

Mihály Nikolett

SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,
Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Hallgatói identitás és a belőle származtatható hasznosság

Tanulmányomban Akerlof és Kranton (2002, 2005) hasznosság-modelljének és elméleti alapfeltevéseinek alkalmazhatóságát vizsgálom felsőoktatási közegben. Érdeklődésem középpontjában az alábbi logikai lánc igazolhatósága áll: a diák, aki azonosulni tud iskolája értékeivel, illetve leendő szakmájával (identifikáció), nagyobb erőfeszítést tesz tanulmányi előrehaladása érdekében. Ennek egyik következménye, hogy befektetése rövid és hosszú távon is megtérül (pozitív énkép, majd később kedvező anyagi és munkahelyi előmenetel). Másik következmény, hogy az intézménynek is javul a minősége, a versenyhelyezete erősödik. Mindkét kimenet hasznosságként értelmezhető, mely befolyásolja az egyén/intézmény sikerességét.

Bevezetés

Az „identitás” napjaink divatos fogalmai közé tartozik, előszeretettel használjuk különböző helyzetek értelmezésekor. Tudományos értelemben ma már nemcsak a pszichológiában és a szociológiában használatos, hanem a közgazdaságtanban is megjelent mint gazdasági folyamatokat moderáló tényező. Az identitás és a vele összefüggő „ideál”, valamint a „szociális kategória” magyarázatai kínálatként jelennek meg a pszichológia, a szociológia részéről és keresletként közgazdaságtani oldalon. (1) Értelmezéseik azonban rendkívül sokrétűek lehetnek, így ahhoz, hogy hatásaikkal számolni tudjunk, először a fogalmak tisztázására van szükség az adott közegben. Az egyik legjelentősebb, az identitáshoz kapcsolódó gazdaságtani elméleti megközelítést Akerlof és Kranton munkái (2002, 2005) nyújtják. Gazdasági analízisükben (2002) az oktatás szociológiai megközelítését alkalmazzák közép- és általános iskolai közegben, amikor a klasszikus hasznossági modellbe emelik az 'ideál', 'identitás' és 'szociális kategória' fogalmakat. A klasszikus oktatás-gazdaságtani modellben: (1) A diákok úgy választják meg erőfeszítésüket – a tanulásra szánt időmennyiséget –, hogy az kiegyensúlyozza a diszkontált hozadékot. (2) A források meghatározzák az iskola minőségét. A szerzők vonatkozó kritikája szerint a közgazdászok ezzel ugyan képesek magyarázni a növekvő ráfordítások hatását az iskolázottság mértékére, de nem tudják megválaszolni, hogy a ráfordítások mikor és miért hatások. Szükséges tehát az általuk bevezetett fogalmak moderáló hatását is figyelembe venni, mert ennek elmulasztása esetén csak részválaszok adhatók olyan fontos kérdésekre, mint például: 1. A középiskolák anyagi forrásainak elosztása miként befolyásolja az akadémiai fokozatszerzés esélyeit? 2. A fokozatszerzés érdekében milyen iskolai reformokat kell kivitelezni? A szerzők modellje elméleti válaszokat ad ezekre a kérdésekre, és bizonyos irányvonalat az empirikus alkalmazáshoz. Egyik legfontosabb hipotézisük szerint a befektetések hatékonysága nemcsak a felhasznált források mennyiségétől, hanem a diákok tanulmányokkal kapcsolatos identitásától, illetve a kettő kapcsolatától függ. Továbbá az identitás és az ennek megfelelő erőfeszítés nemcsak a diákok jövőbeli esélyeit (hasznosságát), hanem az iskola hosszú távú minőségét is meghatározzák.

Tanulmányom első részében Akerlof és Kranton ide kapcsolódó modelljét ismertetem. Ezt követően bemutatom, hogy bizonyos megszorításokkal feltevéseik Magyarországon, felsőoktatási közegben is alkalmazhatóak. Kiválasztom azokat a keretrendszereket, melyeken belül – meglátásom szerint – érdemes feltáró kutatásokat végezni, végül pedig munkám összefoglalását adom meg, bizonyos megválaszolendő kérdéseket is felvetve.

Akerlof és Kranton modellje és az azt megalapozó vizsgálatok

Magától értetődő, hogy az iskola nemcsak készségeket fejleszt, hanem nevel is. Ez utóbbi folyamatban a diákok identitása megmutathatja, hogy elfogadják-e az iskola értékrendjét, vagy elutasítják azt. Akerlof és Kranton (2002) szerint az iskoláknak esélyük van a diákok ideálját alakítani, közelebb vinni a gazdaságilag hasznos kulturális normák és készségek felé. Elméletük egyik megalapozását Coleman (1961) serdülők szociális „elrendeződésének” vizsgálatára irányuló kutatása képezte. Coleman kérdőíves megkérdezéséből az derül ki, hogy a diákok szociális kategóriákba sorolják egymást – például: vezető banda, kiégettek, bénák. Mindegyik kategóriában meghatároznak ideális megjelenési formát (ideált), mely bizonyos tulajdonságokat és viselkedési mintákat hordoz. Coleman azt tapasztalta, hogy az egyes szociális kategóriához való tartozás befolyásolta az iskolai teljesítményt és az énkép alakulását. (2) Akerlofék ezt az eredményt használták fel hasznossági modelljükben. Elképzelésük szerint a diákok két választással befolyásolják jelenlegi és későbbi hasznukat: megválasztják szociális kategóriájukat, és hogy milyen mértékű erőfeszítést tesznek (mennyit tanulnak). A kategória kiválasztása után a diákok próbálnak abba beleilleszkedni, figyelembe véve a lehetséges illeszkedést saját tulajdonságaik, erőfeszítésük és a választott kategória ideálja között. Hipotézisük szerint tehát (1–4.): 1. Az iskolák nemcsak készségeket alakítanak ki, hanem implicite mintákat is nyújtanak, kategóriák és ideálok formájában, melyek befolyásolják a tanulmányi erőfeszítést, így a jövőbeli hasznosságot. 2. Az iskola képes olyan identitást kialakítani, mely hosszú távon a saját, illetve a diákok gazdasági érdekeit leginkább maximalizálja. 3. Feltételezik azonban, hogy az iskola által kitűzött identitással eltérően tudnak azonosulni a különböző háttérrel rendelkező diákok. (3) 4. Az intézmények vezetőinek szembeülnie kell az egyedüli ideál (szociális kategória) felkínálása és a „választás” felkínálása közötti helyettesítéssel. A szerzők véleménye szerint a „választással” több különböző háttérű diák találja meg az utat az iskolával való azonosulás felé. E lehetőség negatívuma ugyanakkor, hogy az átlagos készségek színvonala alacsonyabb lesz.

A szerzők tanulmányozzák cikkükben az iskolai reformprogramokat, az azonosságokat és különbségeket a magán- és az államilag finanszírozott iskolák között. Azonosulnak azzal a szociológiai nézettel, miszerint a magán- és az állami iskolák közötti legfontosabb különbségek a kortárs csoport hatásából eredeztethetőek. A magániskolák egyik lényeges előnye, hogy korlátlan szabadságuk van beruházni a diákok identitásába, ami növeli mind az intézmény, mind a diákok sikerességét.

A szerzők példák sorával mutatják be (Harlem, New Haven), hogy egyes állami iskolák számára sem volt lehetetlen az identitásba való beruházás. Különböző programokon keresztül alakították át a diákok én-képét – növelve ezzel az iskolai értékekkel való azonosulást. Eredményképp az iskolák csökkenteni tudták a diákok közötti társadalmi különbségeket, és növelték diákjaik továbbtanulási esélyeit. E tapasztalatok és megfigyelések mentén alakították ki Akerlofék (2002) az alábbi gazdasági modellt: Az oktatás standard modelljében a hasznosság az iskolában tett erőfeszítéstől és ennek az erőfeszítésnek a pénzügyi megtérülésétől függ: (1) $U_i = U_i(w \cdot k(e_i), e_i)$. Ezt egészítik ki az identitás változóval: (2) $U_i = U_i(w \cdot k(n_i, e_i), e_i, I_i)$, ahol $I_i = I_i(e_i, c_i, i, P)$. (4) Modelljükben tehát az identitás függvénye a tanulmányi erőfeszítésnek, az iskolai kategóriának (milyen kategóriába sorolják és soroltatja magát), bizonyos jellemvonásoknak és an-

nak, hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni „i” jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival.

Feltételezik továbbá, hogy a diák, hasznának maximalizálása érdekében, többé-kevésbé tudatosan mind a kategóriáját, mind pedig erőfeszítése mértékét megválasztja. Az identitásváltoztatás akadályozója lehet a megjelenés, akcentus stb., így az identitás függ attól, hogy az egyén tulajdonságai mennyire illeszkednek a kiválasztott kategória ideáljainak tulajdonságaihoz, illetve hogy az egyén és mások viselkedése mennyire felel meg a kategória ideáljának. A hasznosság csökkenhet vagy növekedhet annak megfelelően, hogy az identitásban a fentieknek megfelelően nyereségek vagy veszteségek állnak-e elő.

A modell hasznosíthatósága az intézményi politikában

A Yale egyik jelmondata: „For God, for country, and for Yale.” Az e mögött lévő valódi „lelkese-dés”-t és a hozzá kapcsolódó viselkedési formákat az elit intézmények tudatos módon formálják. Rendszeresen végeznek olyan promóciós munkát, melyek erősítik az iskola iránti elköteleződést. Például évközi sportrendezvényeket, öregdiák-összejöveteleket szerveznek, nívós egyetemi újságokat adnak ki stb. Ezek azzal a nem titkolt szándékkal jönnek létre, hogy az egyetemet vonzóbbá tegyék, illetve a későbbi alumni-támogatásokat növeljék.

A fenti modellre épülő elképzelés az intézményi politika kialakítását segítheti, mely a szerzők feltételezése szerint befolyásolni tudja a szociális kategóriák kiépülését és azok „előírásait” (például az erőfeszítés megfelelő mértékét). Ha tehát az intézményi politika tud hatni a szociális paraméterekre, akkor az oktatási kimenetekre is. Akerlof és Kranton állításukat számos példával bizonyítják. Elemzik például egy amerikai középiskola atlétikai programját, mely a diákok társas elrendeződését változtatta meg úgy, hogy ennek során többen kerültek be a „vezető csoportba”. Míg korábban az ide való bekerüléshez a jó megjelenés és jó képességek voltak szükségesek, addig ez a megváltozott iskolai politikának köszönhetően az atlétikai tagsággal is kiegészült – így „demokratizálva” a képességek megszerzésének lehetőségét. A szerzők hipotéziseiket egy adatbázis eredményeivel is alátámasztották, melyben ugyancsak elkülöníthető volt négy csoport: „bénák”, „atléták”, „vezető csoport” és „kiégettek”. Az adatok feldolgozása során kinyert egyik érdekes eredmény, hogy a vezető csoport és az atléták sokkal pozitívabb attitűddel

viszonyultak az iskolához, mint akik nem tartoztak ezekhez a kategóriákhoz. Ezek az eredmények konzisztensek a szerzők feltételezésével, azaz hogy az okosak, a vezető csoport és az atléták azonosulnak az iskolájukkal, míg a többiek nem. A kiégettek általában az alsó 1/5 gazdasági-társadalmi réteghez tartoztak, míg az előzőleg említett három csoport a felső 1/5-höz. A szerzők tanulmányukban számos olyan további kutatást mutatnak be, mely azt bizonyítja, hogy a szociális háttér hatással van az iskolával való azonosulás képességére és a felsőfokú intézményekbe való bejutásra.

Az iskolákat tehát úgy kell megreformálni, hogy a közösségek formálása is hangsúlyt kapjon. E szempontból példaértékűnek tartják a Central Park East Általános és Középis-kolát, ahol ugyancsak bebizonyosodott, hogy érdemes közösséget alakítani, és elérni, hogy a diákok azonosuljanak iskolájukkal. Az intézmény vezetése igyekezett kiragadni diákjait problémás háttérükből és így egy „más világba izolálni” őket. A cél elérése érdekében különböző technikákat alkalmaztak: például rendszeres diák-tanár találkoztól szer-

veztek, kis osztálylétszámokkal dolgoztak, egyenruhát írtak elő – így csökkentve a különböző háttérből jövők látható különbségeit. A tanároknak tanfolyamokat kellett elvégezniük, ahol megtanulhatták, hogyan kezeljék a „kilógó” gyerekek érzéseit, ritmusát, viselkedésük okainak feltárását stb. Azonban mind közül talán a legfontosabb, hogy a tanárok szabályokat adtak a gyerekeknek, amik mentén értelmezni tudták a helyzeteket és önmagukat. Ez hosszú távon mind a diákok, mind az intézmény sikereit erősítette. A diákok jobb felvételi tesztekkel írtak, illetve nagyobb létszámban jutottak be felsőoktatási intézményekbe a korábbi évekhez képest. Javult továbbá az iskola hírneve, anyagi támogatottsága.

A szerzők modellje tehát az alábbiakat rögzíti:

1. Vannak különböző szociális csoportok iskolán belül.
2. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásai vannak.
3. A különböző szociális csoportok tagjai különböző tanulmányi erőfeszítést tesznek, mely az előírásokból előrevetelhető.
4. Az iskolai politika meg tudja változtatni a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat s ennek megfelelően a viselkedést.
5. A megváltozott identitás a hosszú távú intézményi és egyéni hasznosságot is befolyásolja.

A modell és példái tehát bizonyos irányvonalakat mutatnak az intézményi politika számára, illetve támpontokat az empirikus ellenőrzéséhez. A következő részben a modell felsőoktatási közegben való alkalmazhatóságát mutatom be.

A hazai felsőoktatás az „akerlofi” modell tükrében

Az identitásába való befektetésnek néha egyértelmű és gyorsan elszámolható hasznosságai vannak. Különösen jól megfigyelhető ez a nemzetvédelemmel kapcsolatos képzések esetén. Ez esetben az iskola egyik célja az, hogy úgy változtassa meg a katonák, rendőrnövendékek identitását, hogy mint az adott nemzet „védelmezőire” tekintsenek önmagukra. Eltérően tehát az eredeti közgazdasági modelltől, a preferenciák megváltozása (identitásváltás útján) a hasznosság érzetét is módosíthatja. Ha a megváltozott identitás („katona vagyok”) és a hadsereg által felállított katona-ideál között túl nagy a szakadék, akkor hasznosságot veszít az egyén – énképe sérül. Valamint sérülnek az adott nemzet érdekei is, hiszen ebben az esetben megtörténhet, hogy más ideálokkal fog azonosulni a növendék, kevésbé tesz erőfeszítést munkája során – ami háborús helyzetben különösen kockázatos lehet. (Gondoljunk például Yossarian kapitányra, Joseph Heller *A 22-es csapdája* című kitűnő regényének főszereplőjére.)

Más képzések esetében az identitás (karral/szakkal, szakmával való azonosulás) nélküliség ugyancsak hasznosságvesztéssel jár. Eltérő identitást vesz fel az egyén, mint amit az iskola elvár – más ideállal azonosul –, csökkentve tanulmányi erőfeszítéseit. Ezzel nemcsak önmagának, hanem az intézménynek, tágabb értelemben pedig a társadalomnak is károkat okoz.

Az alábbi három eset e helyzeteket példázza:

1. Néhány évvel korábban elterjedt volt egyik egyetemünk történelem szakos (nem költségtérítéses) hallgatói között az a nézet, hogy nem érdemes a képzési idő alatt befejezni az egyetemet, sokkal okosabb más, könnyű szakokat (például „művelődésmenedzsmentet”) felvéve kihúzni az egyetemi éveket. Ennek két oka volt: egyrészt nagyon élvezték az egyetem által nyújtott előnyöket (sok szabadidő, izgalmas programok stb. – fogyasztói attitűd); másrészt féltek kilépni a munkaerőpiacra, mert tudták, hogy – még ha el is tudnak helyezkedni – az alacsony kereseti feltételek miatt életlehetőségeik beszűkülnek majd.

Lefordítva ezt az „akerlofi” terminusra: sokan nem tudtak azonosulni akkori szakjukkal, illetve későbbi szakmájukkal, erőfeszítést inkább egyfajta hedonista életmód kiteljesedéséért tettek („kiégették”). Ennek megfelelően általában alulteljesítettek, több évvel meghosszabbítva egyetemi tartózkodásukat – így lecsökkentve kereső éveik számát. (Feltételezhető, hogy énképük is negatív irányba torzult – hacsak nem sikerült tökéletesen bemagyarázni maguknak, hogy okos dolog konzerválni az ifjúkori „szabadságot”, fogyasztani az egyetemet és a szülőket, amíg csak jólesik.) Az intézmény is rosszul járt, mivel ezek a diákok valószínűsíthetően: a. „rombolták” más diákok azonosulási törekvését is az „egyetemi ideállal”; b. elégedetlenné váltak, ami a negatív szájreklámot erősíthette; c. többletköltséget okoztak az egyetemnek az órák, a vizsgáztatás és az adminisztráció költségei révén.

2. Vannak diákok, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hanem hogy megszerezzék azokat az identitásból származó előnyöket, ami a diploma birtoklásával jár. Egyes intézmények „diplomagyártó nagyüzemek”-ként ki is elégítik ezt a szükségletet, ami számos, mind az egyén, mind a társadalom számára káros következménnyel járhat. Lehet ugyan, hogy az egyén megszerzi vágyott identitását, ugyanakkor nem biztos, hogy szert tesz olyan készségekre, amivel érvényesülhetne a munkaerőpiacon – sok esetben nem is létezik a szakmának megfelelő (nem tudományos) foglalkozási kör (például altajisztika szak). A társadalom számára kiadást jelentett ezeknek a diplomásoknak a kitermelése, s további terheket jelent az esetleges továbbképzésük, illetve munkanélküli segélyük kifizetése.

Ugyanerre a jelenségre példa a PhD-képzések magyarországi elszaporodása. Ezek legtöbbször levelezős, költségtérítés formában indul. Implicite tehát azt ígéri a képzést elindító kar, hogy munka mellett lehetséges három év alatt doktori fokozat megszerzése megfelelő összeg kifizetése ellenében (megesik, hogy még olyanok számára is, akiknek korábban semmilyen előtanulmányuk nem volt az adott tudományterületen). A diákoknak azonban előbb-utóbb realizálniuk kell, hogy ilyen gyorsan ezt az előkelő identitást megszerezni adott feltételek mellett lehetetlen.

3. A felsőoktatási intézmények más módon is képesek csalárd játékot űzni leendő diákjaikkal. Nem megfelelő szűrés után felvesznek olyan hallgatókat, akiket képességeik nem predesztinálnak arra, hogy el is végezzék az adott képzést. Teszik mindezt azért, hogy minél több állami fejkvótát tudjon bezsebelni az intézmény. Nem képesek tehát teljesíteni a követelményeket a diákok, s így kudarcaik miatt előbb-utóbb otthagyják az intézményt. Jó példa erre manapság az orvosképzés, ahol jóval több helyre biztosít bejutást az egyetem, mint amennyi diákot „foglalkoztatni” kíván. A felvetteknek csak mintegy kétharmadából lesz orvos. (Rosszabb eshetőség, amikor anyagi érdekeltség miatt nem szűrik ki a „gyenge” hallgatókat. Ennek következménye lehet, hogy nem megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakemberek kerülnek a munkaerőpiacra.)

Hogy mennyiben tudja megváltoztatni az iskolai politika a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést, arra jó példa Magyarországon az elitképzésről a tömegképzésre való átállás, mely az utóbbi évtizedben zajlott le. Míg a PhD-képzésekben ma is kis csoportlétszámmal dolgoznak az oktatók – lehetőség van a mester-tanítvány kapcsolat kialakítására, egy tudományos karrierrel kapcsolatos szakmai identitás kimunkálására stb. –, addig az alsóbb szintű képzésekben általában nincs esély arra, hogy a diákok a tanárokkal való személyes kapcsolatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket vagy tájékozódjanak egyes kérdésekben, s ezzel fenntartsák vagy kialakítsák szakmai elköteleződésüket. Sok esetben nemcsak az ilyen jellegű kapcsolatok hiánya, hanem az egyetemmel való összefonódás is nagyon laza a diákok életében, nincs arra mód, hogy olyasfajta identitás és büszkeség alakuljon ki, ami például az amerikai elitegyetemek diákjait jellemzi. A Yale egyik jelmondata: „For God, for country, and for Yale.” Az e mögött lévő valódi „lelkésedés”-t és a hozzá kap-

csolódo viselkedési formákat az elit intézmények tudatos módon formálják. Rendszeresen szerveznek olyan összejöveteleket és végeznek olyan promóciós munkát, melyek erősítik az iskola iránti elköteleződést. Például évközi sportrendezvényeket, öregdiák-összejöveteleket szerveznek, nívós egyetemi újságokat adnak ki stb. Ezek azzal a nem titkolt szándékkal jönnek létre, hogy az egyetemet vonzóbbá tegyék, illetve a későbbi alumni-támogatásokat növeljék. (Például a végzetek számára olyan egyetemi újságokat küldenek, ahol az intézmény, illetve az öregdiákok sikereiről számolnak be, és kérik az „előfizetőket”, hogy az iskolát anyagilag támogassák.)

Az „elit” oktatási intézmények egyébként valószínűsíthetően azért is kapják meg ezt a kitüntető címet, mert képesek a tanulási eredményességet az identitás meghatározó elemévé tenni. Nem véletlen, hogy az amerikai egyetemek versengenek a Nobel-díjas professzorokért, hiszen tudják, hogy a diákokra gyakorolt vonzó hatásuk jelentősen felszólja a bekerülésért folytatott versenyt, így nem elhanyagolható módon a tandíjakat is.

Összefoglalás és kitekintés

Tanulmányomban azt a kérdést jártam körül, hogy az „akerlofi” modell alkalmazható-e felsőoktatásbeli közegben. A szakirodalmi áttekintés és bizonyos tapasztalatok azt mutatják, hogy jelentős hasonlóságok mutatkoznak az általános, a közép-, valamint a felsőoktatásban az identitás és a hasznosság kapcsolódási természetét illetően. Vannak lényegi eltérések is, de talán ennél is fontosabb, hogy felismerjük: hiányoznak a vonatkozó empirikus eredmények a felsőoktatás területéről. A hiánypótlás pedig szükségszerű, mert mint az irodalmi áttekintés és egyes tapasztalati ismeretek alapján is hipotetikusán megerősítést nyert, az intézménypolitika nemcsak a diákjai sikerességét, hanem saját bevételeit (így minőségét) is tudja növelni, ha ismeri a vizsgált tényezők hatásmechanizmusát, és így befolyásolni tudja diákjai identitását. A fogalmak kapcsolódási természetének további tanulmányozása tehát véleményem szerint elengedhetetlen. E dolgozat ehhez nyújtott segítséget, illetve – reményeim szerint – bizonyos vitaindító feltevéseket és kérdéseket.

Ez utóbbi – de a tanulmányban nem szereplő – megválaszolendő kérdések közé tartozhatnak az alábbiak is:

1. A tömegoktatás keretein belül miként lehet a diákok egyetem iránti elköteleződését, illetve leendő szakmájukkal kapcsolatos identitását megerősíteni?

2. Alkalmazhatóak-e, s ha igen, milyen formában az elitegyetemek identitást alakító technikái egy kelet-közép-európai egyetemen?

3. Egy bizonytalan gazdasági helyzetben lévő ország kitermelt diplomásainak rossz elhelyezkedési esélyei és/vagy későbbi csalódást keltő életfeltételei nem ellensúlyozzák-e egy mégoly erős egyetem iránti elköteleződés és szakmai identitás pozitív hatásait?

4. A kedvező sajtóreklám, illetve a megnövekedett alumni-támogatások valóban képesek-e a minőséget pozitív irányba elmozdítani?

Jegyzet

(1) Akerlof és Kranton (2000) véleménye szerint az identitás bevonása a gazdasági elemzésbe négy ok miatt indokolt: 1. Az identitás olyan viselkedéseket is tud magyarázni, amelyek károsak, nem adaptívak, sőt önmegsemmisítőek, de a konzisztens én-képet támogatják. 2. Az identitás új típusú externáliáknak az alapja. 3. Az identitás egy olyan új lehetőséget mutat, mely szerint a preferenciák megváltoztathatóak. 4. Az identitásválasztás korlátai a legfontosabb meghatározói lehetnek az egyén gazdasági jólétének. 2) A szerző további eredményei közé tartozik, hogy a magasabb IQ-val rendelkező diákok visszatartották a telje-

sítményüket, így a legjobban teljesítők nem a legmagasabb intelligenciahányaddal rendelkező diákok voltak.

(3) A cikkben a szerzők megvizsgálják a 20. század elaji iskolatípust, ahol a diákoknak csak egy szociális kategória volt felkínálva, amelyet választhattak vagy elutasíthattak. Akiknek nagyon eltérő volt a háttérük az iskola ideáljától, azok vagy azt gondolhatták, hogy valami baj van ezzel a háttérrel, vagy azt, hogy saját magukkal van probléma. Hogy ne kelljen énképüket megváltoztatni, visszautasították az iskola értékrendjét, és erőfeszítéseiket is csökkentették. Később

ugyanaz a probléma merült fel a fekete amerikaiakkal, a spanyol ajkúakkal és más kisebbségekkel is az USA-ban. Következményként a diákok nem tanultak, iskolakerülővé váltak, legrosszabb esetben otthagyták az iskolát. A szerzők megállapítják, hogy ezekben a „bevásárlóközpont” jellegű iskolákban nem voltak képesek kialakítani megfelelő „diákmintát”/identitást, melynek egyik következménye, hogy az iskolai követelményszint alacsonyabbá vált.

(4) e_i = i erőfeszítése az iskolában; $k(n_i, e_i)$ = i készségei (emberi tőkéje), ami függ az erőfeszítéstől és a képességtől (n_i); w = munkabér; P = ideális tulajdonságok és viselkedés egy kategórián belül; c_i = adott személy kategóriája; I_i = identitás – attól függ, hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni i jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival; i = az egyén tulajdonságai, például nemi, faji hovatartozás.

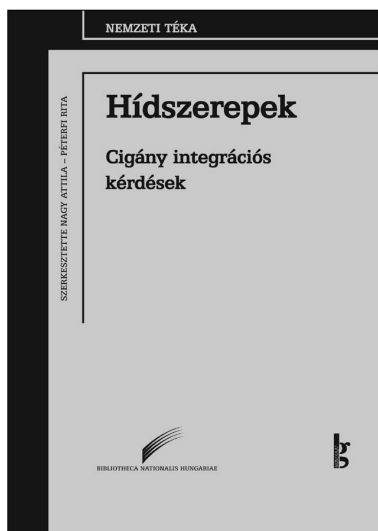
Irodalom

Akerlof, G. A. – Kranton, R. E. (2002): Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education. *Journal of Economic Literature*, 40. december. 1167–1201.

Akerlof, G. A. – Kranton, R. E. (2005): Identity and economics of organizations. *Journal of Economic Perspectives*, 1. 9–32.

Coleman, J. (1961): *The Adolescent Society: The Social life of the Teenager and Its Impact on Education*. The Free Press, New York.

Heller, J. (1968): *Catch* – 22. Dell, New York.



A Gondolat Kiadó könyveiből