

SEBESTYÉN TAMÁS

A humán tőke minőségének néhány elméleti vonatkozása

E lap hasábjain *Humán tőke és oktatás – melyik minőségét mérjük?* címmel (Sebestyén 2005/4. szám) részletesen foglalkoztunk a humán tőke mérési módszereivel és kiemeltük a minőségi dimenzió jelentőségét a definíció és az alkalmazás összekapcsolása területén. Felvetődik ugyanakkor az a kérdés is, hogy a minőség figyelembevétele mennyiben befolyásolja a humán tőkével kapcsolatos gazdaságelméleti következtetéseket. Jelen tanulmányban röviden bemutatunk néhány általunk fontosnak ítélt kérdéskört, nevezetesen a humán tőke keresletét és kínálatát, valamint a gazdasági növekedés kérdéskörét vizsgáljuk a minőségi dimenzió kapcsán.

A humán tőke kereslete és a minőség

Humán tőke keresletén az egyéneknek azt az igényét értjük, hogy erőforrásaiknak (jövedelmüknek és idejüknek) egy részét humán tőkébe fektessék. A kereslet tehát ebből a szempontból az egyének és nem a vállalkozások humán tőke iránti keresletét jelöli, habár, mint látni fogjuk, a két oldal nem választható szorosan el egymástól.

A legtöbb alkalmazott gazdasági modell a humán tőke beruházásnak egy egyszerű modelljét alkalmazza: az egyén a képzettség nélkül és a képzettség révén megszerezhető életjövödelmek diszkontált értékeit hasonlítja össze, korrigálva a humán tőke felhalmozás költségeivel. Mivel az életjövödelmek nyilvánvalóan a munkabérek függvényei,¹ a humán tőke kereslete végső soron attól függ, hogy az egyének milyen többletjövedelemre tehetnek szert a magasabb képzettség révén, azaz a képzett és képzetlen munkaerő bérdifferenciájától. A megválaszolandó kér-

dés tehát az, hogy amennyiben figyelembe vesszük a humán tőke korábban bemutatott minőségi paramétereit, azoknak milyen hatása van képzett és képzetlen munkaerő bére közötti különbségre.

Abban az esetben, amikor a humán tőke minőségét az iskolai inputok minőségi paramétereivel becsüljük, vagyis azt az oktatás minőségével tesszük ekvivalenssé (Barkley et al [2004], Barro és Lee [1997]), azt kell megvizsgáljunk, hogy a tanuló/tanár aránnyal valamint az egy tanulóra jutó kiadásokkal mért minőség milyen hatással van a képzett és a képzetlen munkaerő relatív béreire. Ebben a kontextusban egyértelmű, hogy a minőség javulása a munkapiaci kilátásokat javítja. Amennyiben a humán tőkébe beruházó, tudatában van az iskola minőségének, illetőleg a minőség javulásának, akkor ezt képes figyelembe venni a döntéshozatalkor és a javuló minőség növekvő munkapiaci termelékenységet generálva jövedelmezőbbé teszi a beruházást. Így tehát azt mondhatjuk, hogy ha az oktatás intézményi inputjainak minősége

szorosan korrelál a munkapiaci teljesítménnyel (ami a humán tőke minőségének ezeken a mutatókon alapuló mérésének alapfeltétele), akkor a minőség javulása a humán tőke iránti kereslet növekedéséhez vezet.

Más összefüggések rajzolódnak azonban ki akkor, ha a minőséget az output-oldali mutatószámokkal közelítjük (Hanushek és Kim [1995], Lee és Lee [1995]). Láttuk, hogy ebben az esetben nem az oktatás minőségéről van szó, habár sok tekintetben az iskolázás meghatározó a kimeneti oldal minőségében. Így azt feltételezhetjük, hogy az iskolázás kimeneti minősége a humán tőke beruházások oktatási komponensét csupán annyiban érinti, amekkora részben a minőség létrehozásában a formális oktatás szerepet játszik. Az előző pontban kimutatott kapcsolat szorossága tehát lazul ebben az esetben és a humán tőke iránti keresletet más tényezők is meghatározzák.

Ezek a további meghatározó faktorok az életciklus modell feltételezésein keresztül értelmezhetők.² Az életciklus modell bemutatásakor azt mondtuk, hogy a korai gyermekkorban felhalmozott humán tőke képviseli a minőségi dimenziót azáltal, hogy meghatározza a későbbi humán tőke beruházások hatékonyságát. A szülők humán tőkéje a korai gyermekkorban felhalmozott humán tőkén keresztül, a tudásfelhalmozás későbbi hatékonyságát befolyásolva határozza meg a humán tőke későbbi minőségét (Manuelli

Sebestyén Tamás PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar Gazdaságelmélet tanszék.

¹ Lásd például: Giannini [2003], de la Fuente és Ciccone [2002], Mejía és St-Pierre [2004].

² Az életciklus elmélet ismertetését lásd: Sebestyén [2005].

és *Sesbadi* [2004]). Így a szülők által a korai gyermekkorban a gyermekekre fordított erőforrások (idő és anyagi javak) a humán tőke minőségén keresztül közvetlenül befolyásolják a keresletet: a jobb minőségű kezdeti humán tőkével rendelkező gyermekek hatékonyabban, motiváltabban képesek a későbbiekben tanulni, azaz a humán tőke beruházás hatékonysága nő. Ezáltal adott idő alatt több tudást képesek elsajátítani, s ha a magasabb kezdeti minőség valóban jár motivációs hatással is, akkor a humán tőke iránti kereslet növekszik.³ Az egyéni szinten tapasztalható összefüggéseket kivethetjük makroszintre is, azaz hogyha a gazdasági szereplők több időt és pénzt áldoznak gyermekeik korai humán tőke befektetéseire, az a későbbiekben növeli a humán tőke keresletét.⁴

Alapvető különbség az iskolai input- és output-szemléletű valamint az életciklus modellen alapuló megközelítés között, hogy míg az előbbi a humán tőke keresletének növekedését a *tanítás* hatékonyságának növekedésével hozza összefüggésbe, addig az utóbbi a *tanulás* hatékonyságának növekedésével.

Az életciklus modell és a kora gyermekkorai beruházás minőségként történő értelmezése a kereslet egy másik problémáját is felveti, nevezetesen a humán tőke eloszlása kapcsán. Amennyiben a kora gyermekkorai beruházások valóban a szülői humán tőke függvényében alakulnak,⁵ úgy a humán tőkének egy kezdeti eloszlása a gazdaságban generációról generációra öröklődik és a képzeteket a képzetlenségtől elválasztó távolság folyamatosan

növekszik, minthogy azok, akik több humán tőkét „örökölnek” kora gyermekkorukban, többszörös hatékonysággal képesek aztán a humán tőke további felhalmozására. Azok a társadalmi csoportok, amelyek a kezdeti humán tőke minőség létrehozását nem képesek biztosítani, alacsony keresletet mutatnak a humán tőke iránt, szemben mások folyamatosan növekvő keresletével.⁶ Így a probléma már nem a hozzáférési lehetőség hiányában rejlik, hanem a kereslet hiányában, azaz megszűnik a motiváció e társadalmi csoport számára.

Mejia és *St-Pierre* [2005] kimutatják, hogy ha az egyenlőtlenséget a formális oktatási folyamathoz való hozzáférés lehetőségeiben mutatkozó differenciákra alapozzuk, s ez a hozzáférési lehetőség határozza meg az oktatás későbbi megtérülési rátáját, akkor, ha az oktatáshoz való hozzáférést biztosító erőforrások eloszlásának egyenlőtlensége nő, akkor ezzel együtt a humán tőke átlagos állománya csökken. Ennek oka, hogy a társadalom kisebb hányada találja optimálisnak a humán tőkébe történő beruházást.⁷

Természetesen a humán tőke keresletét nem függetleníthetjük teljes egészében a képzett és a képzetlen munkaerő relatív béreitől. Amennyiben a humán tőke minősége alacsony és a kereslet elégtelen, a folyamatosan változó és megújuló technológiákat alkalmazó iparágak szakképzettség iránti kereslete képes lehet a bérek növekedésén keresztül megnövelni a keresletet. Ugyanakkor a technológiai fejlődés azt igényli, hogy az alkalmazott munkaerő *minősége* is folyamatosan fejlődjön, tehát a piaci ver-

seny jótékony hatással van a minőség iránti keresletre mind a vállalati, mind az egyéni oldalon.

A humán tőke minőségének kínálata

Humán tőke kínálatán a legtöbbször a gazdaságban jelen lévő humán tőke állományát értjük, itt azonban az előbbi fejezetpont megközelítését követve kínálaton az oktatási intézmények kínálatát értjük, különös tekintettel a formális oktatás vizsgált minőségi dimenzióira.

A humán tőke kínálatának értelmezése ismét függ attól, hogy a minőség mely dimenzióját vesszük figyelembe. Amennyiben az iskolai inputok oldaláról közelítjük a kérdést, úgy a kínálat egyszerű politikai kérdéssé válik: feltételezve a vizsgálatok szempontjából releváns alap- és középfokú oktatás állami finanszírozását a minőség attól függ, hogy a központi kormányzat milyen mértékben hajlandó erőforrásokat áldozni az oktatás minőségének növelésére.

Ha a minőséget, mint az oktatás outputját vesszük figyelembe, akkor a kínálat mögött megtalálható tényezők között az intézményi erőforrásokon kívül a családi erőforrások is megjelennek. Így a minőség kínálata tulajdonképpen visszavezethető az oktatásra fordított családi, egyéni és közösségi kiadásokra, s azt mondhatjuk, hogy ezek növelésén keresztül nő a humán tőke minősége.

Ezek az alapvető összefüggések némileg finomíthatók további megfontolások figyelembevételével. Az első ilyen kérdés a népességnövekedés kérdése. Abban

³ A motivációs hatásról lásd: *Sebestyén* [2005], továbbá a társadalmi tőkével kapcsolatos későbbi gondolatoknál.

⁴ Maga az életciklus modell tulajdonképpen ezt a mechanizmust már magában foglalja: a humán tőke keresleti függvényének egyetlen független változóját tételezi fel, mégpedig a korai gyermekkorban felhalmozott humán tőkét, azaz a minőséget (sokszor ezt azonosítják a képességekkel). *Emmelfogva a magasabb minőség azáltal generál nagyobb keresletet, hogy hatékonyabbá teszi a tanulást.*

⁵ Lásd: *Manuelli* és *Sesbardi* [2004].

⁶ Lásd még: *Giannini* [2003].

⁷ Vegyük észre, hogy az a feltételezés, miszerint az iskolai oktatást biztosító erőforrásokhoz való hozzáférés a későbbi megtérülési rátát befolyásolja, ekvivalens azzal, hogy a humán tőke minősége a korai gyermekkorban határozódik meg. Mivel a hozzáférést biztosító lehetőségek a formális oktatási folyamat inputjai, s a megtérülési ráta a kimenet minőségét jelöli a két kategória között értelmezett fenti összefüggés megegyezik azzal, mintha a humán tőke minősége a korai gyermekkorban határozódna meg.

az esetben, ha a népesség növekszik, évről-évre több fiatal kerül az oktatási rendszerbe, ami azt jelenti, hogy a minőség fenntartása folyamatosan növekvő erőforrásokat kíván, ha pedig a minőség növekedését kívánjuk elérni, az oktatásra fordított erőforrásoknak a népességnövekedésnél nagyobb ütemben kell nőniük. Ugyanez igaz akkor is, ha az output-oldali megközelítést alkalmazzuk, hiszen az oktatásra fordított összes (családi, egyéni és intézményi) erőforrás szoros kapcsolatban van a minőséggel, mint azt feltételeztük.⁸

Az oktatás minőségének gyakran tárgyalt vetületei a társadalmi csoportok érdekeinek ütközése révén kirajzolódó folyamatok. Általánosságban elmondható, hogy a gazdagabbak különösebb erőfeszítés nélkül hozzáférnek a minőségi oktatáshoz, ez a szegényebb rétegek számára jelent problémát. Az alacsony minőségű oktatás azonban csökkenti az oktatás várható megtérülését és így a (minőségi) humán tőke iránti keresletet a szegények körében.⁹ Ahhoz, hogy a szegények számára is elérhetővé váljék a minőségi oktatás, központi támogatásokra van szükség, amely azonban elsősorban a gazdagoktól elvont adókból származik (feltételezve a progresszív adózást, de a tendencia érvényes a lineáris adókulcsok mellett is). Innentől kezdve az a kérdés, hogy az egyes társadalmi csoportok érdekérvényesítő képessége mekkora: elég politikai ereje van-e a szegényebb rétegeknek ahhoz, hogy a gazdagokat rászorítsák az (elsősorban az alap- és középfokú) oktatás támogatására és az adófizetésre.

Eddig azt feltételeztük, hogy a humán tőke minősége ekvivalens a formális oktatás minőségével, s

hogy több anyagi erőforrás biztosításával a minőség javítható. Más a helyzet azonban, hogyha a minőséget az életciklus modell alapján értelmezzük. A kínálat itt alapvetően a korai gyermekkorban határozódik meg, s később az ekkor felhalmozott *minőségre* épül a humán tőke további *mennyisége*. A minőség kínálatát itt is befolyásolja a humán tőkére fordított erőforrások mennyisége, a problémát ezen erőforrások mérhetősége okozza. Mi tekinthető a korai gyermekkor humán tőke beruházásának, amely a későbbi tanulás hatékonyságát befolyásolja? Valószínű, hogy ebben az életszakaszban az anyagi erőforrások csupán egy részét képezik a befektetéseknek, s az időáfordítás, de különösen ennek nehezen megfogható és értelmezhető *minősége* játsza a legnagyobb szerepet. Erre a kérdésre a következő fejezetben a társadalmi tőke kapcsán még kitérünk.

Ha a humán tőke minőségét az iskolai inputokkal vagy outputokkal mérjük, akkor a minőség kínálatát az oktatási rendszer biztosítja. Ha azonban az életciklus-modellből indulunk ki, akkor a minőség kínálatát a háztartások biztosítják, és így az oktatási, azaz a humán tőke felhalmozási folyamatban input és nem output lesz. Ez az alapvető különbség a két modell között *Sebestyén* [2005] integrált megközelítése segítségével könnyen kezelhetővé válik.¹⁰

A két minőségi tényező, azaz az iskolai és családi inputok között korlátozott helyettesíthetőség figyelhető meg: a kevesebb családi inputtal rendelkező egyén végső humán tőkeminőségét képes lehet javítani a több iskolai input és fordítva, hosszú távon azonban a két tényező kiegészítő, hiszen egy idő után hiába hoz valaki otthonról kiváló minőségű humán tőkét, ha

ennek „továbbfejlesztéséhez” az iskolai inputok minősége nem elegendő, illetőleg az iskolai inputok minősége lehet bármilyen jó, ha a családi háttér által biztosított minőség nem megfelelő.

Gazdasági növekedés és a humán tőke minősége

A humán tőke fogalma a közgazdasági irodalomban tulajdonképpen a gazdasági növekedés magyarázata kapcsán bukkant fel, s mára ez a kategória elválaszthatatlan a növekedési elméletektől.¹¹

A humán tőke növekedésben játszott szerepe legtöbbször a tőkeállomány csökkenő hozadékának kiiktatásán keresztül kerül bizonyításra, amelyet a tőkeállomány széles értelmezésén keresztül érnek el, azaz úgy, hogy a tőkeállományba a fizikai tőkén kívül a humán tőke állományát is beleszámolják, ami így (konstans hozadék feltételezése esetén) azt vonja maga után, hogy a fizikai és humán tőke állománya konstans ráta szerint halmozható fel (*de la Fuente és Ciccone* [2002]). Míg azonban a fizikai tőke esetében a folyamatos, egyenletes felhalmozás elképzelhető, addig a humán tőke esetében, ha ezt a tényezőt csupán mennyiségileg értelmezzük, a hosszú távú, konstans ütemű felhalmozás nehézkesen igazolható. A humán tőke felhalmozásának ugyanis korlátot szabnak az egyének kognitív képességeinek korlátai, valamint az a tény, hogy a formális iskolázás nem tarthat „örökké”, azaz a megszerzett ismeretekkel előbb-utóbb munkába kell állni. Még ha érvényes is a képzettség növekvő hozadéka, a képzésben töltött idő csökkenti a magasabb jövedelem-

⁸ Lásd *Mejía és St-Pierre* [2005], *Manuelli és Sesbardi* [2004], *Sebestyén* [2005].

⁹ Lásd a kereslet és a humán tőke eloszlásának kapcsolatáról mondottakat az előző fejezetben!

¹⁰ Az ott felvázolt modellben a humán tőke minőségét éppígy befolyásolják az iskolai intézményi inputok, mint a családi tényezők: az iskola és a családi háttér által biztosított minőség együttesen határozza meg az oktatási folyamat hatékonyságát, és a humán tőke végső minőségét (*Sebestyén* [2005]).

¹¹ A humán tőke növekedésben betöltött szerepének hipotézise arra a feltételezésre épül, hogy az egyes egyéneknél megtestesülő tudás és képességek közvetlen módon növelik a termelékenységet és a gazdaság azon képességét, hogy kifejlesszen és alkalmazzon új technológiákat.

ből származó hasznot az aktív évek számának csökkenésével.

Hanusbek és *Kimko* [2000] felhívják a figyelmet arra, hogy a humán tőke *menntiségének* korlátlan növekedése még rövid távon sem elképzelhető, így ez a tény korlátot állít a humán tőkén alapuló endogén növekedésméletek alkalmazhatósága elé. Kiegészítve azonban az elemzést a humán tőke minőségével, a helyzet megváltozik: ha a humán tőke állományát annak minőségével korrigáljuk, a folyamatos bővülés valószínűbbnek tűnik: a *Sebestyén* [2005] által bemutatott minőségi mutatószámok azt tükrözik, hogy rendkívül sok lehetőség adott a humán tőke minőségének növelésére, s ezek a legtöbb esetben inkább anyagi erőforrások átcsoportosítását teszik szükségessé, semmint az egyének alapvető befogadókészségének bővítését.¹² Így a minőség figyelembevételével a humán tőke felhalmozása hosszú távon lehetséges és az endogén növekedésméletek alkalmazhatóbbakká válnak.

A humán tőke és a gazdasági növekedés kapcsolatát számos tanulmány vizsgálja. A korábbi, mennyiségi számbavételre alapuló kutatásokat összegzi *de la Fuente* és *Ciccone* [2002] valamint *Barro* [1991]. A humán tőke minőségi dimenziójának és a gazdasági növekedésnek a kapcsolatát azonban eddig csak néhány tanulmány vizsgálja. *Hanusbek* és *Kimko* [2000] valamint *Lee* és *Lee* [1995] nemzetközi teszteredményeket vesz alapul és összehasonlítja az így kapott növekedési regresszió szorosságát a mennyiségi számbavétel eredményeivel. *Barro* [2001] az oktatási inputok valamint a teszteredmények, mint minőségi paraméterek hatását is vizsgálja.

A kutatások száma ugyan csekély, azonban eredményük egybehangzó. Valamennyi tanulmány, amely a humán tőke minőségének

hatását vizsgálja a gazdasági növekedésre, azt találja, hogy a minőségi paraméterekkel közelített humán tőke szorosabb kapcsolatot mutat a gazdasági növekedéssel, mint a pusztán mennyiségi megközelítésen alapuló állományok. *Hanusbek* és *Kimko* [2000] kimutatják, hogy a minőség (nemzetközileg összehasonlítható teszteredmények) egy standard eltérésnyi növekedése 1 százalékponttal növeli a növekedési rátát. Ennek jelentősége abban áll, hogy mennyiségi szempontból nézve ugyanekkorra hatást a növekedési rátában kilenc év átlagos iskolázottság képes elérni.

Azt látjuk tehát, hogy a humán tőke minőségének figyelembevételével a gazdasági növekedés szempontjából jelentős. Amennyiben a humán tőke állományokat úgy számoljuk, hogy a minőséget is figyelembe vesszük, a növekedési regressziók szorosabb kapcsolatot mutatnak ki a humán tőke és a növekedési ráta között. Ugyanígy a minőség kicsiny változásával olyan javulást lehetséges elérni a növekedésben, mint csak jóval nagyobb mértékű mennyiségi bővítéssel. A minőségi dimenzió figyelembevételével tehát újra megerősíti a humán tőke szerepét a növekedésben.

A humán tőke gazdasági növekedésben betöltött szerepét két irányból közelíthetjük meg. Abban az esetben, ha a humán tőke (minőséggel korrigált) állományának növekedését vesszük alapul, s e növekedést tekintjük a gazdasági növekedés motorjának, akkor azt feltételezzük, hogy az egyének kognitív képességeinek, megszerzett tudásának *közvetlen* hatása van a növekedésre, a termelékenységre. Ebben az esetben a minőség legfontosabb „küldetése”, hogy a humán tőke állományának folyamatos bővülését lehetővé tegye, s így a növekedés feltételeit biztosítsa. A

másik esetben a humán tőke a technológiai haladáson keresztül, *közvetlenül* hat a termelékenységre, s ekkor a humán tőke felhalmozása által kiváltott extern hatások jelentik a növekedés kulcsmozzanatát. A humán tőke-externáliák jelenlétének oka, hogy a humán tőke társadalmi megtérülése nagyobb, mint egyéni megtérülése. Minden olyan lépés tehát, amely a humán tőke minőségét növeli, egyben az extern hatások növekedését is kiváltja, feltételezve, hogy a minőségi javulás azonos mértékben növeli az egyéni mint a társadalmi hozamokat. Számos szerző azonban éppen amellel érvel, hogy a minőség növekedésével a társadalmi hozamok nagyobb mértékben növekednek, mint az egyéni hozamok (*Birdsall* [1999], *Dias* és *McDermott* [2003]). Ebből pedig az következik, hogy a minőségbe történő beruházással a gazdasági növekedés növelhető, éppen a kibontakozó nagymértékű externális hatások által.

A humán tőke minőségének életciklus modellen alapuló megközelítése és integrálása a növekedési elméletekbe közgazdaságtanilag „ingoványos” talajra vezet. Ha elfogadjuk a modell érvelését, hogy a minőség alapvetően a korai gyermekkorban, a családi környezet biztosította lehetőségek révén határozódik meg,¹³ akkor a pusztán gazdasági változók mellett, mint a szülők jövedelme vagy képzettsége olyan nem-gazdasági elemeket is szükséges bekapcsolni az elemzésbe, mint a bizalom, a szülő-gyermek kapcsolat és a motivációk.

Ez a kérdés elvezet a *társadalmi tőke* kérdésköréhez. Jelen dolgozatunkban nem célunk részleteiben foglalkozni ezzel a kategóriával, azonban a humán tőke minőségének bevezetésekor látható, hogy tárgyalása valamilyen szinten elkerülhetetlen.¹⁴

¹² Természetesen nem tekintetünk el itt sem attól, hogy az egyének képességei korlátozottak. A minőség dimenziójának figyelembevételével azonban éppen azt teszi lehetővé, hogy ezeket az egyéni képességeket egyrészt jobban kibaszználjuk, másrészt, amennyiben lehet, fejlesszük.

¹³ Amit azonban *Barro* és *Lee* [1997] eredményei is alátámasztják az oktatás minőségének termelési függvényével kapcsolatban.

¹⁴ *Társadalmi tőkén* *de la Fuente* és *Ciccone* [2002] definícióját értjük, azaz a társadalom (vagy társadalmi csoport, embercsoport) struktúrájában megtestesülő olyan normákat és társadalmi kapcsolatokat, amelyek lehetővé teszik mind az egyén, mind pedig a csoport számára, hogy céljait e közegekben mozogva elérje.

Elsőként *David Coleman* írt a társadalmi tőke és a humán tőke termelődésének kapcsolatáról (*Coleman* [1988]). A kapcsolat alapja rendkívül nyilvánvaló: azokban a családokban, ahol magas szintű a társadalmi tőke, a gyermekek könnyebben hozzáférhetnek a szülők humán tőkéjéhez, azaz a szülői humán tőke könnyebben öröklődik. Amennyiben ezt a megközelítést összevetjük az életciklus modellen alapuló humán tőke minőséggel, világossá válik a társadalmi tőke szerepe a humán tőke minőségének biztosításában. Mivel a családi háttér nem csupán az életciklus modell feltételezésein tekinthető relevánsnak a humán tőke minősége szempontjából, így a társadalmi tőke szerepe általánosnak tekinthető.

Amennyiben a humán tőke minősége a gazdasági növekedés szempontjából releváns változó, úgy a családi társadalmi tőke, amely a korai humán tőke felhalmozást meghatározza, befolyásolva ezáltal a humán tőke későbbi felhalmozásának hatékonyságát, szintén rendkívül fontosá válik a gazdasági növekedés szempontjából.

További példa a társadalmi tőke és tágabb értelemben a „nem-gazdasági” tényezők szerepére a gazdasági növekedés vizsgálatában az ún. „Ázsiai Érték”. *Barro és Lee* [1997] vizsgálatukban kimutatták, hogy az ázsiai országok hagyományai, amelyek az oktatást eleve értékesebbnek tartják a nyugati társadalmakkal szemben,¹⁵ valamint a konfucianus hagyományokkal összhangban a tanárok nagyobb presztízse, szoros összefüggésben vannak a humán tőke minőségével. Ez alátámasztja azt az elképzelést, hogy az oktatásra és annak minőségére fordított anyagi erőforrásokon felül a társadalmi tőke is nagy szerepet játszik a humán tőke minőségének létrehozásában.

A fenti összefüggésrendszer felhívja a figyelmet arra, hogy a gazdasági növekedésben éppúgy sze-

repet játszanak nem-gazdasági faktorok is, mint gazdaságiak. Miként *Lee és Lee* [1995] megjegyzik, a magasabb gazdasági növekedés megteremtése nem csupán pénzkérdés.

Összegzés

Tanulmányunkban a humán tőke minőségi dimenziójának gazdaságelméleti vonatkozásait vizsgáltuk, kitérve a humán tőke keresletének, kínálatának kérdéskörére valamint a gazdasági növekedés és a minőség néhány összefüggésére. Azt mondhatjuk, hogy a minőség figyelembevétele néhány hasznos adalékkal szolgál a gazdasági folyamatok megértéséhez. A minőség figyelembe vételének egyik legfontosabb konklúziója, hogy kimutatja olyan kvázi-gazdasági tényezők szerepét a gazdasági folyamatokban, mint a családi háttér, a motivációk, a tananyag minősége és a tanárok elkötelezettsége, személyes képességei. Talán a legfontosabb vetület ebből a szempontból a társadalmi tőkére irányuló mind nagyobb figyelem a szakirodalomban.

Ugyanakkor éppen e területeken a mérés és a kialakulatlan terminológia problémái miatt a kutatás még csak a kezdeti lépéseket tette meg, s a különböző elméleti vonatkozások feltárásához további kutatásokra van szükség.

Irodalom

- Barkley, D.L., Henry, M.S., DiFurio, F. (2004): REDRL Research Report, Regional Economic Development Research Laboratory, Clemson University, Clemson, SC, March
- Barro, R.J. (1991): Economic growth in a cross section of countries; *Quarterly Journal of Economics* 106, pp. 407-443.
- Barro, R.J. (2001): Education and economic growth. In: Helliwell, J.F. ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, OECD, chapter 3, pp. 14-41.

- Barro, R.J., Lee, J.W. (1997): *Schooling Quality in a Cross Section of Countries*; NBER Working Papers 6198, National Bureau of Economic Research, Inc.

- Birdsall, N. (1999): *Education: The People's Asset*; Center on Social and Economic Dynamics Working Paper No. 5 September

- Coleman, J. (1988): *Social Capital in the Creation of Human Capital*; *American Journal of Sociology*, vol. 94, pp. S95-S120.

- de la Fuente, A., Ciccone, A. (2002): *Human capital and growth in a global and knowledge-based economy*; Report for the European Commission, DG for Employment and Social Affairs.

- Dias, J., McDermott, J. (2003): *Aggregate Threshold Effects and the Importance of Human Capital in Economic Development*; Working Paper University of South Carolina

- Gianetti, M. (2003): *On the mechanism of migration decisions: skill complementarities and endogenous price differentials*; *Journal of Development Economics*, 71. (329-349.o.)

- Hanushek, E., Kim, D. (1995): *Schooling, Labor Force Quality, and Economic Growth*; Working Paper 5399, National Bureau of Economic Research, December

- Hanushek, E.A., Kimko, D.D. (2000): *Schooling, labor-force quality, and the growth of nations*; *American Economic Review* 90(5) pp. 1184-1208.

- Lee, D.W., Lee, T.H. (1995): *Human capital and economic growth – Tests based on the international evaluation of educational achievement*; *Economics Letters* 47 pp. 219-225

- Manuelli, R., Seshadri, A. (2004): *Human Capital and the Wealth of Nations*; University of Wisconsin-Madison Working Paper, september

- Mejía, D., St-Pierre, M. (2005): *Unequal Opportunities and Human Capital Formation*; CESifo Working Paper Series No. 1383.

- Sebestyén, T. (2005): *Humán tőke és oktatás. Melyik minőségét mérjük?* Munkaügyi Szemle, április.

¹⁵ Sokkal inkább figyelembe veszik a társadalmi hozamokat is a humán tőke berubázási döntéseknél.