

A. Sulejewicz

CZY NAUCZANIE EKONOMII MOŻE BYĆ SZKODLIWE?*

Kształcenie ekonomistów w kontekście tworzenia kapitału społecznego jest, jak się wydaje, nowym wątkiem dyskusji o kształceniu ekonomistów w Polsce. Podejmuje go ekonomia eksperymentalna dotycząca zachowań ekonomistów (studentów) w sytuacjach dylematów społecznych. Najogólniej rzecz biorąc, zgromadzono już wystarczająco danych, by pokusić się o stwierdzenie, że ekonomiści wydają się być mniej skłonni do kooperacji, częściej wybierają zdradę w teoriogrowych dylematach, częściej są gapowiczami przy wspieraniu finansowania dóbr publicznych, znacząco chętniej uczestniczą w korupcji niż osoby studiujące inne kierunki. Dlaczego? Powstały dwie hipotezy: już bardziej samolubni studenci przychodzą studiować ekonomię (1); studenci uczą się egoizmu na wykładach z ekonomii (2).

Jeżeli uznamy empiryczne i eksperymentalne dowody większego samolubstwa ekonomistów (co pozostawiam czytelnikom części 1), to pojawia się problem ich wkładu - negatywnego - w tworzenie kapitału społecznego. Jeśli zdefiniujemy kapitał społeczny jako wszystko to, co skłania nas do współpracy, to ekonomia neoklasyczna nauczająca modeli dostarczających przewidywań jednoznacznie egoistycznych zachowań zdaje się stanowić istotną (?) przeszkodę w jego akumulacji. Temat ten zasygnalizuję jedynie, zdając sobie sprawę z wielości wątków, w tym i niejednoznaczności samego pojęcia "kapitału społecznego". Daje to asumpt do dyskusji o (w części 2) kilku aspektach kształcenia ekonomistów, w tym do przemyśleń o jakości tego kształcenia.

W artykule referuję dyskusję, w której uczestniczą głównie ekonomiści amerykańscy, pojawiły się także głosy ze Szwajcarii i Niemiec. Szczegóły przeprowadzanych eksperymentów będą zapewne irytujące dla niektórych czytelników. Ale, po pierwsze, eksperymentalna ekonomia dostała wreszcie nagrodę (zbliżoną do) Nobla. Jej metody są nadal kontrowersyjne, mało znane, a w Polsce (o ile wiem) nie praktykowane. Po drugie, wydaje się celowe zaproszenie zespołów ekonomistów do przeprowadzenia podobnych badań na swoich własnych uczelniach. Czytelnicy nie zainteresowani tym, co robi nurt ekonomii eksperymentalnej mogą przejść po kilku akapitach do części 3. Zamieszczam także (w części 4) kilka uwag o podejściu eksperymentalnym w ekonomii.

Uwaga o ekonomii neoklasycznej. Traktuję tu ten termin szeroko, mając na myśli dziewiętnastowieczny nurt subiektywizmu i marginalizmu (od powiedzmy Cournota i Gossena do Marshalla) i jego dzisiejszą kontynuację w postaci *mainstream economics* wraz z nowoczesnymi technikami teorii gier, CGE, ekonomii dobrobytu, wyboru publicznego itd. Jej zsocjologizowaną wersją jest teoria racjonalnego wyboru (*rational choice theory*) i duża część ekonomii neoinstytucjonalnej. Pozostawiam na uboczu bardziej techniczne dyskusje o poszczególnych założeniach przyjmowanych przez współczesnych neoklasyków i ich oponentów (w ramach marginalizmu). Dodajmy, że chodzi o ekonomię, której uczymy, a więc podręcznikową, nie zaś subtelne rozważania Arrowa, Sena, Stiglitz'a lub Kahnemana.

1. Eksperymenty: przegląd literatury

Artykułem, który zapoczątkował dyskusję był tekst Marwella i Amesa (1981 r.). Celem autorów, którzy nie są ekonomistami, było przetestowanie hipotezy gapowicza (piecze-

* „Gazeta SGH”, nr 165 (10.12.2002) i 166 (10.01.2003).

niarza) w sytuacjach kolektywnej dostawy (*provision*) dobra publicznego (*public good*). Teoria ekonomii sugeruje, iż racjonalny uczestnik powstrzyma się od przeznaczenia zasobów na rzecz dobra publicznego, jeśli jego korzyść indywidualna będzie niższa od ponoszonego przez niego kosztu - co wydaje się być regułą w przypadku dóbr publicznych. Słaba wersja hipotezy o gapowiczu głosi, że łączna dobrowolna ofiara uczestników będzie suboptymalna; silna wersja hipotezy mówi, że dobro publiczne w ogóle nie będzie dostarczone.

Autorzy zaproponowali serię 12 eksperymentów (z grupami studentów Uniwersytetu Wisconsin), w których w pełni poinformowani uczestnicy mieli do wyboru inwestowanie otrzymanych zasobów (tokens) w dobro prywatne (podobnie do banku wypłacającego raczej pewny zwrot z zaangażowanego kapitału), lub w dobro publiczne, które dawało zwrot wyższy (ok. 2,2 raza) ale, oczywiście, niepewny. Zaangażowanie zasobów w wymianę publiczną dawało jednakowy zwrot wszystkim (co modyfikowano później), według uprzednio ustalonej formuły. Oczekiwany efektem gry było ustalenie proporcji, w jakiej uczestnicy dobrowolnie przeznaczali zasoby na dobra prywatne i publiczne oraz sprawdzenie teorii głoszącej, iż przeznaczanie jakiegokolwiek części środków na dobra publiczne jest irracjonalne (silna wersja) lub też jej słabszej wersji (uczestnicy przeznaczają zbyt mało).

Rezultaty eksperymentów były jednoznaczne: uczestnicy nigdy nie postępowali wedle silnej wersji hipotezy (zamiast przeznaczać zero lub znikomą wartość, średni udział zaangażowania w kolektywny zwrot wynosił między 40 a 60%). Eksperymenty zdają się potwierdzać słabą wersję: wielkość wspólnych inwestycji była poniżej optimum.

Nie to jednak stało się zaczątkiem ciekawej dyskusji. Ostatni eksperyment (niemal przypadkowy z punktu widzenia celu) był powtórzeniem pierwszego, z tym że uczestnikami byli studenci piątego semestru ekonomii tego uniwersytetu. I tu jedyny raz wyniki odbiegały od obserwowanej średniej: studenci ekonomii przeznaczali zaledwie 20% swoich zasobów na dobro publiczne. Ponieważ wyniki są statystycznie istotne, autorzy konkludują, że wręcz silna wersja hipotezy o gapowiczu została potwierdzona dla tej grupy społecznej.

W odpowiedzi na zadawane następnie pytania kwestionariuszowe: (1) jaki poziom inwestycji w dobro wspólne jest sprawiedliwy (*fair*), oraz (2) czy sprawiedliwość (*fairness*) miała dla nich znaczenie przy podejmowaniu decyzji o inwestowaniu - prawie 1/3 studentów ekonomii albo odmówiła określenia, co to znaczy sprawiedliwy (*fair*) albo udzielała złożonych, nie poddających się kodowaniu odpowiedzi (3/4 studentów innych kierunków określała poziom "około połowy lub więcej" jako *fair*, a ponad 1/4 uznała, że jest *fair* przeznaczyć całość zasobów na dobro wspólne). Znacznie łatwiej przyszło studentom ekonomii stwierdzić, że mały lub zerowy nakład na dobro publiczne jest *fair* zaś o połowę rzadziej niż pozostali głosili, że miała dla nich znaczenie sprawiedliwość przy podejmowaniu decyzji inwestycyjnej. Wyniki tego kwestionariusza były ponadto zgodne z wypowiedziami ekspertów - ekonomistów zawodowych - proszonych o komentowanie badania (*ex ante*).

Autorom nasunęły się dwie hipotezy wyjaśnienia "odmienności ekonomistów":

- do pracy w "gospodarce" rekrutowane są osoby bardziej przejmujące się "racjonalną" alokacją pieniędzy lub dóbr;
- osoby te zaczynają postępować wedle ogólnych zasad studiowanych przez siebie teorii.

Inność ekonomistów

Aż dziesięć lat przyszło czekać na kolejny głos w dyskusji. Celem badania Cartera i Ironsa było stwierdzenie, na ile wyniki Marwella i Amesa są odporne na krytykę (*robust*). Jednocześnie zapoczątkowali tradycję badania tego zagadnienia poprzez eksperymentalne ćwiczenie gry w ultimatum. Autorzy ci potwierdzili, że ekonomiści postępują inaczej niż stu-

denci innych kierunków i poszukiwali techniki pozwalającej odróżnić autoselekcję od indoktrynacji (uczenie się *learning effect*).

W grze uczestniczą dwie osoby: określana mianem proponującego (*proposer*, stosuje się także określenie *allocator*) i odpowiadającego (*responder* lub *chooser*). Ich zadanie polega na podziale kwoty (tu: 10 USD) pomiędzy siebie. Proponujący oferuje podział a odpowiadający akceptuje go lub nie. Każdy podział jest dozwolony, o ile proponowane kwoty są wielokrotnością jakiejś sumy (tu: 0,5 USD; inni stosują 0,25 USD) i nie przekraczają łącznej wartości 10 USD. Jeśli odpowiadający wyraża zgodę, kwota jest dzielona pomiędzy graczy zgodnie z propozycją; jeśli odrzuca ofertę, obaj gracze nie dostają nic. Gracze grają ze sobą tylko raz. Gdy obaj uczestnicy spełniają przyjęte w teorii gier założenia o racjonalności (dbanie jedynie o własny interes) rozwiązane jest proste. Odpowiadający akceptuje każdą sumę większą od zera. Wiedząc o tym proponujący oferuje mu 0,5 USD (zachowując dla siebie 9,50 USD) i odpowiadający przyjmuje propozycję.

Wyniki potwierdziły "inność" ekonomistów. Przeciętna kwota oferowana przez proponującego (ekonomistę pierwszorzocznika lub studenta wyższych lat (*senior, graduate*) wyniosła 1,70 USD (w porównaniu z 2,44 USD dla studentów innych kierunków), zaś przeciętna kwota zachowywana przez proponującego wyniosła 6,15 USD (5,44). Hipoteza zerowa o braku różnic między ekonomistami i nieekonomistami została odrzucona.

Powstało pytanie, czy taki wynik należy przypisać autoselekcji, czy "nauczeniu się" egoizmu z teorii mikroekonomii. Grupę uczestników podzielono na cztery kategorie: (1) pierwszorzocznicy deklarujący inny niż ekonomia kierunek (major) studiów, którzy nie zapisali się na wykład ekonomii, (2) pierwszorzocznicy-ekonomiści deklarujący ekonomię jako kierunek (major) studiów, którzy zapisali się na pierwszy semestr makroekonomii, (3) zaawansowani studenci (*senior noneconomists*) kończący studia (*had majored* = trzy lata undergraduate) na kierunku innym niż ekonomia, którzy nie "zaliczyli" żadnego wykładu z ekonomii, (4) zaawansowani studenci (*senior economists*) kończący studia na kierunku ekonomia.

Autorzy konkludują, że ich dane w silnym stopniu potwierdzają tezę o samodobrze. Pierwszorzocznicy-ekonomiści akceptowali mniej i oferowali mniej niż ich odpowiednicy - pierwszorzocznicy-nieekonomiści, a zatem postępowali bardziej w zgodzie z teorią. Hipoteza zerowa o braku autoselekcji jest odrzucona dla obu wielkości (kwota oferowana i kwota zatrzymana). Teza o wpływie nauczania ekonomii na (egoistyczne) postępowanie studentów nie została potwierdzona. Ale otrzymane dane nie są spójne. Gdyby hipoteza o wpływie nauczania była prawdziwa, należałoby, ich zdaniem, oczekiwać zwiększania się różnicy pomiędzy pierwszorzocznikami-ekonomistami a pozostałymi pierwszorzocznikami. Tego autorzy nie zaobserwowali. Przynajmniej nie zaobserwowali dla kwot oferowanych (przeciwny znak współczynnika i statystycznie istotny); dla kwot zachowywanych różnica owa powiększa się, ale nie jest statystycznie istotna (choć znak współczynnika dodatni).

Wreszcie autorzy spróbowali sprawdzić, czy studenci-ekonomiści po prostu posiadli w wyższym stopniu (z jakiegokolwiek powodu) umiejętność logicznego rachunku i tym raczej niż cechami osobowości odróżniają się od pozostałych. Odpowiedzi na pytania (*ex post*) o "poprawne" rozwiązanie zadania dla każdego z graczy dały mieszane wyniki. Dla pierwszego - prostszego - pytania nie zaobserwowano różnic. Przy drugim ekonomiści okazali się lepsi. Ale okazało się, że ta umiejętność nie wyczerpuje różnicy między ekonomistami i nieekonomistami, którą ujawniały wyniki analizy regresji. Chodziło zatem o coś więcej niż zwykłą umiejętność dedukcji.

Warto jeszcze wspomnieć, że otrzymane przez Cartera i Ironsa wyniki nie potwierdzają jednak samej teorii: kwota akceptowana różniła się od teoretycznego rozwiązania o 4 odchylenia standardowe (1,70 od 0,50 USD), a kwota oferowana aż o 15 odchylenia standardowych. (6,15 od 9,50 USD).

Czy nauczanie ekonomii czyni z nas egoistów?

Trzecim ważnym głosem w dyskusji był artykuł Franka, Gilovicha i Regana z 1993 r. Celem ich badania było stwierdzenie, czy zaznajomienie się z modelem maksymalizacji własnego interesu, wykorzystywanego powszechnie w ekonomii, zmienia postępowanie. Najpierw krytyka Marwella i Amesa. Badanie ich nie uwzględniało zmiennej wiekowej: studenci "pozaekonomiczni" to absolwenci *high school* i *college undergraduates*. To inna grupa wiekowa niż nawet pierwszego roku studenci "dyplomowych" (*graduate*). Druga pominięta zmienna to płeć. Mężczyźni, wedle trójki autorów, znacznie rzadziej współpracują w tego typu eksperymentach niż kobiety. U Marwella i Amesa ekonomistami byli w zdecydowanej większości mężczyźni, zaś na pozostałych kierunkach kobiety i mężczyźni byli równo reprezentowani. Inaczej mówiąc, Marwell i Ames nie dowiedli, że to właśnie ekonomiści postępują odmiennie.

Na ich własne badanie składały się cztery podejścia: finansowanie dóbr publicznych; dylemat więźnia; deklaracje kwestionariuszowe; uczestnictwo w hipotetycznym dylemacie etycznym. Po pierwsze zapytali o to, jak ekonomiści postępują w rzeczywistości. Zbadali deklaracje (w odpowiedzi na ich własny kwestionariusz) akademickich wykładowców z dziedziny (1) ekonomii, (2) innych nauk społecznych, (3) matematyki, informatyki, inżynierii, (4) nauk przyrodniczych, (5) humanistyki, (6) architektury, sztuki, muzyki, oraz (7) wykładowców ze szkół zawodowych, dotyczące średniorocznych wpłat na cele dobroczynne lub dobra publiczne. Wyniki były następujące: udział pełnych gapowiczów (nic nie dawali) wśród ekonomistów wyniósł 9,3% w porównaniu do 1,1% do 4,2% w pozostałych sześciu grupach. Ekonomiści dawali relatywnie (w relacji do dochodu) mniej niż pozostałe grupy *college professors* (dawali 91% tego, co powinni). Z drugiej strony, udział ekonomistów w wyborach był nieco tylko niższy niż przeciętna w próbie.

Po drugie zaproponowali uczestnikom grę w dylemat więźnia (z rzeczywistymi wypłatami pieniężnymi). Jak wiadomo teoria przewiduje, że racjonalni uczestnicy zawsze będą zdradzać w grze jednorazowej. Autorzy eksperymentu przeprowadzili intensywne szkolenie o dylemacie więźnia, sprawdzali znajomość teorii i zrozumienie struktury wypłat (WW: 2,2; RW: 3,0; WR: 0,3; RR: 1,1), zapewnili graczom anonimowość, uniemożliwili dowiedzenie się (lub wywnioskowanie) o działaniach innych graczy. Wyniki były następujące: studenci *economics majors* zdradzali (rywalizowali R) w 60,4% zaś studenci innych kierunków (*non-majors*) w 38,8% przypadków (na 267 gier, czyli 534 decyzje). Wylimitowanie wpływu płci na decyzje (nadreprezentacja mężczyzn wśród studentów ekonomii) pozwoliło stwierdzić, że prawdopodobieństwo, że zdradzi mężczyzna jest 0,24 wyższe niż prawdopodobieństwo zdrady przez kobietę. Pozostaje jednak efekt studiowania ekonomii: dla studentów *economic major* prawdopodobieństwo rywalizacji było o 0,17 wyższe niż innych studentów (współczynnik $t = 2,16$).

W typowej grze niekooperacyjnej, jaką jest dylemat więźnia, gracze nie mają możliwości komunikowania się. Autorzy zmodyfikowali warunki gry: wprowadzono wersję (1) z możliwością czynienia obietnic ale jednocześnie powiedziano im, że (zgodnie z teorią) obietnic takich nie można wyegzekwować od "partnera"; wersję pośrednią (2) bez możliwości czynienia obietnic, ale za to z przedłużonym czasem "socjalizacji" przed grą (2a - 30 minut, 2b - 10 minut). Co uzyskano? Skłonność do zdrady spadła w przypadku przedłużenia wspólnego czasu przed grą (2) i radykalnie obniżyła się przy możliwości składania obietnic (1). Ponadto prawdopodobieństwo zdrady zmniejszało się wraz z przechodzeniem na następny rok studiów (współczynnik zmniejsza się średnio o 0,07). Różnice między ekonomistami a studentami innych kierunków niemal znikają przy nieograniczonej wersji z obietnicami "(1)

(ekonomiści zdradzają w 28,6 %, inni w 25,9% przypadków). Natomiast w ograniczonej wersji (2) ekonomiści rywalizują w 71,8% przypadków, zaś inni jedynie w 47,3%.

Trzecim materiałem do badania były uzupełniające deklaracje kwestionariuszowe. Po pierwsze studenci odpowiadali na pytanie o powody swojej decyzji w grze. Autorzy postawili hipotezę, że ekonomiści będą bardziej skłonni do przedstawienia celów gry w kategoriach interesu własnego i z tego powodu będą akcentować strukturę samej gry. Inni natomiast będą używać argumentów takich, jak postawa wobec partnera (feelings about their partners), aspekty natury ludzkiej, itp. W istocie 31% ekonomistów podało jedynie cechy gry jako wytłumaczenie swojej decyzji w porównaniu do 17% nieekonomistów. Prawdopodobieństwo przypadkowego otrzymania takiego wyniku jest poniżej 5%.

Po drugie, w oddzielnym badaniu zapytano studentów starszych lat finansów publicznych Uniwersytetu Cornell, czy będą współpracować, czy też zdradzą w jednorazowym dylemacie więźnia, jeśli będą wiedzieć z pewnością, że ich "partner" będzie kooperował. 58% ekonomistów oświadczyło, że zdradzi i tylko 34% nieekonomistów sądziło, iż będą rywalizować ($p < 0,05$). Na pytanie, czy będą kooperować wiedząc z pewnością, że "partner" będzie rywalizował, obie grupy (zgodnie z teorią) niemal jednakowo zadeklarowały także własną zdradę (30 na 31 ekonomistów i 36 na 41 nieekonomistów). Wniosek autorów: oczekiwania co do postępowania "partnera" odgrywają ważną rolę w zachowaniach graczy; ekonomiści nadal wykazują wyższą skłonność do zdrady przy identycznych oczekiwaniach.

Dlaczego ekonomiści postępują inaczej? Jeśli nauczanie ekonomii czyni z nas "egoistów", to przy obserwowanym spadku zachowań rywalizacyjnych we wszystkich kategoriach w miarę upływu czasu (o 6,5% na semestr), spadek u ekonomistów powinien być wolniejszy. I taki był: 73,7% na początku; 70% przy końcu studiów - to wynik ekonomistów. Studenci pozostałych kierunków zaczęli z 53,7% i kończyli na 40,2% zdradzających. Inaczej mówiąc, w przeciwieństwie do studentów kierunków pozaekonomicznych, ekonomiści "nie dojrzewają" do kooperacji. Może to oznaczać, że treści przekazywanej im w czasie studiów wiedzy ekonomicznej "utwardzają ich serca".

Czwartą próbą weryfikacji tezy o "inności" ekonomistów było zaproponowanie studentom uczestnictwa w dylemacie etycznym. W dylemacie (1) właściciel sklepiku ze sprzętem komputerowym otrzymuje przesyłkę 10 komputerów ale z fakturą opiewającą jedynie na 9 sztuk. Pytanie, czy sklepikarz poinformuje o tym dostawcę sprzętu. Studenci (a) prognozowali postępowanie sklepikarza, a następnie (b) deklarowali własne działanie. W dylemacie (2) chodziło o obliczenie prawdopodobieństwa, że zguba - opatrzona imieniem, nazwiskiem i adresem koperta zawierająca 100 USD - trafi z powrotem do właściciela. Uczestnicy mieli sobie wyobrazić, (a) że to oni zagubili kopertę i mają ocenić prawdopodobieństwo zwrotu oraz, (b) że oni znajdują kopertę i oceniają prawdopodobieństwo odesłania do właściciela. Studenci wypełniali kwestionariusze na początku semestru (wrzesień) i na końcu (grudzień). Sprawdzano, czy uległa zmianie "skłonność do uczciwości" studentów ekonomii i pozostałych (reprezentowanych przez studentów astronomii). Ekonomiści uczestniczyli w trakcie semestru w zajęciach z mikroekonomii (*introductory micro-economics*): chodzili oni na zajęcia (a) u ekonomisty głównego nurtu (*mainstream economist*) o zainteresowaniach obejmujących industrial organization i teorię gier oraz (b) do ekonomisty interesującego się rozwojem (*economic development*) w maoistowskich Chinach.

Okazało się, że jeden semestr nauki ekonomii uczynił z nich osoby mniej uczciwe: największy spadek uczciwości wystąpił w przypadku wykładowcy (a) - w zależności od pytania od 30 do 46 % tej grupy studentów udzielało na końcu odpowiedzi świadczących o mniejszej skłonności do uczciwości; dla (b) od 23 do 34%. Badanie nie dotyczyło samego poziomu cynizmu, lecz jedynie jego zmiany. Początkowy sprawdzian nie wykazał różnic w poziomie skłonności do nieuczciwości grup (a) i (b). Oznacza to, że nie było efektu samodoboru: tzn. że mniej cyniczni studenci od razu wybierają wykładowcę o pożądanej ideologicznej reputacji.

Podsumowując: autorzy znaleźli mocne potwierdzenie mniejszej skłonności do współpracy ze strony ekonomistów oraz słabsze potwierdzenie wpływu absorpcji treści podstaw ekonomii na sprzyjanie i umocnienie postaw niekooperacyjnych. Byłoby zaiste dziwne, sądzą autorzy, jeśliby żadna z owych różnic nie była skutkiem szerokiego zapoznania się z teorią i intensywnego szkolenia w modelu głoszącym prymat własnego interesu i dającym jednoznaczne przewidywanie zdrady, gdy on tego wymaga.

No dobrze, ludzie zdradzają, gdy kierują się własnym interesem, ale ekonomistów nie należy winać za to, że pokazują tę przykrą okoliczność. Tak, wskazują autorzy, ale odpowiedź ta może być błędna. Jeśli uczestnicy potrafią rozpoznać współpracujących w gronie nieznanym, częstsza interakcja w podgrupie kooperantów da im wyższe wypłaty niż zdradzającym.

Obrona cnoty

Odpowiedzią na artykuł Franka, Gilovicha i Regana była wypowiedź Yezer, Goldfarba i Poppa. Ich obrona "cnoty" ekonomii zasadza się na twierdzeniu, że studiowanie ekonomii zapewne zmienia sposób, w jaki studenci grają w proponowane im gry (ustrukturowane jak dylemat więźnia) i zmienia odpowiedzi, jakich udzielają w badaniach kwestionariuszowych, ale nie zmienia ich postępowania w rzeczywistym życiu. Aczkolwiek akceptują oni fakt, że modele ekonomii kształtować mogą oczekiwania co do tego, jak ludzie postępują w sytuacjach dylematów.

Cztery zarzuty rozpatrzmy szczegółowo. Po pierwsze, ekonomia uczy nie tylko maksymalizacji własnego interesu, ale także o wspólnych korzyściach z dobrowolnej wymiany. Jack Hirshleifer w swoim *exposé* prezydenckim sugeruje, że ekonomiści przyjmują zbyt dobrotny pogląd na ludzkie działania (*human enterprise*) - uznając moc własnego interesu, tradycja głównego marshallowskiego nurtu niemal całkowicie lekceważy to, co nazwę ciemną stroną tej siły - olej w głowie, przestępstwo, wojna i polityka. Ekonomia niewystarczająco akcentuje, że jest także inna droga do bogactwa: można zagrabić dobra wytworzone przez innych. Zawłaszczanie, grabież, konfiskowanie tego, co potrzebne... to także działalność gospodarcza. Yezer i in. twierdzą zatem, że nie jest oczywiste, że ekonomia uczy egoizmu (*selfishness*). Wydaje się, że argument ten nie trafia w cel. Przecież dylematy więźnia akcentują wspólną korzyść, ale i trudności, lecz nie niemożliwość jej osiągnięcia. Dlatego są tak wdzięcznym obiektem analiz. Proste przykłady współpracy pozostają poza sporem.

Po drugie, porównać należy odpowiedzi studentów o uczciwości z rzeczywistymi reakcjami ludzi na dylematy. Jeśli np. studenci przed zajęciami z ekonomii sądzili, że 80% (liczby fikcyjne) osób zwróci kopertę z banknotem 100 USD, a po zajęciach są przekonani, że postąpi tak 30%, to nasz osąd podobnego przekonania zależy od tego, jak w rzeczywistości zachowują się ludzie - bliżej 30% czy 80%.

Po trzecie, gdy studenci są oceniani przy pomocy hipotetycznych pytań co do zalet ich osobowości (*personal integrity*) lub poprzez ustrukturowane gry, to ich odpowiedzi uwzględniają zarówno ich zachowania, jak i stopień otwartości co do ujawnienia tego zachowania. Presja na udzielanie "prawidłowych" odpowiedzi może skłaniać do nieuczciwości: jedni nieuczciwi ukrywają swoją nieuczciwość, zaś inni nieuczciwi (zdradzający) uczciwie ujawniają swoją "nieuczciwość". Oznaczałoby to, że niski stopień ofiarności ekonomistów (1) to oznaka raczej uczciwości w sprawozdawaniu własnego postępowania niż oznaka nieuczciwości i *free riding* w oglądaniu np. telewizji publicznej. Zatem autorzy implicite twierdzą, że wyższa deklarowana ofiarność innych grup to raczej oszukiwanie niż dobroć. Pytanie - dlaczego sześć różnych grup w kategorii zawodowej wykładowców akademickich miałyby to czynić, pozostaje bez odpowiedzi. Hirshleifer pomaga: ekonomiści nie są bardziej samolubni (*selfish*), jedynie łatwiej im pogodzić się z faktem (*are more acceptant*) zachowań ludzkich.

Po czwarte, w teście (4) sprawdzającym obniżenie skłonności studentów do kooperacji po semestrze ekonomii neoklasycznej nie wiadomo, czy rezultat ten jest efektem uczenia się, czy też skutkiem całkiem innych zdarzeń, które wystąpiły w tym okresie. Ponadto mieli jeszcze kilka uwag technicznych. Pierwszym rozwiązaniem proponowanym przez autorów był sprawdzian rzeczywistych zachowań w sytuacjach wziętych z życia. Zamiast dyskusji o kooperacji, autorzy eksperymentu "pogubili" w salach lekcyjnych przed zajęciami z ekonomii i innych przedmiotów (psychologia, historia, politologia) 64 (32 + 32) koperty (zwykłe, białe, nie zaklejone, z nalepionym znaczkiem, zaadresowane z imienia i nazwiska, bez adresu nadawcy, zawierające dziesięć banknotów jednodolarowych i ręcznie napisana notkę, że chodzi o zwrot nieformalnej pożyczki). Wyniki były całkowicie przeciwne rezultatom Franka i in. Studenci ekonomii (*upper level undergraduates*) zwrócili 56% listów, zaś studenci innych kierunków 31% kopert. Jedna z sugestii wyjaśnienia mówi, że ekonomia, zwłaszcza na dalszych latach zaawansowania, jest trudniejsza, a zatem przyciąga większą liczbę pilnych i porządnych studentów. Zatem różnice istnieją ale nie są skutkiem treści nauczania.

Drugie badanie polegało na powtórzeniu eksperymentu z hipotetycznym dylematem etycznym (4). Z ośmiu wyników sześć odpowiadało rezultatom Franka i in., tzn. "skłonność do uczciwości" uległa obniżeniu. Ale tylko jeden wynik był statystycznie istotny, zaś jeden statystycznie istotny rezultat miał przeciwny znak ("poprawa uczciwości"). Autorzy liczyli tylko wyniki średnie dla grup i zrezygnowali ze śledzenia odpowiedzi oddzielnych studentów na poszczególne pytania, gdyż sądzili, że otrzymany przez Franka i in. rezultat wymagał większej identyfikacji respondentów niż było "bezpiecznie" (odpowiedzi prawdziwie samolubne mogłyby być stłumione). Porównanie zwrotów kopert z kwestionariuszem hipotetycznych zwrotów ukazuje obraz ekonomistów jako trafniej oceniających rzeczywistość: przeciętna zwrotu rzeczywistego była 44%, ekonomiści przewidywali 68% (średnia ogólna) a zwracali 56%, zaś nieekonomiści (biologia i psychologia) przewidywali owe 68%, a zwracali 31%. Porównanie zwrotów kopert z kwestionariuszem hipotetycznych zwrotów ukazuje obraz ekonomistów jako trafniej oceniających rzeczywistość: przeciętna zwrotu rzeczywistego była 44%, ekonomiści przewidywali 68% (średnia ogólna) a zwracali 56%, zaś nieekonomiści (biologia i psychologia) przewidywali owe 68%, a zwracali 31%.

Jeden z wyników Franka i in. został powtórzony u Yezerę i in. Chodzi o różnicę między opiniami o sobie i o innych: grupa w której 68% studentów przewidywało, że sami zwrócą kopertę ze 100 USD, jednocześnie przewidywała, że zaledwie 25% innych odeśle list (choć oczywiście należeli do tej samej grupy). Sygnalizuje to, że studenci zawyżają w deklaracjach własną skłonność do kooperacji.

Autorzy zadali studentom jeszcze jedno pytanie: czy wolałbyś, by w ciągu następnych 10 lat roczne tempo wzrostu USA wynosiło (a) 7% a Japonii 15%, czy też raczej (b) USA 5% a Japonii 4%? Grupa ekonomistów i nieekonomistów odpowiedziała na (b) w 61% na początku trymestru i w 56% na końcu trymestru. Ważne jest to, że stopień kooperatywności zdaje się tu lekko wzrosnąć raczej niż spadać (czego oczekiwano). Autorzy przypisują to jednak nie powtarzaniu koncepcji optimum paretowskiego na lekcji z zakresu handlu międzynarodowego, lecz wpływowi dyskusji telewizyjnych Gore'a i Perota (1994 r.). Porównanie zwrotów kopert z kwestionariuszem hipotetycznych zwrotów ukazuje obraz ekonomistów jako trafniej oceniających rzeczywistość: przeciętna zwrotu rzeczywistego była 44%, ekonomiści przewidywali 68% (średnia ogólna) a zwracali 56%, zaś nieekonomiści (biologia i psychologia) przewidywali owe 68%, a zwracali 31%.

Jeden z wyników Franka i in. został powtórzony u Yezerę i in. Chodzi o różnicę między opiniami o sobie i o innych: grupa w której 68% studentów przewidywało, że sami zwrócą kopertę ze 100 USD, jednocześnie przewidywała, że zaledwie 25% innych odeśle list (choć oczywiście należeli do tej samej grupy). Sygnalizuje to, że studenci zawyżają w deklaracjach własną skłonność do kooperacji.

Autorzy zadali studentom jeszcze jedno pytanie: czy wolałbyś, by w ciągu następnych 10 lat roczne tempo wzrostu USA wynosiło (a) 7% a Japonii 15%, czy też raczej (b) USA 5% a Japonii 4%? Grupa ekonomistów i nieekonomistów odpowiedziała na (b) w 61% na początku trymestru i w 56% na końcu trymestru. Ważne jest to, że stopień kooperatywności zdaje się tu lekko wzrosnąć raczej niż spadać (czego oczekiwano). Autorzy przypisują to jednak nie powtarzaniu koncepcji optimum paretońskiego na lekcji z zakresu handlu międzynarodowego, lecz wpływowi dyskusji telewizyjnych Gore'a i Perota (1994 r.).

Konkluzje: uczenie modelu indywidualnej maksymalizacji nie czyni studentów bardziej samolubnymi, zaś uczenie paretooptymalnej wymiany handlowej nie czyni ich bardziej skłonny do współpracy. Studenci ekonomii są bardziej kooperatywni niż studenci pozostałych kierunków. Jak zwykle powstaje problem reprezentatywności próbki. Czy George Washington University nie rekrutuje czasem studentów o odmiennych wartościach niż reszta kraju?

Odpowiedź Franka i in. wnosi następujące punkty: skąd wiadomo, że w przerwach między zajęciami to właśnie studenci ekonomii podnosili leżące na ziemi, niczym nie wyróżniające się zwykle koperty? Jeśli ekonomia mówi coś o alokacji rzadkich zasobów, to na pewno zawracanie sobie głowy leżącymi szpargałami (wzmocniona retoryka - moja własna, AS) nie jest działaniem mającym przynieść znaczącą wartość. Mogli zatem pozostawić je leżące na oparciach (o ile nie spadły na ziemię). Nie znamy także ani wieku, ani płci odsyłającego kopertę.

Autorzy przeliczyli jeszcze raz badania tak, aby uzgodnić je z propozycjami Yezer i in. Podobnie jak wyniki ich krytyków, przeliczone dane nie dają statystycznie istotnych podstaw do potwierdzenia hipotezy o efekcie uczenia. Ważne jest to (na co zwróciliśmy uwagę wyżej), że badanie Yezer i in. odnosiło się jedynie do zmiany średnich grupowych ocen uczciwości, a nie zmian indywidualnych studentów. Zmiany w kierunku mniejszej skłonności do współpracy zanotowano w 3/4 grupy ekonomistów bardziej neoklasycznych (jak ich nazwali Yezer i in.), w 1/2 ekonomistów mniej neoklasycznych (podobnie) i tylko w 1/4 studentów astronomii.

Wreszcie argument o realizmie. Yezer i in. uznają wiedzę studentów o tym, że ludzie zdradzają częściej niż im się to wydawało, jako pozytywny efekt nauczania ekonomii. Frank i in. zgadzają się, że łatwowierność nie popłaca. Ale formułowanie przewidywań choćby tylko trochę bardziej skierowanych ku kooperacji może nie być takie złe - są dowody na to, że przewidywania takie są samorealizujące się. W sytuacjach dylematu gracze mają przecież także opcję wyjścia z gry. Zaobserwowano że ci, którzy zostają w grze w wyższym niż przeciętny stopniu oczekują, iż ich partnerzy będą współpracować, a którzy sami także są bardziej skłonni do współpracy. Akcentując wszechobecność oportunistów i wzmacniając cynizm, ekonomia może wyrządzać studentom niedźwiedzią przysługę, gdyż skłaniać ich może do rezygnacji z gry, w której w istocie współpracujący gracze odnoszą korzyści.

Autorzy podsumowują: może i ich test na dwóch grupach studenckich nie daje silnej podstawy do oskarżenia podstaw ekonomii o korumpowanie studentów, ale jeśli dodamy do tego ich własne wyniki badania ofiarności (1) oraz badania wcześniejsze (Marwell i Ames, Carter i Irons), to dowody na to, że kształcenie w zakresie ekonomii osłabia skłonność do współpracy w sytuacji dylematu społecznego jest poważne.

Efekt samodoboru

W połowiczny sukces Robertowi Frankowi przyszedł Björn Frank. Badając problemy korupcji, Frank i Schultze stwierdzili, że studenci ekonomii są w istotnym stopniu bardziej podatni na korupcję niż studenci innych kierunków. Przypisują to jednak autoselekcji nie zaś indoktrynacji. Co więcej, mężczyźni ekonomiści są najbardziej skorumpowani a kobiety eko-

nomistki najmniej. Ich badanie pozwalało ponadto na odróżnienie efektów samolubności, stosunku do ryzyka i oczekiwań co do postępowania innych. Pozwalało również stwierdzić, czy ekonomiści zachowują się inaczej ze względu na odmienne rozumienie sprawiedliwości (fairness), czy po prostu są bardziej skłonni do dewiacji od jednakowo pojmowanego "moralnego dobra".

Autorzy potwierdzają, że ekonomiści są bardziej skłonni do dbania o własne interesy niż studenci innych kierunków (ogólnie, tylko 12% studentów Uniwersytetu Hohenheim było uczciwych - nie wzięli łapówki). Ich postawy nie ulegają zmianie w trakcie studiów (ani ekonomistów ani nieekonomistów). Wskazywałoby to na silny efekt samodoboru. Efekt płci jest ciekawy: ranking podatności na korupcję wygląda tak: mężczyźni ekonomiści, kobiety ekonomistki, kobiety nieekonomistki, mężczyźni nieekonomiści. Środkowe pozycje kobiet zakładające poprzednio wyrażane przekonania badaczy sygnalizują, zdaniem autorów, że kobiety w mniejszym stopniu poddają się samodoborowi niż mężczyźni.

Wyzwanie podjął również Bruno Frey, który wraz z S. Meierem zbadał rzeczywiste zachowania studentów ekonomii i innych kierunków Uniwersytetu w Zurychu. Nie był to zaprojektowany eksperyment, lecz wykorzystanie dużej bazy danych dotyczących wyborów czynionych przez studentów jako część ich normalnego życia studenckiego. Każdego semestru wszyscy studenci muszą zdecydować, czy chcą wesprzeć dwa oficjalne fundusze społeczne ("czyste" dobro publiczne), ponad zwykłą opłatę czesnego. W formularzu odnawiającym zarejestrowanie się studenta może on zadeklarować wpłatę 7 CHF (4,2 USD) na fundusz oferujący niskoprocentowane kredyty na potrzebujących (Loan Fund) i/lub 5 CHF (3 USD) na fundusz wspierający obcokrajowców (Foreigner Fund). Bez wyraźnej zgody (krzyżyk postawiony w odpowiedniej kratce) student nie wpłaca żadnej kwoty. Liczba ponad 28 tys. studentów w ciągu 5 semestrów daje bardzo dużą liczbę obserwacji (96 783).

Ich wyniki są odmienne. Co ważne, udało im się oddzielić studentów *political economics* (termin Freya i Meiera) i studiujących *business economics*, jako że studenci mieli do wyboru te dwa majors. Po pierwsze, ekonomiści polityczni (co może być zbliżone do "gospodarki publicznej" w SGH) nie okazali się bardziej samolubni niż przeciętny student; jednak studenci *business economics* (co może [?] być zbliżone do kierunków zarządzania w SGH) tak. Po drugie, wyższy poziom samolubstwa był efektem autoselekcji, nie indoktrynacji. Po trzecie, studenci ekonomii (razem) ujawnili samolubstwo podobne studentom prawa. Gotowość studentów ekonomii do wspierania funduszy zmniejszyła się nieznacznie w miarę trwania studiów, ale spadek był mniejszy niż dla studentów medycyny lub weterynarii.

Inaczej mówiąc, ekonomiści nie mają się czego wstydić. Ale uwaga na szkoły biznesu - przyciągają one szczególnie egoistycznie nastawionych kandydatów, to fakt, który należy uwzględnić w ich kształceniu.

Podsumujmy: pogląd, że ekonomiści byli w opisywanych sytuacjach bardziej samolubni niż studenci innych kierunków jest, jak się wydaje, wystarczająco uzasadniony. W dokładniejszym rozbiciu Frey i Meier przypisują większe samolubstwo jedynie studiującym ekonomię biznesu. Efekt samodoboru wydaje się powszechnie - w studiowanej tu literaturze - akceptowany i potwierdzony przez wszystkich (poza Yezerem i in. ale ich badanie ma wady).

Bardziej kontrowersyjny jest pogląd o indoktrynacji. Sporo przemawia jednak za jego akceptacją, jeśli zgodzimy się, że (Frank, Gilovich i Regan):

- Wszyscy przyznają, że kształcenie ekonomiczne zachęca do przyjęcia poglądu, że w ludzkiej motywacji dominuje samolubstwo.
- Są wyraźne dowody na to, że pogląd ten prowadzi nas do oczekiwania, że inni będą zdradzać w sytuacji dylematu społecznego.
- Są wyraźne dowody na to, że gdy oczekujemy, że nasi partnerzy zdezerterują w sytuacji dylematu społecznego, jesteśmy z ogromnym prawdopodobieństwem sami skłonni do zdrady.

Zatem, logiczne implikacje tych trzech tez wydają się nakładać ciężkie brzemienie dowodu na tych, którzy twierdzą, że szkolenie w zakresie ekonomii nie przeszkadza współpracy.

2. Edukacja ekonomistów a kapitał społeczny

Uznajmy dla potrzeb tego referatu, że mamy do czynienia z dwiema hipotezami:

- hipoteza mocna: ekonomia sprzyja egoizmowi i ogranicza możliwości współpracy (niezależnie od istnienia lub nieistnienia samodoboru) w dylematach społecznych;
- hipoteza słaba: ekonomia jest "neutralna" ale ekonomiści rekrutują się z grona osób bardziej egoistycznych, co też prowadzi ich do preferowania rywalizacji.

Oba efekty mogą oczywiście wystąpić łącznie. Jaki ma to wpływ na "zasób" kapitału społecznego? Sama definicja tego pojęcia, a szczególnie jej operacjonalizacja jest przedmiotem ożywionych dyskusji ostatnich kilkunastu lat. Podajmy dwie tylko, socjologów, ale raczej z głównego obecnie nurtu, definicje tego *par excellence* interdyscyplinarnego pojęcia:

James Coleman "Kapitał społeczny jest definiowany przez swoją funkcję. Nie jest jakąś odosobnioną jednostką, ale zbiorem różnych jednostek posiadających dwie cechy: wszystkie one stanowią jakiś aspekt struktury społecznej oraz ułatwiają pewne działania osób wewnątrz tej struktury. Tak jak inne formy kapitału, kapitał społeczny jest produktywny, jako że umożliwia osiągnięcie pewnych celów, które byłyby nie do zrealizowania w przypadku jego braku".

Robert Putnam: "kapitał społeczny ... odnosi się do cech organizacji społecznej, takich jak zaufanie, normy, sieci, które mogą poprawić efektywność społeczeństwa (efficiency of society) poprzez ułatwianie skoordynowanych działań"

Odnieśliśmy się zatem do pojęcia kapitału społecznego, jako do pojęcia z obszaru ogólnych problemów działań zbiorowych (*collective action*). Określmy go prostacko, jako wszystko to, co skłania nas do współpracy. Kooperacja w sytuacji, gdy aktorzy sceny społecznej klarownie postrzegają indywidualne i zbiorowe korzyści nie powoduje oczywiście żadnych trudności. Problem pojawia się, gdy struktura działań daje się modelować przez teoriogrowe dylematy. Tam bowiem szczególnie jaskrawo ujawniają się krytyczne determinacje społecznych interakcji. Jest, rzecz jasna, osobnym i zapewne nierozwiązywalnym, zagadnieniem, stwierdzenie empiryczne, jak wiele ze społecznych problemów i zjawisk da się udatnie modelować przy pomocy gier (czy wszystkie?) Tryumfalny pochód teorii gier przez sale wykładowe wydaje się sugerować rosnącą liczbę jej zastosowań do wszelkiego rodzaju zagadnień społecznych, w tym ekonomicznych.

Jeżeli...

Jeśli tak, to ekonomia neoklasyczna nauczająca modeli dostarczających przewidywań jednoznacznie egoistycznych zachowań może stanowić przeszkodę w jego akumulacji. Załóżmy, że prawdziwa jest hipoteza mocna. Zgłaszający się studenci są "jednakowi", lecz kształcenie skłania ich do większej rywalizacji. Jak zareagują na tę wieść aktorzy sceny edukacyjnej?

(1) Jeśli prawdziwy jest darwinizm społeczny:

Absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli większe szanse na zrobienie karier zawodowych. Im bardziej egoistyczny wariant ekonomii będzie im oferowany lub wybiorą (takie wybory należy stymulować), tym lepiej.

Zarządzający uczelnią ekonomiczną ucieszą się: sukces zawodowy absolwentów uczyni ich uczelnię bardziej pożądaną na rynku edukacyjnym, przyczyni się do rozpowszechnienia korzystnej reputacji i zbuduje *goodwill*.

Regulatorzy rynku edukacyjnego dbający o "jakość" kształcenia ucieszą się: dostają oto do ręki narzędzie miary efektywności nauczania: pożądane jest przeprowadzenie testu na przykład dylematu więźnia, by uzyskać "rzetelny" ranking studentów i uczelni dla całego kraju, oparty na zinternalizowanych postulatach mikroekonomii, uwzględniający i wiedzę, i postawy, i wartości (sylwetka absolwenta).

A jeśli jest prawdziwa hipoteza słaba: egoiści sami zgłaszają się w wyższej proporcji do studiowania ekonomii:

Absolwenci studiów ekonomicznych nadal będą mieli duże szanse na zrobienie karier zawodowych. Lecz bardziej egoistyczny wariant ekonomii nie będzie już miał znaczenia. Jedynie, gdy uczelnia będzie wychwytywać (naj)bardziej rywalizacyjnie nastawionych na egzaminach wstępnych, mogą liczyć dodatkowo na "kolektywne dobro" – reputację absolwentów "najostrzejszej" szkoły.

Zarządzający uczelnią ekonomiczną znów ucieszą się, pod warunkiem prowadzenia polityki powyższej selekcji. Sukces absolwentów staje się jej sukcesem. Pojawić się może efekt wzmocnienia.

Aktorzy sceny regulacyjnej mogą rozumieć, że zakres przekazywanej wiedzy nie ma tak wielkiego znaczenia i "jakość kształcenia" dotyczy raczej jakości "wychowywania" (młodych wilków). Wzmacnianie jest to działaniem rynku reputacji organizacji edukacyjnych.

(2) Jeżeli zaś uznamy argumentację zwolenników teorii kapitału społecznego (i nie tylko ich), że rozwiązywanie dylematów społecznych "w trybie kooperacyjnym" sprzyja dobrobytowi indywidualnemu i zbiorowemu, to:

- przy hipotezie mocnej:
 1. Absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli mniejsze szanse na zrobienie karier zawodowych. Bardziej egoistyczny wariant ekonomii im oferowany może ich skłaniać do opuszczania potencjalnie zyskownych gier.,
 2. Zarządzający uczelnią ekonomiczną:
 - a) Mogą ucieszyć się: odpowiedni wybór rodzaju ekonomii nadal może faworyzować sukces zawodowy absolwentów ich uczelni.
 - b) Mogą zmartwić się (egoistycznie): gdy nie będą w stanie zapewnić takiej reorientacji ekonomii w swojej szkole.
 - c) Mogą zmartwić się (altruistycznie): osłabienie tworzenia kapitału społecznego wynikające z zatrudnienia rosnącej masy ekonomistów¹ osłabia potencjał rozwojowy kraju.² Ponadto, co zrozumiacie, może nie być możliwa reorientacja ekonomii w całym systemie kształcenia.
 - d) Regulatorzy rynku edukacyjnego dbający o "jakość" kształcenia zmartwią się: eksperymenty przekonają np. władze ministerialne, że należy naciskać na zmiany w kształceniu ekonomistów, ale jakie, tego nie wiedzą: położyć nacisk na inne kierunki ekonomii, np. post-keynesizm, instytucjonalizm, zwiększyć rolę pozaekonomicznych przedmiotów na kierunkach ekonomicznych (sic!), zwiększyć rolę etyki, czy może szerzej pedagogiki społecznej (niemodnego w szkołach biznesu i ekonomii "wychowania")?
- przy hipotezie słabej:
 1. Absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli mniejsze szanse na zrobienie karier zawodowych. Ale mogą za to winić tylko siebie.
 2. Zarządzający uczelnią ekonomiczną:

- a) Mogą ucieszyć się: pod warunkiem prowadzenia polityki rekrutacji "kooperantów" raczej niż "rywalizujących" kandydatów. I znów sukces absolwentów staje się jej sukcesem... itd.
- b) Mogą zmartwić się (egoistycznie): gdy nie będą w stanie zapewnić takiej reorientacji rekrutacji w swojej szkole (np. z braku narzędzi).
- c) Mogą zmartwić się (altruistycznie): osłabienie tworzenia kapitału społecznego wynikające z zatrudnienia rosnącej masy ekonomistów osłabia potencjał rozwojowy kraju. Ponadto, oczywiście, może nie być możliwa reorientacja rekrutacji, jako że propagowany w społeczeństwie "wizerunek sukcesu w biznesie" może sprzyjać swoistej selekcji negatywnej.

Regulatorzy rynku edukacyjnego dbający o "jakość" kształcenia mogą mieć powód do zmartwienia: jeśli prawdą jest, że ekonomiści zgłaszają się już jako więksi egoiści, to co prawda ekonomia neoklasyczna nie powiększa (statystycznie - w sposób istotny ich egoizmu), ale także go nie koryguje. Czy warto, a jeśli tak, to czy są jakieś sposoby - w ekonomii czy poza nią - skorygowania tego egoizmu w kierunku bardziej prospołecznym? Jakie zmiany programowe (kierunki, przedmioty) można, należy (strategicznie) wprowadzić już dziś, by zwiększyć zasób społecznego kapitału w Polsce za lat x? Jest to oczywiście dobro publiczne. Zakładając - uprawnioną przecież - silną hipotezę gapowicza: - żadna ze szkół nie rozpocznie takiej modyfikacji kształcenia ekonomistów (bez oglądania się na inne szkoły - swoich konkurentów a nawet, gdyby pewne uzgodnienia zostały poczynione).

Jak pamiętamy, badania Freya i Meiera sugerowały istnienie wyraźnego samolubstwa jedynie w przypadku studiujących ekonomię biznesu. Nawet jeśli zaakceptujemy jedynie te właśnie wyniki, to i tak "ubiznesowienie" edukacji ekonomicznej w SGH i innych szkołach może budzić troskę. Liczba przedmiotów związanych z ekonomią uprawianą na potrzeby organizacji nastawionych na zysk wydaje się (hipoteza) zdecydowanie większa, niż przedmiotów z gałęzi ekonomii politycznej (już sam polski termin mierzi wielu).

Konflikt wartości

Innym aspektem funkcjonowania studiów dziennych SGH jest brak stałych grup studenckich. Efektem tego jest dużo większa anonimowość, brak możliwości częstych interakcji "na średnim poziomie" (albo przyjaźń albo obojętność pisała jedna ze studentek). Ważne jest to, że anonimowość radykalnie podwyższa skłonność do zdrady w opisywanych typach dylematów. W przynajmniej jednym z referowanych eksperymentów wystarczyło wydłużyć czas wzajemnej interakcji przed grą, by liczba decyzji kooperacyjnych wzrosła. Czy oznacza to, że samolubne decyzje/interpretacje studentów SGH, obok autoselekcji i indoktrynacji podejmowane są pod wpływem jeszcze jednego - niekorzystnego - czynnika? Czy szkoła ta oferuje sprzyjające warunki dla dojrzewania egoizmu zamiast krzepnięcia postaw prokooperacyjnych? Studia MBA, dla odmiany, miałyby szansę na "zrównoważenie" egoistycznego samodojrzewania trwałością grupy i bardziej osobistymi relacjami w zespołach.

Badania omawiane powyżej sygnalizują wagę zmiennych takich jak płeć i wiek. Badacze konstatowali większą skłonność do kooperacji starszych roczników. Nie jest wykluczone, że dokładniejsze eksperymenty pomogą podważyć stereotypy: jak pamiętamy, G.B. Shaw był przekonany, że "kto za młodu nie był socjalistą, ten na starość będzie łajdakiem". Łatwo także wyrażane są poglądy o talentach kobiet do współpracy (i tworzenia kapitału społecznego). Badanie Franka i Schulzego nieco "nadweręza reputację" płci pięknej w tym względzie.

Powyższe rozważania można zapewne potraktować jako przykład konfliktu wartości, do którego odniósł się Albert Hirschman. Referat niniejszy jest, jak wolno sądzić, przykładem krytyki (*voice*) - otwartego wyrażenia niezadowolenia na polu mikroekonomii. Alternatyw-

nymi formułami są nielojalność (*disloyalty*) oraz rozstanie (*exit*). A zatem sformułujmy co najmniej dwie inne hipotezy (próby takich podejść zauważyć można było w referowanej dyskusji):

- Nie pierwszy to raz zdarza się, że efekty pracy nauczyciela mogą być sprzeczne z jego etyką ogólnoludzką - choć zgodne z etyką zawodową: w końcu uczymy tylko tego, co jest powszechnie akceptowane (paradygmat, ideologia panująca). Może to prowadzić do paradoksalnego pojmowania "jakości" kształcenia: może to dobrze, że źle uczymy, przynajmniej indoktrynujemy studentów nieskutecznie, przez co nie wyrastają na sobków i nie niszczyliśmy kapitału społecznego (potencjalnego). Oto nielojalność.
- To wszystko to tylko burza w szklance wody. Wiadomo, skądinąd, że edukacja w dużym stopniu pełni funkcję selekcji jednostek na rynku (pracy) i w strukturze społecznej. Ważne jest nie tyle to, że daje wiedzę, umiejętności i wartości obywatelskie (bo może wcale ich nie daje) ile to, że pozwala wyemitować wiarygodny sygnał dotyczący jakości siły roboczej oraz/lub osiągnąć, w akceptowany społecznie sposób, status (do tego potrzebny jest jedynie względnie wyższy poziom wykształcenia, nie zaś absolutny). Oto rozstanie.

3. Cnota ekonomii eksperymentalnej

Niestety, referat niniejszy nie pozwala (przynajmniej autorowi) na konkluzje inne niż pośrednie: nie przeprowadzono badań empirycznych (nie wiadomo mi o istniejących) ani eksperymentalnych. Wątpliwości może wzbudzać także sama metodologia. Zadaniem nie jest jeszcze omówienie ekonomii eksperymentalnej, tematu, któremu nie sposób zadośćuczynić w kilku akapitach. Wydaje się celowe zamieszczenie tych kilku uwag jako pewnego ostrzeżenia przed ułatwianiem sobie odpowiedzi. (może wolelibyśmy Aleksandra, ale miecz trzeba mu przygotować).

Dla niektórych badania eksperymentalne w Stanach Zjednoczonych i w Niemczech rozwiązują sprawę: ich wyniki dla Polski łatwo uogólnić na ekonomistów - studentów i "zawodowców" - polskich. ("Tacy sami i ściana między nami", Lady Pank) Wnioski szkicowane w paragrafie 3 są realnymi alternatywami dla nauczycieli akademickich, zarządzających szkołami i regulujących kształcenie ekonomistów w Polsce. Jest to pogląd głównego nurtu ekonomii eksperymentalnej: w końcu zajmuje się ona ogólnymi "prawami" ekonomii i jej dokładność metodologiczna wystarcza na obronienie takich tez.

"Cnota" ekonomii eksperymentalnej nie jest jednak przyjmowana bez zastrzeżeń. Spytajmy na przykład za Kenem Binmorem, "czy nie może być tak, że normy społeczne, które wyewoluowały w świecie nieeksperymentalnym dla potrzeb koordynacji zachowań w innych sytuacjach mogą być w niewłaściwy sposób "uruchamiane" w sztucznym środowisku eksperymentów z grą w ultimatum"? Szereg mniej lub bardziej wyszukanych pytań nasunęło się z pewnością czytelnikom paragrafu 2.

Stawiając ten problem Binmore chce bronić predykcji teorii gier ("racjonalności"), podczas gdy wielu z nas może mieć raczej intencje krytykowania modelu *homo oeconomicus*, tego "hedonistycznego socjopaty". Oto kolejne prezydenckie exposé "Produkujemy pokolenia cynicznych obywateli mających niewiele do siebie zaufania, a już zupełnie nie mających go do swojego państwa (*government*). Zważywszy na kluczową rolę zaufania w rozwiązywaniu dylematów społecznych, możemy w istocie tworzyć warunki podkopujące nasz własny demokratyczny styl życia."

Czy rozstrzygnięcia sporu dostarczy ekonomia eksperymentalna? "Wobec problemów, na jakie natrafiają ekonomiści głównego nurtu w empirycznym testowaniu swoich teorii, nie jest niespodzianką, że na ogół odnoszą się oni przychylnie do tej nowej działalności, jakkol-

wiek z pewnym sceptycyzmem. Jednak większość nie zastanowiła się nad szerokim zasięgiem tej implikacji. Przyjęcie takich procedur wymagałoby istotnych zmian nie tylko w kształceniu ekonomistów, ale również w ich roli w społeczeństwie i w całym sposobie ich podchodzenia do problemów ekonomicznych. Wobec wstrząsu, jaki takie zmiany wywołałyby wewnątrz profesji, przypuszczamy, że ekonomistom eksperymentalnym uda się zdobyć zwolenników jedynie przy poważnym oporze ze strony głównego nurtu".

Metodologowie eksperymentów ze społecznymi dylematami są świadomi co najmniej czterech aspektów ekonomii eksperymentalnej:

1. Otoczenie "ekonomicznego laboratorium" różni się znacznie od "środowiska naturalnego".
2. Otoczenie "ekonomicznego laboratorium" pozwala jednak kontrolować bodźce w sposób, w jaki nie jest to możliwe w naturalnym środowisku społecznym ani nawet w badaniach terenowych.
3. Bodźce materialnego zainteresowania powszechnie wykorzystywane w eksperymentach ekonomicznych mają za zadanie i (według wielu autorów) ściśle odzwierciedlają charakter bodźców spotykanych w rzeczywistych dylematach społecznych.
4. Organizatorzy eksperymentów nie wzmiankują o żartobliwym ani lekceważącym stosunku uczestników do realizowanych badań. Przeciwnie, traktowane są one, według nich, bardzo poważnie.

Niniejszy tekst jest natrętnie wręcz "chybotliwy". Z jednej strony proponuje ekonomiczną dyskusję o nauczaniu ekonomii (a zatem zdaje się afirmować spontanicznie jej metodologię i treść), z drugiej, sugeruje nieledwie, że nauczanie ekonomii (neoklasycznej) to dobro niższego rzędu (*inferior good*), jako że może mieć negatywne skutki dla dobrobytu społecznego. Jeśli czytelnik oczekuje teraz decyzji autora, w jedną albo drugą stronę, to się zawiedzie. Nie o ideologiczne deklaracje tu idzie, lecz o sformułowanie takich hipotez, które można będzie poddać uprawnionemu krytycznemu osądowi. Ale może jest to zadanie niemożliwe do wykonania? Jak można przetestować hipotezę darwinizmu społecznego? (a dla zwolenników popperyizmu sfalsyfikować ją?) Ekonomia eksperymentalna, jak sądzę, jest tu także bezradna. Ekonomia neoklasyczna jako taka nie widzi w ogóle problemu kontekstu tworzenia wiedzy. Krok w tym kierunku czynią dopiero, i to rzadko, niektórzy przedstawiciele jej nurtu neoinstytucjonalnego (Douglass North).

No ale cóż. Jak mówi poeta *Il ny'a pas d'amour heureux* (Georges Brassens).