű extrem diverzifikáltsága részben az igen jelentősen diverzifikált képességek, ambíciók miatt, nem utolsósorban pedig a felgyorsult technológiai fejlődések miatt várhatóan sorozatosan bekövetkező, de valós tartalmát tekintve előre nem ismerhető ugrásszerű gazdasági és munkaerő-piaci változások miatt csak igen korlátozott mértékben vezethet össztársadalmi szinten optimális eredményre.

Összefoglalható (Barr, 2004 alapján), hogy a fogyasztói választáson alapuló piaci mechanizmusok annál hatékonyabban működnek,

- a) minél jobb a „fogyasztó” informáltsága;
- b) az információ minél olcsóbban és hatásosabban megszerezhető, illetőleg javítható;
- c) minél könnyebben tudja a „fogyasztó” feldolgozni, értelmezni és felhasználni a kapott információkat;
- d) minél alacsonyabb a rossz döntés személyes költsége, illetve minél kevésbé irreverzibilisek a rossz döntés következményei;
- e) minél inkább különböznek, diverzifikáltak a fogyasztói ízlések.

A felsőoktatás esetében ezek a feltételek túlnyomórészt teljesíthetőek. Az információk rendelkezésre állása, feldolgozhatósága, értelmezhetősége az állam által jelentősen javítható, egy kellően rugalmas, menetközbeni korrekciókra lehetőséget adó, átjárható, sok kimenetű felsőoktatási rendszer pedig minimálisra képes csökkenteni az esetleges rossz döntések hatását, személyes és társadalmi költségeit és kárait. Összességében, elvileg a hallgatók képesek lehetnek olyan döntéseket hozni, amelyek a saját és a társadalom érdekeit szolgálják. Fontos kivételt jelent ez alól, hogy az alacsonyabb társadalmi, gazdasági csoportból származó családok gyermekei kevésbé informáltak és motiváltak.

A hallgatók választásán alapuló kvázi piaci mechanizmusokra való hagyatkozás ilyen körülmények között szinte bizonyosan azzal jár, hogy lesznek olyan hallgatók, akik rosszul választanak, de az ilyen rendkívül komplex, sok jövőbeli ismeretlen változást magában rejtő szituációkban valószínűsíthető, hogy a hallgatók egyéni választásainak az összessége se fog tökéletes eredményhez vezetni, de minden valószínűség szerint összességében jobb eredményre vezet a végső mintázatot, illetőleg a választások kimeneteit, eredményeit tekintve, mint egy központi tervező döntései (ugyanis olyan omnipotenciát, jövő belátó képességet kellene feltételezni, amilyen nem létezik). Ugyanakkor a kizárólagosan csak a hallgatók szabad választásán alapuló forrásallokáció („a hallgató a lábával szavaz és viszi magával a finanszírozást”) is számos veszélyt rejt magában: valóban teret nyithat olyan divatok szerinti választásoknak, amelyek végső soron nem értékes diplomákhoz vezetnek, vagy amelyek egyes intézmények teljes

ellehetetlenülését okozhatják, vagy azért, mert eltűnnek onnan a hallgatók, vagy azért, mert ugrásszerűen, egyik évről a másikra túl sokan jelennek meg egy adott intézményben stb. Ezek a nemkívánatos hatások azonban megfelelő módon korlátozhatóak. Az állam, illetőleg a központi tervező megfelelő információk gyűjtésével és közérthető formában történő nyilvánossá tételével (pl. adott egyetem adott diplomájával kapcsolatos elhelyezkedési lehetőségek, munkanélküliségi ráták, kereseti lehetőségek/pályák, karrierpályák stb.) orientálhatja a jelentkező fiatalokat (és azokat, akikkel a pályaválasztási döntéseiket megbeszéli, pl. család), vagy a központi tervezés során a pályaválasztó fiatalok irányultságait, preferenciáit is felméri, elemzi és figyelembe veszi stb. Emellett teljesen legitim módon az állam preferálhat egyes – adott időszakban éppen nem népszerű, de társadalmilag mégis fontos – szakirányokat (úgy, mint pl. azt most a természettudományos képzések esetében tette).

Összefoglalva tehát az sem helyes, ha egy szélsőséges, piaci fundamentalista ideológia mentén a hallgatói férőhelyek elosztása korlátozás, értelmes szabályozás, megfelelő információszolgáltatás nélkül szinte abszolutizált módon csak az aktuálisan felvételizők döntésére van bízva (mert aktuális divatok szerint teljesen szétzilálhatja a rendszert, hosszabb távú károkat okozva), de az sem helyes, ha egy ilyen „piaci fundamentalista” doktrína szerinti időszak negatív tapasztalatai miatt a rendszer és irányítói átesnek a ló túlsó oldalára és a piac mindenhatóságának hitét az állam és az állami tervező mindenhatóságának a hitével váltják fel, mert ez legalább olyan mértékben szélsőséges és a károk mértékét tekintve nemkívánatos össztársadalmi végkimeneteket eredményezhet. A helyes út vélhetően egy megfelelően szabályozott kvázi piaci működés, amelyben mindazon központi tervezési szempontok érvényre tudnak jutni, amelyek adott időszakban érvényes módon megfogalmazhatóak, de kellően érvényre jut az, hogy az adott időszakban a releváns korosztály tagjai (a felvételiző fiatalok és a hallgatók) egyéni képességeik, irányultságuk stb. szerint mégis milyen irányba szeretnének továbbtanulni.

E körbe tartozik az, hogy a – képzési programok tekintetében – a rendszer kellően rugalmas, átjárható és sokkimenetű képzési programokkal működjön. Ez ugyanis azt jelenti, hogy a felsőoktatási rendszer a képzési programok rugalmassága révén képes az egyéni igényekhez jobban alkalmazkodni („testreszabottabb” módon végezhető el az egyetem). Másrészt, ami még fontosabb, így nyílik lehetőség a menet közbeni korrekcióra. Azaz az, hogy végül a hallgató milyen diplomával távozik, nem kizárólagosan a 18–20 éves korában egyszer meghozott felvételire vonatkozó döntésétől függ. Ha később bebizonyosodik számára, hogy az eredeti pályaválasztási döntése, illetve képzési program-választása nem volt (teljesen) helyes, egy kellően (de nem parttalanul) rugalmas, átjárható, sokkimenetű képzési rendszerben megfelelő lehetőségei nyílnak a menet közbeni korrekció(k)ra. Ez közgazdasági értelemben a rendszer hatékonyságát növeli, azáltal, hogy a pazarlást (ami az egyszeri rossz pályaválasztási döntésbe való kényszerű beragadásból vagy a rendszerből való kiesésből adódik) csökkenti.

### Mikroszintű, működtetési, felhasználási hatékonyság

Az intézmények számára rendelkezésre álló források hatékony felhasználása: ez gyakorlatilag az intézményi szintű menedzsment és mikromenedzsment kérdésköre. Egy szervezet, esetünkben felsőoktatási intézmény hatékony irányításával, működtetésével, gazdálkodásával kapcsolatos kérdéseknek igen komoly szakirodalma van, e cikkben ezzel nem kívánunk foglalkozni.

## Minőség

A minőség lényegében a hatékonyság egyik dimenziója, az úgynevezett belső hatékonyság. Indokolt mégis külön kitérni rá, nem utolsósorban azért, mert a felsőoktatás minősége az a terület, ahol talán a legtöbb félreértés, tisztázatlan gondolat lengi körül a rendszert, amely sokszor súlyos következményekkel járó következtetésekhez vezet.

### Eltérő minőségértelmezések a felsőoktatás minőségével kapcsolatos megnyilatkozásokban

A minőséggel kapcsolatos megnyilvánulások legelőször is azt mutatják, hogy sok különböző, egymásnak sokszor ellentmondó előfeltevés, elgondolás, koncepció, preconcepció, elvárás él azok fejében, akik a felsőoktatással kapcsolatosan a minőségről megnyilatkoznak.

A felsőoktatás minőségét érintő kritikák, a minőség drámai leromlására hivatkozva egyes megnyilvánulások egy része mögött egyfajta „hagyományos” elitista szemlélet húzódik meg, amely a felsőoktatást afféle „kiváltságosok klubjaként” kezeli és bizonyos – talán nem is teljesen megalapozott – nosztalgiával emlékezik meg azokról a „régii szép időkről”, amikor „a felsőoktatás még nem volt úgy felhívítva mindenféle alacsony IQ-jú fiatalokkal, mint most a tömegesedés korában”. Ez a fajta nosztalgikus és elitista megközelítés gyakran párosul a „tömegesedés” (ami valójában a társadalmilag szükséges méretnek megfelelő részvételi arány sajátos megfogalmazása) és a minőség szembeállításával. Véleményem szerint ez biztosan tévútra vezet a felsőoktatásról való gondolkodást, a tömeges részvételnek ugyanis nincs alternatívája, ezáltal a felsőoktatás előtt álló legnagyobb kihívás és legsúlyosabb megújulási feladatot éppen az jelentené, hogy képes legyen a sokkal heterogénebbé vált hallgatói közösség számára, például az új helyzetnek megfelelő új és diverzifikáltabb képzési módszerekkel, oktatásszervezéssel stb. minőségi oktatást nyújtani. Emellett – amint azt már korábban kifejtettük – a tömeges felsőoktatás ellentétét jelentő „nem tömeges”, úgynevezett elit felsőoktatás „elitizmusa” nem a minőség és egyes fontos értékek szempontjából kívánatos „akadémiai elitizmus” szerinti, hanem egy a társadalmi mobilitást gátló, a kasztrendszerek logikájához hasonló „szociális elitizmus” szerinti „elitizmust” jelent. Azért, mert – mint majd később kitérünk rá – az iskolai előmenetel és eredmények, mint a felsőoktatáshoz való hozzáférés fő meghatározói, a felsőoktatás valós értékén/hasznán történő kezelése, az ambíciók, a felsőoktatásban való részvétel költségeitől (és diákhitel esetén az eladósodottságtól) való félelem mind-mind szociális grádiens szerint szisztematikusan eltérő mértékben hatnak a felsőoktatáshoz való hozzáférésre (értelemszerűen a szegényebb és nem diplomás családokból származó, mégoly tehetséges fiatalokra kedvezőtlenül).

Sokan a minőségromlást a hallgatók, illetőleg a végzetek „általános műveltségének” hiányosságaira (ami alatt például a klasszikus műveltséghez tartozó ismeretek hiányát értik) hivatkozva állítják. Ezzel összefüggésben jelenik meg az a kérdés is (amire mindenki más választ ad előfeltevéseinek függvényében), hogy általános vagy speciális szakismeretekre van-e szükség, illetőleg elméleti vagy gyakorlati ismeretek, képességek átadása-e a cél. Aki szerint például általános ismeretekre és elméleti tudásra van szükség, az úgy gondolja, hogy egy speciális szakismeretekre koncentráló, netán gyakorlati képességeket átadó képzés alacsony minőségű, mert általános átlátó képesség nélküli „szakbarbárokat” képez. De aki szerint az életben

való boldoguláshoz gyakorlati ismeretekre és speciális szakismeretekre van szükség, az meg úgy gondolja, hogy alacsony a minőség, mert a gyakorlatban fel nem használható általános és elméleti ismereteket ad, miközben a munkaerőpiacnak egész másra van szüksége.

**Minőség mint az érintettek elvárásainak és szükségleteinek való megfelelés képessége – kik is az érintettek és mik is a szükségleteik?**

A minőségnek, ezen belül a szolgáltatások minőségének és ezen belül akár a felsőoktatás minőségének sokféle definíciója, megközelítése létezik, vaskos szakkönyvek foglalkoznak a minőségüggyel és a szolgáltatások minőségével. Ezek akárcsak felületes taglalása e cikkben terjedelmi okok miatt sem lehetséges. Az azonban leszögezhető, hogy a szolgáltatások minőségével kapcsolatos számtalan – sok esetben eltérő – definíció, elmélet egyik fontos közös pontja az, hogy **az a jó minőségű szolgáltatás, amely képes arra, hogy megfeleljen az érintettek (stakeholderek) elvárásainak és szükségleteinek (angolul: “fit for purpose and needs”).**

Az bizonyos, hogy „érintettnek” számít a **társadalom egésze**, merthogy a gazdasági növekedés, versenyképesség, általános jólét szempontjából kulcsfontosságú a humán- és tudástőke, amelynek előállításában elsődleges jelentőségű a felsőoktatás, mégpedig a tömeges és egyidejűleg minőségi felsőoktatás.

Miután egy alapvetően közpénzekből (azaz minden adófizető adójából) fenntartott felsőoktatási rendszerről van szó (és ez még jelentős összegű tandíjak bevezetése esetén sem változik lényegileg), nem lehet figyelmen kívül hagyni sem a fenti alapvető osztársadalmi és nemzetgazdasági igényt a tömeges és egyidejűleg minőségi felsőoktatás iránt, de azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy miután **a családok nagy része** (nagyon helyesen) a felsőoktatásban látja gyermekei társadalmi felemelkedésének az útját, valamint sokszorosan igazolt, hogy a diplomások tovább élnek, jobban keresnek, kisebb körökben a munkanélküliség, egészségesebbek és életminőségük jobb, ezért nem meglepő módon **a fiatalok** egyre nagyobb hányada igyekszik saját egyéni boldogulása érdekében bekerülni a felsőoktatásba.

**Másképp: a felsőoktatásnak a 21. században annak az általános nemzetgazdasági, versenyképességi, osztársadalmi, családi és egyéni szinten is megfogalmazható elementáris és alapvető igénynek kell megfelelnie, hogy minden tehetséges, arra képes, ezt ambicionáló fiatal – saját maga vagy családja anyagi teherviselőképességétől függetlenül azonos eséllyel – bejuthasson egy megfelelő színvonalú képzést nyújtó felsőoktatásba, azaz a felsőoktatás alapvetően tömeges és egyidejűleg minőségi legyen.** Az alapvető, minden szinten jelentkező és megfogalmazható szükséglet tehát, aminek egy 21. századi felsőoktatási rendszernek meg kell felelnie, az, hogy az erre képes, alkalmas, ezt ambicionáló fiatalok minél nagyobb arányban vehessenek részt a felsőoktatásban, és lehetőség szerint egyetlen erre alkalmas és ezt ambicionáló fiatal se maradjon ki belőle azért, mert anyagilag ezt nem engedheti meg magának vagy azért, mert félreértelmezett minőségdefiníciók mentén esetleg szűkre zárják a kapukat és de facto kiszorulnak a felsőoktatásból, továbbá a felsőoktatás révén realizálható jobb életminőségből, jobb munkaerő-piaci pozícióktól, jobb kereseti lehetőségtől, jobb egészségi állapottól.

A fentiek azt is jelentik, hogy az úgynevezett tömeges felsőoktatás iránt objektíve és egybenhangzóan jelentkező és elementáris **osztársadalmi, nemzetgazdasági, családi és egyéni**

**igények fényében, valamint a minden minőségdefiníció „magját” jelentő, „szükségleteknek való megfelelési képesség” elv figyelembevételével kijelenthető, hogy a 21. században a felsőoktatásban a tömegesedés és a minőség egymással való szembeállítás logikailag sem lehetséges, egyebekben meg nemkívánatos, mert mérhetetlen károkat képes okozni mind makro-, mind egyéni szinteken, ha egy ilyen szembeállítást konkrét kormányzati intézkedések is követnének a részvételi arány csökkentése érdekében. Ebből eredően tévhit az, hogy a tömeges felsőoktatás és a hozzáférés eleve összeegyeztethetetlen a minőséggel, mint ahogy tévhit az is, hogy a „nem tömeges” felsőoktatás minőségi is lesz egyben, az „elit felsőoktatás” szociális elitizmusa ugyanis egészen más és semmi köze a minőséghez, mint az az akadémiai elitizmus, aminek valóban sok köze van a minőséghez. A valóságban egyszerre van szükség minőségi és tömeges felsőoktatásra, sőt mi több, **egy kisméretű, elit rendszer a 21. században definíciószerűen nem lehet minőségi, hiszen nyilvánvalóan nem képes megfelelni a társadalom, a gazdaság, valamint a családok és a fiatalok alapvető és jogos elvárásainak.****

Egy „jó” felsőoktatási rendszer eredményességének valódi mutatói?

A felsőoktatás eredményessége megítélhető a gazdaság növekedésére gyakorolt hatása alapján (mint fentebb említettük, a humántőke és a tudástőke az egyetlen tőkeforma, amelynél nem érvényesül a csökkenő határháson elve). Emellett megítélhető a diplomások nem diplomásokéhoz viszonyított „jövedelemprémiumával”, munkanélküliséggel, valamint a diplomások közismerten jobb egészségi állapotával, hosszabb várható élettartamával, jobb életminőségével stb. is.

Egy tényező bizonyosan nem számít a felsőoktatás eredményességének indikátorai közé: a felvett hallgatók IQ-szintje, illetőleg a 3–6%-os szűk, elitista rendszer diákjainak átlagos IQ-szintje és a mostani „tömeges” rendszer hallgatóinak átlagos IQ-szintje közötti különbség.

Az bizonyos viszont, hogy a kor követelményeinek megfelelő tömeges felsőoktatási rendszerben a hallgatók lényegesen diverzifikáltabb populációt jelentenek képességek, előismeretek és sok hasonló tekintetben – egyébként párhuzamosan az egyre diverzifikálódó munkakörökkel és általában a munkaerő-piaci elvárásokkal –, ami azzal jár, hogy teljességgel bizonyos, hogy olyan oktatásszervezés és olyan oktatási módszertan, amilyen adekvátan működött a mindenkorfi fiatalság legfelsőbb 3–6%-át képző elitista rendszerben, a mostani tömegessé vált felsőoktatásban nem adekvát és nem működőképes. A kor legnagyobb kihívása: a megfelelő oktatásszervezés és oktatási módszertan alkalmazása a jelenlegi tömeges felsőoktatási rendszerben.

Az érzékelt minőségromlás valódi oka

A felsőoktatás tömegessé válásával nemcsak Magyarországon, hanem lényegében minden európai felsőoktatási rendszerben megfogalmazódik a minőség romlásának a problémája. Ugyanakkor látni kell, hogy a globalizáció korszakában a globális verseny a nagy régiók között, tehát pl. Európa, Észak-Amerika, a Távol-Kelet stb. között folyik és az e tekintetben versenytárs távol-keleti vagy amerikai régiók felsőoktatása lényegesen nagyobb részvétellel (tömegesebben) működik *(lásd 2. táblázat)*, másrészt ezen régiók felsőoktatása egyáltalán nem mondható

alacsony minőségűnek. Ez is mutatja, hogy egyrészt a tömeges részvételnek nincs alternatívája, másrészt, hogy nem a rendszer tömegesedése az, ami önmagában a percipiált minőségromlást okozza.

A minőségromlással kapcsolatos kritikákat sokkal inkább az okozza, az európai országokban, így Magyarországon is, hogy az elmúlt 20–30 évben a mindenkor politikai engedett annak az elementáris társadalmi nyomásnak, hogy igenis szélesre kell tárni a felsőoktatás kapuit a fiatalok előtt, de a részvételi arány 3–8%-ról 25–30%-ra való növekedésekor ezt az expanziót nem követte a finanszírozás arányos és közgazdaságilag hatékony növekedése. Így az egy hallgatóra jutó fajlagos ráfordítás drámaian lecsökkent. Ez az expanzió egy bizonyos mértékéig nem feltétlenül okozott problémát, hiszen egy bizonyos szintig tulajdonképpen a kihasználatlan kapacitások töltődtek fel (ami akár méretgazdaságossági javulást is eredményezhetett), egy adott ponton azonban egészen bizonyos, hogy krónikusan alulfinanszírozottá kezdett válni a rendszer. Az bizonyos, hogy önmagában attól, hogy több pénz kerülne a rendszerbe, automatikusan nem növekedne a minőség, azonban az is bizonyos, hogy egy a fajlagos ráfordításokat és az abszolút ráfordításokat figyelembe véve is krónikusan alulfinanszírozott felsőoktatási rendszerben a minőség szükségképpen elkezd erodálódni, különösen akkor, amikor a tömeges részvétel egyidejűleg mélyreható oktatásszervezési és oktatás-módszertani változtatásokat is igényelne (amely változtatások lényegi eleme, hogy a szűk elitképzésben alkalmazott módszertant egy sokkal diverzifikáltabb hallgatói populáció sokkal diverzifikáltabb képzési igényeinek és képességeinek megfelelően kellene átalakítani – ami önmagában is egy erőforrás-igényes folyamat).

**A felsőoktatásban percipiált minőségromlási probléma esetében tehát a helyesebb diagnózis az lenne, hogy ha van minőségromlás, azt nem önmagában a megnövekedett részvétel okozza, hanem az, hogy a finanszírozás nem tart lépést a hallgatói létszám növekedésével.**

Az alulfinanszírozott expanzió az európai régióban (és Magyarországon is) általános jelenség. Ha az európai régió országainak felsőoktatási ráfordításait elemezzük, illetve összevetjük a távol-keleti régió vagy az észak-amerikai régió országaival, akkor azt láthatjuk, hogy a költségvetési ráfordítások szintje lényegében azonos (legalábbis lényegi eltérés a költségvetési ráfordításokban nincs). A jelentős különbség az egyéb, magánforrásokból történő ráfordításokban van, elsődlegesen a tandíjbevételek mértékében (2. táblázat).

Az európai régió országait minden jel szerint az különbözteti meg a versenytárs régiók országaitól, hogy az európai országokban a kormányok alapvetően engedtek a felsőoktatás tömegesítésére irányuló elementáris társadalmi nyomásnak, a költségvetési ráfordításaik nem hasonlatosak más országokéihoz, de különböző (lényegében politikai, kulturális jellegű) okokból valójában nem oldották meg a magánforrások bevonásának a kérdését (tandíj), vagy messze nem az elégséges volumenben. Ennek persze alapvető oka az is, hogy egy általános tandíj-kötelezettség, különösen ha elegendően nagy volumenű tandíjfizetési kötelezettséget jelent, akkor súlyos hozzáférési problémát okozhat, amely ellen alapvető társadalmi igazságossági érvek alapján mindig is sikeresen lehet ezen országokban politikai kampányokat, mozgalmakat szervezni. A tandíjbevezetés kísérleteinek és e kísérletek (kormányokkal együtt történő) megbukásának immár 20–22 éves története jól példázza mindezt. A problémát egyébként egy „jól” megtervezett, alapvetően jövedelemarányos törlesztéssel működő diákhitelrendszer révén lehet feloldani, amely oly módon van megalkotva, hogy a hitel, amelyből a tandíjat tudja a hallgató

finanszírozni, nem minősül közkiadásnak és/vagy államadósság-növelő tételnek, azaz nem jelent költségvetési terhet. A 2001-ben bevezetett magyar Diákhitel I. konstrukció a világban egyedülálló módon ilyen. Érdekes módon az elmúlt tíz évben ennek figyelmen kívül hagyásával történt tandíj-bevezetési kísérlet, amely meg is bukott a 2008-as úgynevezett szociális népszavazással (ami arra predesztinálta a következő kormányt, hogy újból tabutémaként kezelje a tandíj kérdését).

## A felsőoktatással kapcsolatos hozzáférési probléma

A felsőoktatás és a hozzáférés kapcsán élesen meg kell különböztetni a felsőoktatáshoz való hozzáférés 18 éves kor alatti problémakörét (ez az, ami sokkal súlyosabb), valamint a felsőoktatásban való bennmaradás kérdéskörét a 18 év feletti hallgatók körében. A felsőoktatási hozzáférési probléma lényegi része a 0–18 éves korosztállyal kapcsolatos. Kevés kivételtől eltekintve, általában aki egyszer már bejutott a felsőoktatási rendszerbe, az nem igazán esik ki onnan. Érdekes módon azonban a felsőoktatással és a hozzáférés problémájával kapcsolatos viták, diskurzusok a hallgatók hozzáférési problémájára fókuszálnak (pl. hallgatói ösztöndíjak és a hozzáférés), holott sokkal súlyosabb problémát jelent a 0–18 éves korosztály a hozzáférés szempontjából.

Először is látni kell, hogy más szektorokban, például egészségügy (társadalombiztosítás), közoktatás, azért indokolt és elfogadott az, hogy e szektorok lényegében teljes mértékben közpénzből legyenek finanszírozva, mert e szektorokban mindenki igénybe veszi az e szektorok által nyújtott társadalombiztosítási, illetve közoktatási közszolgáltatásokat, és a szolgáltatások igénybevétele alapos okok miatt nem egyéni választás kérdése (Barr, 2004). A felsőoktatás esetén azonban a részvétel végső soron egyéni választás kérdése, ráadásul a lényegesen jobb munkaerőpiaci helyzet, a lényegesen magasabb életútra vetített jövedelem, a jobb egészség, életminőség, hosszabb várható élettartam stb. miatt a felsőoktatás – igen jelentős összetársadalmi hasznai mellett – igen jelentős egyéni hasznokkal is jár. Emiatt nem indokolt, hogy teljes mértékben csak közfinanszírozott legyen a felsőoktatás (továbbá, amint azt minden európai ország példája mutatja, ez alapvető fiskális okok miatt nem is valósítható meg a szükséges volumenben). Ugyanakkor azt is látni kell, hogy ha a tandíjrendszert nem támogatja egy olyan diákhitelrendszer, amely révén lehetővé válik, hogy a tandíjat végső soron a diplomás fizesse vissza a diploma révén jelentősen megnövekedett életjövödelme terhére, akkor a tandíj – ha a hallgatónak akkor kell előteremtenie a fedezetét, amikor hallgató – súlyos hozzáférési problémákat okoz, és valóban szociális grádiens szerint fognak kiszorulni a szegényebb családok tehetséges gyermekei a felsőoktatásból.

A hozzáférési probléma és a tandíj ellentmondásait jól példázza, hogy az Egyesült Királyságban, ahol a szegény hallgatóknak – annak ellenére, hogy egy a tandíjat is finanszírozó jövedelemarányos törlesztésű diákhitelrendszer működik az országban – elengedik a tandíjat, a hallgatók 81%-ának diplomások a szülei és csak 15%-uknak fizikai munkás.<sup>5</sup> Így végeredményben

<sup>5</sup> UK Education and Skills Select Committee, 2002, 19. o.

a szegényebbek adóját arra használjuk fel, hogy a gazdagabbak diplomáját finanszírozzuk, akik ráadásul még gazdagabbak is lesznek ennek hatására. Arról nem is beszélve, hogy – egy jól működő diákhitelrendszer esetében – a diákhitelből finanszírozott tandíjat maga a diplomás fogja megfizetni azon jövedelme terhére, amelyet a diploma révén ért el. Az ilyen tandíjmentességeket pedig végső soron az alapján kapja a hallgató, hogy milyen családból jött, nem pedig, hogy ő maga hova jut el a diploma által. Egy ilyen, a hozzáférési problémát nem jól kezelő rendszerben például tandíjmentességet kapna egy szociális munkás közgazdászhallgató fia, akiből később esetleg gazdag bankár lesz (és mint ilyen simán vissza tudná fizetni a tandíjat finanszírozó hitelét), de nem kapná meg egy bankár szociális munkásnak tanuló lánya, aki a saját életútra vetített jövedelme alapján vélhetően jobban rászorult volna egy ilyen kedvezményre, mint szegényebb családból származó, de végső soron sokkal gazdagabb, bankárrá váló „diáktársa”.

## A hozzáférés korlátai 1.: a 0–18 éves kor között jelentkező probléma

Számos kutatás igazolta, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférési probléma alapvetően a 0–18 éves korosztályban jelentkezik, a gyermek korai fejlődésével és alapvetően az iskolai teljesítménnyel, valamint a gyermek – családi hátterével összefüggésben jelentkező – ambícióival függ össze.

A fiatalok általános és középiskolai teljesítménye az, amely alapvetően meghatározza a felsőoktatásbeli részvételt. A szegényebb gyerekek iskolai teljesítménye gyengébb. Ha valakinek sikerül jobb jegyeket szereznie, azzal a felsőoktatásbeli részvétele gyakorlatilag megoldottá válik.<sup>6</sup>

Az Egyesült Királyságban sok-sok éves utánkövetéses vizsgálattal igazolták, hogy a szegényebb családokból származó gyermekek iskolai teljesítménye gyengébb, illetőleg hogy az iskola-rendszer tulajdonképpen felerősíti a társadalmi egyenlőtlenségeket. A vizsgálatba bevont kisgyermekek mérhető teljesítményeit csecsemőkoruktól vizsgálták, mégpedig társadalmi-gazdasági csoportba való hovatartozásuk szerinti csoportosításban. Az utánkövetéses vizsgálat során azt találták, hogy például a legalacsonyabb társadalmi-gazdasági csoportba tartozó gyermekek közül azon csoport tagjai, akik a csecsemő- vagy kiseddkorban alkalmazható kognitív funkciókat vizsgáló módszerekkel a legjobb eredményeket produkálták, azok a legfelsőbb társadalmi csoportba tartozó kisgyermekek, akik ugyanezen vizsgálatok során a rosszabb eredményeket produkálták, 7–8 éves korukban érték utol, majd utána egyre fokozódó módon teljesítettek jobban a mérhető iskolai eredmények tekintetében. Végül nem meglepő módon e csoportból sokkal többen jutottak be a felsőoktatásba, mint az alacsonyabb csoportból származó, de a legkoraibb gyerekkorban lényegesen jobb mérhető értelmi képességekkel rendelkező társaik.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Department for Children, Schools and Families: Breaking the link between disadvantage and low achievement in the early years – everyone’s business, DCSF, 2010 ref 00207-2010BKT-EN.  
www.teachernet.gov.uk/publications (Search using the ref: DCSF-00207-2010)

<sup>7</sup> Department for Education and Skills: Widening Participation in Higher Education, DfES, 2006.  
www.teachernet.gov.uk/publications (Search using the ref: 04271-2006BKT-EN)  
www.everychildmatters.gov.uk



Az alacsonyabb társadalmi-gazdasági csoportokból származó fiatalok körében tapasztalható hozzáférési probléma másik oka az, hogy e családokban általában a szülők maguk sem rendelkeznek diplomával, így valójában e gyermekek nincsenek tisztában a diploma valódi értékével, ezért nem is ambicionálják eléggé a diploma megszerzését (noha lehet, hogy igencsak tehetségesek), valamint hajlamosak túldimenzionálni a diploma megszerzésének nehézségeit.

## A hozzáférés korlátai 2.: a 18+ probléma

A 18 éves kor utáni felsőoktatási hozzáférési probléma lényegében egy likviditási probléma.

A hallgatók általában szegények (sok esetben még a gazdagabb családból származók is), így megfelelő támogatás nélkül csak a gazdag családi háttérrel rendelkező és családjuk által megfelelően támogatott fiatalok engedhetnék meg maguknak a felsőfokú tanulmányokat. A korábban említett fiskális okok miatt nem lehetséges sem a felsőoktatás elegendően nagy volumenben történő finanszírozása kizárólagosan közpénzekből, sem pedig egy grandiózus hallgatói ösztöndíjrendszer fenntartása. Ez utóbbi – a felső- és középszintű felsőoktatásban való túltreprezentáltsága miatt – ráadásul alapvető társadalmi igazságossági problémákat is felvet (ti. a „gazdagok” gyerekeit kellene sok más mellett olyan szegényebb emberek adójából is finanszírozni, akik maguk vagy gyermekeik sosem jutottak be a felsőoktatásba).

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a jól tervezett diákhitelrendszerek legalább ugyanolyan hatásosan képesek megoldani a likviditási problémákat, mint az ösztöndíjak, ráadásul az ilyen rendszerek tekintetében nem lép fel az előbb említett alapvető társadalmi igazságossági probléma.

## 0–18 év közötti hozzáférési politikák

### Korai fejlesztés

Számos empirikus bizonyíték áll rendelkezésre arról, hogy a korai fejlesztésnek óriási a jelentősége. A felsőoktatáshoz való hozzáférés leginkább a bölcsődei és az óvodai nevelésen múlik, mert itt alapozódnak meg a későbbi iskolai teljesítmények.<sup>8</sup>

### Iskolai teljesítmény

Miután a felvételi vizsgák nagymértékben a korábbi iskolai eredményeken alapulnak és/vagy a sikeres felvételi vizsga feltételezi a korábbi általános és középiskolai tudást és tanulási képességet, az általános és középiskolai teljesítmények alapvetően határozzák meg a felsőoktatásba való bejutás esélyeit. Ezért a felsőoktatáshoz való hozzáférés azáltal javítható a leginkább, ha a hátrányosabb helyzetű vagy egyáltalán alacsonyabb társadalmi-gazdasági csoportokba tartozó

<sup>8</sup> Department for Children, Schools and Families: Breaking the link between disadvantage and low achievement in the early years – everyone’s business, DCSF, 2010 ref 00207-2010BKT-EN. [www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications) (Search using the ref: DCSF-00207-2010)

gyermek számára számos olyan kiegészítő foglalkozást nyújt a közoktatás, amely révén iskolai eredményeik, teljesítményük javul.

### Ambíciók felkeltése, növelése (biztatás)

Az alacsonyabb társadalmi, gazdasági csoportokba tartozó családok gyermekei körében, különösen ha nincs diplomás a családban, lényegesen alacsonyabbak (lehetnek) a felsőoktatással, diplomaszerezéssel kapcsolatos ambíciók. Részben azért, mert az ilyen családokban nincs is valódi értékén kezelve a diploma, másrészt viszont azért, mert túlmisztifikált lehet a felsőoktatás és túldimenzionáltak lehetnek a diploma megszerzésének a nehézségei. Ennek ellensúlyozása miatt fontos az ambíciók felkeltése, a diploma valódi értékének a megismertetése, valamint a felsőoktatás és az abban való részvétel és eredményes teljesítés egyfajta „demisztifikálása”. (És éppen emiatt mérhetetlenül kártékony minden olyan megnyilvánulás, miszerint „túl sok a diplomás”, „nem kell annyi diplomás, miközben kevés a jó szakmunkás” stb. Mert ezek a félrevezető és a valósággal legfeljebb minimális kapcsolatban álló lözungok éppen azok körében fejtik ki „pusztító” hatásukat, akiknek a körében a legsúlyosabban jelentkezik a felsőoktatással kapcsolatos hozzáférési probléma. Ezek a hamis lözungok ugyanis épp az amúgy is gyenge és hiányzó ambíciókat ölik meg az e csoportba tartozó gyermekek körében.)

### Informáltság

Számos módszer áll rendelkezésre az információ nyújtására és a felsőoktatás demisztifikálására, továbbá az ambíciók felkeltésére és a biztatásra (pl. középiskolások egyetemisták általi mentorálása, nyílt napok, szombati iskola, nyári iskola, téli iskola és így tovább). Ezen tevékenységek célja az **egyetem demisztifikálása**, a hiteles információnyújtás (egyetemi tanárok) és a példamutatás (hallgatói mentorok).

### Hátrányok célzott kezelése

Magyarországon erre lehet példa az Arany János-program.

## A felsőoktatás finanszírozásának problémája: a szembeszáguldó vonatok esete

Az egyik oldalon a globális verseny és a technológiai fejlődés felgyorsultsága miatt fokozódó kereslet a minőségi tömegoktatás iránt, ami többletforrásokra támaszt igényt.

A másik oldalon – az öregedő társadalmak finanszírozási szükségletei, az egészségügyi kiadások költségrobbanása és a globális versenyből adódó költségvetési nyomás és adóverseny miatt – a költségvetési források fokozódó szűkössége egyre kevésbé teszi lehetővé társadalmilag szükséges mértékben egy minőségi és tömeges felsőoktatás fenntartását.

Ezek a korlátok a válság előtt is léteztek; a válság nem hozott új típusú problémákat, csak felerősítette a régi, immár húsz éve fennállókat. Tehát nem a jelenlegi válság miatt kell foglalkozni ezen kérdések tartós és fenntartható megoldásával, hanem azért, mert már lassan húsz

éve meg kellene oldani ezeket a makroallokációs hatékonysági és társadalmi igazságossági problémákat. Ebben az értelemben a válság felerősítő hatása akár jótékonyak is nevezhető, mert kikényszerítheti e krónikus problémák tartós és fenntartható megoldását.

Tanulság: Az állami finanszírozást ki kell egészíteni magánfinanszírozással. Az, hogy magánforrás bevonására van szükség, nem egy ideológiai következtetés, ráadásul elvileg sem elvetendő, lévén, hogy a felsőoktatás nemcsak jelentős ösztársadalmi, de igen jelentős egyéni hasznokkal is jár. A magánforrás-bevonás és a tandíj kérdése akkor tekinthető megoldottnak, ha a tandíj bevezetése nem jár a hozzáférés romlásával.

## A felsőoktatásba bevonható magánforrások potenciálisan és elméletileg az alábbiak lehetnének<sup>9</sup>

(i) Családi erőforrások – de súlyosan rontja a hozzáférést, ha a fiatalok felsőoktatáshoz való hozzáférése, az egyetemre való bejutásuk a család anyagi háttérétől függ. Ezért erre nem lehet számítani.

(ii) **A hallgató keresete a képzés ideje alatt** – de az egyetem melletti munkavégzés a tanulásvégzés rovására megy, mert a munkavégzés és a tanulás (mint alapfeladat) egymással végső soron kompetícióba kerül. Ezért erre sem lehet túlzott mértékben számítani.

(iii) **Munkáltatói támogatás** – de a munkáltatók kevésbé hajlandóak finanszírozni a képzést, mivel a munkavállalók mobilak és nem lehet/nem érdemes őket röghöz kötni. Ezért, noha a vállalati ösztöndíjaknak lehet némi kis szerepük, de a felsőoktatás finanszírozását érdemben erre sem lehet számítani.

(iv) **Az egyetemek vállalkozói tevékenységéből származó jövedelmek** – de könnyen és tipikusan túlbecsülik ennek mértékét, továbbá az egyetem alapfeladata a képzés, tudományművelés, nem pedig az, hogy vállalkozzon. Az ilyen típusú vállalkozási tevékenységek túldimenzionálása alapvetően az egyetem alapfeladataival, alapcéljaival kerülhet ellentétbe, ezért erre sem lehet számítani a felsőoktatás finanszírozási problémájának megoldása során.

(v) **Adományok** – de – főként – az európai országokban túlbecsülik ennek mértékét, erre sem lehet számítani.

(vi) **A hallgató jövőbeli keresete**, vagyis hitelfelvétel.

A fentiekből jól látszik, hogy ha az összes elméletileg egyáltalán szóba jövő, akár csak gondolatkísérletként is felsorolható költségvetésen kívüli forrást sorra vesszük, a hallgatói hitelfelvétel leszámítva egyik megoldás sem jöhet szóba, vagy azért, mert nem működőképes, vagy azért, mert nemkívánatos, vagy mindkét ok miatt. Ennélfogva a hallgatói hitelfelvétel és a diákhitelből finanszírozott tandíj lehet az egyetlen megoldás a felsőoktatás finanszírozási problémájának a megoldására. Megjegyzendő, hogy szemben például a nyugdíjrendszerrel vagy az egészségügygel, a felsőoktatás esetében a jó hír az, hogy e szektorban legalább lehet reális megoldást találni a finanszírozás forrására, mégpedig nem mást, mint a hallgató diploma révén megnövekedett életkeresete terhére felvett, jövedelemarányosan törlesztendő diákhitelt.

<sup>9</sup> Lásd Barr, 2004.

Nagyon fontos leszögezni, hogy nem általában egy akármilyen diákhitelrendszer a megoldás. Csak egy jól megtervezett és megfelelően működtetett diákhitelrendszer képes kellően nagy mennyiségben és igazságos módon magántőkét bevonni a felsőoktatás finanszírozásába.

## Egy jól tervezett diákhitelrendszer kulcsfontosságú jellemzői<sup>10</sup>

**Jövedelemarányos visszafizetés:** Azért fontos, mert ez védi meg az egyént attól, hogy végzés után vállalhatatlan törlesztőrészekkel kelljen szembesülnie és ezáltal kiküszöböli a hallgatói hitelezéssel kapcsolatos egyik legfontosabb – a jövőre vonatkozó megfelelő információ hiányából adódó – problémát.

Épeszű, racionálisan gondolkodó 18–24 éves fiatal ugyanis nem venne fel olyan hitelt, amelynek törlesztőrészele havi fix összeg lenne, ugyanis nem tudhatja, hogy el fogja-e végezni az egyetemet; ha igen, akkor el tud-e helyezkedni; ha igen, akkor mekkora lesz a keresete és az időben hogyan fog alakulni.

Kellően nagy hitelösszeg (költségtérítés + megélhetési költségek), ellenkező esetben minden olyan probléma jelentkezne, amelyekről a felsőoktatás költségvetésen kívüli lehetséges forrásainak számbavételekor megemlékeztünk, pl. a családi anyagi teherviselő képességekre való túlzott támaszkodás súlyos hozzáférési problémát okozhat; a hallgató egyetem melletti munkavégzése könnyen a tanulás melletti munkavégzésből a tanulás kárára menő, tanulás helyetti munkavégzésbe csaphat át.

Általános hozzáférés és általános, egyéni hitelbírálat és egyéni kockázatértékelés nélküli hitelfelvételi jogosultság, mert végül is a rendszer a hallgató saját jövőbeli jövedelméből csoportosít át bizonyos összegeket a jelenbe, ezért nem indokolt a hozzáférést korlátozni. Más szempontból az egyetlen korlátozási szempont a szociális rászorultság lehetne, ami egyrészt nem mérhető megfelelőképpen; másrészt elvileg is hibásan nem a hallgató saját szociális helyzetét, hanem a családjáét próbálja meg mérni; harmadrészt ez a megoldás azért is helytelen elvi alapon is, mert nem abból indul ki, hogy hova jut el az egyén a felsőoktatás által, hanem azt nézi, hogy honnan jön. Megjegyzendő, hogy a magyar Diákhitel 1 rendszerben egyéni hitelbírálat nincs, de a hitelt felvevők egységes kockázatközösségének a vissza nem fizetési kockázatai félévente/évente értékelésre kerülnek független aktuáriusok (biztosításmatematikusok) által és az ily módon kalkulált vissza nem fizetési kockázat – a világon egyedülálló módon – egyfajta beépített viszontbiztosításként beépül a hitel kamatába. Ily módon az összes hitelt felvevő garantálja, hogy az összes felvett hitel vissza lesz fizetve, ezáltal a diákhitek vissza nem

<sup>10</sup> Barr, 2005 alapján. A fejezetben ismertetett kulcsfontosságú jellemzőket az 1999–2001 között a magyar diákhitelrendszer bevezetésével kapcsolatos kormányzati döntéseket (kormányhatározatok, kormányrendelet) megalapozó kormányelőterjesztések, valamint az ezek megalapozására készült háttér tanulmányok már mind tartalmazták, ezek tudományos igényű feldolgozására, majd publikálására azonban csak évekkel később került sor.

fizetési kockázatait (a szisztematikus és sokszerű kockázatokat, pl. polgárháború, államcsőd stb.) gyakorlatilag a hitelt felvevők viselik, nem pedig az állam.

### Államháztartáson kívüli elszámolhatóság és magántőke-bevonás

Egy jövedelemarányos törlesztésű diákhitelből finanszírozott tandíjrendszer, mint a szükséges magánforrások előteremtésének az eszköze, csak akkor jelent megoldást a felsőoktatás finanszírozási problémáira, ha az a diákhitel, ami a hallgató tandíjának a fedezetét jelenti, maga is neutrális a költségvetés szempontjából, azaz sem a költségvetési kiadásokat és a deficitet, sem az államadósságot nem növeli. Ellenkező esetben logikailag is, de valójában makrogazdasági szempontból is értelmetlen egy tandíj és az azt finanszírozó diákhitelrendszer bevezetése magánforrások bevonása céljából, mert egy a költségvetést terhelő, deficitet növelő és vagy teljes egészében államadósságnak minősülő diákhitelrendszer per definitionem költségvetési tétel. Egy ilyen – rosszul megtervezett – diákhitel rendszer esetében az állam lényegében azt csinálja, hogy egy sokkal bonyolultabb mechanizmuson keresztül adja oda ugyanazt a pénzt (vagy valójában sokkal többet) alapvetően a felsőoktatásra, mint amit közvetlenül a felsőoktatásnak nem akart odaadni, de eközben még jól fel is bosszantja a diákokat és a társadalmat a tandíj bevezetésével, amely tandíj egy ilyen rossz diákhitel esetén nem is fog magánforrás-bevonást eredményezni, azaz úgy keletkeztet többletproblémákat, hogy a létezőkből nem old meg semmit.

### Önfenntartó működés

Szintén egy fenntartható – diákhitelből finanszírozott tandíjakon alapuló – felsőoktatás-finanszírozási rendszer előfeltétele, az előbb elmondott okok miatt, ti. a rendszer teljesen neutrális kell legyen a költségvetés szempontjából mind a jelenben, mind pedig rövid, közép- és hosszútávon. Ellenkező esetben nem old meg semmit a finanszírozási problémákból.

Egyet érdemes ehelyütt is rögzíteni: a 2001 szeptemberében bevezetett magyar Diákhitel 1 rendszer az a rendszer, amely a fenti kritériumoknak mindenben eleget tesz, sőt ismereteink szerint a világon egyedülálló módon ez a rendszer az, amelyik az összes fenti kritériumnak megfelel (lásd Berlinger, 2009).

Emiatt számos országban, ahol a felsőoktatás finanszírozásának a reformján gondolkodnak, a nemzetközi szervezetek és szakértők tanácsára általában a magyar Diákhitel 1 rendszer adaptációját vizsgálják. A bevezetés előtt álló Diákhitel 2 rendszer sajnálatos módon e kritériumoknak nem tesz eleget.

## Hivatkozások

### Könyvek, folyóiratcikkek

- Aghion, P., Meghir, C., Vandenbussche, J. (2005): Growth, Distance to Frontier and Composition of Human Capital. *Centre for Economic Policy Research*.
- Badinger, H., Tondl, G. (2002): Trade, Human Capital and Innovation: The Engines of European Regional Growth in the 1990s. *IEF Working Paper*, Nr. 42.

- Baldwin, R., Wyplosz, C. (2009): *The Economics of European Integration*. McGraw-Hill Education.
- Barr, N. (2001): *The Welfare State as Piggy Bank: Information, risk, uncertainty and the role of the State*. Oxford University Press, Oxford and New York, 2001.  
<http://www.oxfordscholarship.com/oso/public/content/economicsfinance/0199246599/toc.htm>
- Barr, N. (2004): *The Economics of the Welfare State*. Oxford University Press, 4th Edition.
- Barr, N. (2004b): ‘Higher education funding’. *Oxford Review of Economic Policy*, Vol. 20. No. 2. Summer 2004. ISSN 0266-903-X, pp. 264-283, downloadable from <http://oxrep.oupjournals.org/cgi/content/abstract/20/2/264?ijkey=20GIFCugfcjFz&keytype=refl>
- Barr, N., Berlinger, E., Gilly Gy. et al. (2011): „Feasibility study on student lending”. *Final Report*, [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/lending\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/lending_en.pdf)
- Benhabib, J., Spiegel, M. (1994): The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data. *Journal of Monetary Economics*, 34. 143–173.
- Berlinger, E. (2009): An efficient student loan system: case study of Hungary. *Higher Education in Europe*, Volume 34. Issue 2. July 2009. 257–267.
- Krueger, A. B., Lindahl, M. (2001): Education for growth: why and for whom. Working Paper 7591, *National Bureau of Economic Research*.

## Politikai, szakpolitikai, stratégiai dokumentumok

- Department for Education and Skills: Widening Participation in Higher Education, DfES, 2006  
[www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications) (Search using the ref: 04271-2006BKT-EN)  
[www.everychildmatters.gov.uk](http://www.everychildmatters.gov.uk)
- Department for Children, Schools and Families: Breaking the link between disadvantage and low achievement in the early years – everyone’s business, DCSF, 2010 ref 00207-2010BKT-EN  
[www.teachernet.gov.uk/publications](http://www.teachernet.gov.uk/publications) (Search using the ref: DCSF-00207-2010)
- “Europe 2020”, 2010  
<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Lisbon Treaty, 2009 [http://europa.eu/lisbon\\_treaty/index\\_en.htm](http://europa.eu/lisbon_treaty/index_en.htm)
- Mid-Term Review of the Lisbon Strategy, 2005 [http://europa.eu/legislation\\_summaries/employment\\_and\\_social\\_policy/growth\\_and\\_jobs/c11325\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/growth_and_jobs/c11325_en.htm)