

## Döntés a tanulásról

Szigethy László<sup>1</sup>

*Az oktatás, különösen a felsőoktatás, kulcsszerepet játszik a tudásalapú gazdaságban. Az oktatással kapcsolatos döntések általában szűkös információval jellemezhetőek. Ebben a helyzetben az egyének nem tudnak optimális döntéseket hozni, ezért számos döntés utólag rossznak bizonyulhat. A tanulmány ezeket a döntéseket a gazdaságpszichológia szempontjából vizsgálja. Ez a megközelítés eltér a standard mikroökonómiai elméletektől, melyekben az aktorok általában minden lényeges információval rendelkeznek.*

*A tanulmány elsőként rövid áttekintést nyújt a pszichológiai folyamatok szerepéről a döntéshozatalban, és bemutat egy, a tanulással kapcsolatos, társadalmi csapdát, felhasználva a játékelmélet eredményeit. Ezután a tanulmány a tanulás két aspektusát elemzi: a beruházást és a fogyasztást, bemutatva, hogy miként befolyásolják ezeket az aspektusokat pszichológiai és társadalmi tényezők. Végezetül, a munkáltatók és a munkavállalók közötti információs aszimmetria hatását vizsgálom a tanulási motivációra.*

*Kulcsszavak: oktatás, döntés, emberi tőke, bizonytalanság*

### 1. A tanulásról döntéselméleti szempontból

A tudásalapú gazdaság kiépülésében döntő szerepet játszik az oktatás, ezen belül elsősorban a felsőoktatás. Meg kell azonban jegyezni, hogy az oktatás felértékelődése a gazdasági életben nem új keletű folyamat. Garai László (2003) rámutat, hogy a XIX. század, az anyagi feltételek gyártására koncentráló modernizációját, a XX. században felváltotta az ún. második modernizáció, melynek során a gazdasági-társadalmi rendszereknek működésük emberi feltételeit is egyre inkább meg kell termelni.

Az oktatással szemben támasztott keresletről tudni kell, hogy nem csak racionális döntések eredményeként jön létre. Az oktatási szolgáltatás igénybevételéről való döntés során igen komoly bizonytalansággal<sup>2</sup> kell szembesülni, hiszen nem lehet tudni, hogy a végzettséget, amennyiben egyáltalán sikerül megszerezni, hogyan fogja értékelni évek múlva a munkaerőpiac. A képzési folyamat során is, természetéből

---

<sup>1</sup> Szigethy László, Ph.D. hallgató, SZTE Gazdaságtudományi Kar Közgazdaságtani Doktori Iskola (Szeged)

<sup>2</sup> Frank H. Knight (1921) javaslata szerint olyan szituáció esetén, amikor az események objektív mérlegelése alapján megadhatóak a bekövetkezési valószínűségek értékei, kockázatról kell beszélni, ilyen lehet például a kockadobás, ezzel szemben bizonytalanságról kell beszélni, amikor ilyen objektív mérlegelésre nincs mód.

adódóan, felmerülnek bizonytalan kimenetelű döntések. Nem lehet előre tudni, hogy egy-egy kurzus milyen tudást biztosít, ez csak utólag, elvégzése után tudható meg, természetesen megkönnyítheti a döntést, például a hallgató érdeklődése vagy az oktatóról szóló információk, ennek ellenére kiderülhet, hogy nem volt érdemes felvenni az adott kurzust, sőt maga az egész képzés is rossz döntésnek bizonyulhat, amennyiben nem az eredetileg elvárt tudást biztosította. Véleményem szerint, általánosságban elmondható, hogy a tanulással kapcsolatos döntések döntő többségére a bizonytalanság a jellemző.

Ilyen helyzetben az egyén gyakran mások viselkedésétől teszi függővé döntését. Thomas C. Schelling (1998) leírja a „haldokló szeminárium” modelljét. Ez egy olyan helyzetről szól, mely akkor áll elő, ha egy nagy érdeklődés mellett induló szemináriumról néhányan hiányozni kezdenek, ami néhány további hallgatót a szeminárium abbahagyására készítet, ez viszont újabb hallgatókat indít a szeminárium abbahagyására, és így tovább, végül a szeminárium elhal, holott kezdetben csaknem mindenkit érdekelt. A „haldokló szeminárium” modellje a kritikus tömeg típusú társadalomtudományi modellek közé sorolható.

Az egyén a racionális döntés hagyományos felfogásától eltérően, különféle heurisztikákat használva dönt, melyek közül ki kell emelni az Amos Tversky és Daniel Kahneman (1982) által azonosított három heurisztikát: a rögzítés és igazítás, a hozzáférhetőség, illetve a reprezentativitás heurisztikáját. Egy, az utóbbira vonatkozó kísérlet szerint, a kísérleti személyeknek egy tanóra megtekintése után, meg kellett ítélniük a tanár és a diákok együttműködésének színvonalát, a kísérleti személyek egyik részének csak a konkrét órára, míg a másik részének a következő öt évre vonatkoztatva. A kísérleti személyek mindkét csoportja hasonló mértékben volt bizonyos az ítéletében, ez pedig nyilvánvalóan irracionális vélekedés. Mérő László (2001, 119. o.) szerint: „Heurisztikának nevezünk minden olyan szabályt, következtetést, értékelést, elvet, amely egy bizonyos fajta szituációban többnyire érvényes, illetve működik, de *nem mindig*”. Mérő Herbert Simon korlátozott racionalitás elméletéből kiindulva, megállapítja, hogy mivel kognitív kapacitásunk korlátozott, ezért elkerülhetetlen, hogy heurisztikus módszereket alkalmazzunk, illetve bizonyos, nem tökéletes, azonban kielégítőnek mondható megoldásokat keressünk. Véleménye szerint a megelégedésre, a kielégítő megoldásra való törekvésünk egyfajta metaheurisztikának tekinthető, mivel a megelégedés mértékét jelző heurisztikák eredményeit értelmezi és értékeli, melyeket a globális optimum keresése helyett vagyunk kénytelenek alkalmazni. Véleményem szerint, a tanulással kapcsolatos döntések esetében is csak kielégítő megoldásokra törekszünk az optimum helyett, tehát szándékunk szerint racionálisan döntünk, azonban sokszor azt sem lehet tudni, hogy mi lenne az optimális megoldás.

A tudásalapú gazdaságban a tudás az egyik legfontosabb erőforrás, ezért nem mellékes ennek a tudásnak a minősége, ami nem kizárólag a képző intézménytől, hanem a tanulni vágyóktól is függ. Egy olyan gazdaságban, ahol a munkavállalók felvétele nem a valódi tudástól, hanem például a kapcsolatoktól vagy a lakóhelytől

függ, racionális stratégia a tanulási erőfeszítések minimalizálása, csak az elégséges osztályzatra való törekvés, hacsak nem jelent örömet maga a tanulás az adott egyén számára. Hankiss Elemér (1979) társadalmi dilemmának nevezi az olyan döntéshelyzeteket, amelyekben a felek, ha mindannyian önérdekük optimális érvényesítésére törekszenek, végül külön-külön is és együttesen is rosszabbul járnak, mintha érdekeiket egyeztetették volna. A tanulás kapcsán is egy társadalmi dilemmáról van szó: a fent leírt helyzetben, amely véleményem szerint a mai Magyarországot is jellemzi, az egyénnek mindig ésszerűbb a minimális tanulás mellett dönteni, a többi egyén döntésétől függetlenül, azonban ez alacsonyabb jóléthez vezet, mivel a tanuláshoz pozitív externális hatásai vannak, így végül mindenki rosszabbul jár, ahhoz a helyzethez képest, amelyben mindenki többet tanul. Ez a kölcsönös függőséggel jellemezhető helyzet leírható a játékelmélet jól ismert fogolydilemma játszójával. Tétélezzük fel, hogy egy diploma hasznossága az egyén számára, és a „valódi tudásból” eredő jólét hasznosságának az egyénre jutó része is 3 egység, míg a tanulás költsége 2 egység. A C stratégia választása esetén az egyének tanulnak, míg a D stratégia választása esetén nem tanulnak, ami ugyan nem jár költséggel, azonban társadalmi haszna sincs. Minden egyén számára az 1. táblázat mutatja a lehetséges eredményeket, melyben a hasznosságok a közösség szempontjából azért nincsenek feltüntetve, mert a közösség minden tagja az egyén szempontjából dönt.

1. táblázat Az egyén eredményei

		Közösség	
		C stratégia	D stratégia
Egyén	C stratégia	4	1
	D stratégia	6	3

Látható, hogy az egyén számára a D a domináns stratégia, ezért racionális módon mindenki ezt választja, stabil egyensúly alakul ki, azonban ez a helyzet nem Pareto-optimális. Az ilyen, társadalmi dilemmákból kialakuló, társadalmi csapdák-ból vagy különböző ösztönzők, vagy etikai megfontolások révén lehet kikerülni, ilyen lehet például a kantianus etika kategorikus imperatívusza, tehát miként Immanuel Kant (1991, 52. o.) írja: „cselekedj ama maxima szerint, melyet követve egyúttal azt is akarhatod, hogy maximád általános törvény legyen”. Ebben az esetben nem segít a bizalom, a legtöbb egyént nem is ismerik az egyes egyének, a csoport túl nagy, így nem alakulhat ki közöttük együttműködés. A „valódi tudásból” eredő jólét mint egyfajta közjószág nem áll elő, ugyanis mindenkinél a potyázás a racionális stratégia. Mancur Olson (2003) rámutat, hogy nagy létszámú, racionális egyénekből álló csoportok esetén nem kerül sor a csoportérdeket megvalósító kollektív cselekvésre, így a kívánt közjószág nem jön létre. Olson szerint „minél nagyobb a kollektív jószág előnyeit élvező egyének vagy vállalatok száma, annál ki-

sebb mértékben részesednek a csoportérdeknek megfelelő cselekvést végrehajtó egyének vagy vállalatok a létrejövő összes haszonból. Így tehát szelektív ösztönzők híján, a csoportméret növekedésével egyre kisebb lesz az ösztönzés a csoport érdekeit szolgáló cselekvésre” (Olson 2003, 92. o.). Némi reményre ad okot, hogy egyes szociálpszichológiai kísérletek alapján az egyének a lehetséges eredmények viszonylag kis változtatására is érzékenyen reagálnak, még akkor is, ha a játszma stratégiai logikája változatlan marad, bár ez a tény valamelyest ellentmond a játékelméletnek (Grzelak 1999). Tehát annak ellenére, hogy a dezertálás marad a racionális stratégia, sokan mégis a C stratégiát választják, ha az egy kicsit vonzóbbá válik.

Feltételezésem szerint, a tanulással kapcsolatos döntések esetében is működnek a Jon Elster (1995) által leírt ún. „savanyú szőlő”-típusú mechanizmusok, melyek alkalmazkodó preferenciákat eredményeznek, vagyis a valamilyen, például anyagi, okból elérhetetlen alternatívák az egyén szemében leértékelődnek, a Festinger által leírt kognitív diszonzancia következtében.

## 2. Beruházás versus fogyasztás

Magyari Beck István (2000) az oktatás három fő feladatkörét különbözteti meg: a beruházást az emberi tőkébe, a fogyasztást és a szocializációt. Rámutat, hogy az első és a harmadik feladatkör nagyon hasonló egymásra az önkorlátozás szükségességének szempontjából, és ebből a szempontból szemben állnak az örömmel, a hedonizmuson alapuló fogyasztással. Arrow (1979) rámutat, hogy a közgazdaságtan formális elméletei hallgatólagosan azt feltételezik, hogy az egyének termelékenysége azért nő az oktatás során, mert ismereteik gyarapodnak. Ugyanakkor az oktatás szocializációs folyamat is, melynek során olyan készségeket sajátítanak el a tanulók, mint például a másokkal való együttműködni tudás, ezért Arrow szerint a közgazdasági elmélet szempontjából a szocializáció is emberi tőkét hoz létre, mivel olyan készségeket fejleszt, melyek magasabb termelékenységet tesznek lehetővé. Részben ez indokolja, hogy nem kívánok a szocializációs funkcióval foglalkozni, részben pedig az, hogy a felsőoktatásban már valószínűleg kisebb jelentőséggel bír a szocializáció, bár a kultúra elsajátítási folyamata természetesen ekkor sem szakad meg.

A legtöbb közgazdasági modell gyakorlatilag eltekint az oktatás fogyasztási aspektusától, holott az egyének nyilvánvalóan ezt is figyelembe vehetik, amikor meghozzák a tanulásukkal kapcsolatos döntéseiket. Polónyi István (2002) rámutat, hogy lényegében már az emberitőke-elmélet kialakulása idején, a 60-as évek elején, felmerült, hogy az oktatási kiadások jelentős része nem tekinthető beruházásnak. Fritz Machlup (1982, 221. o.) szerint „akkor beszélünk az emberi tőke képződéséről, amikor erre a célra eszközölnek beruházásokat (ráfordításokat, vagy áldozatokat), hogy az egyes személyekben megtestesült szellemi vagy fizikai felkészültséget úgy alakítsák át, hogy képessé tegye az egyéneket 1. több vagy jobb áru vagy szolgáltatás nyújtására, 2. magasabb pénzjövedelmek szerzésére, 3. jövedelmük értelmesebb

elköltésére, 4. az életből több öröm szerzésére”.<sup>3</sup> Machlup tehát emberi tőke alatt nemcsak produktív kapacitást ért. Polónyi István (2002) szerint számos közgazdász az oktatási kiadásokat fogyasztási kiadásoknak tekinti, úgy, mint például a ruházzkodást. Gábor R. István (1999) szerint a továbbtanulási igényeknek a gazdasági növekedést kísérő emelkedésére a fogyasztás-elmélet adhat jobb magyarázatot, ez alapján más úgynevezett normál fogyasztási jószágokhoz hasonlóan az oktatás iránt is nő a kereslet a reáljövedelem emelkedésével. Gábor R. István vitatja az emberi és a fizikai tőke analóg kezelésének lehetőségét, mivel míg a fizikai beruházás a beruházó számára jövőbeli hozamért vállalt jelenbeli áldozat, addig, véleménye szerint, a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, magában hordja a jutalmát. Gábor R. István szerint ráadásul az analóg kezelés problematikusságát az is mutatja, hogy a különböző megtérülésszámítási technikák gyakorlatilag a mérhetőségük nehézsége alapján szelektálnak a figyelembe veendő költség- és hozamtényezők között. Gábor R. István szerint ezért nem lehet előre megállapodni arról, hogy az oktatás pénzbeli és pszichikai költségének valamilyen közös nevezőre hozott nagyságát figyelembe véve mennyit kellene érnie a diplomának az érettségihez képest, hogy az emberitőke-elméletet igazoltnak tekinthessük. Az oktatást kvázi közjózágnak vagy egyes józágnak tekintik, mivel pozitív externális hozamokkal jár, például kevesebb bűncselekményt követnek el, ez az egyik legfőbb érv az oktatás állami támogatása mellett. A támogatás hiányában ezért elvileg kevesebben tanulnának tovább, mint amennyi társadalmilag optimális lenne. Gábor R. István szerint viszont, amennyiben a tanulást fogyasztásnak tekintjük, akkor eleve nem is beszélhetünk optimumról.

Amennyiben az oktatásról szóló döntést mégis alapvetően beruházási döntésnek tekintjük, akkor is számolnunk kell a sajátosságával, hogy az egyéni költségek nagyobb részét többnyire nem az oktatás résztvevője és hasznélvezője, hanem annak szülei viselik, esetükben tehát erős altruizmust kell feltételeznünk. Gábor R. István (1999) szerint ez akár azt is eredményezheti, hogy társadalmilag nem szuboptimális, hanem éppen ellenkezőleg, supraoptimális mennyiségű beruházást eszközölnék az emberi tőkébe, még az oktatás állami támogatása nélkül is. Közismert tény, hogy a szülők, a tanuló szocio-ökonómiai háttere, igen jelentősen befolyásolja az oktatásról szóló döntést, hiszen az egyén nem magányos Robinsonként dönt, miként azt számos közgazdasági modell sugallja. Glennerster (1999) megállapítja, hogy a munkáscsaládokból származó fiatalokat nagyobb kereseti különbség ösztönzi felsőfokú tanulmányokra, mint az értelmiségi családok gyermekeit, Glennerster szerint ennek az az oka, hogy a diplomás szülők elhitetik a gyermekeikkel, hogy a továbbtanulásból fogyasztási hasznuk származik. Részben valóban ez lehet az ok, hiszen bizonyos kutatások arra utalnak, hogy a magasabb jövedelműek jobban élvezik a munkájukat, aminek a diplomás szülők tudatában lehetnek, azonban erre a tényre magyarázat lehet az is, hogy a szülők a saját szociális identitásukhoz hasonló szociá-

<sup>3</sup> Idézi Polónyi István (2002).

lis identitást akarnak kialakítani a gyermekeikben, illetve utóbbiak hasonlítani akarnak ebből a szempontból a szüleikre. Természetesen a családi háttér már a közoktatásban elért tanulmányi eredményekre is komoly befolyást gyakorol, ezáltal is meghatározva a továbbtanulás esélyeit. Glennerster egy kutatásra hivatkozva megállapítja, hogy a diákok teljesítményének eltérését csak 5 százalékban magyarázza meg az eltérő iskolai program, a meghatározóak az öröklött képességek és a társadalmi háttér.

Scitovsky Tibor (1990) rámutat, hogy pszichológiai szempontból a munka stimulációs forrás, tehát potenciálisan kellemes, igaz ez a szellemi munkára is, amennyiben újdonságot kínál, kihívást jelent, amit a változatosság és a növekvő bonyolultság hosszú távon is biztosíthat. Ez a megállapítás felhívja arra a figyelmet, hogy az egyének, amikor a továbbtanulásukról döntenek, nyilvánvalóan nem kizárólag csak a jövőbeli pénzben kifejezett hozam, hanem a magasabb végzettség révén elnyerhető munkából lelt kielégülés alapján is mérlegelnek, illetve a tanulás fogyasztási aspektusát is aláhúzza. Utóbbival kapcsolatban ismertet Scitovsky Tibor egy kanadai kísérletet, melyben egy általános iskola több mint 600 tanulójának azt mondták, hogy csak akkor kell iskolába járniuk, ha akarnak, amennyiben rosszul viselkednek, akkor büntetésből a játszótérre kell menniük játszani. A gyerekek azonnal otthagyták az iskolát, azonban két nap múlva már mindannyian visszatértek, és bár valamelyest rendszertelenebbül dolgoztak, mint a kísérlet előtt, azonban nem rosszabbul, sőt néha még jobban is. Meg kell jegyezni, hogy ennek a kísérleti eredménynek a háttérében nem csak a tanulás élvezetes volta állhat, hanem közrejátszott egy olyan szociálpszichológiai jelenség is, amely hasonló a Garai László (1997) által leírt Tom Sawyer-, illetve Puskás Öcsi-effektusokhoz, abban a tekintetben, hogy itt sem a tevékenység természetes tulajdonságai döntötték el, hogy a diákok számára jutalom-e vagy sem, hanem viszonya egy más tevékenységhez. Konkrétabban, mivel a játék a gyerekek számára büntetéssé vált, illetve az iskolába járás lehetősége tulajdonképpen a jó magaviselet jutalmává, ezért a tanulás kívánatossá vált, a játékkal szemben, tehát megváltozhatott a tanulásnak, mint tevékenységnek a szociális identitása.

Nem feledve a tanulás fogyasztási aspektusát, az oktatás alapvetően mégis inkább beruházásnak tekintendő, különösen a felsőoktatás, mely specializált termelési ismereteket nyújt, így növelve az egyén várható életkeresetét, a közoktatás esetében már kevésbé egyértelmű a beruházás-jelleg, mivel a közoktatás, főként a gimnázium, sok általános ismeretet nyújt, ráadásul a tankötelezettség kitolódásával már a középfokú oktatásban is részt kell venni, így csak arról lehet döntést hozni, hogy mely formájában. Scitovsky Tibor (1990) rámutat, hogy a tanulást beruházásnak tekintő egyén racionálisan jár el, amikor a termelési ismereteket adó képzést preferálja a fogyasztási ismereteket adóval szemben, ugyanis előbbi jobban becsülhető, szám-szerűsíthető előnyöket biztosít, így megtérülése is becsülhető, ez azonban a műveltség leértékeléséhez vezet.

Az emberi tőkébe történő beruházások bizonyos eltérő sajátosságokkal rendelkeznek a fizikai tőkébe történőkhöz képest, előbbiek időhorizontja általában hosszabb, ugyanakkor az élettartam bizonytalansága folytán esetleg nem térül meg, ez különösen a fejlődő országokban jelenthet problémát, és visszatartó erőt a tanulástól. A megtérülés kétségessé válhat több más esetben is, például munkanélküliség, tartós egészségkárosodás vagy esetleg már eleve meghiúsul a diploma megszerzése valamilyen okból. Az emberi tőkébe történő beruházásokhoz gyakran igen korlátozott mennyiségű információ áll rendelkezésre, ami távol van a mikroökonómiában meglehetősen általánosan feltételezett teljes informáltságtól. Polónyi István (2002) ezzel kapcsolatban rámutat arra, hogy az egyén ugyan megteheti, hogy információt próbál szerezni, ez azonban költséges, és nem biztos, hogy haszonnal jár, a magánkockázat ilyenkor magasabb a társadalmi kockázatnál, az állami beavatkozás ezért indokolt lehet. Ráadásul emberitőke-beruházások esetében a tőkepiac tökéletlenül működik, ugyanis a bankok nem nyújtanak elég hitelt, mivel az emberi tőkére nem lehet jelzálogot bejegyeztetni, illetve a fenti okokból az ilyen beruházás meglehetősen kockázatos. Glennerster (1999) szerint csak a gazdag szülők gyermekei kapnak megfelelő mennyiségű hitelt, mivel esetükben a szülők kezességet tudnak vállalni. Tehát annak ellenére, hogy az emberitőke-beruházások megtérülése általában jobb, mint a fizikaitőke-beruházásoké, nem vehető fel ebből a célból elegendő hitel, ami társadalmilag szuboptimális mennyiségű emberitőke-beruházáshoz vezet, ezért a tőkepiac tökéletlensége egy újabb érv lehet az állami szerepvállalás mellett. Meg kell jegyezni, hogy a család objektív anyagi helyzete valószínűleg nem közvetlenül határozza meg a döntést a tanulásról. Garai László (1997) szerint az ún. szociális kategorizáció során az egyén kategorizálja magát, és az általa kialakított kategóriától függően enged meg magának bizonyos dolgokat, esetünkben az oktatás terén.

Az eddigiekből már következik, hogy az emberitőke-beruházásoknak, a fizikaitőke-beruházásoktól eltérően jelentős nem pénzbeli hozamai is vannak, azonban ezeket az emberitőke-elméleten alapuló megtérülésirata-számítások, miként arra Varga Júlia (1995) rámutat, nem vizsgálják, hasonlóan az externális hatásokhoz. Még Theodore W. Schultz (1983) az emberitőke-elmélet egyik legjelentősebb képviselője is súlyos problémának tartja azt, hogy az emberi tőke megtérülésére vonatkozó számítások figyelmen kívül hagyják az oktatás fogyasztási értékét, ami az oktatás valóságos értékének alábecsüléséhez vezet. Amennyiben elvonatkoztatunk a nem pénzbeli hozamoktól, az embert akkor sem lehet homo oeconomicusnak tekinteni, miként általában megjelenik az emberitőke-elméletben, mely alapján az egyén egy optimalizációs feladatot old meg azáltal, hogy addig eszközöl további beruházásokat az emberi tőkéjébe, amíg azok megtérülési rátája nagyobb, mint a piaci kamatláb. Az egyén azonban egyrészt nem informált tökéletesen, nem ismeri a jövőbeli keresetét, másrészt, mint Garai László (1997) rámutat, empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy jelenbeli ráfordítások és jövőbeli hozamok összevetésekor a vizsgálati személyek leszámítolási rátája a ráfordítások illetve a futamidő növekedésével

csökkent. Ez arra utalhat, hogy az emberitőke-beruházások esetén, mivel a ráfordítás és az időtáv is igen nagy, a gazdaságpszichológiailag releváns leszámítolási ráta igen alacsony lehet, ugyanakkor ezek a vizsgálatok kérdésessé teszik az emberitőke-elmélet által alkalmazott jelenérték-számítások valóságosságát. Schultz szerint a tanulók beruházási időhorizontja általában meglehetősen rövid, kivéve a hagyományos pályákat, mint például az orvosi, mivel nem lehet megjósolni az életkeresetet, ugyanis a tanulóknak ehhez ismernie kellene a képzettsége iránti igény változását, illetve azon személyek kínálati döntéseinek hatását, akik hasonló pályára lépnek, mint ő, mindezt évtizedekre előre, az egyén döntéseinek kimenetele tehát mások döntéseitől is függ. Schultz szerint a tanulók döntését alapvetően két hozzáférhető információ határozza meg, az induló fizetések és a negyvenes éveikben járók kereseti helyzete akkor, amikor a döntés megszületik, utóbbi információ Schultz szerint onnan származik, hogy a szülők, más foglalkozású, jó karriert befutott kortársaikkal hasonlítják össze magukat. Hasonló információkra a tanulóknak azért van szüksége, mert általában még hozzávetőlegesen sem tudja megbecsülni az életkeresetét, egy ilyen nagyfokú bizonytalansággal jellemezhető döntési szituációban, azonban tökéletesen racionálisan dönteni nem tud, legfeljebb szándékozhat racionálisan dönteni. Ehhez hozzá kell tenni, hogy amennyiben a képzés folyamán kiderül, hogy valamilyen oknál fogva rossz volt a döntés, az egyén általában mégsem szakítja meg a tanulmányait, ugyanis az elsüllyedt költségek igen nagyok lehetnek, hacsak nem a képzés leelején tart, illetve a váltás egy másfajta képzésre ugyanúgy nagyfokú bizonytalansággal jár. Az oktatásról szóló döntés jellegzetesen egyszeri, eltérően például a mindennapi bevásárlástól, nincs mód számos lehetőséget kipróbálva rátalálni a számunkra legjobbra, így egy ilyen döntés az egyén egész további életét többé-kevésbé meghatározza, ez annak ellenére is alapvetően így van, hogy egyre többen szereznek több diplomát, illetve váltanak át „menet közben” egy más képzésre, ezekben az esetekben, ugyanis nagyon magas idő-, és költségigénnyel kell számolni, ami erősen korlátozza a legjobb megoldás megtalálásának lehetőségét.

### 3. Tudás versus szociális identitás

Akerlof (1970) felhívja a figyelmet egy speciális problémára, a hátrányos helyzetű kisebbségi csoportok alkalmazására. Akerlof szerint a munkáltató racionálisan dönt, ha nem alkalmazza ezen csoportok tagjait bizonyos felelős pozíciókban, hacsak nem jónevű iskolákban végeztek, ugyanis az etnikai hovatartozás jó statisztikát nyújt az általános munkavégző képességről, és mivel a munkáltató nem tud ilyen szempontból különbséget tenni közöttük, ezért a kedvezőtlen átlagot veszi figyelembe. Ebben a helyzetben azonban kevés az ösztönzés a tanulásra, mivel az egyes csoporttagok tanulási erőfeszítéseikkel inkább csak a csoportátlagot javítják, a saját helyzetüket nem, vagyis szociális identitásuk nagyban meghatározza döntésüket a tanulásról. Hasonló problémát fogalmaznak meg az ún. szűrőelméletek (screening) modelljei, a



továbbiakban ezek közé sorolva az ún. jelzélmélet (signaling theory) modelljeit is. A szűrőelméletekben a munkáltató nem ismeri a potenciális munkavállalók termelékenységét, ezért különböző ingyenesen hozzáférhető információkat használ fel a döntéséhez, ilyen például az iskolai végzettség. Arrow (1979) szerint az oktatás szűrési elmélete része egy, a gazdasági rendszerről és annak egyensúlyáról szóló, átfogóbb elméletnek, mely abból a feltételezésből indul ki, hogy a gazdaság szereplőinek információi rendkívül hiányosak. A szűrőelméletek modelljeiben a munkáltató ismeri a termelékenység különböző statisztikai eloszlásait a hozzáférhető információk mellett, így ezen információk birtokában már különbséget tud tenni, például diplomások és nem-diplomások várható termelékenysége között. Természetesen azok között, akikről az információi megegyeznek, továbbra sem tud különbséget tenni. Arrow (1979) modelljében a két csoport közötti különbséget az okozza, hogy az egyetemek csak az eleve jobb képességű egyéneknek adnak diplomát, mivel kettős szűrőként funkcionálnak, nem veszik fel, illetve a képzés során kibuktatják a kevésbé jó képességűket. A szűrőelméletek modelljeiben a szellemi képességek és a munkatermelékenység pozitívan korreláltak, ezért a munkáltató a diplomásokról, az eddigiekből következően, azt feltételezi, hogy valószínűleg magasabb termelékenységűek, mint a nem-diplomások. Ezekben a modellekben maga az oktatás nem járul hozzá a termelékenység növekedéséhez, bár ezen elméletek jeles teoretikusai, Arrow (1979) és Spence (2001) is megjegyzik, hogy nem gondolják úgy, hogy a valóságban az oktatás egyáltalán nem járul hozzá a termelékenységhez, azonban az oktatásnak a termelékenységet növelő szerepétől elvonatkoztatnak. Az emberitőke-elmélet és a szűrőelméletek, többek között, ebből a szempontból is lényegesen eltérnek egymástól. Polónyi István (2002) szerint az eddigi empirikus vizsgálatok inkább az emberitőke-elméletet támasztják alá, ennek ellenére, az oktatásról szóló döntés szempontjából a szűrőelméletek igen érdekesek, mert arra utalnak, hogy az egyén, amikor a továbbtanulás mellett dönt, nem feltétlenül a tudás megszerzése vezérli, hanem egy új szociális identitás kialakítása. Garai László (2004) szerint ugyanis itt tulajdonképpen identifikációs jelölők megszerzéséről van szó, melyek lehetővé teszik a munkáltatók számára a munkavállalók szétválasztását átlagon aluliakra és átlagon felüliekre. Ezen identifikációs jelölők híján, az ilyen, információs aszimmetriával jellemezhető, helyzetekben az alulinformált fél a másik felet csak a piaci átlag képviselőjeként tudja kezelni, vagyis ebben az esetben a munkáltató a munkavállalót átlagos termelékenységűnek tekinti és átlagos bért kínál számára, ez pedig Spence (2001) szerint akár azt is eredményezheti, hogy az átlagnál jobb munkavállalók elhagyják a piacot, így kontraszelekció alakul ki. Spence (2001) modelljében ezért a jobb képességű munkavállalók több iskolát végeznek, mivel számukra ugyanannak a végzettségnek a megszerzése, relatíve kisebb költséggel jár, tehát számukra a hosszabb ideig tartó tanulás is megéri. Végzettségük révén, ugyanis a munkáltató már el tudja különíteni őket a többi munkavállalótól, több bért adva nekik, ugyanakkor magasabb termelékenységet várva el tőlük.

*Felhasznált irodalom*

- Akerlof, G. A. 1970: The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism. *Quarterly Journal of Economics*, 84, 3, 488-500. o.
- Arrow, K. J. 1979: Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In Arrow, K. J.: *Egyensúly és döntés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 213-232. o.
- Elster, J. 1995: *A társadalom fogaskerekei*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gábor R. I. 1999: Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között? Ajánlás és széljegyzetek. *Közgazdasági Szemle*, 46, 6, 576-582. o.
- Garai L. 1997: *Általános gazdaságpszichológia*. JATEPress, Szeged.
- Garai L. 2003: *Identitásgazdaságtan: gazdaságpszichológia másképpen*. Tas Kiadó, Budapest.
- Garai L. 2004: Kontraszelektáló piac vagy identitásgazdálkodás? In Czagány L. – Garai L. (szerk.): *A szociális identitás, az információ és a piac*. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2004. JATEPress, Szeged, 13-27. o.
- Glennerster, H. 1999: Az oktatás gazdaságtana: a szerencse forgandó? In Csaba I. – Tóth I. Gy. (szerk.): *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Osiris Kiadó–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 317-335. o.
- Grzelak, J. 1999: Konfliktus és kooperáció. In Hewstone, M. (szerk.): *Szociálpszichológia: európai szemzőgből*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 313-339. o.
- Hankiss E. 1979: *Társadalmi csapdák*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Kant, I. 1991: *Az erkölcsök metafizikájának alapvetése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Knight, F. H. 1921: *Risk, Uncertainty, and Profit*. Houghton Mifflin, New York.
- Machlup, F. 1982: Beruházás az emberi erőforrásokba és a produktív tudásba. In Schmidt Á. – Kemenes E. (szerk.): *Változások, váltások és válságok a gazdaságban. Tanulmányok Varga István emlékezetére*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Magyar Beck I. 2000: Iskolapiac. *Közgazdasági Szemle*, 47, 4, 360-372. o.
- Mérő L. 2001: *Új észjárások*. Tericum Kiadó, Budapest.
- Olson, M. 2003: A kollektív cselekvés logikája. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 79-98. o.
- Polónyi I. 2002: *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Schelling, Th. C. 1998: Termosztátok, tragacsok és más modelleszaládok. In Csontos L. (szerk.): *A racionális döntések elmélete*. Osiris Kiadó–Láthatatlan Kollégium, Budapest, 208-241. o.
- Schultz, Th. W. 1983: *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Scitovsky T. 1990: *Az örömtelen gazdaság. Gazdaságlelektani alapvetések*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

- Spence, M. A. 2001: *Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets*. <http://www.nobel.se/economics/laureates/2001/spence-lecture.pdf>.  
Letöltve: 2004. augusztus 22.
- Tversky, A. – Kahneman, D. 1982: Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. In Kahneman, D. – Slovic, P. – Tversky, A. (eds.): *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge University Press, Cambridge, 3-20. o.
- Varga J. 1995: Az oktatás megtérülési rátái Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 42, 6, 595-605 o.