

Mi a hasonlóság az egyetemi tanulmányok és a disznóól között?

Ajánlás és széljegyzetek

Varga Júlia: Oktatás-gazdaságtan

Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest, 1998. 162 oldal

Miért, mi a *különbség!*? – kérdezett értetlenséget színlelve fanyar humorral vissza Varga Júlia tankönyvének decemberi sajtóbemutatóján a kiadót képviselő háziasszonyként egyetemi tanár kollégám Szabó Katalin, miután a könyv ajánlójaként e profánul hangzónak szánt címbeli találós kérdéssel reméltem magamra vonni a bemutatóra összegyűlt vendégek figyelmét. Ja, ha semmi *különbség*, akkor semmi *hasonlóság!* – rejtélyeskedhettem volna tovább, ha kapcsolok. De talán az olvasó sem kapcsolt még, és mentséget vár e sületlenségekre. Megpróbálok továbbcsigázni a kíváncsiságát azzal, hogy előbb arról szólok néhány szót, miért szeretem Varga Júlia tanszéki kollégám könyvét.

Pszichológusok mondják, hogy lélektani jelenségek magyarázatában egy ok nem ok – nos nekem több okom is van rá.

Szeretem először azért, mert nem „aki nem tudja, tanítja” szellemben összeeskábált unalmas szakirodalom-leltár, hanem az oktatás-gazdaságtant tudó és művelő szerző szellemi izgalmat sugárzó szintetizáló szellemi alkotása. Talán megenged még egy szállóigévé vált mondást e szöveg: hallottam és elfelejtettem, olvastam és emlékszem rá, műveltem és megértettem. Akik netán nem ismernék Varga Júlia kutatómunkásságát, könyvből biztosan rájönnek (az önhivatkozások és az egyes szám első személy kerülése ellenére): nem pusztán „olvasta és emlékszik rá”, hanem „művelte és megértette”.

Egy másik ok, hogy a szerző tudását a szakszerűség feláldozása nélkül közérthetően átadni képes tanáregyéniség. Gondolom nem attól, hogy történetesen éppen oktatás-gazdaságtant művel – amiképpen az orvosi diploma sem garancia az egészséges életmódra. Könyvét áttanulmányozván megértettem az oktatás-gazdaságtant! – lelkenedezhetnék szívből, ha nem éppen most idéztem volna egyetértően: csak művelve érthetném meg igazán. Így, nem akarva sem következetlennek, sem nagyképűnek hatni, csupán a megértés örömteli érzékcsalódás-élményéről számolhatok be.

Egy harmadik ok a tudatosan diskurzusszerű tárgyalás. Nem a peripatetikusok divatjammúlt társalgó stílusának értelmében persze, hanem – ritka tankönyvírói erényként – a sem nem szolgai alázatos, sem nem harsányan kritikai tárgyalásmód, az egymással felelő nézetekről való higgadt, hiteles és arányos tájékoztatásra törekvés tartalmi ismerve tekintetében.

Végül, bármilyen gyerekesen hangzik, szeretem a könyvet szolidan elegáns és barátságosan komoly, filigrán külleméért.

Jó, jó, de mi köze az egyetemi tanulmányoknak a disznóólhoz?

A későbbi Nobel-díjas Theodore Schultz, aki az emberitőke-beruházásról csaknem négy évtizede közzétett cikkével (Schultz [1961]) robbant be a közgazdasági köztudatba – megelőzve olyan nagy nevű szerzők e tárgyban született alapműveit, mint az ugyan csak későbbi Nobel-díjas Gary Becker, akinek 1964-ben megjelent könyve az emberitőke-elmélet első szisztematikus kifejtése, vagy Jacob Mincer, aki 1962-ben megjelent cikkében a gyakorlatban megszerezhető tudás közgazdaságtani jelentőségére hívta fel a figyelmet, s akiről bő tíz évvel későbbi tanulmánya (Mincer [1974]) nyomán a munkagazdaságtanban ma is általánosan használt, emberitőke-elméleti fogantatású kereseti függvényt

elnevezték –, röviddel a második világháború után agrárközgazdászként fél évet egy alabamai egyetemen töltött, hogy környékbeli farmerekkel készítsen interjúkat. Visszaemlékezése (Schultz [1988]) szerint így került össze egy szemmel láthatólag tengődő, sorsával mégis meghökkentően elégedett házaspárral. Értetlenül állt az eset előtt, amíg a házaspár szavai fel nem lebbentették előtte a titok fátylát (akárcsak az együgyű legenda szerint Newton előtt a fejére pottyant alma), hogy tudniillik ők egyáltalán nem szegények! Gazda(g)ságukat gyerekeik egyetemi iskoláztatására, piacképes tudására váltották át. Valamikor ólaik és karámaik, disznaik és öszvéreik voltak; most mindez a fizikai tőke emberi tőke formájában a gyerekeik fejében van. Hogy érezhetnék hát szegénynek magukat? – bizonygatták.

Tapintatlanság lenne az olvasóval szemben azt föltételezmem, hogy akár a „Mi a hasonlóság egyetemi tanulmányok és disznóól között?” álprofán címbéli kérdés, akár a könyvbemutató háziasszonyának maliciózus visszakérdezése kiprovokálta „Ja, ha semmi különbség, akkor semmi hasonlóság!” utólagos viszotriposzt még mindig magyarázatra szorul. Es illetlenség Adam Smithszel szemben, ha az emberitőke-elméletet, amely az oktatás-gazdaságtan alapparadigmájaként a Varga Júlia-féle Oktatás-gazdaságtan legelső s egyben legterjedelmesebb fejezetének fő tárgya, a további fejezetek nagy részében tárgyaltaknak pedig fő ihletője, s amely oktatás-tanulás és fizikaitőke-beruházás között lényegi párhuzamot tételez fel, nem tőle magától eredeztetnénk, hanem imént hivatkozott kései szellemi örököseitől, megfélekedve 1776-ban megjelent korszakos művének az emberitőke-elméletet megelőlegező (s a csonkán, átigazított címmel közreadott magyar kiadásban is megtalálható) fejtegetéséről: „Költséges új gépet azért állítunk üzembe, mert azt várjuk, hogy különleges munkájával, amit teljes elavulásáig végez, nemcsak megtéríti nekünk a ráfordított tőkét, hanem ezen felül még meghozza legalábbis a szokásos profitot. Ilyen költséges géphez hasonlíthatjuk az olyan embert, aki sok munkát és időt áldoz, hogy kitanuljon valami különleges készséget és szaktudást igénylő mesterséget. Azt várjuk, hogy a munka, amit megtanult, az egyszerű munka bérén felül megtéríti a tanulásra fordított összes költséget, és ezen felül meghozza egy a költségösszeggel egyenlő nagyságú tőkének legalábbis a szokásos profitját. Teszi pedig mindezt megfelelő időn belül, tekintettel az emberi élet nagyon is bizonytalan tartamára, szemben a gépek sokkal biztosabban meghatározható élettartamával.

Ezen az elven alapszik a szakképzett munka és a tanulatlan munka bére közötti különbség.” (Smith [1992] 110. o.)

E kissé csikorgó („egy a költségösszeggel egyenlő”) és pongyola [„különleges(!?) munkájával”] negyvenéves fordításban is kristálytisztá logikájú kétszázhuszoneves fejtegetés után, erőgyűjtésképpen a széljegyzetekre, hadd idézzem Varga Júlia szavait a Bevezetéből könyve tematikai szerkezetének és megközelítésmódjának érzékeltetésére: „Három teóriát vizsgálunk: az *emberi tőke elméletét*, amely szerint az oktatás növeli a résztvevők termelékenységét, a *szűrőelméletet*, amely azt állítja, hogy az oktatás csupán információt szolgáltat az egyének teljesítményéről és a *munkaerő-szükségleten alapuló* megközelítést, amely szerint a gazdasági növekedéshez meghatározott számú és képzettségű munkavállalóra van szükség, s a megfelelő kínálat megteremtésében áll az oktatáspolitikai elsődleges feladata. A legnagyobb terjedelemben az emberitőke-elméletet vizsgáljuk, mivel ennek befolyása meghatározó jelentőségű, hatása alól az ellentétes nézeteket képviselők sem tudták kivonni magukat.

Első lépésben tehát az emberi tőke elméletét tekintjük át. Vizsgáljuk az egyéni és a vállalati beruházási döntések sajátosságait, valamint azt, hogy az egyéni és társadalmi költségek és hasznok az állam milyen szerepvállalását indokolják. Ezt követően kerül sor az (ugyancsak az emberitőke-elméleten alapuló) oktatási költség–haszon elemzések tárgyalására, valamint azoknak a kutatásoknak az ismertetésére, amelyek azt vizsgálták,

hogy milyen hatással van az oktatás a gazdasági növekedésre. Külön fejezetek ismertetik a szűrőelméletet, majd a munkaerő-szükségleten alapuló megközelítést. Végül az oktatás finanszírozásának problémáit és a hatékonyság értékelésére kidolgozott módszereket tekintjük át. Valamennyi fejezet – az elméleti kérdések taglalása mellett – összefoglalja a legfontosabb empirikus vizsgálatok eredményeit is.” (8. o.)

Könyve hét fejezete közül széljegyzeteimet nagyjából az első ötre fogom korlátozni: az emberitőke-elméletet ismertető *I. s* a részben az emberitőke-elméletre épülő, részben arra reflektáló *II–V. fejezetre*. Az oktatástervezés két alapváltozatát: a munkaerő-szükségletből és a megtérülésirata-számításokból kiinduló tervezést szembesítő *V. fejezetről* azonban annyit már most megjegyzek, hogy talán itt kellett a szerzőnek leginkább túllépnie a standard ismeretek tárgyalásának tankönyvírói követelményén – és kis nehezteléssel még annyit, hogy a téma két hazai nagyágyúja közül *Timár János* [1989] könyvére ugyan igen, *Kovács János* [1968] könyvére viszont nem hivatkozik. A *VI.* és a *VII. fejezetről* pedig csak jelzem, hogy egyebek között olyan kényes és nagy gyakorlati horderejű kérdésekben való eligazodáshoz kínálnak korszerű (a könyv irodalomjegyzékében két mű szerzőjeként is feltüntetett nemzetközi hírvű oktatásgazdász, *Henry M. Levin* [1997] minap kezembe került előadás-kéziratának az amerikai közoktatás vizsgálatából levont következtetéseivel egybecsengő) elvi, módszertani és ténybeli fogódzókat, mint

- egyfelől a köz- és felsőoktatás állami támogatásának kívánatos mértéke és módja (szektorfüggő legyen-e vagy szektorsemleges a támogatás, fejkvóta szerinti intézményfinanszírozáson alapuljon-e vagy az oktatási szolgáltatások jogosultjainak juttatott utalványokon, kelljen-e vagy sem tandíjat fizetniük az állami felsőoktatásban továbbtanulóknak stb.),

- másfelől az oktatási intézmények eredményessége, méretgazdaságossága és költség-hatékonysága.

Széljegyzeteimet annak megvallásával kezdem, hogy Schultz alabamai élményét fenntebb nem csupán a szerencsés találkozásból születő tudományos felismerés anekdotikus példázataként s Smith fejtegetését nem pusztán a korát messze megelőző tudós teljesítményének szóló tisztelet okán idéztem. Hanem mert kapóra jönnek az emberitőke-elmélet tankönyvszerű tárgyalásának kereteit szétfeszítő, de recenzióként megvallható fenntartásaim megvilágítására.

Emberi- és fizikaitőke-beruházás analóg kezelését, amely – mint utaltam rá – az *I. fejezetben* tárgyalt emberitőke-elmélet kemény magja, legfőképpen annak a perdöntő különbségnek a zárójelbe tévése miatt látom aggályosnak, hogy míg a fizikai beruházás a beruházó számára normális esetben jövőbeli hozam reményében vállalt jelenbeli áldozat (lemondás jelenbeli – mondjuk egyszerűen így – élvezetekről nagyobb jövőbeli élvezetekért, vagy ahogy *Becker* [1996] legújabb könyvét bírálva *Elster* [1997] fogalmaz: előbb egy lépés vissza, majd kettő előre), addig a tanulás normális esetben alapvetően pozitív élmény, s ennyiben magában hordja jutalmát (egy lépés előre, majd még egy – kettő, három? – előre); ennyiben éppenséggel nem beruházás. Számomra ez annyira magától értetődő, hogy ha nem hinnék benne, rég elhagytam volna a tanári pályát, s recenzióként *Varga Júlia* könyvének reménybeli olvasóit nem szellemi izgalommal kellene kecsgetnem, hanem busás anyagi haszonszerzési kilátásokkal.

Továbbmenve, ha mégis feltesszük, hogy a tanulás az egyének szemszögéből beruházás (áldozat), de olyan beruházás, amelynek pozitív externális – részben mások jólétét növelő – hatásai vannak, úgy e pozitív externális hatások mértékéig valóban indokolt lehet az állam oktatásfinanszírozói szerepvállalása; különben összességében a társadalomilag kívánatosnál kisebb (társadalmilag szuboptimális) lenne a továbbtanulási kedv. (Félreértés ne essék: az iskolázottság nettó egyéni hozama ettől csak átmenetileg lesz nagyobb, hiszen az emberitőke-elmélet értelmében egyensúlyban továbbra is csak az

általuk viselt oktatási többletráfordítások mértékében jutnak az egyének magasabb bérehez és egyéb kellemetességekhez. Vagyis a tanulás olcsóbbodásának velejárójaként, a magasabb képzettségűek bővülő munkaerő-kínálatának hozamleszorító hatása következtében idővel ugyanilyen mértékben csökkenni fog a magasabb iskolázottság bruttó egyéni hozama – amit mellesleg a felsőfokú képzés egyéni költségeiben és hozamaiban Nagy-Britannia és az Egyesült Államok között megfigyelhető különbségek is alátámasztani látszanak.) Abból a – Schultz által megkérdezett házaspár beszámolójából is kitetsző – tényből ugyanakkor, hogy az iskolázás nem közpénzekből fedezett költségeit inkább nagyobb, mint kisebb részben nem maguk az oktatásban részt vevők állják, hanem e tekintetben inkább többé, mint kevésbé altruista haszonfüggvényű szülei – akik örülnek, ha gyermekeik taníttatására „áldozhatnak” (olyan ezoterikus tudás elsajátítására is akár, mint a schultzi házaspár gyermekei esetében a latin) –, az oktatás pozitív externális hatásai ellenére állami szerepvállalás híján is társadalmilag összességében nemhogy szuboptimális, de egyenesen supraoptimális emberitőke-beruházások eshetősége következik. Tegyük mindjárt hozzá, hogy persze optimalitásról eleve csak annyiban beszélhetünk, amennyiben a tanulást az emberitőke-elmélet szellemében: későbbi termelékenységet növelő „egy lépés vissza” áldozatként fogjuk fel, nem „egy lépés előre” fogyasztásként.

Az emberitőke-beruházás fizikaitőke-beruházással analóg kezelésével szembeni aggályok a *II. fejezetben* tárgyalt megtérülésirata-számítási elvek, technikák és eredmények olvastán újabakkal tetéződnek. E számítások ugyanis – csak kissé karikírozva – leginkább mérhetőségük technikai nehézségei szerint szelektálnak a figyelembe veendő költség- és hozamtényezők között. Emiatt hiába szeretnénk eljátszani a Karl Popper-féle játszmát: előre megállapodni, hogy az iskolázás közvetlen és közvetett, pénzbeli és pszichikai stb. költségeinek valamilyen közös nevezőre hozva összegzett nagyságát figyelembe véve nagyjából mennyit kellene ugyanezen mértékegységben kifejezve érnie, mondjuk, az érettségihez képest az egyetemi diplomának ahhoz, hogy az emberitőke-elméletet igazoltnak tekinthessük. Valójában akármennyit ér is, ízlés kérdése, hogy az eredményből az emberitőke-elmélet érvényességére következtetünk-e, vagy érvényességét eleve előfeltételezve, az egyének sajátos preferenciáira: különféle költség- és hozamelemekkel kapcsolatos attitűdjeikre. Az emberi- és a fizikaitőke-beruházások, illetőleg a különböző iskolafokokozatok megtérülési rátáinak egybevetéséből levonható oktatáspolitikai következtetések mindezt a megtérülési ráta alapú tervezés kapcsán az *V. fejezetben* hangoztatottaknál, úgy érzem, sokkal súlyosabb, teljes agnoszticizmusig menő fenntartásokkal kezelendők (vö. *Freeman [1976b]*).

Mindettől persze nemzetgazdasági szinten, a gazdasági növekedésre gyakorolt hatás tekintetében joggal kezelhetnénk az oktatást akár a fizikaitőke-állomány megújításával, bővítésével analóg módon beruházásként, feltéve, hogy kimutatható volna oktatási ráfordítások és gazdasági növekedés között egyértelmű ok-okozati kapcsolat. (Bár a rigorózus bíráló ez esetben is tovább akadémizálhatna, mondván: esetleg csak olyasféle ok-okozati kapcsolatnak sikerült nyomára bukkanni, mint amelyik szerint a fogyasztás a gazdasági növekedés motorja.) Az ezt tárgyaló *III. fejezetben* ismertetett módszertani nehézségek és számítási eredmények azonban inkább kétségeket sugallnak, semmint bizonyosságot, s a kétségeket erősítik a termelékenység nemzetközi szóródásának megmagyarázására irányuló legújabb próbálkozások – például *Hall-Jones [1996]* s különösen *Barro [1997]* – eredményei is.

A *IV. fejezetben* áttekintett vizsgálati eredmények az iskolázottság szerinti kereseti különbségek magyarázatában ugyan a – történetesen szintén későbbi Nobel-díjas *Kenneth Arrow [1962]* nevezetes cikke óta folyamatos kihívást jelentő – szűrőelméleti magyarázattal szemben (amelyik szerint a magasabb iskolázottságúak magasabb keresete nem az

iskolázás termelékenységnövelő hatására vezethető vissza, hanem arra, hogy az eleve okosabb-ügyesebb-igyekvőbb s ennek köszönhetően potenciálisan termelékenyebb egyének nagyobb eséllyel jutnak magasabb végzettséghez, majd pedig – mivel a munkáltatók hajlamosak jobb híján az iskolai végzettségből következtetni az álláspályázók termelékenységére, vagyis iskolai végzettség szerinti statisztikai diszkriminációt alkalmazni – jobban fizető állásokhoz) az emberitőke-elméleti indíttatású kereseti függvények javára látszanak billenteni a mérleget. E fejezetből ugyanakkor az is kiderül, hogy az eredmények messze nem egybehangzók, s hogy részben módszertani nehézségek, részben az adatforrások hézagai miatt reálisan nem is remélhetünk bizonyosságot e kétféle magyarázat – s tegyük hozzá: a lehetséges szociológiai magyarázatok – viszonylagos érvényességét illetően. Egyébként pedig a retorika árulkodó. Miért a szűrőelmélet kizárólagos érvénye – „erős változata” – minősül a tények tükrében elvetendőnek, miért nem az emberitőke-elméleté?

A zavart továbbfokozandó, hadd hívakozzam az iskolázottság vállalatmérettől pozitívan függő hozamára, ami szűrőelméleti alapon magyarázható inkább – tudniillik hogy a kisebb cégek kevésbé kénytelenek a formális iskolázottságra hagyatkozni dolgozóik egyéni termelékenységének megítélésében (vö. *Green-Machin-Manning* [1996]) –, továbbá arra a mindkét elméletnek ellentmondani látszó, közismert tapasztalatra, miszerint a munkáltatók figyelme nemigen szokott kiterjedni az álláspályázók iskolai érdemjegyeire, végül arra a mindkét magyarázattal összeegyeztethető jelenségre, hogy ugyanakkor a bizonyítványt kiállító intézmények jó vagy rossz hírnevének – hogy melyikben állítólag mekkora a disznóól – rendszerint jelentőséget tulajdonítanak. (Minderről lásd például *Rosenbaum-Binder* [1994] és *Rosenbaum-Takehiko* [1991], az ez irányú mai hazai tapasztalatokról pedig Galasi Péter és Timár János pályakezdő diplomások körében végzett követéses vizsgálatának még nem publikált eredményeit.)

Ennyi aggály és kétely ellenére mivel magyarázható mégis az emberitőke-elmélet Var-ga Júlia által pontosan érzékelt és meggyőzően érzékeltetett óriási tudományos aurája?

Aki kicsit is járatos a közgazdaságtanban, tudhatja, hogy előfeltevéseinek valóság-hűségét illetően a közgazdaságtan – legalábbis az eddig említés nélkül hagyott, szintén Nobel-díjas Milton Friedman nézetei nyomán, aki maga is az emberi tőke fogalmának egyik kidolgozója, s aki mellel *Schultz* [1961] cikkét jó fél évtizeddel megelőzve (*Friedman* [1955]) elsőként, majd korszakos jelentőségű könyve (*Friedman* [1962]) VI. fejezetében ismételten javasolta az átállást a közvetlen intézményfinanszírozásról az utalvány rendszerű kormányzati oktatásfinanszírozási támogatás piacokonformabb konstrukciójára – rendszerint nem finnyás. Az úgynevezett chicagói iskola közgazdászainak körében, amelynek elitjéhez – Friedman mellett – Becker is tartozik, különösen népszerű metodológiai felfogás szerint elegendő, ha az előfeltevésekből formállogikusan levont következtetések bizonyulnak valóság-hűnek. Márpedig bizonyos jelenségek megmagyarázásában az emberitőke-elmélet tagadhatatlanul hatékonynak bizonyult.

Ilyen mindjárt a könyv *I. fejezetében* az állami szerepvállalás lehetséges indokaként (a már említett pozitív externális hatás mellett) felhozott cobweb- (pókháló-) jelenség, amelynek – ezúttal nem valamiféle metaforikus, hanem a tényleg húsba vágó úgynevezett sertésciklushoz hasonlóan – lényege, hogy ha *I.* a befektetések hozama számottevő időeltolódással jelentkezik, továbbá *2.* a befektetők hevesen reagálnak a várható hozam változásaira, és *3.* a várható hozamra – javíthatatlan együgyűséggel – a mindenkori hozamból következtetnek, úgy a hozam váratlan megemelkedését vagy visszaesését a befektetések és a hozam nem csillapuló vagy akár egyre hevesebb kilengései fogják követni. S hogy e pókhálójelenség – nemcsak a sertéstenyésztésben, hanem az oktatásban, s nemcsak a *Freeman* [1976a] által elemzett egyesült államokbeli, hanem a mai magyar felsőoktatásban is – valóban előállhat, ezt valószínűsítik *Kertesi-Köllő* [1999] legújabb

tanulmányában a felsőfokú végzettség hozamának és a továbbtanulási arányoknak rendszerváltozás utáni magyarországi alakulásából levont következtetések.

A továbbtanulási igények gazdasági növekedést kísérő folyamatos emelkedésének megmagyarázására ezzel szemben a fogyasztáselmélet tűnik alkalmasabbnak: más úgynevezett normál fogyasztási jóságokhoz hasonlóan, az iskola mint fogyasztási szolgáltatás iránt is a reáljövedelmek emelkedésével természetesen növekszik a lakossági kereslet. Efféle értelmezéshez paradox módon éppen az emberítőke-elmélet kidolgozásában úttörő szerepet játszó *Becker* [1960] szintén úttörő jelentőségű népesedés-gazdaságtani alapvetése kínálhat mintát, amely a gazdaságilag fejlett világ országaiban élő családok gyermekvállalással kapcsolatos döntésének modellezésében a gyermeket – jóllehet vállalását az időskori magánytól és nélkülözéstől való félelem is motiválhatja – nem beruházási jóságnak tekinti, hanem fogyasztási jóságnak. (Szemben a harmadik világbeli túlnépesedés *Dasgupta* [1993] által előadott újabb keletű közgazdasági magyarázatával, amelyik szerint a gyermekvállalás ott alapvetően megelőzetési kényszer diktálta beruházási döntés, mely kényszert ugyanakkor társadalmi méretekben – egyfajta pozitív visszacsatolásként – részben maga a túlzott termékenység tartja fenn.) Megint más jelenségek esetében pedig – mondjuk, amikor rövid tanfolyamok foglalkozásváltoztatási célú elvégzésével valósulnak meg „emberítőke-beruházások” – az emberítőke-elmélet bevetése ágyúval verébre lövöldöző nagyzolás; tökéletesen megteszi, mondjuk, a kiegyenlítő bérkülönbségek – szintén egyenes ágon *Smith* [1992] (1776) gazdaságtanától leszármazott – nem kevésbé elegáns, csak kevésbé kacifántos elmélete, míg, mondjuk, az egyetemi tandíj és a felsőfokú képzés iránti kereslet negatív kapcsolatának legalább olyan meggyőző a fogyasztóikereslet-elméleti, mint az emberítőke-elméleti magyarázata. Amitől azonban mindenképpen óvakodni kellene: az emberítőke-elméletnek az optimális továbbtanulási arányok – sertésállomány – elvi megítélhetőségével kecsesgető, a fogyasztási szolgáltatásként felfogott iskolai oktatásra – sertés húsevésre vagy kedvtelésből tartott disznókra – nyilvánvalóan tarthatatlan implikációja. Emberítőke-elmélettel szembeni aggályaim megvallásával e széljegyzetekben elsősorban az elméleti ortodoxia eme vadhajítására szerettem volna Varga Júlia Oktatás-gazdaságtanánál nyomatékosabban figyelmeztetni.

Sertéstartó vállalkozók, kedvtelésből disznót tartók és sertés húskedvelők, figyelem! Varga Júlia Oktatás-gazdaságtanának áttanulmányozása jó hozamú emberítőke-befektetés lehet oktatásügyben dolgozóknak, és izgalmas időtöltés mindazoknak, akiket (nesze neked emberítőke-elmélet) – ismét a könyv Bevezetőjéből idézek – „egyszerűen csak érdekel, mit tud hozzátenni a közgazdaságtan az oktatáspolitikai vitákhoz”.

Hivatkozások

- ARROW, K. [1962]: Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2. sz. 193–216. o.
Magyarul lásd: Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. Megjelent: *Arrow, K.*: Egyensúly és döntés. Válogatott tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1979. 213–232. o.
- BARRO, R. J. [1997]: *Determinants of Economic Growth*. MIT Press, Cambridge.
- BECKER, G. S. [1960]: *An economic analysis of fertility*. Megjelent: *Demographic and Economic Change in Developed Countries*. Princeton University Press, Princeton.
- BECKER, G. S. [1964]: *Human Capital*. NBER (National Bureau of Economic Research), New York.
- BECKER, G. S. [1996]: *Accounting for Tastes*. Harvard University Press, Cambridge.
- DASGUPTA, P. [1993]: *Poverty, resources and fertility: The household as a reproductive partnership*. Megjelent: *A. B. Atkinson* (szerk.): *Alternatives to Capitalism: The Economics of Partnership*. Proceedings of a conference held in honour of James Meade by the International Economic Association at Windsor, England. St. Martin's Press–International Economic Association, New York.

- ELSTER, J. [1997]: More than enough. *The University of Chicago Law Review*, 749–764. o.
- FREEMAN, R. B. [1976a]: A cobweb model of the supply and starting salary of new engineers. *Industrial and Labor Relations Review*, 236–246. o.
- FREEMAN, R. B. [1976b]: *The Overeducated American*. Academic Press, New York.
- FRIEDMAN, M. [1955]: The role of government in education. Megjelent: *R. A. Solo* (szerk.): *Economics and the Public Interest*. Rutgers University Press, New Brunswick.
- FRIEDMAN, M. [1962]: *Capitalism and Freedom*. University of Chicago Press, Chicago.
- GREEN, F.–MACHIN, S.–MANNING, A. [1996]: The employer size-wage effect: Can dynamic monopsony provide an explanation? *Oxford Economic Papers*, 433–455. o.
- HALL, R. E.–JONES, CH. I. [1996]: The Productivity of Nations. NBER Working Papers, 5812. sz.
- KERTESI GÁBOR–KÖLLŐ JÁNOS [1999]: *The Revaluation of Human Capital in Hungary (1986–1996)*. MTA Közgazdaságtudományi Intézete, kézirat.
- KOVÁCS JÁNOS [1968]: *Szakképzés és népgazdaság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- LEVINE, H. M. [1997]: Educational Vouchers: Effectiveness, Choice, and Costs. Előadás az Amerikai Közgazdasági Társaság évi konferenciáján. New Orleans, január 4.
- MINCER, J. [1962]: On-the-job training: Costs, returns and some implications. *Journal of Political Economy* (Supplement), 50–79. o.
- MINCER, J. [1974]: *Schooling, Experience and Earnings*. NBER, New York.
- ROSENBAUM, J. E.–BINDER, A. [1994]: Do Employers Really Need More Educated Youth? Előadás az Amerikai Szociológiai Társaság konferenciáján.
- ROSENBAUM, J. E.–KARIYA, T. [1991]: Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the U.S. and Japan? *Sociology of Education*, 78–95. o.
- SCHULTZ, T. W. [1961]: Investment in human capital. *American Economic Review*, 1–17. o.
- SCHULTZ, T. W. [1988]: Are university scholars and scientists free agents? *Southern Humanities Review*, 251–266. o.
- SMITH, A. [1992]: *Nemzetek gazdagsága. E gazdagság természetének és okainak vizsgálata (eredeti címe: Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations)*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- TIMÁR JÁNOS [1989]: *Hatalom és döntésképtelenség*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Gábor R. István