

Magdalena Jelonek

Niezamierzone efekty działań ludzkich, czyli o tym, czy może się udać reforma systemu szkolnictwa wyższego

Zarządzanie Publiczne nr 19 (1), 153-163

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Magdalena Jelonek

Niezamierzone efekty działań ludzkich, czyli o tym, czy może się udać reforma systemu szkolnictwa wyższego

Artykuł ten stanowi polemikę, a zarazem uzupełnienie artykułów: prof. J. Hausnera oraz prof. J. Górniaka opublikowanych w niniejszym tomie *Zarządzania Publicznego*. Autor próbuje w nim nakreślić własną perspektywę w procesie rozwiązywania dylematów związanych z wolnością/determinizmem działania ludzkiego, złożonością świata społecznego, a co za tym idzie – ograniczonością teorii socjologicznych oraz współkreowaniem rzeczywistości społecznej w procesie jej poznawania. Postawione w artykule tezy są egzemplifikowane za pomocą przykładów z dziedziny socjologii edukacji, w tym głównie związanych z reformowaniem systemu szkolnictwa wyższego. Autor w artykule stawia dwa pytania praktyczne: (1) pytanie dotyczące sfery poznawczej: czy możliwe jest projektowanie polityki opartej na dowodach (*evidence-based*) w obszarze szkolnictwa wyższego?; (2) pytanie dotyczące sfery działania: czy możliwe jest skuteczne wdrażanie polityk edukacyjnych, w tym przede wszystkim prorównościowych, skoro jak dotąd znaczna część reform edukacyjnych kończyła się mniej lub bardziej spektakularną klęską?

Słowa kluczowe: wiedza, szkolnictwo wyższe, efekty niezamierzone, efekty odwrócenia.

1. Wprowadzenie

Karol Marks napisał, że historia to nic innego, jak tylko działalność dążącego do swoich celów człowieka (Marks 1981, s. 182). Teza ta celnie obrazuje jeden z wątków rozważań wpisanych w triadę byt–poznanie–działanie, który dominował w dyskusjach toczonych w ramach Koła Krakowskiego, a który dotyczy kwestii związanych z pojmowaniem procesów społecznych z perspektywy holistycznej lub na gruncie metodologicznego indywidualizmu. Drugie zagadnienie równie intensywnie omawiane w trakcie tych spotkań naukowych odnosi się do możliwości poznania rzeczywistości społecznej oraz zaprojektowania na podstawie zgromadzonej wiedzy takich działań, które pozwoliłyby na osiągnięcie zaplanowanych efektów. Kwestię tę będę rozważała, odnosząc problemy teoretyczne do przykładów praktycznych zaczerpniętych z obszaru szkolnictwa wyższego.

W niniejszej pracy kontynuuję dyskusję zainicjowaną przez prof. Jerzego Hausnera w artykule „Tworzenie i rodzaje wiedzy społecz-

nej”, a prowadzoną przez kolejnych prelegentów. W tym celu, w ramach wstępu, ustosunkuję się do wybranych tez, które zostały postawione przez autorów kilku referatów. Tezy te dotyczą:

- **Złożoności świata społecznego i związanej z nią ograniczoności poznawczej teorii społecznych** – teza prof. Hausnera (częściowo się z nią zgadzam, rozwinę ją jednak, wskazując na moim zdaniem najważniejsze przyczyny tej ograniczoności, która, jak zakładam, może zostać znacząco zredukowana).

„Kompleksowość świata społecznego wymusza teoretyczny pluralizm. Jeśli świat społeczny jest kompleksowy i zmienny, to niemożliwa jest teoria wszystkiego, bowiem nie jest on skończonym obiektem. Potrzebne są różne teorie, korespondujące i krzyżujące się ze sobą. Oznacza to jednak także praktyczną poznawczą ograniczoność i zamkniętość teorii społecznych (...) Trzeba zatem kategorycznie odrzucić ideę możliwości doskonałego opisanego, odwzorowania świata społecznego. To niemożliwe, bowiem opisując go, wciąż go zmieniamy. Świat społeczny jest jak rzeka, wiecznie płynie i nie wiadomo, gdzie kiedyś się znajdzie i w jakiej postaci będzie istniał. Świata społecznego nie można opanować, ani intelektualnie ani

Katedra Socjologii, Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie.

praktycznie. Można na niego jedynie częściowo i punktowo wpływać, rozwiązując dzięki temu jedne problemy i tworząc inne” (Hausner 2011, s. 3).

- **Tworzenia (choć trafniej byłoby użyć pojęcia: zmiany) rzeczywistości społecznej poprzez sam proces poznawania** – teza prof. Jerzego Hausnera, do której odnosił się prof. Jarosław Górniak, posądzając prelegenta o swoisty holizm metodologiczny oraz (o zgrozo!) solipsyzm (a z którą to tezą początkowo się nie zgadzałam, jednak finalnie po stoczeniu wewnętrznego intelektualnego boju zgodzić się musiałam, budując jednak nieco odmienne ujęcie problemu od zaproponowanego przez prof. Hausnera).

„Przy czym jest dla mnie jasne, że byty społeczne istnieją obiektywnie, czyli poza naszym indywidualnym i zbiorowym poznaniem, lecz zarazem nasze poznanie je formuje. Uważam zatem, że byty społeczne są zarazem postrzegane jak się mają i mają się jak są postrzegane” (ibidem).

„Odpowiednio, znaczenie i doświadczenie stanowią dwa różne momenty tego samego łańcucha działania, które kontynuacyjnie i zwrotnie warunkują się. Ponieważ oba są równie istotnymi, wewnątrznie powiązаныmi momentami w dynamice działania społecznego, nie należy koncentrować się na jednym kosztem drugiego. Znaczenia ukierunkowują działanie, działania wywołują skutki, a wynikające z tego doświadczenie potwierdza lub redefiniuje znaczenie, zmienione znaczenia redefiniują przeszłe, tak samo jak obecne i przyszłe, doświadczenie” (ibidem, s. 6).

- **Prawomocności podejścia badawczego, jakim jest metodologiczny indywidualizm**, którą to tezę postawił prof. Górniak (zgadzam się z nią w pełni, jednak pragnę ją uzupełnić o krótką analizę praktycznych konsekwencji przyjęcia w procesie badawczym perspektywy działającego podmiotu, a której to analizy brakowało mi w tekście autora).

„Podejście, które tutaj zaprezentuję, stoi na gruncie metodologicznego indywidualizmu i zakłada, że podstawą życia społecznego są działające jednostki i nie da się ostatecznie zjawisk społecznych wyjaśnić, pomijając badanie ludzkiego działania” (Górniak 2011, s. 2).

Do wymienionych powyżej tez odniosę się w toku wywodu, przytaczając argumenty teoretyczne i praktyczne z dziedziny socjologii edukacji, a skupiając się głównie na problemie reformowania systemu szkolnictwa wyższego. W tekście tym postaram się odpowiedzieć na takie oto pytania natury praktycznej:

- Dotyczące sfery poznawczej: czy możliwe jest projektowanie polityki opartej na dowodach (*evidence-based*) w obszarze szkolnictwa wyższego? Czy nauki społeczne są w stanie dostarczyć wystarczająco pewnych dowodów naukowych?
- Dotyczące sfery działania: czy możliwe jest skuteczne wdrażanie polityk edukacyjnych, w tym przede wszystkim prorównościowych, skoro jak dotąd znaczna część reform edukacyjnych kończyła się mniej lub bardziej spektakularną klęską?

Te dwa pytania, pozornie niezwiązane z przedstawionymi dylematami wpisanymi w triadę byt–poznanie–działanie łączą się z nimi w sposób pośredni – rozwiązanie nadmienionych dylematów niesie za sobą istotne konsekwencje dla możliwości sformułowania odpowiedzi na postawione pytania praktyczne.

2. Poznanie naukowe w służbie reform edukacyjnych – założenia wstępne

Zanim jednak będę mogła odpowiedzieć na postawione powyżej pytania, powinnam jasno określić zajmowane przeze mnie stanowisko teoretyczne, tak aby czytelnik nie miał wątpliwości, jak rozwiązuję dylemat wolności/determinizmu działania ludzkiego, w jaki sposób odróżniam poznanie naukowe od potocznego oraz co sądzę o mocy kreacyjnej procesu poznania. Tezy te wypunktowane zostały poniżej.

1. Po pierwsze, zakładam, że nie istnieje coś, co można nazwać strukturalną lub instytucjonalną determinacją działań ludzkich w rozumieniu Durkheima czy Bourdieu. Natomiast sądzę, że jak najbardziej instytucje i struktury wywierają nacisk na jednostki, wpływając na ich zachowania poprzez kreowanie granic dla dopuszczalnego działania tych jednostek. Założenie to ma konsekwencje praktyczne – skoro struktury i instytucje tworzą pole dla

działań ludzi, to zapewne istnieje możliwość takiego przekształcania tych struktur, by same w większym stopniu sprzyjały słusznym działaniom jednostkowym bądź w większym stopniu zniechęcały jednostki do podejmowania działań szkodliwych¹. Reformatorzy systemu kształcenia na poziomie wyższym niestety często zapominają o tym fundamentalnym założeniu.

Ma ono też istotne konsekwencje metodologiczne. Działania człowieka dzięki temu, że są świadome i celowe, cechują się określoną logiką, co znowu implikuje możliwość ich wyjaśnienia (Boudon 2009, s. XII). Z drugiej strony, działanie nie jest w pełni zdeterminowane poprzez zewnętrzne struktury, dlatego nie może być w stu procentach przewidywalne. Zatem siła nauk społecznych, w tym przede wszystkim socjologii, tkwi nie tyle w prognozowaniu zachowań zbiorowych, ile w ich tłumaczeniu, które odbywa się zazwyczaj *post factum*.

2. Po drugie, aby rozwiać wszelkie wątpliwości, wyraźnie podkreślę, że poznanie naukowe należy oddzielić od poznania potocznego. Poznanie naukowe nie różni się od potocznego tym, że w przeciwieństwie do pierwszego dąży ku prawdzie, lecz tym, iż ma określone procedury weryfikacji postawionych tez. Ponadto poznanie naukowe równie mocno jak samą weryfikacją twierdzeń interesuje się błędem wnioskowania. Myślenie potoczne najczęściej pomija fakt istnienia takiego błędu lub traktuje go jako element niekontrolowalny.
3. Po trzecie, odnosząc się do kwestii mocy kreacyjnej poznania, należy zwrócić uwagę, że na najniższym poziomie poznawczym poznanie naukowe nie jest współkreowaniem rzeczywistości – a taką sugestię (może błędnie) odczytałam w tekście prof. Hausnera (przykładowo, z samego stwierdzenia faktu, że mamy na rynku np. za małą podaż programistów aplikacji, nie wynika, że ich liczba wzrośnie). Aby rzeczywistość mogła zostać przekształcona, tym samym, aby ujawnić moc kreacyjną poznania naukowego, konieczne jest spełnienie dwóch warunków:

- a) wiedza musi zostać w jakikolwiek sposób udostępniona (choćby wybranym jednost-

kom); sam fakt wygenerowania wiedzy nie gwarantuje jej powszechnego udostępnienia (zob. Krimsky 2006);

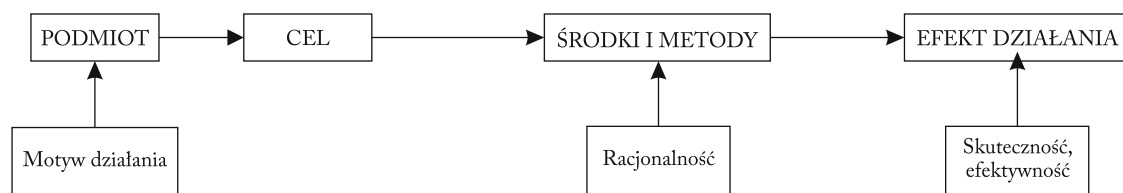
- b) wiedza musi być na tyle interesująca dla jednostek, aby zmotywować je do działania – nawet jeśli jest ona powszechnie dostępna, niekoniecznie wpłynie na zmianę rzeczywistości społecznej. Po raz kolejny należy podkreślić, że aby mogła nastąpić zmiana rzeczywistości, ktoś musi podjąć jakiekolwiek działanie, a żeby ktoś podjął jakiekolwiek działanie, musi mieć jakikolwiek motyw. Można zatem powiedzieć, że to motywy współkreują rzeczywistość społeczną, a poznanie (zarówno naukowe, jak i nienaukowe) jest jedynie dostarczycielem „podniet” kształtujących w sposób pośredni bądź bezpośredni określone motywy działania. Motywy charakteryzują ludzi, mogą jednak mieć wpływ zarówno na decyzje indywidualne, jak i zbiorowe (stają się wtedy wypadkową motywów indywidualnych). Dodać należy ponadto, że nadmienione motywy związane z realizacją określonych interesów, których podmiot jest świadomy i które, w opinii Michela Croziera, jest w stanie określić jedynie w sposób ogólny (zob. Crozier, Friedberg 1982), stanowią nieodłączny element modelu ludzkiego działania.

Stąd blisko już do tezy, która głosi, że poznanie naukowe współkreuje rzeczywistość społeczną, jeśli na tyle mocno motywuje jednostki, iż są one skłonne podjąć określone działanie. Założyć możemy, że motywacja jednostek zależy – z jednej strony – od kosztów, które pociągają za sobą działanie (np. studiowanie kierunków humanistycznych i społecznych skutkuje zwykle niższymi kosztami² niż studiowanie kierunków ścisłych), z drugiej – od prognozowanych korzyści, jakie uzyska jednostka, podejmując taką aktywność (np. jak będzie wyglądała jej sytuacja materialna/zawodowa po ukończeniu określonego kierunku studiów), z trzeciej – jak sądzi wielu autorów (zob. Boudon 2009) – zależy od prawdopodobieństwa uzyskania tej nagrody (np. szanse otrzymywania takich, a nie innych dochodów)³.

² Mam tu na myśli głównie nakład pracy.

³ Niestety, w związku z ograniczeniem dostępu do informacji niezbędnych do oszacowania własnych szans ryn-

¹ A tym samym możemy założyć, że prowadzenie polityk publicznych ma sens.



Ryc. 1. Schemat interpretacyjny działania

Źródło: opracowanie własne.

W tym momencie pojawia się konieczność wprowadzenia krótkiej dygresji, która niezbędna jest do połączenia rozważań teoretycznych na temat bytu – poznania – działania z częścią praktyczną artykułu, dotyczącą konkretnych wyborów edukacyjnych. Dygresja ta wiąże się ze schematem interpretacyjnym ludzkiego działania.

W dalszej części rozważań działanie człowieka interpretowane będzie zgodnie z poniższym, prostym schematem: podmiot, który ma określony cel, posługuje się wybranymi przez siebie środkami i metodami, aby osiągnąć założony efekt. Jest świadomy celu swojego działania, ma też uświadomione (bądź nieświadomione) motywy, nie oznacza to jednak, że w swoim postępowaniu okazuje się zawsze w pełni racjonalny (zob. Simon 1952).

Na tym etapie odróżnić należy, często utożsamiane ze sobą, cele od motywów. Cel jednoznacznie wiąże się z podjętym działaniem – studiuję na uniwersytecie (podejmuję takie, a nie inne działanie/działania), ponieważ chcę uzyskać określone kompetencje bądź po prostu dyplom. Natomiast motyw łączyć należy z przyjętym przez podmiot schematem interpretacyjnym: podejmuję określone działanie (studia), które wiążą się z określonym celem (zdobycie dyplomu), a osiągnięcie tego celu ma mi pomóc w uzyskaniu celu wyższego rzędu, będącego moim prawdziwym motywem działania (znalezienie dobrze płatnej pracy). Oczywiście schematy interpretacyjne są zazwyczaj zdecydowanie bardziej skomplikowane, ponieważ często uwzględniają motywy II⁴,

kowych, są one przez studentów często błędnie oceniane (przeceniane lub niedoszacowywane). Jak dotąd, najłatwiej dostępną przesłanką do podjęcia decyzji odnośnie do wyboru kierunku kształcenia była informacja na temat kosztów, jakie wiążą się z procesem kształcenia.

III czy IV rzędu (chcę zdobyć dyplom, ponieważ chcę zdobyć dobrze płatną pracę, ponieważ chcę się uniezależnić od rodziców, ponieważ... itp.), a ponadto przyjmują formę skomplikowanych modeli kauzalnych, w których relacje między przyczynami i skutkami często są postrzegane przez podmiot w sposób sieciowy (w relacji do innych przyczyn i skutków). Stąd częstym problemem w przypadku analizy wyborów edukacyjnych jest właśnie mylenie celów z motywami działania⁵, a także nieuwzględnianie przyjmowania przez jednostki określonych, często skomplikowanych, schematów interpretacyjnych.

Aby osiągnąć założony cel, jednostka dobiera określone środki i metody (jeśli czyni to, w swoim mniemaniu, dobrze, działa racjonalnie), które pozwalają jej na osiągnięcie (bądź nie) zamierzonego efektu. Jeśli założony cel został osiągnięty, znaczy to, że podmiot był w swoim działaniu skuteczny; jeżeli udało się go osiągnąć jak najmniejszym nakładem (emocji, czasu, pracy, finansów), podmiot był nie tylko skuteczny, lecz i efektywny⁶.

4. Po czwarte, dodać należy (w obronie tezy prof. Hausnera), że wiedza naukowa ma moc współkreowania rzeczywistości społecznej na trzy sposoby:

- a) wpływając w sposób bezpośredni na decyzje indywidualne po przekształceniu się w zasób wiedzy podręcznej (zob. Schütz

⁴ Motywy, zgodnie z tak sformułowaną interpretacją, można nazwać celami II stopnia.

⁵ Albo mylenie motywów niższego rzędu z motywami rzędu wyższego.

⁶ Takie ujęcie definicyjne oparte zostało na prakseologicznej koncepcji działania Tadeusza Kotarbińskiego, w której pojęcie efektywności zastąpiono sformułowaniem ekonomiczność (zob. Kotarbiński 1993).

2008) czy automatyzmy interpretacyjne (zob. Hayek 2004) zgodne z dowodami naukowymi. Konsekwencją tego przekształcenia mogą być:

- racjonalne⁷ rynkowo decyzje indywidualne (np. wzrost skłonności do podjęcia studiów na kierunkach technicznych, na które jest zgłaszane największe zapotrzebowanie przez pracodawców, będący skutkiem potocznej tezy o wyższych szansach rynkowych absolwentów określonych kierunków ścisłych, co z kolei wynika z przesłanek naukowych) lub
 - racjonalne rynkowo decyzje zbiorowe (np. odnośnie do wprowadzenia „zachęt” w postaci stypendiów naukowych dla osób studiujących kierunki techniczne, na które jest zgłaszane największe zapotrzebowanie przez pracodawców, o ile takie stypendia rzeczywiście motywują do podjęcia nauki na promowanym kierunku);
 - decyzje (indywidualne i zbiorowe) rynkowo nieracjonalne, jednak racjonalne z innych powodów (np. motywem podjęcia decyzji o kształceniu na danym kierunku nie musi być przyszły sukces finansowy, ale np. przyjemność związana z samym faktem studiowania interesującego tematu);
 - decyzje przypadkowe (np. rzut monetą w celu wybrania kierunku kształcenia).
- b) wpływając w sposób bezpośredni na decyzje indywidualne po przekształceniu się w zasób wiedzy podręcznej czy automatyzmy interpretacyjne, które wykraczają poza obszar wiedzy naukowej, stanowiąc jej nadinterpretację. Konsekwencją tego przekształcenia mogą być:
- nieracjonalne rynkowo decyzje indywidualne (np. wzrost skłonności do studiowania na kierunkach technicznych w ogóle, co jest skutkiem potocznej tezy o wyższych szansach rynkowych absolwentów kierunków ścisłych, która to teza nie wynika w sposób pośredni z przesłanek naukowych) lub

- nieracjonalne rynkowo decyzje zbiorowe (np. odnośnie do wprowadzenia „zachęt” w postaci stypendiów naukowych dla osób studiujących na jakichkolwiek kierunkach ścisłych);
- decyzje przypadkowo racjonalne rynkowo.

c) wpływając w sposób pośredni na decyzje indywidualne poprzez bezpośredni wpływ na decyzje zbiorowe i generując tym samym zamierzone lub niezamierzone konsekwencje działań.

Trzeci przypadek wydaje się szczególnie interesujący w kontekście analizy reform wdrażanych w systemie szkolnictwa wyższego, zajmę się więc nim w sposób nieco bardziej szczegółowy w dalszej części wywodu.

5. Po piąte, zmiana rzeczywistości społecznej, która została wywołana w sposób bezpośredni lub pośredni poprzez wiedzę naukową, generuje nową potrzebę poznawczą – zbadania skutków tych zmian, przede wszystkim tego, czy skutki te mają charakter pozytywny, czy negatywny. To znów generuje nową wiedzę, która w dalszym kroku przekształcana jest w zasób wiedzy podręcznej niezbędnej do podejmowania decyzji indywidualnych lub zbiorowych. Tym samym koło poznawania–tworzenia zostaje zamknięte.

3. Nieudane reformy szkół, czyli dlaczego system kształcenia wymyka się spod kontroli decydentów

W tej części chciałabym pokrótce omówić kwestie związane z ograniczonymi możliwościami reformowania systemu kształcenia na poziomie wyższym, zwracając szczególną uwagę na to, dlaczego tak wielu reformatorów systemów edukacji nie udaje się osiągnąć zamierzonego celu, jakim jest, przykładowo, zmniejszenie nierówności edukacyjnych⁸. Problem ten będę analizowała na gruncie paradygmatu teorii gier i decyzji oraz teorii racjonalnego wyboru, zapożyczając z powyższych koncepcji pojęcie pułapki społecznej oraz efektu niezamierzonego czy odwrócenia. W dalszej części wywodu obowiązują

⁷ Przez działania racjonalne rozumiemy w tym przypadku takie, w których dobrane zostały najlepsze środki i metody osiągnięcia określonego celu.

⁸ Walka z wykluczeniem edukacyjnym wybranych grup społecznych porównywana jest do walki z wiatrakami.

wać będą założenia, które wstępnie poczyniłam i które zaprezentowałam wcześniej.

Klasyczna pułapka społeczna ilustruje, w jaki sposób dochodzi do napięć pomiędzy interesem jednostki i kolektywu, które powodują, że indywidualne decyzje aktorów mogą przyczynić się do tragedii społecznej. Innymi słowy, wskazuje na to, w jaki sposób za sprawą indywidualnej racjonalności obniża się, a nawet zanika, racjonalność zbiorowa. Zarówno ekonomiści, jak i socjologowie z upodobaniem analizują przypadki pułapek społecznych, które niejednokrotnie utrudniają sprawne rządzenie państwem. Pułapki te to przykładowo: dylemat brakującego bohatera, wspólnego pastwiska, negatywnej selekcji kadr czy pasażera na gapę (zob. Axelrod 1984; Hankiss 1986; Kollock 1998; Van Vugt 2009)⁹.

W skrajnych przypadkach, w związku z indywidualnie racjonalnymi decyzjami aktorów wygenerowany zostaje efekt, który ma negatywne konsekwencje nie tylko grupowe, lecz także jednostkowe. W takiej sytuacji, dobierając właściwe środki i metody niezbędne do uzyskania określonego celu, nie osiągamy go lub osiągamy, jednak ponosząc koszty zdecydowanie większe niż przewidziane. Taki splot nieoczekiwanych skutków indywidualnych i społecznych, będący efektem krzyżowania się wielu indywidualnie racjonalnych decyzji jednostek, nazywany jest najczęściej nieoczekiwany/odwrotnym efektem (*unanticipated effect*) (Merton 1936), efektem odwrócenia (Boudon 2008) lub niezamierzoną konsekwencją (*unintended effect*) działań ludzkich. Oczywiście efekt odwrócenia może generować zarówno nieoczekiwane dodatkowe negatywne skutki (obok efektów zamierzonych), jak i niespodziewane dodatkowe korzyści¹⁰. W niniejszym tekście szczególnie interesuje mnie pierwszy przypadek¹¹.

⁹ W związku z tym, że są one powszechnie znane, nie zostaną szerzej scharakteryzowane w tej publikacji.

¹⁰ Ciekawą, wstępną klasyfikację tych efektów zaprezentował Raymond Boudon w swojej książce *Logika działania społecznego* (2009).

¹¹ Zgodnie z koncepcją Roberta K. Mertona nieoczekiwane efekty celowych działań ludzkich mogą wynikać z ignorancji (braku wystarczającej wiedzy niezbędnej do wyciągnięcia właściwych wniosków).

W części tej, odwołując się głównie do prac Raymonda Boudona i Jamesa Colemana, przytoczę przykłady reform systemu szkolnictwa opartych na rzetelnej analizie problemów edukacyjnych, które jednak nie osiągnęły zamierzonych efektów, bo nie uwzględniły motywacji, jakimi mogą się kierować pojedynczy aktorzy. Motywacje te, racjonalne z indywidualnego punktu widzenia, generują skutki, które okazują się zbiorowo niekorzystne.

W związku z ograniczoną pojemnością niniejszej pracy ograniczę się w niej jedynie do zaprezentowania dwóch typów interwencji publicznych w obszarze edukacji, które najczęściej generują nieoczekiwane efekty. Są to działania, które zgodnie z powszechnie przyjmowanym założeniem, że wzrost poziomu wykształcenia powoduje wzrost gospodarczy, celują w upowszechnienie wyższego wykształcenia, a także tzw. działania proróżnościowe ukierunkowane na zrównanie szans w dostępie do systemu kształcenia.

3.1. Konsekwencje masyfikacji szkolnictwa wyższego a problem przededukowania społeczeństwa

Problem przededukowania¹² społeczeństwa podnoszony coraz intensywniej w debacie na temat reform polskiego systemu kształcenia nie jest zagadnieniem nowym, bo w latach sześćdziesiątych zmagala się z nim znaczna część krajów europejskich. We Francji powstała niezwykle wnikliwa analiza przyczyn i społecznych skutków umasowienia wyższego wykształcenia, autorstwa Boudona. Przypadek francuski wydaje się bliski sprawie polskiej, stąd efekty pracy tego autora warto przytoczyć dla zobrazowania, w jaki sposób indywidualnie korzystne wybory edukacyjne skutkują niekorzystnymi konsekwencjami zbiorowymi. Przeciwny efekt jest wynikiem podjęcia korzystnych indywidualnie decyzji przez zbyt dużą liczbę osób.

Charakteryzując sytuację przededukowania społeczeństwa, zwrócić należy uwagę na fakt, że wzrost popytu na wyższe wykształcenie mo-

¹² Jest to sytuacja, w której poziom wykształcenia mieszkańców danego kraju jest wyższy niż wymaga tego rynek pracy.

że zostać zaspokojony lub nie. We Francji był on zaspokajany aż do skutku ze względu na nieograniczony dostęp do kształcenia na poziomie uniwersyteckim¹³, w Polsce na zaspokojenie tego popytu decydowały się same szkoły (mogąc tym samym zwiększać poziom zatrudnienia kadry akademickiej). W Polsce spowodowało to wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym z 9,8% w roku akademickim 1990/1991 do 40,9% w roku 2009/2010 (GUS 2010, s. 27). Równocześnie ani we Francji (lata sześćdziesiąte), ani obecnie w Polsce nie odnotowano równie gwałtownych zmian w strukturze społecznej. Mówiąc bardziej obrazowo, proporcja wyższych statusów społecznych pozostała na podobnym poziomie, wzrosła natomiast liczba osób aspirujących do ich zajmowania.

Winić za taki stan rzeczy można zarówno brak kontroli w zakresie naborów, jak i dominujący paradygmat (automatyzm interpretacyjny)¹⁴ interwencji publicznych w sferze edukacji, który zakłada, że zwiększenie poziomu wykształcenia społeczeństwa (wzrost wskaźnika skolaryzacji na poziomie wyższym) skutkuje nie tylko wzrostem gospodarczym, lecz także poprawą sytuacji kształcących się podmiotów w ogóle. Paradygmat ten nie uwzględnia jednak faktu, że wzrost liczby osób prawomocnie aspirujących do odgrywania ról społecznych wiążących się z wysokimi statusami, przy równocześnie stałej strukturze społecznej, motywuje jednostki do podejmowania działań, które prowadzą do zbiorowo niekorzystnych efektów.

Działania te wymienia w swojej książce Boudon (2008, s. 74–121), a w przypadku polskiego szkolnictwa wyższego identyczne wybory studentów potwierdzone zostały w bada-

niu Bilans Kapitału Ludzkiego 2010 (Jelonek 2011). Wiązą się one:

- z wydłużeniem okresu kształcenia (np. o studia podyplomowe) (nawet w sytuacji dewaluacji dyplomów poprawa kwalifikacji zwiększa relatywnie szanse rynkowe uczących się);
- ze wzrostem skłonności do studiowania na kilku kierunkach studiów i/lub zmiany kierunku kształcenia po studiach licencjackich;
- ze spadkiem zaangażowania w naukę, w tym ze zmniejszeniem ilości czasu poświęcanego na kształcenia, co zgodne jest z hipotezą Louisa Lévy-Garboua, która mówi, że czas poświęcony na edukację jest malejącą funkcją użyteczności kształcenia (zob. Lévy-Garboua 1974).

Boudon wspomina ponadto o niezwykle istotnej konsekwencji społecznej przededukowania społeczeństwa w sytuacji usztywnionej struktury społecznej, która wynika z indywidualnie racjonalnych motywacji uczących się, rywalizujących ze sobą nie poprzez obniżenie aspiracji społecznych i zarobkowych, lecz wydłużenie okresu kształcenia¹⁵. W sytuacji, gdy na taką strategię zdecyduje się większość aktorów (pamiętajmy, że jest to strategia indywidualnie racjonalna, bo im dłużej¹⁶ się kształcimy, tym bardziej poprawiamy swoją sytuację w porównaniu z niekształcącymi się), aby jednostka mogła osiągnąć wyższą pozycję społeczną, będzie zmuszona do ponownego wydłużenia okresu kształcenia (zawsze powinna być krok przed innymi). Efektem opisaną powyżej pułapki społecznej jest wzrost kosztów uzyskania wysokiego statusu społecznego, spadek zadowolenia z pracy uczelni i kryzys wiary w uniwersytety, a także malejący stopień identyfikacji studentów ze szkołą.

¹³ Czytelnika, który nie miał styczności z francuskim systemem szkolnictwa wyższego, należy uświadomić, że francuskie uniwersytety są szkołami wyższymi drugiej kategorii, a dostęp do nich w latach sześćdziesiątych warunkowany był jedynie posiadaniem dyplomu maturalnego (brak jakiegokolwiek regulacji naborów). Równoległe do uniwersytetów funkcjonują tzw. Grandes Ecoles (odpowiedniki polskich uniwersytetów), czyli szkoły cieszące się największą renomą, które organizują konkursy dla kandydatów na studentów (dokonują ścisłej selekcji).

¹⁴ Na marginesie, przypadek ten świadczy o tym, że świat społeczny, nie zawsze takim się staje, jakim jest postrzegany.

¹⁵ Warto dodać, że zdobycie kolejnych dyplomów niekoniecznie zwiększa realnie wartość rynkową absolwenta, zwłaszcza kiedy nie wiąże się ze zwiększeniem kompetencji.

¹⁶ Pamiętać należy, że w tej sytuacji „dłużej” niekoniecznie znaczy „więcej”. Zarówno system francuski w latach sześćdziesiątych, jak i polski w chwili obecnej, nie dostarczają jasnych informacji na temat jakości wykształcenia absolwentów poszczególnych uczelni. Tym samym jedyną znaczącą rynkowo informacją może być liczba lat nauki szkolnej kandydata na dane stanowisko pracy, nie jest nią natomiast poziom jego przygotowania do wykonywania zawodu.

3.2. Dlaczego nie udaje się wdrożyć reform prorrównościowych w szkołach wyższych?

Kolejny przykład, który opisuje porażkę reformy systemu edukacji, wiąże się z eksperymentem Jamesa Colemana, przeprowadzonym po opublikowaniu w 1966 r. legendarnego już raportu *Equality of Educational Opportunity*. Jego autor postawił dość kontrowersyjne i dyskutowane w kolejnych latach tezy, które głosiły, że:

- wiele czynników uznawanych za decydujące dla skuteczności kształcenia (np. poziom wydatków na ucznia, wykształcenie nauczycieli, wyposażenie szkoły) ma niewielki wpływ na osiągnięte przez uczniów wyniki;
- decydujący wpływ ma natomiast środowisko, z jakiego wywodzi się dany uczeń – i to zarówno jego własne pochodzenie społeczne, jak i, w mniejszym stopniu, pochodzenie pozostałych członków klasy szkolnej.

Zaskoczony własnymi tezami, Coleman postanowił przeprowadzić razem z Urban Institute w Waszyngtonie eksperyment, który polegał na dowożeniu czarnoskórych uczniów pochodzących z niższych klas społecznych do szkół zdominowanych przez klasy wyższe. Eksperyment miał udowodnić, że przy tak zaplanowanej interwencji osiągnięcia edukacyjne dzieci wzrosną. Wnioski Colemana okazały się bardziej zaskakujące niż wyniki jego raportu. Program desegregacji uczniów sprowokował działania rodziców białych dzieci, polegające na przenoszeniu ich do innych klas, zdominowanych przez uczniów białych, pochodzących z wysokich warstw społecznych¹⁷. Efekt ten wynikający z nieuwzględnienia w procesie planowania interwencji publicznej indywidualnych motywów działania funkcjonuje w literaturze przedmiotu pod nazwą „ucieczka białych” (*white flight*), jest też przypadkiem szczególnym „efektu szachownicy” Thomasa Schellinga¹⁸.

¹⁷ Decyzje rodziców były w pełni zrozumiałe – postąpili zgodnie z główną tezą raportu Colemana, zwiększając szanse edukacyjne swoich dzieci poprzez umieszczenie ich w korzystniejszym środowisku społecznym.

¹⁸ Eksperyment Schellinga polegał na ustawieniu w sposób losowy na szachownicy pionków czarnych i białych, a następnie na wykonywaniu kolejno następujących ruchów:

Podobną porażką kończyły się i inne prorównościowe reformy systemu kształcenia na poziomie wyższym. Pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku dziewięćdziesiątych XX w. wdrożony został w uczelniach australijskich cykl interwencji ukierunkowanych na zapewnienie równych szans w dostępie do szkolnictwa wyższego. Reformy te łączyły się zazwyczaj z działaniami mającymi na celu włączenie do systemu szkolnictwa wyższego grup zagrożonych wykluczeniem edukacyjnym, a opierały się najczęściej na systemie dofinansowań, pożyczek bądź innych finansowych ułatwień. Nie spełniły jednak pokładanych w nich oczekiwań i nie wywołały pożądanego efektu (wzrost odsetka mniejszości studiujących na uczelniach), podobnie zresztą jak reformy amerykańskie, które celowały w poprawę wskaźnika skolaryzacji wśród Afroamerykanów (James, Mcinnis 2006). Jednym ze słabych punktów wymienionych tutaj interwencji był brak dogłębnej analizy motywów działania aktorów dokonujących wyborów edukacyjnych.

4. Podsumowanie

Podsumowując wnioski zawarte w niniejszym tekście, chciałabym się odnieść równoległe do dwóch kwestii: problemu możliwości poznania rzeczywistości społecznej i zaplanowania właściwej interwencji publicznej (w sferze edukacji), która jest w stanie tę rzeczywistość zmienić. Powyższe dwa problemy są dla mnie nierozłączne.

Po pierwsze, zgadzam się jedynie częściowo z tezą o złożoności świata społecznego i związanej z nią ograniczoności poznawczej teorii społecznych. Zgodnie z poczynionym wywodem, przy przyjętej perspektywie badawczej (metodologiczny indywidualizm) i wyłuszczonej za-

– jeśli w okolicy pionka znajduje się więcej pionków innego koloru, to zmienia on swoje położenie bliżej pionków tego samego koloru,

– jeśli w okolicy pionka znajduje się więcej pionków tego samego koloru, pozostaje na miejscu.

Za każdym razem, efektem końcowym tej gry było homogeniczne ustawienie w jednym końcu szachownicy pionków białych, a w drugim – czarnych. Opisana gra odzwierciedla np. proces rasowego homogenizowania się dzielnic w Stanach Zjednoczonych.

łożeń o logiczności ludzkiego działania, poznanie za pomocą teorii socjologicznych wydaje się możliwe, o ile w swoim założeniu aspirować będziemy nie tyle do przewidywania, ile do wyjaśnienia ludzkich działań. Ponadto, poznanie świata społecznego będzie w większym stopniu realne, jeśli zogniskujemy nasze analizy na charakterystyce jego dynamiki i zmian w nim zachodzących. Skupiając się na PROCESACH, a nie OBIEKTACH jesteśmy w stanie scharakteryzować rzeczywistość bez obawy, że opis ten będzie jedynie fotografią krótkiego, acz ulotnego i niepowtarzalnego momentu w historii świata. Aby zatem pełniej ująć złożoność otaczającej nas rzeczywistości, powinniśmy skupić się nie tyle na jej opisie, ile na analizie przebiegu procesów, zmian oraz czynników (przyczyn) powodujących te zmiany, ujętych za pomocą badań wzdlużnych. Podobnie, w liczącej się nauce światowej widać wyraźny zwrot w kierunku badań powtarzanych (zob. Gustafsson 2010) i teorii, które kładą nacisk na opis dynamiki zjawisk (zob. Schwarz 1991; Mason 2008; Creemers, Kyriakides, Sammons 2010). Zatem w procesie poznawania złożoności świata społecznego niezwykle istotne okazuje się nie tyle poznanie tego, co jest w chwili obecnej, ile odpowiedź na pytania, dlaczego jest tak, jak jest oraz dlaczego w przyszłości może być tak, a nie inaczej.

Po drugie, uważam, że złożoność świata społecznego może zostać poddana analizie jedynie wtedy, gdy w procesie opisu zjawisk społecznych zostaną uwzględnione indywidualne motywy jednostek. Tylko posiłkując się dogłębną analizą motywów ludzkiego działania, można pokusić się o próbę zrozumienia i przewidzenia skutków podejmowanych interwencji publicznych. Tym samym dobrze zaprojektowana reforma systemu edukacji nie powinna bagatelizować intencjonalności ludzkiego działania, tak planując pole działania jednostek (ustalenie reguł instytucjonalnych), aby same struktury sprzyjały słusznym decyzjom indywidualnym. Jej projekt winien pokazywać nie tylko to, co planujemy zmienić na poziomie systemu, lecz także próbować wytłumaczyć, jakie konsekwencje będzie miała reforma dla poszczególnych osób i jakie zmiany w zachowaniach tych osób może wywołać. Nie ma zatem dobrego projektu reformy bez dogłębnej analizy motywów ludzkich działań i ich kon-

sekwencji dla dalszego przebiegu interwencji. Stoję zatem na stanowisku optymizmu poznawczego, sądząc, że wiele z efektów odwrócenia można przewidzieć, tak jak i kontrolować, a podstaw do tej kontroli powinna dostarczyć rzetelna wiedza naukowa na temat motywacji jednostkowych. Ponadto, aby skutecznie wdrażać reformy edukacyjne, konieczne jest posiadanie wiedzy na temat przyczyn określonych zjawisk, a nie tylko na temat ich przejawów. Zamiast ograniczać się jedynie do stwierdzania pewnego faktu, powinniśmy tworzyć modele wyjaśniające ten fakt.

Po trzecie, poznanie naukowe ma moc kreacyjną, lecz jedynie w sytuacji, gdy spełnione są dwa warunki. Wiedza naukowa musi być powszechnie dostępna i powszechnie zrozumiała, a także na tyle interesująca dla jednostek, by zmotywować je do działania. Powtórzmy jeszcze raz: to motywy współkreują rzeczywistość społeczną, a poznanie jest jedynie dostarczycielem „podniet” kształtujących w sposób pośredni bądź bezpośredni określone motywy działania. Wiedza naukowa ma moc współkreowania rzeczywistości społecznej na trzy sposoby:

- wpływając w sposób bezpośredni na decyzje indywidualne po przekształceniu się w zasób wiedzy podręcznej;
- wpływając w sposób bezpośredni na decyzje indywidualne po przekształceniu się w zasób wiedzy podręcznej, które wykraczają poza obszar wiedzy naukowej, stanowiąc jej nadinterpretację;
- wpływając w sposób pośredni na decyzje indywidualne poprzez bezpośredni wpływ na decyzje zbiorowe i generując tym samym zamierzone lub niezamierzone konsekwencje działań.

Po czwarte, należy zwrócić uwagę, że zdecydowanie łatwiej jest wdrażać reformy szkolnictwa wyższego w systemach, w których działające podmioty dysponują szerokim dostępem do informacji (więc podstawami ku temu, aby oprzeć swoją decyzję na racjonalnych przesłankach). W systemach, które dostarczają informacji cząstkowych, niepełnych i wybiórczych (a taki jest polski system szkolnictwa wyższego), istnieje uzasadnione ryzyko dużej przypadkowości podejmowanych decyzji. Systemy takie ponadto mogą sprzyjać tzw. wtórnemu efektowi stratyfikacyjnemu¹⁹ (zob. Boudon 1985), ponieważ

zwiększając szansę dokonania rynkowo efektywnego wyboru tym grupom, które mają szerszy dostęp do informacji na temat szkół wyższych. To znów sprzyja reprodukowaniu struktury społecznej, nie tyle na poziomie dziedziczenia wykształcenia wyższego, ile dziedziczenia wysokiej pozycji zawodowej (dobrze płatnej i/lub generującej szacunek społeczny), która jest efektem zwiększenia szans określonych grup społecznych (a zmniejszenia szans innych grup) na dokonanie opłacalnego rynkowo wyboru edukacyjnego. Postawić zatem można wstępną hipotezę (konieczną do zweryfikowania), która głosi, że w społeczeństwach charakteryzujących się wysokim stopniem przededukowania (*overeducation*) i niskim dostępem do informacji ułatwiających wybory edukacyjne, walka o wysokie statusy społeczne będzie następowała nie w obszarze walki o dostęp do wyższego wykształcenia, ale o dostęp do wiedzy na temat stopy zwrotu z inwestycji edukacyjnych. Ci, którzy tej wiedzy nie uzyskają, będą mieli mniejszą szansę dokonania rynkowo opłacalnych wyborów edukacyjnych, a także niższą motywację do dokonywania edukacyjnych inwestycji (finansowych i czasowych). Jeśli natomiast poziom dostępu do informacji ułatwiającej wybory edukacyjne jest szeroki, walka o wysokie statusy społeczne odbywa się w obszarze walki o dostęp do wysokiej jakości kształcenia (miejsce na kierunku X, w szkole Y). W takiej sytuacji (łatwego dostępu do informacji), fakt istnienia lepszych i gorszych szkół staje się jak najbardziej motywujący dla uczniów i stanowi zachętę do zwiększenia wysiłku włożonego w proces kształcenia.

Bibliografia

- Axelrod R.A. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.
- Boudon R. (1984). *L'inegalite des chances*. Paris: Hachette Littérature.
- Boudon R. (2008). *Efekt odwrócenia*, tłum. A. Karpowicz. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Boudon R. (2009). *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, tłum. K. Kowalski. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Creemers B.P., Kyriakides L., Sammons P. (2010). *Methodological Advances In Educational Effectiveness Studies*. New York: Routledge.

Crozier M., Friedberg E. (1982). *Człowiek i system. Ograniczenia działania zespołowego*, tłum. K. Bolesta-Kukułka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.

GUS (2010). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 r.* Warszawa: GUS.

Gustafsson J.E. (2010). „Longitudinal designs”, w: B.P. Creemers, L. Kyriakides, P. Sammons (red.), *Methodological Advances in Educational Effectiveness Studies*. New York: Routledge.

Górniak J. (2011). „Badanie społeczeństwa z perspektywy podmiotu działającego: o tworzeniu i znaczeniu wiedzy ludzkiej”. Wystąpienie na seminarium Koła Krakowskiego.

Hankiss E. (1986). *Pułapki społeczne*, tłum. T. Kulisiewicz. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Hausner J. (2011). „Tworzenie i rodzaje wiedzy społecznej”. Wystąpienie na seminarium Koła Krakowskiego.

Hayek F. (2004). *Zgubna pycha rozumu. O błędach socjalizmu*, tłum. M. i T. Kuniński. Kraków: Arcana.

James R., McInnis C. (2006). „Equity policy in Australian higher education: A case of policy stasis”, w: Å. Gornitzka, M. Kogan, A. Amaral (red.), *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. Dordrecht: Springer.

Jelonek M. (red.) (2011). *Studenci – przyszłe kadry polskiej gospodarki. Raport z badań studentów i analizy kierunków kształcenia realizowanych w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce w 2011 r.* Warszawa: PARP.

Kollock P. (1998). „Social dilemmas: Anatomy of cooperation”, *Annual Review of Sociology*, nr 24.

Kotarbiński T. (1993). *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Filozoficznych, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

Krimsky S. (2006). *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu*, tłum. B. Biały. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

¹⁹ Efekt różnicowania dróg edukacyjnych po zakończeniu obowiązkowego etapu kształcenia. Na tym etapie indywidualne, wydawałoby się wolne wybory jednostek sprzyjają reprodukowaniu struktury społecznej.

Levy-Garboua L. (1974). *Les strategies des etudiants a l'universite*. Paris: CREDOC.

Marks K. (1981). „Święta rodzina”, w: F. Engels, K. Marks, *Dzieła wybrane*, t. 1. Warszawa: Książka i Wiedza,.

Mason M. (red.) (2008). *Complexity Theory and The Philosophy of Education*. Oxford : Wiley-Blackwell.

Merton R.K. (1936). „The unanticipated consequences of purposive social action”, *American Sociological Review* 1(6), <http://www.compi-lerpress.atfreeweb.com/Anno%20Merton%20Unintended.html> [dostęp: 2011-04-30].

Schütz A. (2008). *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

Schwarz P. (1991). *The Art of the Long View*. New York: Currency Doubleday.

Simon H. (1952). „A behavioral model of national choice”, *Quarterly Journal of Economics*, nr 69.

Van Vugt M. (2009). „Averting the tragedy of the commons: Using social psychological science to protect the environment”, *Current Directions in Psychological Science*, nr 18.

Unintended effects of human actions, or the reforms of the higher education system

The author discusses the thesis presented in J. Hausner's and J. Górniak's papers published in this volume. The author presents her own perspective on the process of solving the dilemmas of freedom/determinism of human action, complexity of the social world, limitations of sociological theory, and co-creating social reality in the process of knowledge production. The examples illustrating her ideas come from the field of sociology of education, and they are mostly related to the higher education system reform. The author raises two practical questions, one regarding cognition (Is it possible to design policies based on evidence in the area of higher education?), and the other focussed on action (Is it possible to implement effectively any educational policies, including equality policies, given that, so far, most educational reforms (in this area) have ended in a more or less spectacular disaster?

Keywords: knowledge, higher education, unintended effects, reverse effects.