

Czy nauczanie ekonomii (neoklasycznej) powiększa „kapitał społeczny” ?

“The average human being is about 95% selfish in the narrow sense of the term”
Gordon Tullock (1976)

1. Wstęp

W referacie poruszam zagadnienie kształcenia ekonomistów w kontekście tworzenia kapitału społecznego. Asumptem do podjęcia, tego nowego jak się wydaje tematu w polskiej dyskusji nad kształceniem ekonomistów jest rosnąca powoli ale nieubłagana literatura w łonie ekonomii eksperymentalnej dotycząca zachowań (studentów) ekonomistów w sytuacjach dylematów społecznych. Najogólniej rzecz biorąc, zgromadzono już wystarczająco danych by pokusić się 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. Dwie hipotezy nasunęły się już na początku dyskusji: (1) studenci już bardziej samolubni przychodzą studiować ekonomię; (2) studenci uczą się egoizmu na wykładach z ekonomii.

Jeżeli uznamy empiryczne i eksperymentalne dowody większego samolubstwa ekonomistów (co pozostawiam czytelnikom paragrafu 2), 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 w paragrafie 3 kilku aspektów kształcenia ekonomistów, w tym do przemyśleń o jakości tego kształcenia.

W artykule referuję z pewnymi szczegółami dyskusję, w której uczestniczą głównie ekonomiści amerykańscy, pojawiły się 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 paragrafu 3. Zamieszczam także, w paragrafie 4, kilka uwag o podejściu eksperymentalnym w ekonomii.

Na koniec uwaga o ekonomii neoklasycznej. Traktuję tu ten termin szeroko mając na myśli dziewiętnastowieczny nurt subiektywizmu i marginalizmu (od, powiedzmy, Cournot’a 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.

2. Eksperymenty: przegląd literatury

Artykułem, który zapoczątkował dyskusję był tekst Marwella i Amesa 1981.¹ Celem autorów, którzy nie są ekonomistami było przetestowanie hipotezy gapowicza (pieczeniarka) w sytuacjach kolektywnej dostawy (*provision*) dobra publicznego (*public good*).² Teoria ekonomii sugeruje, jak wiadomo, iż racjonalny uczestnik powstrzyma się od przeznaczenia zasobów na dostarczanie dobra publicznego, jeśli jego korzyść indywidualna będzie niższa od ponieszonego przez niego / nią kosztu. Co wydaje się być regułą w przypadku dóbr publicznych. Słaba wersja hipotezy o gapowiczu głosi, że łączna dobrowolna oferta ofiar 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 i 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 procent). Słabą wersję eksperymenty zdają się potwierdzać: 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 istotne³ 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

¹ G. Marwell, R.E. Ames, Economists free ride, does anyone else? Experiments on the provision of public goods, *Journal of Public Economics*, t. 15, 1981, s.295-310.

² G. Hardin, The tragedy of the commons, *Science*, Nr 162, 1968, s.1243-1248., M. Olson, *The logic of collective action. Public goods and the theory of groups*, Schocken Books, New York, 1968

³ Wszystkie aspekty technik statystycznych, choć oczywiście bardzo istotne, zostaną w tym tekście pominięte.

„około połowy lub więcej” jako *fair*., a ponad ¼ uznała, że jest *fair* przeznaczyć całość zasobów na dobro wspólne)⁴. 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”:

- (1) Do pracy w „gospodarce” rekrutowane są osoby bardziej przejmujące się „racjonalną” alokacją pieniędzy lub dóbr;
- (2) Osoby te zaczynają postępować wedle ogólnych zasad studiowanych przez siebie teorii.

Aż dziesięć lat przyszło czekać na kolejny głos w dyskusji.⁵ Celem badania Cartera i Ironsa było stwierdzenie, na ile wyniki Marwella i Amesa są odporne na krytykę (*robust*). Zapoczątkowali jednocześnie tradycję badania tego zagadnienia poprzez eksperymentalne ćwiczenie gry w ultimatum.⁶ Autorzy ci potwierdzili, że ekonomiści postępują inaczej niż studenci innych kierunków i poszukiwali techniki pozwalającej odróżnić autoselekcję od indoktrynacji (uczenie się *learning effect*).

W grze uczestniczą dwie osoby, określane 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 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.⁷

Wyniki potwierdziły „inność” ekonomistów. Przeciętna kwota oferowana przez proponującego (ekonomistę pierwszorocznika 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.

⁴ Marwell, Ames, j.w. s.308. Korelacja między wynikami gry a definicją fairness jest niska (0,23) ale za to wyższa jest korelacja wyników i znaczenia przypisywanemu sprawiedliwości przy podejmowaniu decyzji (0,47)

⁵ J.R. Carter, M.D. Irons, Are Economists Different and If So, Why?, *Journal of Economic Perspectives*, nr 2, 1991, s.171-177.

⁶ Gra zaostała zaproponowana w: W. Guth, R. Schmittberger, B. Schwarze 1982, An experimental Analysis of Ultimatum Bargaining, *Journal of Economic Behavior and Organization*, grudzień 1982 s.367-388 i udoskonalona w: D. Kahneman, J.L. Knetsch, R.H. Thaler, 1986, Fairness and the Assumptions of Economics, *Journal of Business*, październik 1986, s.285-300.

⁷ Teoretycznie, 1 cent stanowi minimalną kwotę. Autorzy przyjęli „grubszą” kwotę. Fakt, iż gra się jeden raz z tym samym partnerem oznacza, że nie warto odrzucać nawet najgorszej oferty w nadziei, że następnym razem proponujący się poprawi.

Pytanie, czy przypisać to należy autoselekcji czy „nauczeniu się” egoizmu z teorii mikroekonomii.⁸ Grupę uczestników podzielono na cztery kategorie: (1) pierwszorocznicy deklarujący inny niż ekonomia kierunek (*major*) studiów i którzy nie zapisali się na wykład ekonomii, (2) pierwszorocznicy-ekonomiści deklarujący ekonomię jako kierunek (*major*) studiów i którzy zapisali się na pierwszy semestr *makroekonomii* (podkreślenie AS), (3) zaawansowani studenci (*senior noneconomists*) kończący studia (*had majored* = trzy lata *undergraduate*) na kierunku innym niż ekonomia i 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. Pierwszorocznicy-ekonomiści akceptowali mniej i oferowali mniej niż ich odpowiednicy - pierwszorocznicy 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 pierwszorocznikami-ekonomistami a pozostałymi pierwszorocznikami. 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 posiadli po prostu 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 graczy⁹ 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.¹⁰

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 odchylen standardowych. (6,15 od 9,50 USD).

Trzecim ważnym głosem w dyskusji był artykuł Franka, Gilovicha i Regana z 1993 roku.¹¹ 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:

⁸ Autorzy nie czynią rozróżnienia pomiędzy mikroekonomią i makroekonomią. Pierwszorocznicy ekonomiści zapisali się na pierwszy semestr *makroekonomii*. Wydaje się, że przy subtelniejszej analizie powinno się uczynić to rozróżnienie.

⁹ [1] Zakładając, że odpowiadający maksymalizuje własny majątek, jaka jest najmniejsza kwota, którą zaakceptuje? (następuje kilka możliwości); [2] Zakładając, że proponujący maksymalizuje własny majątek oraz że sądzi on/a, że odpowiadający maksymalizuje własny majątek, jaki podział kwoty 10 USD zaoferuje proponujący?

¹⁰ Może niektórzy studenci mieli ekonomię w „liceum” (*high school*)? Hipoteza o uczeniu się egoizmu byłaby wtedy trudniejsza do odrzucenia. Prawdopodobnie niewielki tylko odsetek badanych ją jednak miał.

¹¹ R.H. Frank, Th. Gilovich, D.T. Regan, 1993, Does Studying Economics inhibit cooperation?, *Journal of Economic Perspectives*, nr. 2, s.159-171.

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.¹²

Na ich własne badanie składały się cztery podejścia.

- 1) finansowanie dóbr publicznych
- 2) dylemat więźnia
- 3) deklaracje kwestionariuszowe
- 4) 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.¹³ 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.¹⁴

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 (*nonmajors*) 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

¹² Osobnym czynnikiem zakłócającym był fakt, że przypisanie roli proponującego odbyło się w drodze konkursu: zostawali nimi zwycięzcy prostej – trywialnej – zabawy słownej. Mogło to mieć ten efekt, iż (1) zwycięzcy (ze wszystkich kierunków) mogli czuć, że „zapracowali” w ten sposób i zasługują na wyższe wynagrodzenia. Alternatywnie, (2) tylko studenci ekonomii zaznajomieni z teorią krańcowej produktywności (pracy) mogli dojść do tego wniosku. Oba efekty mogły też (3) wystąpić łącznie. Frank i in. uznają, że Marwell i Ames sugerują tę drugą możliwość (ekonomiści).

¹³ Kategoria ta zdaje się być niejednorodna. Zawierają się tu zarówno darowizny na rzecz organizacji charytatywnych jak i opłata telewizji publicznej. Jak sami autorzy wskazują kontekst wpłat ma znaczenie: gdy dary są „egzekwowane” w miejscu pracy, presja otoczenia skłania nawet egoistów do zmiany nastawienia. Przedstawienie nazwisk dawców w radiu lub telewizji daje korzyści w postawi wizerunku „odpowiedzialnego” obywatela, wymigiwanie się może pozbawić korzyści członkostwa w grupie lub kręgu społecznym. Zamazuje to np. obraz działań dobrowolnych (*volunteer activities*).

¹⁴ Przypomnijmy, że teoria racjonalnego wyboru (Olson itp.) głosi, że udział w głosowaniu jest irracjonalny: Koszt indywidualny głosowania jest wyższy niż korzyść; prawdopodobieństwo, że mój głos zaważy na wyniku wyborów jest daleko mniejsze niż, np. prawdopodobieństwo, że idąc lub jadąc do lokalu wyborczego ulegnę wypadkowi drogowemu. Proponowane komplikacje modelu nie zmieniają głównej tezy.

studentów *economic major* prawdopodobieństwo rywalizacji było 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 obietnic¹⁵ 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”¹⁶ 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 niemal jednakowo zadeklarowały także własną zdradę (30 na 31 ekonomistów i 36 na 41 nieekonomistów) (zgodnie z teorią). 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 70,0 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”.¹⁷

¹⁵ Że się będzie kooperować. Nie ma sensu obiecywać rywalizacji.

¹⁶ Termin „partner” nie ma tu odcienia pozytywnego. To po prostu współgrający. Równie dobrze można użyć terminu „przeciwnik” O partnerstwie por. A. Sulejewicz „*Partnerstwo strategiczne. Kompetencja XXI wieku*”, Warszawa 1997.

¹⁷ Nie wiadomo jednak niczego o treściach przekazywanych w trakcie studiów pozaekonomicznych.

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). Ekonomisci 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.¹⁸

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.¹⁹

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, jeśli by 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 winić za to, że pokazują tę przykrą okoliczność. Tak, ale, wskazują autorzy, odpowiedź ta może być błędna. Jeśli uczestnicy potrafią rozpoznać współpracujących w gronie nieznanym, częstsza interakcja w podgrupie kooperantów da im wyższe wypłaty niż zdradzającym.²⁰

¹⁸ (a) mocno akcentował dylemat więźnia i dostarczał częstych ilustracji o imperatywach przeżycia, którym sprzyja rywalizacja. (b) także używał podręcznika głównego nurtu, ale nie akcentował tych wątków w tym samym stopniu.

¹⁹ Warto odnotować, że znany amerykański ekonomista – autor kilku znakomitych książek – z zespołem przyznaje w 1993 roku, że sympatycy antykapitalistycznej ideologii są mniej cyniczni niż ich prokapitalistyczni (oni nie rozumieją pewnie pojęcia kapitalizm –chodzi im o *free market* - koledzy
W SGH nie ma takich - jedność moralno polityczna jest osiągnięta w wyższym stopniu jeszcze .Ale też TINA „there is no alternative”.

²⁰ Modele takie analizowali np. Frank, R., 1987, If homo economicus could choose his own utility function, would he choose one with a conscience?, *American Economic Review*, t. 77, nr 4, s.593-604. Także R.Frank, *Microeconomics and behavior*, 2000, Irwin-McGraw Hill, rozdz. 7 Explaining tastes: the importance of altruism and other non-egoistic behavior”. Kandori, M., 1992, Social norms and community enforcement, *Review of Economic Studies*, t. 59, s. 63-80.

Odpowiedzią na artykuł Franka, Gilovicha i Regana była wypowiedź Yezer, Goldfarba i Poppena.²¹ Ich obrona „cnoty” ekonomii zasadza się na twierdzeniu, że studiowanie ekonomii zapewne zmienia sposób, w jaki studenci grają w proponowane im gry (ustrukturyowane 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 dobrotliwy pogląd na ludzkie działania (*human enterprise*), - uznając moc własnego interesu, tradycja głównego marshallowskiego nurtu niemal całkowicie lekceważy, to co nazwę *ciemną stroną tej siły* (kursywa oryg., A.S.) – olej w głowie, przestępstwo, wojna i polityka.”²² 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 ustrukturyowane 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 dobrotliwość. 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 czasu. Ponadto mieli jeszcze kilka uwag technicznych.

²¹ AM Yezer, R.S. Goldfarb, P.J. Poppen, Does studying economics discourage cooperation? Watch what we do, not what we say or how we play, *Journal of Economic Perspectives*, nr. 1, 1996, s.177-186.

²² J. Hirshleifer, The dark side of the force, *Economic Inquiry*, t.XXXII, nr 1 1994, s. 1-10.

Pierwszym rozwiązaniem proponowanym przez autorów był sprawdzian rzeczywistych zachowań w sytuacjach „wziętych z życia”. Zamiast dyskusji o kopercie, 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 jednodolarowych²³ 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 zaawansowana jest trudniejsza, a zatem przyciąga większą liczbę pilnych i porządnych studentów.²⁴ Zatem różnice istnieją ale nie są skutkiem treści nauczania.

Drugie badanie polegało na powtórzeniu eksperymentu z hipotetycznym dylematem etycznym (4). Z ośmiu wyników 6 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 (biologia²⁵ i psychologia) przewidywali owe 68% a zwracali 31%. Jeden z wyników Franka i in. został powtórzony u Yezer 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, 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 (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 paretooptimalnej 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?

²³ Aby umożliwić zwrot mniejszej kwoty niż 10 USD. Tylko jeden zwrot dał niepełną kwotę i było to zero.

²⁴ Ale co to mówi o uczciwości całej zbiorowości?

²⁵ Frank i in. (1996) zwracają uwagę, że współczesna biologia teoretyczna w jeszcze większym stopniu niż ekonomia podkreśla egoizm jako warunek przeżycia. Uznają to zatem za potwierdzenie raczej niż zaprzeczenie tezy. Por. niżej.

Odpowiedź Franka i in.²⁶ 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 zwracanie 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 $\frac{3}{4}$ grupy ekonomistów bardziej neoklasycznych (jak ich nazwali Yezer i in.), w 1 ekonomistów mniej neoklasycznych (podobnie) i tylko w 1 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.²⁷ Zaobserwowano, że ci którzy zostają w grze mają 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.

W połowiczny sukces Robertowi Frankowi przyszedł Björn Frank.²⁸ Badając problemy korupcji, Frank i Schultze stwierdzili, że studenci ekonomii są w istotnym stopniu bardziej podatni na korupcję niż studenci innych kierunków.²⁹ Przypisują to jednak autoselekcji nie

²⁶ R.H. Frank, Th. Gilovich, D.T. Regan, 1996, Do Economists Make Bad Citizens?, *Journal of Economic Perspectives*, nr. 1, s.187-192.

²⁷ J. Orbell, R. Dawes, Social welfare, cooperators' advantage and the option of not playing the game, *American Sociological Review*, t.58, nr 6/1993, s.787-800.

²⁸ B. Frank, G. G. Schultze, Does economics make citizens corrupt?, *Journal of Economic Behavior and Organization*, t. 43, 2000, s.101-113, Także B. Frank, G. G. Schultze, *More bad news for economists*, 2002 <http://www>.

²⁹ Rzeczywisty klub studencki (nie nastawiony na zysk) organizuje pokazy filmowe. Studenci jednego z pokazów filmowych są powiadomieni, że należący do kasy klubowej banknot 200 DEM (100 USD) wpadł do rury kanalizacyjnej i wydobyc go stamtąd może jedynie hydraulik. Uczestnik dostaje listę 10 firm, na której widnieją ceny wyznaczone przez każdą z nich za usługę oraz kwota (łapówka), która jest przeznaczona dla niego, jeśli wybierze tę właśnie firmę. Nikt inny, nawet klub nie zna tych ofert. Klub dostawał 200 DEM minus opłatą za usługę, z której potrąci się kwotę „należną” wybierającemu. Uczestników zapewniono (i obietnicy dotrzymano), że po seansie filmowym zostanie rozlosowana nagroda, której wysokość będzie równa kwocie

zaś indoktrynacji. Co więcej, mężczyźni ekonomiści są najbardziej skorumpowani a kobiety ekonomistki najmniej.³⁰ 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).³¹ 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 zakłócające poprzednio wyrażane przekonania badaczy sygnalizują, zdaniem autorów, że kobiety w mniejszym stopniu poddają się samodoborowi niż mężczyźni.

Wyzwanie podjął również Bruno Frey,³² 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 niskooprocentowane 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*.³³ 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 zmniejszała się nieznacznie w miarę trwania studiów, ale spadek był mniejszy niż dla studentów medycyny lub weterynarii.

łapówki (oraz dodatkowo 40 DEM niezależnie od wyboru firmy dokonanego przez studenta - aby sprawdzić czy stała wypłata wpływa na podatność na korupcję). Próbka ważnych ofert liczyła 161 (ze 190 uczestniczących).

³⁰ Selten i Ockenfels zaproponowali grę, w której gracz (w grupach trzyosobowych) zobowiązuje się do podzielenia się wygraną (o ile wygra) z przegranym. Znaleźli oni efekt płci: kobiety ujawniają większą solidarność niż mężczyźni zarówno wśród ekonomistów jak i nieekonomistów (oddają więcej). Znaleźli oni także efekt edukacyjny ale za to wyłącznie wśród mężczyzn! (mężczyźni ekonomiści oddają wyraźnie mniej niż mężczyźni nieekonomiści. Być może kobiety i mężczyźni odmiennie reagują na wpływ kształcenia? R. Selten, A. Ockenfels, An experimental solidarity game, *Journal of Economic Behavior and Organization*, t. 34, 1998, s. 517-539.

³¹ Ale badanie było tylko jedno. Studenci deklarowali ukończony semestr studiów.

³² B. Frey, S. Meier, *Political Economists are Neither Selfish nor Indoctrinated*, Institute for Empirical Research in Economics Working Paper No 69, 2000.

³³ Badania Cartera i Ironsa oraz Franka i in. odnosiły się do *political economists*.

Inaczej mówiąc, ekonomiści nie mają się czego wstydzić. Ale uwaga na szkoły biznesu – przyciągają one szczególnie egoistycznie nastawionych kandydatów, „fakt, który należy uwzględnić w ich kształceniu” (s.3).

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):

- 1) „wszyscy przyznają, że kształcenie ekonomiczne zachęca do przyjęcia poglądu, że w ludzkiej motywacji dominuje samolubstwo.
- 2) Są wyraźne dowody na to, że pogląd ten prowadzi nas do oczekiwania, że inni będą zdradzać w sytuacji dylematu społecznego.
- 3) 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 brzemie dowodu na tych, którzy twierdzą, że szkolenie w zakresie ekonomii nie przeszkadza współpracy.”

3. Edukacja ekonomistów a kapitał społeczny

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

- 1) hipoteza mocna: ekonomia sprzyja egoizmowi i ogranicza możliwości współpracy (niezależnie od istnienia lub nieistnienia samodoboru) w dylematach społecznych,
- 2) 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: ³⁴

- 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”

³⁴ J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press, 1990, s. 302; R. Putnam, *Making Democracy Work*, Princeton, Princeton University Press, 1993, s. 167.

Dla potrzeb tego wystąpienia 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.³⁵ 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.

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:

- a) 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.³⁶
- b) 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*.
- c) 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).³⁷

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

- a) 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.
- b) Zarządzający uczelnią ekonomiczną znów ucieszą się, pod warunkiem prowadzenia polityki powyższej selekcji. Sukces absolwentów staje się jej sukcesem. Pojawić się może efekt wzmocnienia.
- c) Aktorzy sceny regulacyjnej mogą rozumieć, że zakres przekazywanej wiedzy nie ma tak wielkiego znaczenia i „jakość kształcenia” dotyczy raczej jakości „wychowywania” (młodych wilków). Wzmacniane jest to działaniem rynku reputacji organizacji edukacyjnych.

³⁵ Skromne podsumowanie niektórych wątków zawiera A. Sulejewicz, *Współpraca konkurencyjna przedsiębiorstw w teorii gier*, SGH, Warszawa 1994.

³⁶ Jest to przejawienie dla celów dyskusji rezultatu (3) Franka, Gilovicha, Regana (1993).

³⁷ W końcu, konkursy rozwiązywania kejsów przez grupy studenckie itp. organizowane np. przez FEP to tylko, przesadnie skromny wariant tego podejścia.

(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:

- a) 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.³⁸
- b) 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 ekonomistów³⁹ osłabia potencjał rozwojowy kraju.⁴⁰ Ponadto, co zrozumiałe, może nie być możliwa reorientacja ekonomii w całym systemie kształcenia.
- c) 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:

- a) Absolwenci studiów ekonomicznych będą mieli mniejsze szanse na zrobienie karier zawodowych. Ale mogą za to winić tylko siebie.
- b) 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.
- c) 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 nie go 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

³⁸ J. Orbell, R. Dawes, 1993, j.w.

³⁹ Pamiętajmy, że chodzi o marginalne zachowania decydentów w sytuacjach dylematów społecznych. Nie można więc zapewne mówić o dezakumulacji kapitału społecznego. Zarządzający szkołami mają jednak przed sobą dylemat.

⁴⁰ Hipoteza mało prawdopodobna: dlaczego ekonomiści zarządzający szkołami ekonomii mieliby być bardziej altruistyczni niż ekonomiści przeciętnie?

(strategicznie) wprowadzić już dziś, by zwiększyć zasób społecznego kapitału w Polsce za lat x ? Jest to oczywiście dobro publiczne. Zakładając – uprawniając przecież – silną hipotezę gapowicza:

- a) żadna ze szkół nie rozpocznie takiej modyfikacji kształcenia ekonomistów (bez oglądania się na inne szkoły – swoich konkurentów a nawet, gdyby pewne uzgodnienia zostały poczynione),
- b) żaden z referatów ani komunikatów na tę konferencję nie będzie tego proponował,
- c) nie odbędzie się też dyskusja na ten temat na tej konferencji.

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).⁴¹

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).⁴² 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 samodoboru trwałością grupy i bardziej osobistymi relacjami w zespołach.⁴³

Badania omawiane powyżej sygnalizują wagę zmiennych takich jak płeć i wiek. Badawcze 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.

⁴¹ Na początku lat 90. autor zgłosił do Informatora SGH wykład z „Ekonomii rozwoju”. Zapisano się 2 studentów. Powtórzona oferta w roku 2001 także nie została podjęta (studenci zgłosili się natomiast na *Strategic Management, Multinational Corporations, Social and Cultural Anthropology*).

⁴² W pracach egzaminacyjnych studentów uczestniczących w prowadzonych przez autora w semestrze letnim 2002 zajęć z przedmiotu „Rational Choice Theory” odnajdujemy dość boleśnie odczuwane wyobcowanie. Mając za zadanie interpretację zjawisk życia studenckiego w kategoriach racjonalnego wyboru nadspodziewanie często (dla prowadzącego) przypisywali egoizmowi główną siłę sprawczą. „Czysty altruizm nie istnieje: każde działanie, które można opisać jako altruistyczne, jest w rzeczywistości, oparte na jakichś ukrytych zyskach”; „Możemy udowodnić, że pomoc, miłość, poświęcenie, nawet męczeństwo - wszystko jest samolubstwem.” Emocjonalny ton niektórych z tych i im podobnych cytatów pozwala być może sądzić, że nie było ich celem osiągnięcie (jedynie) dobrej oceny z przedmiotu „teoria racjonalnego wyboru”.

⁴³ Dobrze, ale D. Kahneman, J.L. Knetsch, R.H. Thaler, Fairness and the Assumptions of Economics, *Journal of Business*, 1986, s.285-300 znajdują potwierdzenie dla tezy o większej skłonności do czynienia nierównoprawnych ofert przez studentów biznesu (*commerce students* w Kanadzie).

Powyższe rozważania można zapewne potraktować jako przykład konfliktu wartości, do którego odniósł się Albert Hirschman.⁴⁴ Referat niniejszy jest, jak wolno sądzić, przykładem krytyki (*voice*) - otwartego wyrażenia niezadowolenia na polu mikroekonomii. Alternatywnymi 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 niszczy my kapitału społecznego (potencjalnego).⁴⁵ Oto nielojalność.
- To wszystko to tylko burza w szklance wody. Wiadomo, skądinąd,⁴⁶ 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.

4. Kilka uwag o 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

⁴⁴ A.O. Hirschman, *Lojalność, krytyka, rozstanie. Reakcje na kryzys państwa, organizacji i przedsiębiorstwa*, Znak, Kraków 1995 [1970] i modyfikacja w: D. L. Weimer, A.R. Vining, *Policy Analysis. Concepts and Practice*, 3rd ed. 1999.

⁴⁵ Niektórzy może pamiętają takie stwierdzenie jako usprawiedliwienie „kiepskiego” nauczania „ekonomii politycznej socjalizmu” czy też „planowania socjalistycznego” w schyłkowym jego okresie w Polsce.

⁴⁶ W ekonomii: M. Spence, Job market signalling, *Quarterly Journal of Economics*, August 1973, s.355-379. W socjologii: N.Nie, J. Junn, K. Stehlik-Barry, *Education and Democratic Citizenship in America*, Chicago, Chicago University Press za: J.F. Hellwell, R. D. Putnam, *Education and Social Capital*, NBER Working Paper 7121, May 1999.

głównego nurtu ekonomii eksperymentalnej: w końcu zajmuje się ona ogólnymi „prawami” ekonomii i jej dokładność metodologiczna wystarcza na obronienie takich tez.⁴⁷

„Cnota” ekonomii eksperymentalnej nie jest jednak przyjmowana bez zastrzeżeń. Spytajmy na przykład za Kenem Binmorem⁴⁸, „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 gra 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.”⁴⁹

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, jakkolwiek 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”.⁵⁰

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.⁵¹

⁴⁷ Na ponad 700. stronach Kagel i Roth zgromadzili w swoim kompendium przykłady problemów z powodzeniem (jak sądzą) analizowanych przez ekonomię eksperymentalną, J. Kagel, A. Roth, red. *The Handbook of Experimental Economics*, Princeton, Princeton University Press 1995.

⁴⁸ Jest on wybitnym specjalistą od teorii gier i ekonomii eksperymentalnej. Cytat z K. Binmore, *Why Experiment in Economics?*, *Economic Journal* 109, II 1999, F16-F24.

⁴⁹ E. Ostrom, *A Behavioral Approach to the Rational Choice Theory of Collective Action*. *American Political Science Review*, t. 92, 1998, s.1-22.

⁵⁰ H. Landreth, D. C. Colander, *Historia myśli ekonomicznej*, PWN, Warszawa 1998 [1994], s.593.

⁵¹ Frank, Gilovich i Regan, 1993, cyt. wyd. Ekonomiści eksperymentalni mają oczywisty interes w propagowaniu takich – pozytywnych – postaw i opinii.

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 n’y a pas d’amour heureux »

Georges Brassens