

Nemzetközi trendek a diákhitelezésben*

Vona Máté

Az oktatásfinanszírozás témakörében több olyan tanulmánykötet is jelent meg a közelmúltban, amely akár tankönyvként is alkalmazható egy felsőoktatás-finanszírozási kurzus során, mert olyan alaposan körbejárja a tudományterület aktuális kérdéseit. Ez az elemzés hasonló szellemű áttekintést kíván adni az oktatásfinanszírozás egy szűkebb, de nagyon aktuális területéről, a diákhitelezésről. A dolgozat az OECD-országoknak a diákhitelezéssel kapcsolatos, legfontosabb országos statisztikáit mutatja be rendszerezett formában, és azok összehasonlító elemzésével von le következtetéseket a felsőoktatás-finanszírozási rendszer ösztönzőire vonatkozóan. Jelen tanulmány azt a kérdést vizsgálja, hogy vajon – a gazdasági háttértől függetlenül – a jövőben a diákhitelezés egyre nagyobb arányú szerepet fog-e vállalni a felsőoktatás finanszírozásában. Arra a konklúzióra jut, hogy ha az olyan nagy, 20 millió lakost meghaladó népességű európai országokban, mint például Németország vagy Franciaország, szeretnék például elérni a GDP 1%-a körüli többletforrás bevonását a felsőoktatásba, akkor az csak a magánfinanszírozás aktiválásán keresztül valósulhat meg. Ha ez növekvő tandíjakon keresztül történik, amire a nemzetközi modellek utalnak, akkor a diákhitelezési piac is jelentős növekedés elé néz. Ennek a folyamatnak az eredményei azonban évtizedek alatt válnak jelentőssé.

Journal of Economic Literature (JEL) kódok: G15, I22

Kulcsszavak: oktatás-gazdaságtan, felsőoktatás-finanszírozás, diákhitelezés, OECD-országok

1. Bevezetés

Az emberi tudásnak vagy emberi tényezőnek meghatározó szerepe van a gazdasági növekedésben. A termelékenységre történő beruházás egyik formája a szervezett formában végzett tanulás (Schultz, 1961). A közoktatásban való részvétel kötelező érvényű, mára azonban a felsőoktatási tanulmányok folytatása is tömegesé vált. A felsőfokú tanulmá-

* Jelen cikk a szerző nézeteit tartalmazza, és nem feltétlenül tükrözi a Magyar Nemzeti Bank hivatalos álláspontját.

Vona Máté a Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje.

E-mail: mate.vona@econ.unideb.hu.

A kutatást az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosítószámú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projektje támogatta.

nyok tekinthetők egyfajta befektetésnek is, mert habár költséges folyamat, a diplomások átlagosan sokkal jobb karrier- és életkörülménybeli kilátások elé néznek, mint a diploma nélküliek. A felsőoktatás mint szolgáltatás költségekkel jár. Az egyén számára ez jelentkezik közvetlen és közvetett költségek formájában. A közvetlen költségek közé sorolható például a tandíj, a lakhatás költsége, a megélhetéshez kapcsolódó fogyasztás. Közvetett költségnak vagy használdozati költségnak tekintjük azt az elmulasztott jövedelmet, amit akkor keresett volna az egyén, ha nem ruház be a továbbtanulásba. Az előbbi az, amely tényleges kiadással jár, és jelentős lehet a megtakarításokhoz és a jövedelemhez viszonyítva (Varga, 1998). Az első diplomát az OECD statisztikái alapján a fejlett országokban a diplomások átlagosan 27 évesen szerzik meg (OECD, 2014:79). Ez azt jelenti, hogy nagyrésztük egyáltalán nem, vagy csak alacsony összegű megtakarításokkal rendelkező tanulmányai kezdetén. Erre a problémára egy jellemző megoldás, hogy a hallgató a családot vonja be az oktatás finanszírozásába. Az Egyesült Államokban például léteznek olyan hitelek, amelyeket kifejezetten ilyen esetekre találtak ki: az FFEL olyan hitel, amelyet felsőoktatásban tanulók családtagjai vehetnek fel.¹

A felsőoktatás-finanszírozás témakörének egyik központi kérdésköre az állami szerepvállalás. Habár a felsőoktatás nem tekinthető klasszikus közjóságnak, hiszen lehetőség van a fogyasztásából való kizárásra, és az egyének fogyasztása is ronthatja a többiek fogyasztási lehetőségeit, mégis fontosnak tekintjük, hogy az állam megjelenjen ezen a piacon. Az egyik oka ennek az, hogy a felsőoktatásnak pozitív externális hatásai vannak. A magas képzettségű humán tőke magasabb termelékenységű és jobb a hatékonysága. Ez túlcserél azokra is, akik az ilyen munkavállaló körül dolgoznak, és ezt rendszerint nem fizetik meg (Lucas, 1988).

Az állami és magán szerepvállalás arányának kérdéseivel a költségmegosztás (*cost-sharing*) irodalma foglalkozik (Halász 2014:44). Johnstone (2004) a költségmegosztás négy szereplőjét jelöli meg, közöttük oszlanak meg az oktatás költségei. Az állami csatorna mellett a magánfinanszírozás csatornájába tartoznak a következő szereplők: a *hallgatók*, a *család* és az *adományozók*. A hallgatók vagy a család a jövedelem és megtakarítás mellett nem állami hitelekkel is finanszírozhatják a tanulmányokat. Az adományozók vagy az oktatási intézményeket finanszírozzák, vagy a másik két szereplőt (államot, családokat).²

Az állami szerepvállalásnak számos formája és modellje van (Halász, 2012). Az állami szerepvállalás történhet intézményfinanszírozáson keresztül; erről akkor beszélünk, ha az állam a felsőoktatási intézményeket támogatja, így azok a költségeket csak részben hárítják át a hallgatókra. Ennek a szélsőséges, de gyakran tapasztalható esete, amikor a felsőoktatási intézmény állami tulajdonú, és tandíjmentesen kínálja a szolgáltatását. Ilyenkor is előfordul azonban, hogy – például felvételi eljárással – korlátozzák a fogyasztók körét. Egy

1 Federal Family Education Loan (FFEL) program, amelynek az a célja, hogy a hallgató szülei is hitelhez jussanak az oktatás költségeinek finanszírozásához (U.S. Department of Education, 2015).

2 A felsőoktatási intézmények kutatási és vállalkozási tevékenységéhez kötődő finanszírozást sem a hivatkozott szerző, sem ez a cikk nem vizsgálja.

másik lehetséges mód közvetlenül a hallgatók vagy a családjuk támogatása ösztöndíjakkal, engedményekkel vagy diákhitelrendszer működtetésével. Illetve, az állam támogatásokat is biztosíthat az adományozóknak, például adókedvezményeket adhat. Itt olyan vállalati ösztöndíjakra gondolhatunk, amelyek után adójóváírást számolhat el a cég. Ezek közül a lehetőségek közül ebben a dolgozatban a diákhitelezést emeljük ki.

A diákhitelezés egyik központi kérdése, hogy megoldaná-e ezt a magánpiac. Habár említettük, hogy a hallgatók is vehetnek fel hitelt, a piac azonban óztkodna hitelt nyújtani tanulmányok folytatására. A termelékenység tulajdonjoga nem átadható, így zálog tárgyát sem képezheti. A család kezességvállalása pedig éppen azokat zárná ki a finanszírozásból, akiknek talán a legnagyobb szüksége lenne rá (*McPherson–Schapiro, 2006*). Noha az érték-papírosítás mechanizmusa lehetővé teszi, hogy a hitelezők a hitelkockázatot áthelyezzék olyan pénzügyi piaci szereplőkhöz, akik hajlandók viselni a kockázatot, sőt *Roy (2014)* amellet is érvel, hogy a válság alatt közel-arbitrázs ügyletet is végre lehetett hajtani diákhitel-alapú derivatív ügyletekkel. A válságot követően azonban csökkent a népszerűsége az ilyen jellegű pénzügyi tevékenységnek.

Az egyik természetes belépési pont az, hogy az állam mint kezes lép be a piacra. Lehet egyrésztől garanciavállalója a hitelfelvevőknek (eszközoldali garancia), másrészt a diákhitelezéssel foglalkozó intézményeknek (forrásoldali garancia). Mint minden biztosítással kapcsolatos probléma esetén, ebben az esetben is jelentkezik a morális kockázat. Ha a hiteles nemfizetése esetén a hitelező felé vállal garanciát az állam, a hitelező érdekeltsége csökken a hitel behajtásában, a hitelesnek meg a törlesztésében. Ha a hitelező forrásszerzésére vállal garanciát az állam, akkor a hitelező hajlamos lehet túl nagyvonalúan hitelezni és behajtani. Utóbbi esetben a morális kockázat kezelhető úgy, hogy maga a szervezet is állami tulajdon, és a behajtást az adórendszerhez kötik. Így működik például a magyar Diákhitel Központ, míg eszközoldali garanciavállalásra példa az Egyesült Államok. Végül az állam felléphet hitelnyújtóként is. *Berlinger (2002)* amellet érvel, hogy valójában a teljes garanciavállalással történő hitelezés tulajdonképpen nem magánforrás-bevonás, hanem állami finanszírozás.

Az első fejezetben áttekintjük azokat az alapvető összefüggéseket, amelyeket szükséges ismerni a dolgozat részben pénzügyi, részben oktatás-gazdaságtani problémáinak a vizsgálatához. Bemutatjuk, milyen összefüggés van az országok gazdasági teljesítménye és a diplomások aránya, valamint a felsőoktatásba történő teljes beruházás között és megvizsgáljuk, hogyan változtak a felsőoktatási ráfordítások az utóbbi másfél évtizedben. Ezzel azt illusztrálja a tanulmány, hogy a felsőoktatási piac növekedése globálisnak tekinthető, és a kevésbé fejlett OECD-országokban is jelentős. Ha az állami- és a magánberuházások lebontásában is megvizsgáljuk a trendeket, akkor azt tapasztaljuk, hogy a magán- és állami beruházások is növekedtek az elmúlt időszakban. A diákhitelből történő tanulmányfinanszírozás már magánberuházásnak számít, hiszen tulajdonképpen a jövőbeli jövedelem átcsoportosítása. A trendek alapján azt váránk, hogy a diákhitelezés bővülni fog; az azonban kérdéses, hogy hol és milyen módon. Vajon robbanásszerűen fognak elszaporodni a nagy

diákhitelpiacok, amelyek hasonló méretűek lesznek, mint az Egyesült Államokban, ahol a háztartások adósságállománya diákhitelből 1100 milliárd dollár körül mozog? Általános lesz-e, hogy a hallgatók 80%-a rendelkezik diákhittel végzéskor, mint Ausztráliában? Mekkora mértékű adósságállományokra lehet számítani? A kérdésekre válaszolva azt a hipotézist vizsgáljuk, hogy a felsőoktatásba történő beruházások növekedési üteme tartható a ma ismert modellek mellett.

E kérdések elemzéséhez elsősorban az OECD statisztikai hivatala *Education at a Glance* kiadványának 2014-es kiadásából vizsgáljuk meg a felsőoktatásra vonatkozó, legfrissebb statisztikákat. Ezeknek az adatoknak a forrását a második fejezetben mutatjuk be.

A harmadik fejezet az adatok összehasonlító elemzését tartalmazza. Végül a dolgozat konklúzióval zárul. Ebben a fent említett hipotézisre vonatkozóan azt az állítást fogalmazzuk meg az elemző szekció után, hogy – habár egyértelmű az ösztönző a globális felsőoktatási piacon a magánfinanszírozás minél szélesebb körű bevonására – a diákhitelezés rohamos bővülésére nem lehet számítani. Csupán egy-két ország diákhitelpiacá tekinthető igazán nagyoknak, és főleg a kisebb országokban, mint például a skandináv országokban, igen jelentős beruházás valósítható meg magas tandíjak nélkül is. Ennek ellenére a skandináv országokban jelen van a diákhitelezés, míg például Németországban kevésbé. Azonban, ha a 60 milliónál nagyobb lakosságú országok is egy magas tandíjas, magas magánforrás-arányú rendszer irányába mozdulnak el, akkor valószínűleg 40–60%-os hitelezési arány alakulhat ki a hallgatók körében, amely 10–15 éves törlesztési időszakkal társul. Ám ezeknek a változóknak még a kicsiny mintán is jelentős a szóródásuk. Így összefoglalva, a diákhitelezés jövője elég kiszámíthatatlan, de a terjedése elkerülhetetlen.

2. A probléma felvetése

A fejezetben az oktatás-gazdaságtani témához szükséges pár alapvető összefüggést ismertetjük ábrákon és táblázatokon keresztül. A termelésben résztvevő emberi tényező következménye, hogy a magasabb iskolázottság magasabb GDP-t eredményez a jövőben, de mindenképpen érdemes megemlíteni, hogy a folyamat valószínűleg körkörös. Az *1. táblázat* adatai alapján is hasonló következtetést vonunk le. Az *1. táblázat* egy korrelációs tábla, amelyben a megfelelő évekhez tartozó sorok és oszlopok keresztmetszetében a 34 OECD-ország diplomásarányának és egy főre jutó GDP-jének lineáris korrelációs együtthatói találhatóak. Érdemes megjegyezni, hogy a lineáris kapcsolat nem jelent ok-okozati kapcsolatot, de az elmélet alapján feltételezni lehet a kapcsolatot, és az irányát is meg lehet határozni. A mátrix főátlójától lefelé közepes értékű (0,4-0,5) lineáris korrelációs együttható értékeket találunk, amit úgy értelmezünk, hogy a múltbeli egy főre jutó GDP és a felsőoktatásban részesülők aránya között közepes erősségű, pozitív lineáris kapcsolat van.

1. táblázat

Korrelációs táblázat: a különböző években a diplomások aránya (25–64 éves korcsoport) és az egy főre jutó GDP (konstans vásárlóerőn, 2005-ös áron) az OECD-országokban

		Egy főre jutó GDP (konstans vásárlóerőn, 2005-ös áron)					
		2000	2005	2008	2009	2010	2011
Felsőfokú végzettség aránya a 25–64 éves korosztályon belül	2000	0,445	0,457	0,427	0,435	0,435	0,441
	2005	0,441	0,446	0,422	0,440	0,439	0,445
	2008	0,450	0,459	0,434	0,454	0,454	0,459
	2009	0,504	0,519	0,499	0,515	0,518	0,524
	2010	0,494	0,510	0,489	0,506	0,509	0,515
	2011	0,522	0,541	0,523	0,537	0,540	0,544

Forrás: saját számítás OECD (2014: 45–46), OECD (2015) alapján

A főatlóhoz képest fölfelé pedig a múltbeli felsőoktatásban részesülők és a jövőbeli GDP-adatok közötti kapcsolatokat állapítunk meg. Érdekes talán felhívni a figyelmet, hogy a 2000-es évek végének felsőoktatási arányai és a korábbi évek GDP-adatai között erősebbek a korrelációs együtthatók. Ezt úgy értelmezzük, hogy *a gazdagabb országokban még nagyobb mértékben növekedett a felsőoktatásban részesülők aránya, mint a kevésbé gazdag OECD-országokban*. Chilét leszámítva nincs olyan ország, ahol 1 százalékpontot meghaladó visszaesés lenne bármely két egymást követő év között a hallgatói arányokat tekintve (OECD, 2014: 45–46).

2. táblázat

Az egy főre jutó GDP és a a GDP százalékában vett felsőoktatási kiadások összefüggése az OECD-országokban

(2011)

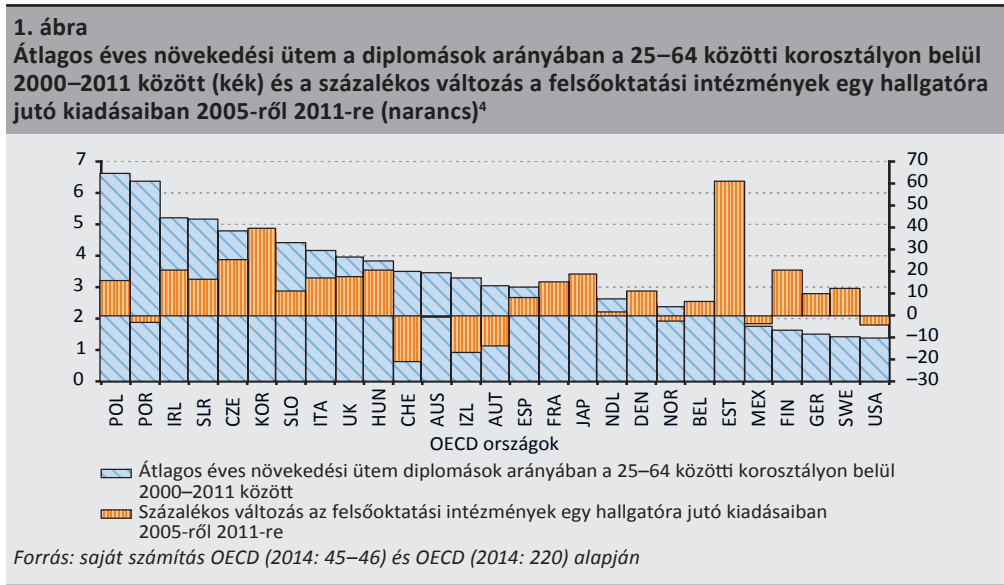
		Egy főre jutó GDP (konstans vásárlóerőn, 2005-ös áron)					
		2000	2005	2008	2009	2010	2011
Felsőoktatási ráfordítás a GDP százalékában	2000	0,36439	0,369437	0,361048	0,381893	0,407583	0,421458
	2005	0,315214	0,314073	0,321331	0,346271	0,368337	0,368259
	2008	0,252037	0,268346	0,256987	0,279249	0,300916	0,307875
	2009	0,28888	0,302874	0,290481	0,308062	0,329046	0,334196
	2010	0,217978	0,231407	0,224659	0,237232	0,259356	0,26874
	2011	0,216917	0,234362	0,226955	0,241474	0,261512	0,270104

Forrás: saját számítás OECD (2014: 231), OECD (2015) alapján

A 2. táblázat az elsőtől hasonlóan értelmezhető; a GDP-arányos felsőoktatási ráfordítás és a felsőoktatási kiadások GDP-százalékos arányának összefüggését mutatja a 34 OECD-ország mintáján. Itt az összefüggés már nem olyan erős, mint az 1. táblázatban mutatott viszonyrendszerben. Jellemzően az országok éves GDP-jüknek az 1–1,8%-át áldozzák felsőoktatásra

(OECD, 2014:231). Az 1. táblázat alapján azok az országok, amelyekben a 2000-es évek elején magasabb arányban költöttek felsőoktatásra, a gazdagabb országok voltak, és ez a kapcsolat erősödött. A korábban többet költő ország nagyobb valószínűséggel zárkózott feljebb később. A *korrelációs kapcsolatok azonban kifejezetten sokat gyengültek*. Például az egy évtizeddel korábbi egy főre jutó GDP és a GDP-arányos ráfordítás között csak gyenge pozitív kapcsolat volt. A mostani költési viszonyokkal még annál is gyengébb a kapcsolat, mint a 2000-es évek elején volt az azonnali adatok között.

Az 1. ábra országokra lebontva és dinamikus változásuk szerint mutatja be a hallgatói arányt és a kiadásokat. Azt állapítjuk meg, hogy a diplomások arányában általánosnak mondható a növekedés, mert pozitív átlagos növekedési ütemek voltak jellemzőek a 2000-es években (kék), ahogy azt már korábban is említettük. Az egy hallgatóra jutó intézményi kiadások tekintetében már összetettebb a kép. Az 1. ábrán nem látható egyértelmű mintázat, amely azt sugallná, hogy az egy hallgatóra jutó intézményi ráfordítás változása összefüggésben áll a tömegesedés mértékével. Erre jó példa, hogy mind Portugáliában, mind az Egyesült Államokban egy kicsivel kevesebb intézményi ráfordítás jut egy hallgatóra, mint 2005-ben, pedig az előbbi országban sokkal jelentősebb volt a tömegesedés, mint az utóbbiban.



Európában a jóléti állam modelljének súlyos fenntarthatósági kihívásokkal kell szembenéznie (Berend T., 2003; Sapir, 2005; Snower et al., 2009), amelynek egyik „áldozata” lehet az államilag finanszírozott felsőoktatás. Az állami szerepvállalás más formái kerülhetnek előtérbe. Erre lehet példa Németország, ahol 30 év után vezettek be tandíjat (Dwenger et al., 2012). A modern gazdasági folyamatok az úgynevezett tudásalapú társadalom írá-

3 Adathiány miatt TUR, NZ, LUX, CHL, CAN, GRE nem szerepel.

nyába mutatnak, amelyben az emberi tényező jelentősége minden eddiginél kiemeltebb szerephez jut (Lundvall, 2006). A termelékenység növelésének egyik formája az oktatáson keresztül történik (Schultz, 1961; Becker, 1964). A felsőoktatásnak az 1960-as évektől tapasztalható tömegesedése (Lomas, 2002) magas állami költségek mellett teszi csak lehetővé az esélyegyenlőség és méltányosság elvén szinte teljes egészében központi forrásból finanszírozott továbbtanulást (Marcucci–Johnstone, 2007). Ennek egyfajta jelei mutatkoznak Magyarországon is, ahol a közelmúltban zajlott le egy jelentős változási folyamat, amelynek keretében bizonyos szakok szinte teljes mértékben költségtérítésessé váltak.

A tandíjak kiszabása tekintetében Marcucci–Johnstone (2007a) az oktatásfinanszírozásnak négy alapvető modelljét különbözteti el. A két legjellemzőbb a tandíjas modell (*up-front tuition fee*) és ennek az ellentettje, az államilag finanszírozott modell (*no tuition fee*). A két modell elemeit vegyesen tartalmazó koncepciók is léteznek, mint például a Magyarországon is alkalmazott duális modell (*dual-track tuition fee*), amely azt jelenti, hogy a hallgatók egy része államilag finanszírozott képzésben részesül, míg azok, akik az állami helyekre nem érték el a felvételi ponthatárt, megvásárolhatják maguknak a tanulás lehetőségét. Ezen kívül létezik még a differenciált modell, amely a külföldi hallgatók számára külön díjszabást alkalmaz. Ahogy Barr (2004) fogalmaz, az „ingyenes felsőoktatás” zsákutca, amely hosszú távon a 21. században nem tartható fenn. Ennek egy jellemző bizonyítéka, hogy Németország, az ingyenes felsőoktatás egyik legjelentősebb példája engedélyezte tartományainak, hogy tandíjat vezessenek be a felsőoktatási intézményeikben, és több tartományban éltek is ezzel a lehetőséggel (Dwenger et al., 2012).

A tandíjak finanszírozásának egyik módja lehet a diákhitel, ahogy azt már említettük. A diákhitelzés történhet több koncepció szerint is. Az egyik legegyszerűbb koncepció a hagyományos jelzálog típusú hitelkoncepció, amelyben a hitelkihelyezés után azonnal megkezdődik a törlesztés, tehát türelmi idő nélkül és a felvett hitelösszeg függvényében annuitás jellegű részletekben kell megtéríteni az adósságot. Ez a forma azonban kifejezetten előnytelen a felvevő számára rossz anyagi körülmények esetén, ugyanis az adós tanulmányai végzése alatt nem vagy csak nagyon alacsony jövedelemmel rendelkezik (Del Ray–Racionario, 2010). Előnyeként említik viszont a kiszámíthatóságot és könnyű adminisztrációt. A hitelfelvevő számára előnyösebb a jövedelemfüggő törlesztés. A diákhitel törlesztését a felvevő aktuális vagy késleltetett jövedelmének függvényében határozták meg. Ennek hátránya azonban az, hogy bizonytalan a törlesztési idő (részletesebb lásd például Garcia-Penalosa–Walde, 2000; Berlinger, 2002; Chapman, 2006; Del Ray–Racionario, 2010). További koncepciók még a diplomás adó, amely tulajdonképpen nem hitelállomány alapú törlesztés, hanem egy kötelező adó, amit a kezdeti hitelfelvételtől függetlenül fizetni kell. Ezt még gyakorlatban nem vezették be (Chapman, 2006). Az utolsó pedig – amely szintén elméleti koncepció – úgynevezett humántőke-szerződésekkel kívánja bevonni a magánszektort a felsőoktatás finanszírozásába. Az annuitásos és a jövedelemarányos hitelek az elterjedtek, de az alkalmazási helyek függvényében változatos feltételekkel találkozhatunk (erről részletesebben lásd a jelen tanulmány 4. fejezetét).

Az 1. és 2. táblázatok, valamint a 1. ábra elsődleges tengelyének adatai alapján arra következtünk, hogy a felsőoktatási piac mérete globálisan növekszik. Legnagyobb mértékben

azokban az országokban, amelyek igyekeznek felzárkózni a legfejlettebb gazdaságokhoz, például Lengyelországban, Csehországban, Portugáliában, Írországban és Koreában.

Az ábrák és az elmélet alapján a következő problémát vizsgálja a tanulmány további része: amennyiben a felsőoktatás további tömegesedésére és növekvő forrásigényére számítunk – amellett, hogy a finanszírozás kérdésére nem ad egyértelmű választ az erős gazdasági háttér (lásd *1. ábra* másodlagos tengelye) –, úgy vajon e folyamatokra a válasz a magánfinanszírozás bevonása és a diákhitelzés, vagy vannak alternatív finanszírozási modellek, amelyeknek a felfutása várható?

3. Az adatok forrása, bemutatása

A fentebb megjelölt probléma vizsgálatához a korábban már említett és használt OECD *Education at a Glance* adatbázist alkalmazzuk. Ez a talán legszélesebb körű oktatásstatisztikai gyűjtemény, amely elérhető; oktatásfinanszírozási adatok tekintetében mindenképpen. Az *Education at a Glance* kiadvány 1992-ben jelent meg először, azóta éves rendszerességgel teszik közzé, valamint a folyamatosan frissülő adatbázisa internetes letöltésre is lehetőséget nyújt, ráadásul minden évben újfajta statisztikákkal és kimutatásokkal bővül. Az egyik legfrissebb például az oktatásfinanszírozás témakörén belül a diákhitelzéssel kapcsolatos adatok bemutatása, ami jól jelzi a téma aktualitását. Az adatok feldolgozása azonban időigényes, így a legfrissebb adatok a 2014-es kiadványban jellemzően 2011-es vagy 2012-es adatok.

Az adatok forrása az úgynevezett INES (Indicators of Education Systems) program, amely a 34 OECD-országra és a nem tag G20-országokra vonatkozó adatokat foglalja magába. Ebben a tanulmányban most csak az OECD-országokra fókuszálunk. Az INES-program az adatok gyűjtése során számos forrást felhasznál: az egyik legfontosabb forrás a UNESCO, az OECD és a EUROSTAT éves felméréseinek adatai az oktatás jellemző statisztikáira vonatkozóan (például hallgatói számok, oktatási személyzet vagy oktatásfinanszírozás). *(i)* A kötetben jelentős adatmennyiség található a képességekre és kompetenciákra vonatkozóan, amelyek forrásai a PISA- és PIAAC-tesztek eredményei. *(ii)* Részletesen elemzik a tanárok és oktatók körülményeit is, amely adatok forrása az OECD TALIS (Teaching and Learning International Survey) nemzetközi tanítási-tanulási felmérése. *(iii)* Ezt kiegészíthetik ad hoc adatfelvételek is.

Tehát a következőkben bemutatott adatok az OECD primer adatgyűjtésének és részben átvett adatoknak az eredményei. A bemutatott adatok már sok esetben feldolgozottak, maguk a nyers adatforrások nem elérhetőek. Az OECD az összehasonlíthatóságra törekszik a publikálás során, így a legtöbb esetben csak viszonyszámokat és átlagokat közöl, de az alapvető következtetések levonására ez is megfelelő.

Amennyiben szükség volt kiegészítő adatokra, mint például az egy főre jutó GDP vagy a népességadatok, úgy az OECD-adatbázis volt irányadó a hasonló évekre vonatkozóan, még akkor is, ha a kiegészítő adatból frissebb, például 2012-es vagy 2013-as is rendelkezésre állt (*OECD, 2012*).

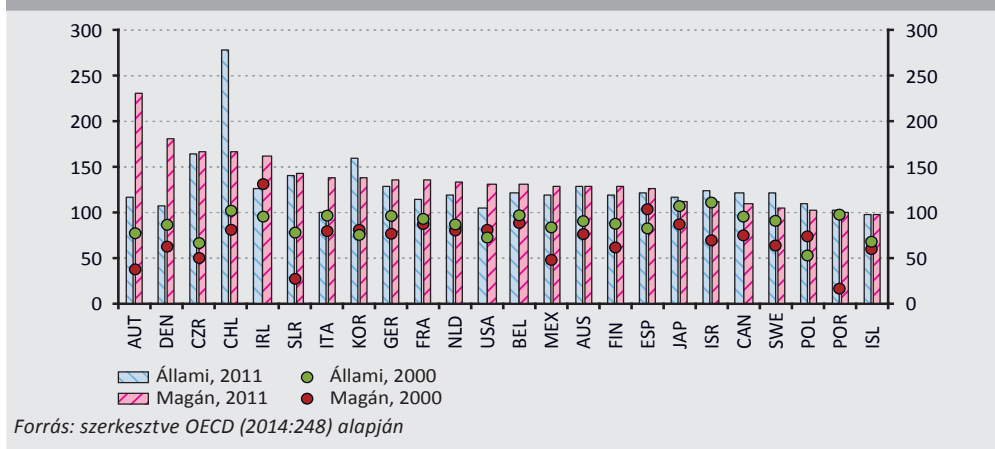
Az adatgyűjtést az OECD-nek sok esetben nem sikerül megvalósítania minden országra, vagy azért, mert az adott ország statisztikai hivatala nem tudja, vagy azért, mert nem akarja kiadni az adatot. Ebben az esetben az elemzésben törekszünk a lehető legtöbb adat bemutatására, jelezve, hogy mely országok maradtak ki adathiány vagy egyéb okok miatt. A tanulmány 1. melléklete tartalmazza az országok listáját és azt a jelölést, amelyet ebben a cikkben használtunk. Több statisztikánál Belgiumot flamand és vallon részre bontották; mi a flamand rész adatait használtuk, ahol választani kellett.

4. Empirikus elemzés

Mivel a diákhitelzés a magánforrások bevonásának egyik eszköze a felsőoktatás-finanszírozásba, így először azt érdemes megvizsgálni, hogy a magánforrások és állami források hogyan oszlanak meg az egyes országok esetén, illetve hogyan változnak az időben. A 2. ábrán 2005 a viszonyítási pont. Például Ausztriában a magánberuházások értéke 2000-ben kevesebb, mint 50%-a volt a 2005-ös értéknek (39,1%), de 2011-re a 2005-ös érték 230%-ára nőtt. Jellemzően a magánfinanszírozásban történt nagyobb változás a 2000-es években. Chile eltérő, mert az állami forrásbevonás nagyon jelentős volt 2005-öt követően, valamint Csehország nagy felsőoktatási expanziója is említésre méltó. A 100-as vonal kritikusanak tekinthető, hiszen azok a „pontok”, amelyek e fölött találhatók, visszaesést jeleznek a ráfordításokban 2000 és 2005 között. Főleg az állami ráfordítások tekintetében találunk ilyen példákat, mint Japán vagy Izrael esetében.

2. ábra

Az állami és magán oktatási ráfordítások 2011-ben és 2000-ben a 2005-ös kiadások százalékában, konstans árakon számolva⁵



4 Adathiány miatt EST, GRE, HUN, LUX, NZ, NOR, SLO, CHE, TUR, UK nem szerepel.

A 2. ábra alapján megállapítható, hogy a magán és állami forrásbevonás között nem, vagy alig feltételezhető összefüggés. Ha a két adatsorból számolt változási adatokra korrelációs együtthatót számolunk, akkor a magán és állami ráfordítás változása közötti 0,3 és 0,22 korrelációs együtthatót találunk. Ez azt sugallja: habár jellemzőbb, hogy egyszerre növekszik a két érték, de igen gyenge közöttük a lineáris kapcsolat. Csehország, Ausztria, Portugália, Szlovákia és Mexikó példáját lehet említeni, ahol jelentős mértékű tőkebevonásra került sor. Lengyelország példája külön érdekes, mert bár ott csak 26%-os emelkedés mutatkozott 2000 és 2005 között a 2005-ös érték arányában; viszont a lengyel diákhitelrendszer 1998-ban kezdte meg működését, és ez egybeesik a magántőke-bevonás felfutásával, mintha azonban az évtized második felére a többlettőke-bevonás korlátokba ütközne.

Továbbá érdemes megemlíteni Csehországot, amely élen járt a magántőke-bevonásban, még úgy is, hogy ott nincs államilag támogatott diákhitelprogram; magánbanki megoldások viszont léteznek, de általában folyószámla-indítási kötelezettséggel.⁵ *A diákhitelvezés tehát nem tűnik a tartós magánfinanszírozás-növekedés szükséges feltételének, és nem is elégséges feltétele.*

A magánfinanszírozás bevonásának egy kezdetben hatásos módja például a viszonylag alacsony tandíjak alkalmazása. Európában igazán magas, 5000 euró feletti tandíjak csak Angliában jellemzőek. Ausztriában, Németországban és a skandináv országokban pedig nincsenek tandíjak, vagy csak opcionális lehetőség van az alkalmazásukra. A többi ország esetén is jellemzően az évi 1000 euró alatti tandíjak tekinthetők átlagosnak (*Eurydice, 2014*).

A magántőke-bevonás szükségességére vonatkozó összefüggésre mutat rá a 3. táblázat, amely 3 dimenziót szemléltet. Az országok méretét a lakosságuk jellemzi. A 20 millió lakosság alatti országokat a „kisméretű”, míg a 20 millió feletti lakosságú országokat a „nagy ország” kategóriába soroltuk. Az állami ráfordítások arányának tekintetében a 60%-os arányt választottuk határvonalnak. Ahol a teljes felsőoktatási ráfordításon belül az állami ráfordítások aránya meghaladta a 60%-ot, azt az országot a „magas állami ráfordítás” arányba, ahol viszont nem, azt az „alacsony állami ráfordítás” arányba soroltuk. A harmadik változó pedig a 3. táblázatban az egy lakos költsége, amely az egy főre jutó GDP és a GDP-arányos oktatási ráfordítások szorzataként adódott (ez saját számítás eredménye). Ennek a mutatónak az a lényege, hogy magas értékéhez mind a magas felsőoktatási részvételre, mind a magas egy hallgatóra jutó támogatásra szükség van. Ha csak az egy hallgatóra jutó költsést vizsgáljuk, akkor az azért is lehet magas, mert a társadalom egészéhez viszonyítva nem vesznek részt sokan a felsőoktatásban. Itt a kategóriahatár 500 dollár volt (2005-ös áron és vásárlóerőn számolva), amely alatt „alacsony ráfordításúba” soroltuk az országot, míg az 500 USD felett „magas ráfordításúba”. A kategóriahatárok tulajdonképpen önkényesek, a 2. mellékletben szereplő hisztogramok mutatta sűrűségek voltak a választás alapjai. A lakosság és ráfordítás aránya tekintetében könnyebb volt a döntés, mert a választóvonalat a két csúc közötti ha-

5 Bővebben lásd *European Funding Guide (2014)*.

táron választottuk meg. Az egy lakosra jutó ráfordítás tekintetében egycsúcsú, az eloszlás, ezért az átlag adódott mint választóvonal. Az átlag 498 dollárra jött ki, ezt kerekítettük 500 dollárra. Cél volt az is, hogy a határok változtatása ne borítsa fel a besorolást. Például 5 százalékos határváltoztatás csak egy ország besorolását változtatná meg: ha az egy lakosra jutó ráfordítás tekintetében 475 dollár lenne a határ, akkor Belgium már átkerülne abba csoportba, amelyben Ausztria, Hollandia és a skandináv országok vannak.

A 3. táblázat azért hasznos csoportosítás, mert megmutatja, hogy milyen mozgástere van az egyes országoknak. *Mind az összlakosság, mind az állami ráfordítás arányában magas egy lakosra jutó költséssel és nagy állami mérettel jellemezhető oktatásfinanszírozási modellt nem találunk.* Ha egy hasonló elv alapján 2000-es adatok szerint soroljuk be az országokat, ahogy azt a 3. mellékletben tesszük, akkor is 2 ország kerülne ebbe a csoportba: Franciaország és Kanada. Kanadában akkor még 61% volt az állami ráfordítás aránya (épp a választott határ feletti), Franciaországban pedig 398 dollár volt az egy lakosra jutó költség 2005-ös árakon és vásárlóerőn számolva, ami épp meghaladta az országok közötti 360 dollár körüli, akkori átlagot.

3. táblázat

Modellek oktatási ráfordítások tekintetében⁷

(2011)

		Egy lakosra jutó ráfordítás (USD, 2005-ös áron és vásárlóerőn)	
Állami ráfordítás aránya (%)	Lakosság (millió fő)	Alacsony (< 500)	Magas (> 500)
Magas (>60)	Nagy (>20)	FRA, GER, ESP, MEX, ITA, POL	
	Kis (<20)	BEL, DEN, FIN, IZL, NZ, POR, SLO, SLR	AUT, CZE, EST, NLD, NOR, SWE, IRL
Alacsony (<60)	Nagy (>20)	JAP, UK	AUS, CAN, KOR, USA
	Kis (<20)	CHL, ISR	

Forrás: saját számítások OECD (2014:248); OECD (2015a) és OECD (2015b) alapján

Tehát mindkét ország éppen beleférne ebbe a két kategóriába, illetve később ki is kerültek, így nem tekinthetjük modellnek erre a kategóriára vonatkozóan. *A kis lakosságú országokban a magas egy lakosra jutó költség megvalósulhat főként állami csatornán keresztül is, erre nagyon jó példát szolgáltatnak a skandináv országok, de érdekes Csehország és Észtország is.* Csehország 2000-ben még az alacsony költségű kategóriában volt ezen a soron. Észtországról 2000-re vonatkozóan nincs adat.

Érdekes viszont, hogy az átlagot meghaladó egy lakosra jutó költséssel, de kis állami mérettel jellemezhető modellel sem találkozunk. Habár a kis állami ráfordítási arány eleve nagyobb országokra jellemző – Chile és Izrael ilyen modellel próbálkozik –, de az egy lakosra

6 Adathiány miatt CHE, GRE, HUN, LUX, TUR nem szerepel.

jutó költség nem haladja meg az átlagot. Nagyon figyelemreméltó viszont, hogy Ausztrália 2000-ben még ebbe a kategóriába tartozott, de lakosságának növekedése miatt került ki. 2000-ben még csak 19 milliós lakossága volt, amely 2011-re 22,4 millióra szaporodott. 2000-ben még idetartozott Izrael, de ott lényegében stagnált az egy lakosra jutó költség, így az átlag alá került. *Ha egy kis ország magánerőforrásból kívánja újrapozicionálni magát, akkor Ausztrália példája lehet a leghasznosabb*, mert habár területét tekintve, nagy az ország, lakosainak száma szerint nem annyira.

Ahogy már korábban említettük, az állami- és magánfinanszírozás közötti közösségi választás mellett egy másik kiemelt kérdés az, hogy az állam hogyan csatornázza be az oktatási rendszerbe a pénzt. Például a diákhitelzés támogatása is egy lehetséges csatorna. A 4. táblázat egy 3. táblázathoz hasonló logikájú, de egy új változó szerinti eloszlást bemutató táblázat. Az állami ráfordítás aránya ugyanaz, mint a 3. táblázatban, azonban a másik változó azt mutatja, hogy az állami ráfordításokon belül a ráfordítások hány százaléka fordul intézményfinanszírozásra. Ennél a változónál a csoportosítás alapja az átlagos érték. Az átlagos intézményfinanszírozás az állami költsékek 77%-a, amely önmagában magas értéknek tekinthető, tehát egy olyan országban, ahol mondjuk 68% az intézményfinanszírozás aránya, azt már relatíve alacsonynak tekintjük. Ahogy a 4. táblázat mutatja, mind az intézményfinanszírozásnak, mind a hallgatófinanszírozásnak megvannak a maga „követői”. Azt érdemes megemlíteni, hogy *hallgatófinanszírozás-központú nagy (20 millió fölötti lakosú) ország csak alacsony állami ráfordítás mellett található. Ha egy nagy ország magas állami ráfordítási arány mellett valósítana meg nagy hallgatófinanszírozási súlyú rendszert, az mindenképpen újdonság lenne*. Mivel az intézményfinanszírozásra vonatkozó statisztikából idősoros verzió nem áll rendelkezésre, így múltbeli adattal való összehasonlítás nem lehetséges ezen az adatbázison.

4. táblázat		
Oktatásfinanszírozási modellek ⁸		
	Állami ráfordítási arány (%)	
Az állami ráfordításon belül a közintézményekre fordított arány	Magas (> 60)	Alacsony (< 60)
Magas (> 77)	AUT, BEL, CZR, EST, FIN, FRA, GER, IRL, MEX, POL, POR, SPA	CAN, ISR, KOR
Alacsony (< 77)	DEN, ISL, NLD, NZ, NOR, SLO, SWE	AUS, CHL, JAP, UK, US

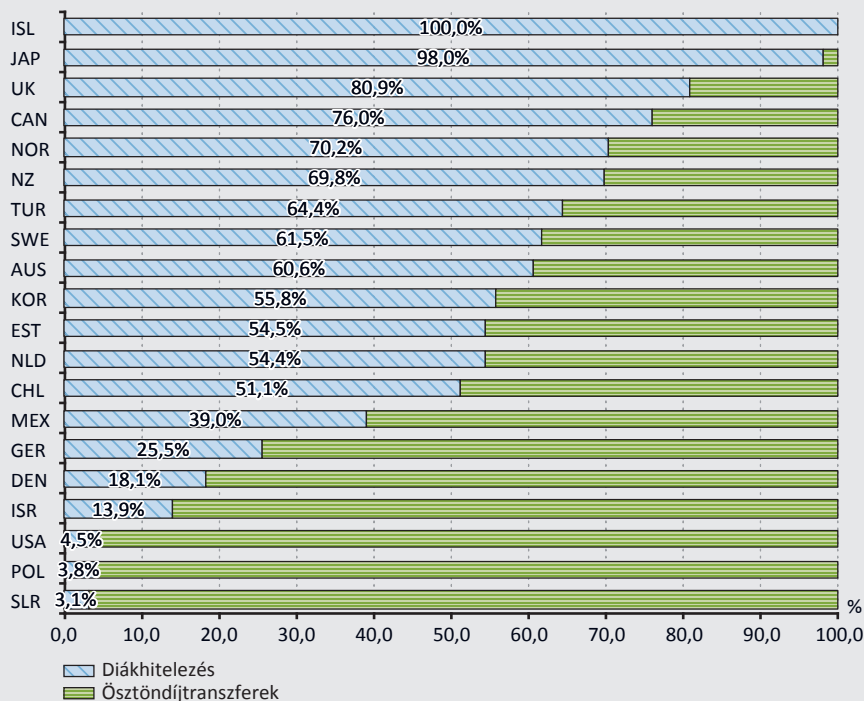
Forrás: OECD (2014:248) és OECD (2014:276)

Érdemes megvizsgálni, hogy amennyiben az állami szerepvállalás a magányszemélyek felé irányul, akkor milyen arányban oszlik meg a két forma, a diákhitelzés és az ösztöndíjak között. A diákhitelzési ráfordításon a teljes felvett hitelösszeg értendő, míg az ösztöndíjakon szintén a megkapott összeg.

7 Adathiány miatt CHE, GRE, HUN, LUX, TUR nem szerepel.

3. ábra**Állami szerepvállalás megoszlása a diákhitelkezés (kék) és az ösztöndíjtranszferek (zöld) között**

(2011)



Forrás: saját számítás OECD (2014:276) alapján

A 3. ábrát összevetve a 4. táblázattal, alátámasztjuk, hogy azokban az országokban, ahol relatíve alacsony az intézményfinanszírozás, ott a hallgatófinanszírozáson belül a diákhitelkezés is meg fog jeleni. A 3. ábrán csak azok az országok szerepelnek, amelyekről volt adat, és 0-t meghaladó a diákhitelkezési ráfordítás. Figyelemre méltó példa az Egyesült Államok, amely messze a legnagyobb diákhitelpiaccal rendelkező rendszer, az állam finanszírozói szerepvállalása mégis alacsony.

A 5. táblázat azt mutatja be, hogy milyen múltra tekint vissza egy-egy rendszerben az állami diákhitelkezés, illetve melyik típusba tartozik, a jövedelemfüggő törlesztési típusba vagy az annuitás jellegű jelzálog-törlesztéses típusba. A táblázat alapján arra következtetünk, hogy habár az '50-es, '60-as években a diákhitelkezés már létező jelenség volt, a ma jellemző, nagyobb rendszerek csak fokozatosan és később alakultak ki.

5. táblázat**Állami diákhitelprogramok kezdetük és típusuk szerint***

1960 előtt	'60-as évek	'70-es évek	'80-as évek	'90-es évek	2000 után
Japán	Kanada	Dánia	Ausztrália	Észtország	Magyarország
Norvégia	Finnország	Mexikó	Belgium	Új-Zéland	Lengyelország
	Izland	Egyesült Államok	Hollandia	Egyesült Királyság	Spanyolország
	Törökország				

Megjegyzés: *jelzőlog stílusú hitelezés – normál betűstílus; jövedelemfüggő diákhitel – félkövér betűstílus; vegyes hitelezés – félkövér dőlt stílus

Forrás: szerkesztve OECD (2014:274–275) alapján

Az 5. táblázat alapján állítjuk továbbá, hogy a diákhitelzés állami szervezésével viszonylag megfontoltan bánnak a kormányok, és habár elég már sok tapasztalat összegyűlt, talán még mindig nem tudunk eleget ahhoz, hogy természetesnek tekinthessük az állami diákhitelprogramokat. A következő 10 évben azonban valószínűleg több más ország is csatlakozni fog a bőséges adatszolgáltatás területén a már meglévőkhöz.

A 6. táblázat a már működő programok néhány jellemzőjét mutatja be, amelyek alapján arra következtünk, hogy az átlagos programok esetén 5–15 éves törlesztési idővel és körülbelül évi 1000–1500 dollárnak megfelelő törlesztés fizetésével kell számolni. Ezek jellemzően kis összegű tartozások után fizetendőek. Ha a két értéket figyelembe vesszük, és a pénz időértékét figyelmen kívül hagyjuk (a diákhitel kamatai egy-két kivételtől eltekintve kamattámogatottak, és épp ezért igen alacsony kamatozásúak), akkor 5–25 ezer dollár közé eső átlagtartozásokat halmoznak fel a diákhitelések.

Ez leginkább az autóhitelkekből származó tartozásokhoz hasonlítható. Valójában az Egyesült Államokban, méreteit tekintve, éppen ehhez a piachoz áll közel a diákhitelpiac. Az, hogy mekkora is a jelentősége egy ilyen piacnak, azt leginkább az határozza meg, hogy mennyi az érintettje. Ebben a tekintetben a kevés adat mellett is igen jelentős szóródásokkal találkozunk. Hogy a diákhitelprogramnak hány hitelezettje lesz, azt nehéz megjósolni, de gyakran hangzottatott elvárás a diákhitelrendszerekkel szemben, hogy legyenek könnyen átláthatók és rugalmasak. *Marcucci–Johnstone (2007b)* 6 pontba szedi a jól megtervezett, jól kivitelezett (*well designed and well executed*) diákhitellel kapcsolatos elvárásokat: általános hozzáférhetőséget biztosítson; elegendő forrást biztosítson; rászorultság alapú legyen; minimális állami támogatással operáló legyen; behajtható legyen a tartozás; kapcsolódni tudjon a magántőkepiacokhoz.

6. táblázat

Diákhitelzéssel kapcsolatos adatok

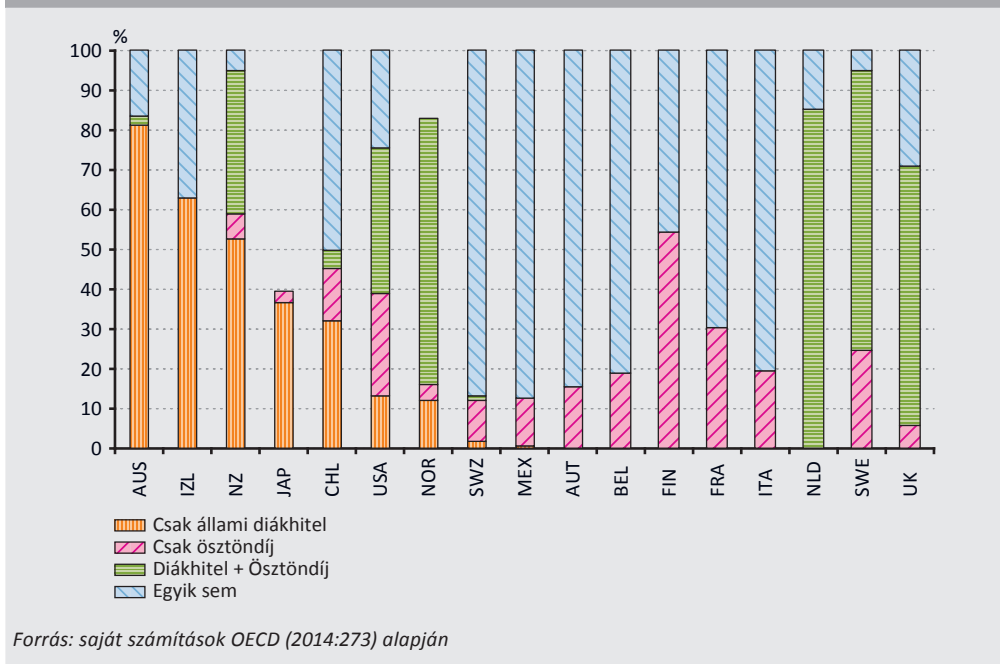
Ország	Átlagos törlesztési idő	Átlagos éves törlesztő részlet (\$)	A diplomázók hány százaléka eladósodott?
Ausztrália	8 év	N/A	55,0
Belgium	5 év	276,28	N/A
Kanada	10 év	1057,92	N/A
Dánia	7–15 év	1975,00	45,0
Finnország	5–10 év	1353,25	38,5
Magyarország	10–15 év	1039,30	27,6
Izland	22 év	N/A	N/A
Japán	15 év	1195,71	N/A
Hollandia	15 év	N/A	N/A
Új Zéland	6,7 év	1615,00	N/A
Norvégia	16,4 év	1987,37	N/A
Spanyolország	4,4 év	4392,00	N/A
Svédország	25 év	1130,90	N/A
Törökország	1–2 év	2576,02	20,0
Egyesült Királyság	14–15 év	N/A	79,0
Amerikai Egyesült Államok	10–25 év	N/A	67,7

Forrás: szerkesztve OECD (2014:275) alapján

A 4. ábra tovább részletezi az érintettek körének kérdését. A diákhitel és az ösztöndíj mint támogatás nem zárja ki egymást. Az ösztöndíjasok is vehetnek fel hitelt, amennyiben erre igényük van, valamint diákhitelzettek is elnyerhetnek ösztöndíjakat. Az oktatási rendszerek azonban eltérnek abban, hogyan oszlanak meg ezek az eszközök az érintettek között. Ebben segít eligazodni a 3. ábra. A csak diákhitelben részesülők aránya nagyon alacsony, kivéve Ausztráliát, Izlandot és Új-Zélandot, viszont az ösztöndíj + diákhitel kombináció már elterjedtebb. Valószínűleg a diákhitelzés akkor gyakran használt finanszírozási forrás a hallgatók körében, ha megfelelő ösztöndíjrendszer is kapcsolódik hozzá. Vegyük például Svédország vagy Hollandia példáját, ahol szinte csak ilyen kombinációban részesülnek támogatásban a hallgatók. Így is jelentős szóródás tapasztalható azonban a 30%-os és 80%-os érintettség közötti tartományban. Így tulajdonképpen nem könnyű előre megmondani, hogy egy állami diákhitelzés pontosan mennyire is válik a hallgatók széles körében elterjedt eszközzé a költségek fedezésére.

Lehet érvelni amellett: a mobilitás olyan szintűvé válik egy idő után, hogy európai uniós szinten kellene szerveződnie ilyen hallgatói támogatási szervezetnek. Ez nagy méretekben inkább a távolabbi jövő lehetősége (Berlinger, 2012). Erasmus+ Masters Loan néven 2015 nyarán indul majd egy program, amely közel 3 milliárd eurónyi hitelt tervez megítélni 2015–2020 között a mesterképző tanulóit külföldön folytató hallgatóknak. Körülbelül 200 ezer érintetthez számíthatnak, amely érdekes kísérlet lesz (Europa.eu, 2015).

4. ábra
A különböző forrásból vagy azok kombinációjából forráshoz jutó hallgatók aránya



5. Következtetések

Az előző, elemző fejezetben a különböző ábrák segítségével a következő meghatározó trendeket azonosítottuk. (i) Mind a magán-, mind az állami beruházások mértéke hosszú távon növekszik, de az ütem inkább lassabb, és nincs jelentős összefüggés a változások mértékében, legfeljebb irányában (3. ábra). (ii) A nagyobb országok méretkorlátokba ütközhetnek, ha az állami források elosztásában és az oktatásfinanszírozás kialakításában skandináv modellt követnek, mert arra nem látni példát, hogy ez nagy (20 millió lakos fölötti) ország esetén tartósan működjön (3–4. táblázat). (iii) Az ösztöndíjrendszert és a diákhitelvezést egymást kiegészítő rendszerekként lehet elképzelni, és így válhatnak

igazán elterjedt a gyakorlatban (3. ábra). (iv) Egy megfelelően illeszkedő rendszerben a folyamatnak nagyon sok érintettje lehet, a diplomások akár 70–80%-a, ami a korosztály 40%-át is kiteheti. Mivel a diplomások jellemzően 30 év alattiak, így valószínűleg a diákhitel az egyik első komoly pénzügyi döntésük, ami akár 5–15 éves elköteleződést is jelenthet évi 1000–1500 dollárnak megfelelő pénzáramlással. A diákhitelezési piac így akár akkora is lehet, mint az autóhitelek piaca (1–2. táblázat).

A tanulmány konklúziójában az elemzési eredmények alapján javasolt kutatási irányokat jelöltük ki. Az elemzés célja az volt, hogy röviden összefoglalja, milyen ismeretekkel rendelkezik az oktatás-gazdaságtan jelenleg a diákhitelezés helyzetére és trendjére vonatkozóan. Egy rövid elméleti bevezetőben bemutattuk azt a körkörös összefüggés, amely a felsőoktatás és gazdasági fejlettség kapcsolatát jellemzi. Minél fejlettebb egy gazdaság annál többet költ oktatásra, ami elősegíti a további fejlődést. A diákhitelezés a hallgatók közvetlen állami támogatásának az egyik eszköze lehet, ami érinti a pénzügyi piacokat is. A diákhitelezés komplex kérdés, mert elkülöníthető a hagyományos hitelezéstől, ugyanis a beruházás tárgya nem zálogosítható. A diákhitelezés kapcsán így megkerülhetetlen az állami szerepvállalás kérdése a felsőoktatás finanszírozásában.

Jól azonosítható az a trend, hogy mind a magánszemélyek köre, mind az állam egyre többet költ a felsőoktatásra, ám a kettő között inkább csak gyenge pozitív kapcsolat van. Van, ahol inkább az állami ráfordítások növekednek nagyobb ütemben, van, ahol inkább a magánfinanszírozás – de jellemző, hogy mindkettő növekszik valamilyen mértékben. Sikerült az oktatásfinanszírozási modellek egy jellemző típusát, a nagy ország – nagy állami támogatás modellt beazonosítani mint a diákhitelpiacok növekedésének lehetséges motorját. A globális piacon olyan ösztönzők uralkodnak, amelyek ezeket a nagy felsőoktatási piaccal és nagy állami szerepvállalással működő rendszereket kimozdítják helyzetükből. Itt potenciálisan magas tandíjakra és nagyarányú diákhitelezésre lehet számítani hosszú távon. Nem láttunk jelenleg olyan példát, amelyben az oktatási beruházás a GDP 2%-át meghaladná, és ez egy nagy országban, magas állami szerepvállalás mellett történne. Vagy új modell irányába mozdulnak el az olyan országok, mint Németország és Franciaország, vagy kénytelenek az „angolszász” utat követni.

A dolgozat eredményeit és bemutatott összefüggéseit hivatkozva, számos irányba el lehet indulni. Az első szekció egyszerű összefüggései alapján könnyen kiemelhetők olyan esetek, amelyeket igen izgalmas lehetne esettanulmányként feldolgozni. Ilyen például Chile esete: az ország hosszú ideje elköteleződött egy olyan felsőoktatás-finanszírozási berendezkedés mellett, amely számok tekintetében olyan, amelyet esetleg a kontinentális modellt követő országok számára is ajánlanánk. Az egyelőre magas egy főre jutó GDP-ben ezek az arányok még nem mutatkoznak; egy esettanulmányos vizsgálat lehetővé teheti a gazdasági hatások azonosítását. Esettanulmányként kínálgok Lengyelország vagy Észtország vizsgálata; az utóbbi gyors kiemelkedésének társadalmi beágyazottsága érdekes téma lehet.

A diákhitelezéssel kapcsolatos empirikus kérdés lehet a hitelezéssel kapcsolatos kockázatok problémája mind egyéni, mind társadalmi szinten. Jelenleg nem tűnik olyan nagy piacnak, hogy makrokockázatot jelentsen⁸, de vajon változhat-e ez a későbbiekben, és milyen feltételek mellett? A diákhitel igénybevételének az oktatási választásokra gyakorolt hatása is kevésbé feltérképezett terület az irodalomban. Szerencsére egyre több komplex statisztikai elemzést lehetővé tevő, szekunder adat lesz elérhető az oktatásfinanszírozással kapcsolatban, így ez irányú kutatásokat is lehet majd folytatni például akár magyar mintán is.

Primer kutatási téma lehet a diákhitel megítélésével kapcsolatos vizsgálat: vajon az átláthatóság, könnyen érthetőség kritériumait mennyire teljesítik a már jó ideje működő programok? A jelzálog jellegű és jövedelemfüggő hitelek összehasonlító elemzése még korántsem maradéktalanul megoldott kutatási téma.

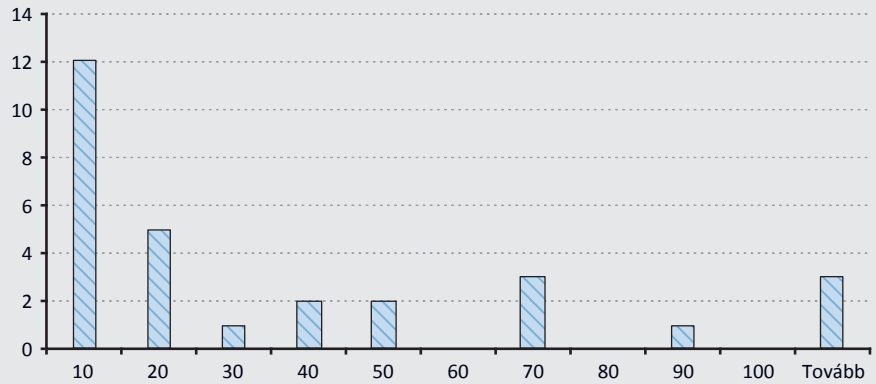
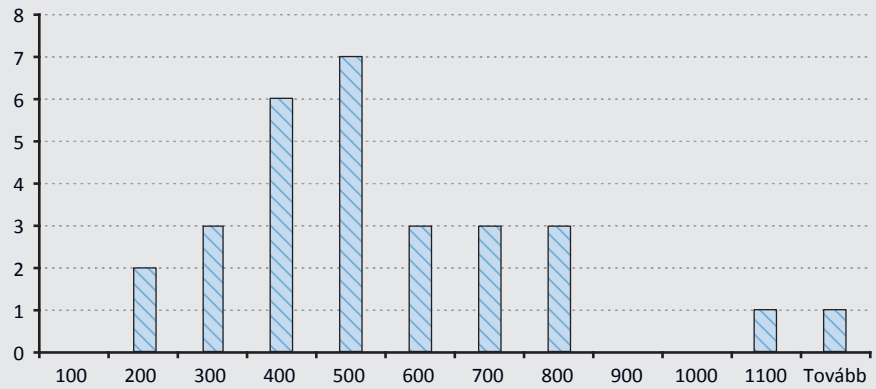
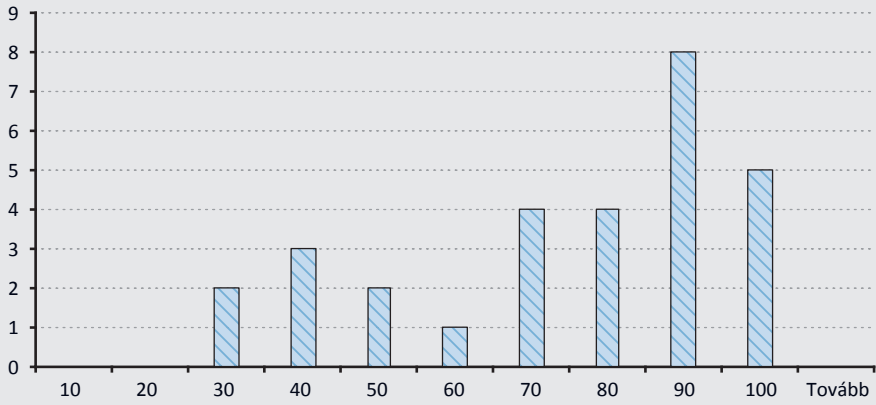
⁸ Bár az elmúlt években különösen sokan utalnak az amerikai diákhitelpiacra mint a következő válság gócpontjára, ez azonban alapvetően más, mint egy jelzálogpiac és talán, ami a legfontosabb, sokkal kisebb.

Mellékletek

1. Országok jelölése

Rövidítés	Ország neve	Ország neve magyarul
AUS	Australia	Ausztrália
AUT	Austria	Ausztria
BEL	Belgium	Belgium
CAN	Canada	Kanada
CHL	Chile	Chile
CZE	Czech Republic	Csehország
DEN	Denmark	Dánia
EST	Estonia	Észtország
FIN	Finland	Finnország
FRA	France	Franciaország
GER	Germany	Németország
GRE	Greece	Görögország
HUN	Hungary	Magyarország
ISL	Iceland	Izland
IRL	Ireland	Írország
ISR	Israel	Izrael
ITA	Italy	Olaszország
JAP	Japan	Japán
KOR	Korea	Dél-Korea
LUX	Luxembourg	Luxemburg
MEX	Mexico	Mexikó
NLD	Netherlands	Hollandia
NZ	New Zealand	Új-Zéland
NOR	Norway	Norvégia
POL	Poland	Lengyelország
POR	Portugal	Portugália
SLR	Slovak Republic	Szlovákia
SLO	Slovenia	Szlovénia
ESP	Spain	Spanyolország
SWE	Sweden	Svédország
CHE	Switzerland	Svájc
TUR	Turkey	Törökország
UK	United Kingdom	Egyesült Királyság
USA	United States	Amerikai Egyesült Államok

2. Hisztogramok a 2011-es év adataira



Forrás: saját számítások OECD (2014:248); OECD (2015a) és OECD (2015b) alapján

3. Modellek oktatási ráfordítások tekintetében (2000)⁹

Állami ráfordítási arány (%)	Lakosság (millió fő)	Egy lakosra jutó ráfordítás (USD, 2005-ös áron és vásárlóerőn)	
		Alacsony (<360)	Magas (>360)
Magas (>60)	Nagy (>20)	GER,ESP,MEX,ITA,POL, TUR, UK	CAN, FRA
	Kis (<20)	AUT, CZR, GRE, HUN, ISL, POR, SLR	BEL, DEN, FIN, IRL, NLD, NOR, SWE
Alacsony (<60)	Nagy (>20)		JAP,KOR,USA
	Kis (<20)	CHL	AUS, ISR

Forrás: saját számítások OECD (2014:248); OECD (2015a) és OECD (2015b) alapján

Felhasznált irodalom

BECKER, G. S. (1964): Human Capital – A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education. New York: *National Bureau of Economic Research*

BARR, N. (2004): Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20 (2), pp. 264–283.

BEREND T., IVÁN (2003): A jóléti állam: válság és kiutak. *Magyar Tudomány*, 48 (10), pp. 1273–1278.

BERLINGER, EDINA (2002): A jövedelemarányos hallgatói visszafizetésen alapuló hitelrendszerek. PhD-értekezés. Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Közgazdaságtani PhD. program, http://phd.lib.uni-corvinus.hu/226/1/berlinger_edina_dissz.pdf (letöltve: 2014. 12. 01.).

BERLINGER, EDINA (2002): A jövedelemarányos törlesztésű diákhitel egyszerű modellje. *Közgazdasági Szemle*, XLIX (12), pp. 1042–1062.

BERLINGER, EDINA (2012): Miért van szükség európai szintű diákhitel-rendszerre is? In: TEMESI JÓZSEF (ed.) (2012): *Felsőoktatás-finanszírozás – Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet*. Budapest, Aula Kiadó.

CHAPMAN, B. (2006): Income Contingent Loans for Higher Education: International Reforms. In: HANUSHEK, E. A. – WELCH, F. (eds.) (2006): *Handbook of Economics of Education*. Vol. 2, Elsevier B. V.

⁹ Adathiány miatt CHE, GRE, HUN, LUX, TUR nem szerepel.

DWENGER, N. – STORCK, J. – WROHLICH, K. (2012): Do Tuition Fees Affect The Mobility of University Applicants? Evidence From A Natural Experiment. *Economics of Education*, 31 (1), pp. 155–167.

DEL RAY, E. – RACIONARIO, M. (2010): Financing Schemes of Higher Education. *European Journal of Political Economy*, 26 (1), pp. 104–113.

European Funding Guide (2014): Grants and Loans in the Czech Republic. <http://www.european-funding-guide.eu/articles/grants-and-loans/grants-and-loans-czech-republic> (letöltve: 2014. 12. 05.)

Eurydice (2014): National Student Fee and Support Systems in European Higher Education. European Commission, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/fees_support.pdf (letöltve: 2014. 12. 20.)

GARCIA-PENALOSA, C. – WALDE, K. (2000): Efficiency and Equity Effects of Subsidies to Higher Education. *Oxford Economic Papers* 52, pp. 702–722.

HALÁSZ, GÁBOR (2012): Finanszírozási reformok a felsőoktatásban: nemzetközi összehasonlító elemzés. In: TEMESI JÓZSEF (szerk.) (2012): Felsőoktatás-finanszírozás – Nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Budapest, Aula Kiadó.

JOHNSTONE, D. B. (2004): The economics and politics of cost sharing in higher education: comparative perspectives. *Economics of Education Review* 23, pp. 403–410.

LUCAS, R. E. (1988): On The Mechanics of Economic Development. *Journal of Monetary Economics* 22, pp. 3–42.

LOMAS, L. (2001): Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? Birmingham: The Sixth QHE Seminar.

LUNDVALL, B.-Å. (2002): The University in the Learning Economy. *DRUID Working Paper* 02-06.

MARCUCCI, P. N. – JOHNSTONE, D. B. (2007a): Tuition Fee Policies in Comparative Perspective: Theoretical and Political Rationales. *Journal of Higher Education Policy and Management* 29 (1), pp. 25–40.

MARCUCCI, P. N. – JOHNSTONE, D. B. (2007b): Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-Sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research. http://unesco.amu.edu.pl/pdf/Worldwide_Trends_in_Higher_Education_Finance_Cost-Sharing_%20Student%20Loans.pdf (letöltve: 2015. 01. 24.)

MCPHERSON, M. S. – SCHAPIRO, M. O. (2006): US Higher Education Finance In: HANUSHEK, E. A. – WELCH F. (eds.) (2006): *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2., Amsterdam: North-Holland.

NERLOVE, M. (1975): Some Problems in Use of Income-Contingent Loans in Financing Higher Education. *Journal of Political Economy* Vol. 83. No. 1. pp. 157-184.

OECD (2014): Education at a Glance 2014: OECD Indicators. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> (letöltve: 2014. 12. 16.).

OECD (2012): Indicators of Education Systems. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf> (letöltve: 2014. 12. 30.)

OECD (2015a): Level of GDP per capita and productivity. <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=60702> (letöltve: 2014. 12. 01.)

OECD (2015b): Population <http://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=60702> Letöltve 2014. december 3.

SAPIR, A. (2005): Globalisation and the Reform of European Social Models. *Journal of Common Market Studies* 44 (2), pp. 369–390. <http://www.ulb.ac.be/cours/delaet/econ076/docs/sapir.pdf> (letöltve: 2012. 03. 28.)

SCHULTZ, T. W. (1961): Investment In Human Capital. *The American Economic Review*, 51 (1), pp. 1-17.

SNOWER, D. J. – BROWN, A. J. G. – MERKL, C. (2009): Globalization and the Welfare State: A Review of Hans-Werner Sinn's „Can Germany Be Saved?”. *Journal of Economic Literature* 47 (1), pp. 136–158.

ROY, M. (2014): When the Student Loan ABS Market Is on Fire: Near-Arbitrage Opportunities, Fire-Sale Insurance and a Good Time to Stimulate Loan Origination with a TALF. http://halley.exp.sis.pitt.edu/comet/presentColloquium.do?col_id=7208. (letöltve: 2015. 01. 24.)

U.S. Department of Education (2015): Federal Family Education Loan (FFEL) Program. <http://www2.ed.gov/programs/ffel/index.html>, Letölve: 2015. január 25.

VARGA, JÚLIA (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Budapest, Közgazdasági Szemle Alapítvány.