

Piotr Stańczyk

Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu

PEWNE KONTEKSTY PROCESÓW EDUKACJI

Streszczenie: Zasadniczym tematem artykułu jest teoria osobowości K. Obuchowskiego. Z teorii tej dają się wyprowadzić interesujące wnioski dotyczące roli edukacji w kontekście czynników zawodowego bezpieczeństwa. Teoria ta poszerza znacząco zestaw czynników analizowanych w ekonomicznych ujęciach edukacji: modelu kapitału ludzkiego, modelu sygnalizacji, modelu społeczeństwa prokapitalistycznego. W artykule dostrzega się też zgodność teorii K. Obuchowskiego z określonymi koncepcjami zarządzania edukacją.

Słowa kluczowe: model kapitału ludzkiego, model sygnalizacji, model społeczeństwa prokapitalistycznego.

Tytuł tomu, w którym ma zostać zamieszczony niżej przedstawiony artykuł, dotyczy źródeł bezpieczeństwa i niepewności w integrującej się Europie. Edukacja powinna zwiększać poczucie bezpieczeństwa i redukować poczucie niepewności – takie założenie jest obecne w ekonomicznych ujęciach edukacji. Czy rzeczywiście edukacja (jej akumulacja) zawsze będzie skutkować zwiększeniem poczucia socjalnego bezpieczeństwa? Czy edukacja może być źródłem socjalnej niepewności? Czy z koncepcji osobowości można wyprowadzić jakieś nowe implikacje dotyczące tego, jaka postać edukacji może zwiększyć poczucie bezpieczeństwa? Czy w taką charakterystykę edukacji można wkomponować więcej czynników mogących mieć wpływ na poczucie bezpieczeństwa? Oto pytania, na które artykuł ten spróbuje odpowiedzieć.

Edukacja jest typowym problemem interdyscyplinarnym, procesy edukacyjne są uwarunkowane czynnikami biologicznymi, psychologicznymi, socjologicznymi, organizacyjnymi, politologicznymi, ekonomicznymi. Problemy edukacji są więc formułowane w językach różnych dyscyplin badających określone kategorie czynników. Zagadnienia te są też różnie wyrażane ze względu na wielość dyskursów w ramach każdej z możliwych dyscyplin odnoszących do edukacji. Znaczącymi w ujęciach problemów edukacji są dyskursy dyscyplin ekonomicznych¹.

¹ Przykładami często pojawiających się dyskursów ekonomicznych są dyskursy: zarządzania jakością, budowy marki, kultury organizacyjnej, budowania przewagi konkurencyjnej, organizacji opartej na wiedzy, itp. I tak np. w dyskursach zarządzania jakością problemy edukacji formułuje się w terminach wdrażania znormalizowanych systemów zarządzania jakością.

Do całościowych ujęć zagadnień edukacji można zaliczyć model kapitału ludzkiego i model sygnalizacji. Obydwa są szeroko omawiane przez A. Sulejewicza². Model kapitału ludzkiego³ zakłada, że kształcenie ma charakter produktywny. Człowiek buduje swój kapitał, ucząc się w domu, szkole, na studiach, w pracy, w trakcie kursów i szkoleń. Ponieważ ilość nagromadzonego kapitału u różnych osób bywa różna, dochody uzyskiwane przez te osoby też muszą być różne. Zmienność ta winna być też analizowana w czasie. Ocena efektywności inwestycji w kapitał ludzki może być badana w postaci prywatnej i społecznej stopy zwrotu z inwestycji w cyklu życia jednostki. Utracone w okresie nauki zarobki mogą być kompensowane pieniężnymi i niepieniężnymi korzyściami w toku życia zawodowego (być może również i po tym okresie)⁴.

Podmioty rynku pracy są podmiotami racjonalnymi. Racjonalny pracobiorca będzie inwestował w wykształcenie tak długo, dopóki krańcowe prywatne korzyści będą przewyższać prywatne krańcowe koszty. Racjonalny pracodawca będzie oferował płace dostosowane do wysokości produktywności krańcowej pracowników.

Z modelu kapitału ludzkiego wynikają pewne predykcje dotyczące zachowań pracodawców i pracobiorców:

- pracodawcy i pracobiorcy wiedzą, że edukacja powoduje przyrost kapitału ludzkiego, a nie wynika z wrodzonych predyspozycji;
- pracodawcy i pracobiorcy interesują się jakością kształcenia, mają znaczenie treści kształcenia (obrane kierunki studiów, zaliczone przedmioty są najbardziej konkretnymi przykładami nabytej wiedzy i umiejętności);
- należy się spodziewać, że absolwenci zatrudnieni w sektorach gospodarowania i na stanowiskach bezpośrednio związanych z kierunkiem ukończonych studiów powinni zarabiać więcej niż ci z innych kierunków studiów;
- należy się spodziewać, że najbardziej przewidujący przedsiębiorcy nawiążą kontakty z dobrymi szkołami, by w krótkim okresie rekrutować absolwentów o najbardziej pożądanym profilu, a w długim okresie – wpływać na charakter kształcenia poprzez uczestnictwo w konferencjach o jakości edukacji, zasiadanie w radach programowych szkół, monitorowanie ich jakości, ocenę doboru przedmiotów;
- wzrost inwestycji w kapitał ludzki powinien zwiększać jego produktywność, a tym samym przyczyniać się do znacznego wzrostu gospodarczego; boom edu-

² A. Sulejewicz, *Czy pracodawcy oczekują czegokolwiek od szkół, biznesu?*, [w:] *Oczekiwanie biznesu wobec wyższych szkół menedżerskich*, Materiały pokonferencyjne pod red. J. Dietla i Z. Sapijaszki, Wydawnictwo Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2003.

³ Th. Schultz, *Investment in Human Capital*, "American Economic Review" 1961, no. 51; G. Becker, *Human capital*, Columbia University Press, New York 1964; J. Mincer, *On the Job Training, Costs, Return and Some Implication*, "Journal of Political Economy" 1962, Supplement X.

⁴ W cyklu życia jednostki ma miejsce nie tylko aprecjacja, ale i deprecjacja kapitału ludzkiego; kapitał ludzki traci na wartości, ponieważ wiedza się dezaktualizuje, ludzie tracą umiejętności, których nie wykorzystywali przez jakiś czas, wiedza jest też stopniowo zapomniana itp. Do inwestycji w kapitał ludzki stosuje się zatem, podobnie jak do innych rodzajów inwestycji, pojęcia amortyzacji.

kacyjny (wzrost współczynnika skolaryzacji) równa się inwestycji w kapitał ludzki⁵.

Wymienione predykcje nie znajdują silnego potwierdzenia w rzeczywistości.

Innym całościowym, ekonomicznym ujęciem edukacji jest model sygnalizacji zaproponowany przez K. Arrowa i M. Spencera oraz J. Stigitz⁶. Model sygnalizacji kwestionuje tezę z modelu kapitału ludzkiego dotyczącą bezpośredniego związku między wykształceniem a wydajnością oraz tezę, że pracodawcy taki związek zakładają. Opiera się na założeniu o asymetrii informacji na rynku pracy; dokładniej mówiąc, o asymetrii informacji o wydajności siły roboczej. Pracownicy znają własną wydajność, pracodawcy wiedzy o wydajności pracowników nie mają. W takiej sytuacji pracodawcy stosują politykę uśredniania płacy do pewnego poziomu, określonego udziałem pracowników wysoko wydajnych w populacji. Z postulatu racjonalności pracowników wynikałoby wniosek, że udział wydajnych pracowników na rynku pracy zmniejsza się⁷. Postulat racjonalności pracowników dopuszcza też możliwość innego rozwoju sytuacji na rynku pracy – pracownicy wysoko wydajni mogą poszukiwać jakiegoś sposobu przekazania pracodawcy informacji o własnej wydajności. Aby sygnał pracowników wysoko wydajnych był skutecznym narzędziem konkurencji na rynku pracy, musi być trudny do imitacji przez pracowników mniej wydajnych. Warunek taki spełnia wykształcenie. Wykształcenie jest dobrym sygnałem, świadczącym o jakości siły roboczej, ponieważ jego uzyskanie w przypadku jednostek mniej zdolnych może bądź przekraczać ich możliwości intelektualne, bądź przekraczać określone ograniczenia budżetowe (np. korepetycje, dłuższy czas studiowania związany z powtarzaniem roku to dodatkowe koszty)⁸.

Edukacja nie jest więc inwestycją w kapitał ludzki, bo nie przyczynia się do rzeczywistego wzrostu wydajności, ale jest inwestycją w rynkowy sygnał – jest to silna wersja hipotezy sygnalizacji. Edukacja nie tyle zwiększa, co potwierdza jakość siły roboczej, potwierdza już wcześniej poznane kompetencje. Wersja słaba hipotezy sygnalizacji dopuszcza sytuację, że na wzrost płacy mają wpływ i czynnik sygnału i czynnik kapitału.

Z modelu sygnalizacji wynikają pewne predykcje dotyczące pracodawców i pracobiorców, różniące się od tych, jakie wypływają z modelu kapitału ludzkiego:

⁵ Por. A. Sulejewicz, wyd. cyt. s. 133-135.

⁶ K. Arrow, *Higher Education as Filter*, "Journal of Public Economics" 1973, no. 2; M. Spencer, *Market Signalling*, Harvard University Press, Cambridge 1974; J. Stigitz, *The Theory of Screening, Education and the Distribution of Income*, "American Economic Review" 1975, no. 65.

⁷ Utrzymywanie się takiej polityki płacowej może spowodować uruchomienie mechanizmów negatywnej selekcji Akerlofa, czyli prawa Greshama (Kopernika) na rynku pracy. Jeśli bowiem wydajność określonej grupy pracowników przewyższa ustaloną średnią płacę, to nie zechcą oni podjąć pracy według proponowanej stawki.

⁸ Z postulatu racjonalności pracowników wynika jeszcze jeden warunek, jaki musi spełniać wykształcenie jako rynkowy sygnał wydajności – wzrost wynagrodzenia musi być wyższy niż koszt poniesiony na kształcenie.

- jeśli ukończenie studiów jest instrumentem sygnału, to popyt na wykształcenie wyższe będzie rósł niezależnie od jakości wiedzy otrzymywanej na uczelniach;
- jeśli wykształcenie nie niesie z sobą efektów produkcyjnych, to treści kształcenia mają niewielkie znaczenie dla pracodawców;
- dyplom prestiżowej uczelni daje taki sam sygnał o zdolnościach pracowitości i innych cechach pracowników i jest to informacja ważniejsza od tej, jaki kierunek studiów, z jakimi przedmiotami zaliczył potencjalny pracobiorca;
- jeśli ukończenie studiów jest instrumentem sygnału, to możliwa jest różnica w poziomie wykształcenia między osobami zatrudnionymi i samozatrudniającymi się w danej profesji, gałęzi; przedsiębiorca pracujący „na swoim” nie musi wywierać na nikim dobrego wrażenia i sygnalizować swojej produktywności, oczekiwać więc należy, że wykształcenie przedsiębiorców będzie niższe od wykształcenia pracowników najemnych;
- w modelach kapitału ludzkiego proces gromadzenia wiedzy jest ciągły, a zatem zwrot z inwestycji w kolejny rok studiów powinien być taki sam; modele sygnalizacji przewidują zaś, iż ta sama liczba lat nauki bez dyplomu jest mniej wartościowa na rynku pracy niż w przypadku uzyskania dyplomu; stopa zwrotu z lat niedyplomowych i dyplomowych może się mocno różnić, jako że występują przeskoki płacowe związane z otrzymaniem wycenianego na rynku papieru⁹.
Wiele faktów społecznych wydaje się potwierdzać przewidywania modelu sygnalizacji.

Ujęcie edukacji, jakkolwiek zasadniczo odmienne w modelu kapitału ludzkiego i modelu sygnalizacji, przyjmuje jednak pewne wspólne założenie typu ekonomicznego. Mianowicie, zarówno w modelu kapitału ludzkiego, jak i w modelu sygnalizacji rozważa się sytuację, gdy popyt na pracowników z wyższym poziomem edukacji jest większy niż podaż – zawsze warto zatem akumulować kapitał lub inwestować w sygnał. Innymi słowy, nie uwzględnia, nie rozważa się zjawiska dewaluacji czy to kapitału ludzkiego, czy też sygnału. Tymczasem niemalże do wiedzy potocznej można zaliczyć konstatację o inflacji dyplomu szkół wyższych oraz o swoistej nadkompetencyjności wymagań ze strony rynku pracy. Natomiast założenie przeciwne jest chyba również zgodne z duchem tych koncepcji. A. Sulejewicz pisze wprost, że z koncepcji sygnalizacji można wyprowadzić wniosek o możliwej dewaluacji sygnału dyplomowego¹⁰. Wprawdzie dane GUS-u pokazują, że udział osób z wyższym wykształceniem wśród bezrobotnych jest liczbowo mniejszy niż osób z wykształceniem niższym niż akademickie¹¹, ale – jak można przypuszczać – przyczyna często nie leży w zapotrzebowaniu na zakumulowany w nich kapitał. Mamy tu raczej do czynienia z syndromem wybrednego klienta, który przy niewielkiej różnicy w cenie między produktem lepszym i trochę gorszym będzie wybierał ten pierwszy, mimo

⁹ Por. A. Sulejewicz, wyd. cyt., s. 136-140.

¹⁰ Tamże, s. 143.

¹¹ Por. ww.stat.gov.pl.

iż jego walory użytkowe przekraczają jego potrzeby i raczej nie będą przez niego wykorzystywane. Analiza wymagań zawartych w ofertach pracy pewnie potwierdziłaby intuicje dotyczące zjawiska nadkompetencyjności. Oczekiwania formułowane w ofertach pracy nawet na podrzędne stanowiska często już na pierwszy rzut oka daleko wykraczają poza rzeczywiste wymagania stanowiska pracy.

Kapitał ludzki nie jest kapitałem jednorodnym, składa się z „różnych walut”, których procesy inflacji dotyczą w niewielkim (wykształcenie medyczne, politechniczne) lub bardzo dużym stopniu (wykształcenie humanistyczne, ekonomiczne). Drucker analiza przemian społeczno-ekonomicznych zmierzających ku społeczeństwom pokapitalistycznym wskazuje na pewną „walutę” składającą się na kapitał ludzki, która nie tylko nie będzie traciła, ale wręcz zyskiwała na wartości – są to kompetencje stosowania wiedzy do wiedzy¹². Ten rodzaj kompetencji związany jest z wprowadzonym przez Druckera pojęciem trzeciego etapu rewolucji produktywności. Etapy wcześniejsze związane były z opanowaniem metodologii stosowania wiedzy do procesów, produktów oraz stosowania wiedzy do badania pracy ludzkiej (Taylor).

Funkcją edukacji w tym nowym społeczeństwie pokapitalistycznym jest nauczanie uczenia się. Jak pisze Drucker, „społeczeństwo wiedzy [...] potrzebuje procesu zdobywania wiedzy – czegoś, czego szkoły rzadko próbowały nauczać. W społeczeństwie wiedzy ludzie muszą nauczyć się, jak się uczyć [...] Z tego powodu potrzebujemy wiedzy o tym, jak się nieustannie uczyć¹³. Cytowany autor stwierdza, że „jak dotąd żaden kraj nie ma odpowiedniego systemu edukacyjnego dla społeczeństwa wiedzy i istnieje pilna potrzeba opracowania nowej technologii uczenia się i nauczania”¹⁴.

¹² „Większość z nas (a być może wszyscy) wie o wiele więcej, niż wykorzystuje to w swojej pracy. Podstawową przyczyną tego stanu rzeczy jest to, że nie mobilizujemy różnorodnych aspektów posiadanej wiedzy. Nie traktujemy różnych rodzajów wiedzy jako pewnej całości [...] W uczeniu się i nauczaniu koncentrujemy się na przedmiocie. W zastosowaniach musimy się koncentrować na końcowych rezultatach [...] Tylko łączenie było stałym napomnieniem wielkiego angielskiego pisarza Edwarda Morgana Forstera (1879-1970). Owa umiejętność łączenia była oznaką geniuszu wielkiego artysty, ale także wielkich badaczy – Darwina, Bohra, Einsteina. Na ich poziomie umiejętność łączenia mogłaby być wrodzoną i część tej tajemnicy nazywamy „geniuszem”. Ale w dużej mierze łączenie i uzyskiwanie tym samym efektów z istniejącej wiedzy [...] jest czymś, czego można się nauczyć. Wymaga to metodologii definiowania problemu, która być może jest bardziej potrzebna niż (obecnie) metodologia rozwiązywania problemu [...]. Specjalizacja w różnych dziedzinach wiedzy dała niesłychane, potencjalne możliwości w każdej dziedzinie. Ale ponieważ dziedziny wiedzy są wyspecjalizowane, potrzebujemy również metodologii, dyscypliny, procesu przekształcania możliwości w działanie. W przeciwnym przypadku większość posiadanej wiedzy nie stanie się produktywna, pozostaje jedynie informacją. Nie widzieć lasu, a widzieć drzewa, jest poważnym błędem. Ale również poważnym błędem jest widzieć las, a nie dostrzegać drzew [...] W czynieniu wiedzy produktywną będziemy musieli nauczyć widzieć zarówno las, jak i drzewa” (P.F. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999).

¹³ P.F. Drucker, wyd. cyt., s. 163.

¹⁴ Tamże, s. 160.

Pewne systemowe rozwiązania organizacyjne są jednak formułowane, np. model „nowego zarządzania sektorem publicznym” czy model „nowego przywództwa humanistycznego”. Ich ocenę w kontekście potrzeb społeczeństwa wiedzy przeprowadził D. Oldroyd¹⁵. W studiach nad zmianą kontekstu zarządzania edukacją różnił on wymienione dwa modele polityki zarządzania edukacją. Kategorie: model nowego zarządzania sektorem publicznym i model progresywnego przywództwa humanistycznego są pojęciami o wysokim stopniu ogólności, złożoności konotacji, ale o łatwej do wskazania denotacji, tj. wymienienia krajów, które określone rozwiązania organizacyjne przyjęły. Liderami należącymi do pierwszej kategorii są USA i Wielka Brytania, do drugiej zaś kraje skandynawskie.

Nowe zarządzanie sektorem publicznym można inaczej nazwać zarządzaniem ukierunkowanym na wyniki. Jest to taka opcja w polityce zarządzania oświatą, w której duże znaczenie przypisuje się opracowaniu mierzalnych i wyraźnych kryteriów, standardów oceny skuteczności, wydajności działań edukacyjnych oraz precyzyjnej kontroli przestrzegania przyjętych norm. Stąd też inne określenia tej opcji politycznej to neotaylorizm, menedżeryzm¹⁶. Jako że takie firmy edukacyjne są częścią większej korporacji – systemu edukacji państwowej, muszą – zgodnie z logiką omawianego modelu zarządzania – podlegać oprócz kontroli rynkowej również kontroli biurokratycznej. Z kontrolą taką wiąże się system inspekcji, wizytacji, standardów, testów i egzaminów.

Wobec omawianego modelu polityki zarządzania edukacją zgłaszanych jest wiele zastrzeżeń, które hasłowo można określić jako: utowarowienie edukacji, kulturę audytu, nauczanie taktyczne (nakierowane na realizację wąsko zdefiniowanych wskaźników), odprofesjonowanie nauczycieli (realizacja standardów w miejsce kreatywności, kolekcjonowanie papierków zamiast uczenia).

¹⁵ D. Oldroyd, *Międzynarodowe tendencje w zarządzaniu edukacją*, [w:] E. Walkiewicz (red.), *Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002.

¹⁶ „W podejściu tym instytucje edukacji traktowane są jak przedsiębiorstwa stanowiące składnik większej korporacji systemu edukacji państwowej. Przedsiębiorstwa te działają na specyficznym rynku. Towar, który takie edukacyjne firmy oferują, jest wprawdzie produktem osobliwym, ale nie na tyle, by nie można było precyzyjnie określić jego jakość, nadać mu klasę, gatunek. Przedsiębiorstwa te mają swoich konsumentów – klientów – przywódców. Celem tych przedsiębiorstw jest walka o lepszą pozycję rynkową. W takim ujęciu naturalnym wydaje się dyskurs posługujący się nazewnictwem, charakteryzującym szkołę jako centrum produkcyjno-funkcyjne. W tym nowym widzeniu, szkoły uważane są za instytucje dodające wartość dla klientów. Szkoły widziane przez pryzmat „kultury przedsiębiorstwa” działające w przestrzeni, w której rządzą siły rynku, zachęcane są do poszukiwania własnej niszy rynkowej i unikatowych cech wyróżniających je od konkurencji. W bardziej tradycyjnych wersjach menedżeryzmu opisuje się szkoły jako instytucje „hierarchiczne” na kształt fabryk, w których nauczyciele traktowani jako półwykwalifikowani robotnicy na linii montażowej przetwarzają studentów, przygotowując ich do przyjęcia przewidzianych dla nich miejsc w społeczeństwie” (Darling-Hammond, 1995, [za:] D. Oldroyd, wyd. cyt., s. 29).

Modelem alternatywnym wobec modelu nowego zarządzania sektorem publicznym jest model progresywnego przywództwa humanistycznego. O ile model zarządzania sektorem publicznym można w skrócie scharakteryzować jako podejście oparte na wynikach i rozliczaniu się, to model progresywnego przywództwa humanistycznego można opisać jako ukierunkowany na proces uczenia się i dzielenia się kompetencjami. Nie tylko mierzalne wyniki i konkurencyjność gospodarcza, ale rozwijanie całego potencjału ludzkiego stanowią podstawową wartość w tym modelu. Jak stwierdza Oldroyd, druga tendencja zarządzania edukacją celowo posługuje się pojęciem przywództwa w odróżnieniu od pojęcia zarządzania. Natomiast zwrot „progresywny” sugeruje, że interesy człowieka – ucznia, studenta – mają charakter priorytetu, a samo nauczanie nie ogranicza się do windowania wyników uzyskiwanych w państwowych testach i egzaminach. Innymi słowy, nauczanie polega na rozwijaniu potencjału ludzkiego, a nie tylko na poprawie mierzalnych wyników testów. Program takiej edukacji jest humanistyczny, ukierunkowany na jednostkę i społeczność, kształcący „zaradnych ludzi” przygotowanych do kształcenia ustawicznego i zdolnych do zmierzenia się z postmodernistycznym światem. Taka koncepcja edukacji stoi w sprzeczności z menedżerską koncepcją „zasobów ludzkich”, gdzie ludzi widzi się jako zasoby, które należy rozwijać tak, aby sprostały potrzebom „gospodarki produkcyjnej i konkurencyjnej”¹⁷.

Omawiany kierunek w polityce zarządzania edukacją sprzyja „głębokiemu”, a nie „taktycznemu nauczaniu” nastawionemu na uzyskanie dobrych wyników w testach. W „organizacjach uczących się” przywództwo transformacyjne zajmuje miejsce zarządzania. Celem szkoły jako organizacji uczącej się jest przygotowanie „krytycznych” obywateli do demokratycznego uczestnictwa w życiu społeczności i społeczeństwa:

- rozwijanie krytycznego, ale jednocześnie konstruktywnego głosu dla jego dobra, dla dobra siebie i obywatelstwa;
- zachęcanie do aktywnego uczestnictwa na poziomie wyższym niż wymagany do osiągnięcia najlepszych wyników, wspomaganie kolejnego pokolenia dorosłych w poszukiwaniu i werbalizacji środków tworzenia dobrego społeczeństwa;
- uznanie faktu, że instytucje publiczne mają zapewnić równość i sprawiedliwość, a nie tylko zysk czy wydajność¹⁸.

Model progresywnego przywództwa humanistycznego wydaje się lepiej odpowiadać wymaganiom prognozowanego przez Druckera społeczeństwa pokapitalistycznego. Model ten stwarza też możliwość zasilenia kapitału ludzkiego „walutą”, która nie podlega silnym „wahaniom kursowym”; co więcej, inne „waluty” wydaje się są z nią związane. Pozostając jeszcze przez moment przy metaforycznej konwencji kursów walutowych, można powiedzieć nawet, że takie „kursowe” związanie stabilizuje kursy pozostałych „walut” z koszyka kapitału ludzkiego. Brak takiego

¹⁷ Por. D. Oldroyd, wyd. cyt., s. 131.

¹⁸ Tamże, s. 132-133.

związania może prowadzić do deprecjacji kapitału, mimo wydawałoby się sprzyjających okoliczności rynkowych.

W ekonomicznych rozważaniach nad edukacją ukryte są pewne teorie osobowości, które można spróbować wyrazić w terminach koncepcji intencjonalności K. Obuchowskiego¹⁹. Dla takich ukrytych teorii osobowości niezrozumiałe, a nawet paradoksalne mogą być przypadki jednostek, których kapitał ludzki z niezrozumiałych powodów uległ załamaniu. Niezrozumiałych, ponieważ sytuacja życiowa jednostek – właścicieli takiego kapitału nie dawała żadnych podstaw do takiego załamania. „Byli bowiem znakomicie przystosowani, skuteczni, kompetentni i cenieni w zawodzie, o udanym życiu osobistym, znani jako energiczni i odważni. W miarę upływu lat podczas mojej praktyki klinicznej – przypadków takich spotykałem coraz więcej, jakby zaczęły się one pojawiać jako znaki czasu. Z nieokreślonymi skargami typu „wszystko nie tak” przychodziły po pomoc osoby około czterdziestki, przeważnie wykształcone, ustabilizowane, na dobrych stanowiskach. Ich symptomatyka nerwicowa była powikłana i obejmowała właściwie wszystkie obszary życia. Pacjenci skarżyli się na drażliwość, męczliwość, niechęć do pracy, konflikty zawodowe. [...] Skoro jest im tak dobrze, to dlaczego jest tak źle? Skoro są tak znakomicie przystosowani, to dlaczego czują się coraz to gorzej? Chorzy ci zrealizowali wszystko, czego od nich wymagano [...]. Zgodnie z poglądem Ch. Bühlera zbliżają się oni do wieku konsumowania sukcesów i podsumowywania życia. Ich bilans życiowy jest pozytywny”²⁰.

Symptomy opisanych zaburzeń układają się w różne rodzaje nerwic egzystencjalnych. Co ciekawe, nerwicom tym towarzyszy nie tylko dobre przystosowanie społeczne, ale wręcz coś, co przypomina samorealizację²¹.

Koncepcja intencjonalności Obuchowskiego jest teorią osobowości²². Psychologiczne portrety człowieka szkicowane w teoriach osobowości posługują się takimi „środkami wyrazu”, które pozwalają uchwycić nie tylko to, co wspólne ludzkiej psychice, ale i te elementy, które ludzi odróżniają i stanowią o indywidualności ich psychicznego funkcjonowania. Na tle teorii osobowości koncepcję Obuchowskiego wyróżniają liczne szeregi osobliwości. Przede wszystkim konsekwentnie łączy ona procesy psychiczne z działaniem. Na związek procesy psychiczne–działanie Obuchowski karze spojrzeć z szerszej perspektywy: konieczności walki z entropią. Przeciwdziałanie skutkom entropii możliwe jest za pomocą dwóch strategii: krystalizacji i stawania się. Krystalizacja jest pasywną obroną przed entropią, polega na umac-

¹⁹ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

²⁰ Tamże, s. 234-235.

²¹ Tamże, s. 241.

²² Teorie osobowości, w przeciwieństwie do teorii psychologii ogólnej, które koncentrują się na poszczególnych funkcjach psychicznych (myśleniu, uczeniu, pamięci, emocjach itd.), są próbą naszkicowania całościowego portretu psychicznego funkcjonowania człowieka; zob. K. Obuchowski, *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004, s. 38.

nianiu właściwości równowagowych, homeostatycznych. Stawanie się polega na aktywnej obronie przed entropią, zwiększaniu własnej nierównowagi, wyprzedzaniu samoczynnych zmian rozpadowych i tworzeniu zmian własnych. Jest to strategia negentropijna. Strategia stawania jest przejściem ponad świat wspólny ludzi i zwierząt. Psychologiczną konceptualizacją pierwszego procesu jest teoria przystosowania. W psychologii klinicznej teoria przystosowania wydawała się przez długi czas dobrze tłumaczyć problemy psychologicznego funkcjonowania człowieka oraz zaburzenia w sferze psychicznej trudnościami w adaptacji²³. Kolejną cechą wyróżniającą koncepcję Obuchowskiego spośród innych teorii osobowości jest teoria Kody Umysłu-Emocje (TKE). Teoria ta wiąże procesy emocjonalne z operacjami poznawczymi i zakłada, że istnieją obiektywnie trzy procesy emocjonalne: aktywacja, emocja ujemna i emocja dodatnia oraz dwa główne kody poznawcze: hierarchiczny i konkretny, który dodatkowo można podzielić na kod mono- i polikonkretny²⁴.

Teorię osobowości Obuchowskiego wyróżnia wreszcie koncepcja statusu psychologicznego, który jest czymś ontologicznie różnym od mechanizmów psychicznych. Jak pisze Obuchowski, na tym obszarze (statusu psychologicznego) mamy do czynienia nie tyle z przepływem informacji, z kształtowaniem określonej wiedzy, ile ze zmianą odniesienia do określonych treści doświadczenia²⁵. Efektem zmiany odniesienia, statusu określonych treści może być dystans psychiczny, poszerzenie kontroli nad tymi treściami, a tym samym poszerzenie obszaru działań intencjonalnych. Proces zmiany statusu treści psychicznych zalicza Obuchowski do fenomenologii psychiki ludzkiej.

Można teraz spróbować nieco dokładniej scharakteryzować zasygnalizowane momenty osobliwe w omawianej koncepcji. Od strony organizacji na osobowość składają się dwa główne układy: bazalny i programujący. H. Gasiul następująco je charakteryzuje: „układ bazalny wyznacza granicę możliwości ludzkich, a jego podstawą są właściwości mózgu. Stąd jego składowymi będą takie właściwości jak: produktywność, typ recepcji, kreatywność, oryginalność, sprawność intelektualna, uzdolnienia specjalne, kontrola zewnętrzna, pamięć”. Układ programujący natomiast traktowany jest jako zbiór informacji nabytych i wytworzonych przez człowieka; on też nadaje kierunek działaniom jednostkowym, reorganizuje się pod wpływem doświadczeń zewnętrznych i procesów intrapsychicznych jest związany ze świadomością. W jego skład wchodzi: wiedza, postawy emocjonalne i zadania²⁶.

²³ Por. K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb...*, s. 233.

²⁴ „Emocja ujemna podtrzymuje operacje poznawcze na poziomie konkretnym, blokując w sytuacji zagrożenia niepewne rozumowania teoretyczne i stymulując korzystanie z bardziej pewnego doświadczenia. Emocja dodatnia skłania do prowadzenia abstrakcyjnych operacji poznawczych w sytuacji, gdy nie ma zagrożenia i gdy mamy szansę na bezpieczne eksperymentowanie z przyszłością. Aktywacja stabilizuje proces poznawczy na określonym kodzie” (K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993, s. 175).

²⁵ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb...*, s. 331.

²⁶ H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006, s. 304-305.

Zorganizowane w różny sposób informacje o świecie, pochodzące zarówno z indywidualnego doświadczenia, jak i z przekazów społecznych – to wiedza. Z tego budulca jednostka kształtuje postawy emocjonalne i zadania, które są formami operacjonalizacji wiedzy. Wiedza może być w różny sposób kodowana: kodem konkretnym (monokonkretnym i polikonkretnym) oraz kodem hierarchicznym (wiedza w postaci modelu). Postawy emocjonalne określają obszary zainteresowań podmiotu oraz sposoby ustosunkowania się do rzeczywistości. Podobnie jak wiedza, postawy emocjonalne mogą być formowane na poziomie kodów konkretnych lub hierarchicznych. Ostatnim etapem operacjonalizacji wiedzy są zadania, które również mogą być formułowane w kodzie konkretnym bądź hierarchicznym. Zadania zawierają cele i programy działania i stanowią podstawy motywów, a tym samym są czynnikami determinującymi funkcjonowanie człowieka²⁷.

Procesy w ramach wszystkich trzech elementów układu programującego, co było już sygnalizowane, mogą być realizowane w kodach konkretnych lub hierarchicznych. Charakterystykę kodów umysłu, w związku z emocjami i działaniem, zawiera Teoria Kody-Emocje (TKE). W teorii tej można wyróżnić kilka warstw problemowych: problemy poznawczej organizacji informacji, problemy emocji jako subiektywnego składnika ujmowania świata, problemy związku między procesami emocjonalnymi i poznawczymi, problemy związku orientacji emocjonalnej i poznawczej.

Problemy poznawczej organizacji wiążą się z zagadnieniem kodów umysłu. W teorii TKE wyróżnia się dwa główne układy organizacji: konkretny i hierarchiczny. Podział ten nawiązuje do badań K. Goldsteina, logiki badań zapoczątkowanych przez Iwana P. Pawłowa, prac B. Zejgarnik, L. Wygotskiego, A. Lewickiego, H.A. Witkina. Podział na konkretną i hierarchiczną organizację informacji jest istotny dla analizy poznawczych czynności orientacyjnych. Istnieją bowiem zasadnicze różnice w czynnościach orientacyjnych, realizowanych na poziomie konkretnej lub hierarchicznej organizacji informacji. Oba typy organizacji informacji stanowią odrębne jakości i próby potraktowania konkretności – hierarchiczności, jako jednej dymensji, są w ocenie Obuchowskiego nietrafione. Najwyższy punkt konkretności

²⁷ Zadania mogą tworzyć 5 typów organizacji:

„a) typ luźny (zawiera niedużą liczbę zadań konkretnych, czasem też kilka zadań operacyjnych, niepowiązanych ze sobą i bezpośrednio związanych z posiadaną wiedzą, jaką dysponuje osoba);

b) typ liniowy (nieduża liczba powiązanych ze sobą zadań konkretnych, zdeterminowanych sytuacyjnie; tworzą one pewnego rodzaju łańcuch, w którym realizacja jednego zadania pozwala uaktywnić kolejne powiązane z poprzednim);

c) typ hierarchiczny (jednostka dysponuje zestawem zadań, zawierającym odpowiedzi na pytania: Co?, Jak?, Po co?); jest to organizacja sprzyjająca rozwojowi osobowości;

d) typ niepełny (rozbudowana jest organizacja zadań konkretnych i operacyjnych, przy braku zadań nadrzędnych);

e) typ pseudohierarchiczny (istnieją zadania konkretne o charakterze liniowym, rozbudowana warstwa zadań nadrzędnych, ale brak związków z łańcuchami zadań konkretnych)” (H. Gasiul, wyd. cyt., s. 307).

nie jest jednocześnie najniższym punktem hierarchiczności (abstrakcyjności). Nie jest tak, że układ konkretny może być charakteryzowany jako brak postawy abstrakcyjnej – jak w hipotezie Goldsteina. Jest to układ alternatywny, funkcjonujący równoległe do układu abstrakcyjnego.

Na problem konkretności – hierarchiczności dobrze jest spojrzeć z szerszej perspektywy, jaką oferuje wiedza o entropii w procesach poznania. Poznanie, aby mogło pełnić swoje funkcje regulacji psychicznej, musi wprawdzie dostarczać informacje o świecie, ale musi ich dostarczać tyle, by obrazy rzeczywistości były możliwie stabilne. „Wystarczy wyobrazić sobie – pisze K. Obuchowski – do czego doprowadziłby stan, w którym obrazy poznawcze świata nie zachowałyby żadnej pozornej stałości. Gdyby *mózg* nie był celowo *niedoinformowany*, każda najmniejsza zmiana w okolicznościach towarzyszących danemu zjawisku byłaby z miejsca powodem do oceny sytuacji jako *innej*, która to ocena byłaby zresztą zgodna z prawdą, ale miałyby groźne następstwa prowadzące do entropii [...] Hipoteza *jak gdyby powtarzalności* pewnych zjawisk, identyczności zjawisk nieidentycznych, gdy tylko pewne ich własności są wspólne, stanowi rodzaj tłumika różnorodności, ograniczający ich zakres tak, aby nie przekroczył zakresu różnorodności, jaki może być przetworzony przez dany mózg. Określając rzecz innymi słowami, według tej hipotezy *jak gdyby powtarzalność* jest ogranicznikiem entropii, stale zagrażającej tak złożonym strukturą, jakie tworzy nasz centralny regulator”²⁸.

Myśl wyrażoną w tym cytacie autor w innym miejscu pracy o kodach umysłu precyzuje następująco: „działając na zasadzie maksymalnej ekonomii mózg usiłuje wyłonić ze zmiennej struktury świata wyspy stabilności (stereotypy zewnętrzne) – tworząc stereotypy wewnętrzne (dynamiczne – w terminologii I.P. Pawłowa) [...] Każda próba zmiany raz utrwalonego stereotypu wewnętrznego wywołuje burzliwe, negatywne zmiany emocjonalne”²⁹. Stąd też sprzeczna z danym stereotypem informacja wywołuje dysonans poznawczy, który w świetle tez o entropii jest reakcją wyjaśnialną.

Proces transformacji informacji w systemie poznawczym można, zdaniem Obuchowskiego, rozpatrywać jako proces przekodowywania z kodów, które zawierają receptoryczne dane o konkretnych własnościach świata, na kody, za pomocą których można ujmować utajone, a nawet tylko możliwe związki między tymi własnościami. Przekodowywanie na kody, które wykorzystywane w operacjach poznawczych umożliwiają wychodzenie daleko poza receptoryczne dane o rzeczywistości, pozwala, jak twierdzi ów autor, „pokonywać barierę doświadczenia”. Organizację procesów poznawczych można zatem ująć jako gradację kodów. Kody są sposobem stabilizacji konstruktów rzeczywistości, odmianami „tłumików różnorodności”. Istnienie dwóch zasadniczych rodzajów kodów oznacza, że w procesach poznawczych obraz świata może być stabilizowany na dwa sposoby: w kodach konkretnych i kodach hierarchicz-

²⁸ K. Obuchowski, *Kody umysłu i emocje...*, s. 140.

²⁹ Tamże, s. 123.

nych. Zjawisko dysonansu poznawczego – ta osobliwość procesu poznania – może również przejawiać się na dwóch poziomach: konkretnym i hierarchicznym. Tym, co zostaje ustabilizowane dla „osób konkretnych”, są układy zdarzeń powiązanych z doświadczeniem – „obrazy” uzyskane w sytuacjach praktycznych. Tym, co zostaje ustabilizowane dla osób „hierarchicznych”, są to zasady, prawa – „model” uzyskany w wyniku operacji na pojęciach hierarchicznych. To, co bronione jest przed dysonansem, to zarówno pewien konstrukt – „obraz”, „model”, jak i sposób jego utworzenia. Jeśli orientacja w świecie budowana jest na podstawie obrazów, wówczas dysonansem poznawczym będzie każda próba zburzenia stereotypu dynamicznego opartego na osobistych doświadczeniach. Jeśli orientacja w świecie zbudowana jest na podstawie „modeli”, wówczas dysonansem poznawczym będzie każda próba zburzenia stereotypu dynamicznego opartego na pojęciach hierarchicznych.

Różnice między poszczególnymi poziomami organizacji informacji, jakkolwiek zasadnicze, nie mają charakteru ponadsytuacyjnej przewagi efektywnościowej. W pewnych sytuacjach obrazy – budowane na podstawie kodów konkretnych – stanowią lepszą podstawę działań. Tam jednak, gdzie konieczna staje się weryfikacja przyjętych ocen, wyjaśnień, sporządzenie precyzyjnej prognozy, przewagę uzyskują modele – budowane na podstawie kodów hierarchicznych. Kody hierarchiczne pozwalają też na „ruchliwość” w ramach orientacji poznawczej – przejścia między kodami. „Zrozumienie jakiegoś komunikatu przez osobę o orientacji hierarchicznej wyraża się w zdolności do adekwatnego przeniesienia zdania do innego układu organizacji informacji: zdania konkretnego do układu hierarchicznego, a zdania ogólnego do układu konkretnego³⁰. Układ hierarchiczny zdaje się też mieć przewagę na poziomie sposobów rozwiązywania dysonansów poznawczych.

Ważną składową teorii osobowości Obuchowskiego jest teoria statusu treści psychicznych. Charakteryzuje ona procesy, jakie mogą dokonywać się wewnątrz Ja. Stanem wyjściowym przemian wewnątrz Ja jest stan Ja synkretycznego. Oddajmy jeszcze raz głos autorowi teorii: „Ja synkretyczne przestaje nim być, gdy jakiś jego składnik wyodrębnię i nadam jemu status przedmiotu. Pozostaje ono wprawdzie składnikiem mojego „ja”, ale to już inne Ja. Nazwiemy je konsekwentnie Ja przedmiotowym. Od tego momentu Ja synkretyczne znika, a na jego miejsce pojawia się Ja intencjonalne i przeciwstawione mu Ja przedmiotowe”³¹.

Proces zmiany statusu fenomenologicznego powinien dotyczyć wszystkich elementów układu programującego: wiedzy, postaw emocjonalnych, zadań. Warunkiem dokonywania się przemian wewnątrz Ja jest istnienie kodów hierarchicznych w obrębie poszczególnych elementów układu programującego. Zadania oraz tzw. dalekie zadania (sens życia, koncepcja siebie i świata), ujęte w kodach hierarchicznych, mogą ulegać przemianie ze względu na status fenomenologiczny właściwych im treści, a w konsekwencji możliwe staje się poszerzanie obszarów działań inten-

³⁰ Tamże, s. 153.

³¹ Tamże, s. 328.

cyjonalnych. Kody hierarchiczne umożliwiają twórcze rozwiązywanie swoistych dysonansów poznawczych również w sferze dalekich zadań. Słowo „swoistych” jest określeniem nieprzypadkowym, pozwala bowiem na spójną interpretację dalekich zadań – części procesów orientacyjnych – w kontekście zagadnień dysonansów poznawczych. Układ hierarchiczny zdaje się mieć przewagę również na poziomie sposobów rozwiązania dysonansów poznawczych właściwych dla procesów orientacyjnych z obszaru dalekich zadań. Obuchowski tak pisze na ten temat: „człowiek, który zaczyna posługiwać się kodami abstrakcyjnymi, wytwarza w sobie koncepcję swoich własności. Jego koncepcje nie są nim. Gdy mówi o swoim poglądzie ujętym jako koncepcja, a nie jako konkretne przekonanie, to mówi o *czymś*, tak jak o swoim kapeluszu lub o złamanym paznokciu czy nodze. Drobną, wydawałoby się, zmianą semantyczną jest funkcjonalnie jakościową zmianą, bo w jej wyniku człowiek rządzi sobą. Może jakąś swoją koncepcję przemyśleć na nowo, może ustalić, jak ona powstała, może negocjować z kimś, kto twierdzi, że jest inaczej. Może to wszystko czynić *chłodno*, ponieważ to nie ON jest atakowany, ale TEN pogląd. Jego wiedza jest chłodna, bo ona do czegoś mu służy, a on wie, że zawsze może istnieć lepsza, bardziej poręczna wiedza”³².

W ekonomicznych ujęciach edukacji ukryte są pewne teorie osobowości. Ich założenia można wydobyć, korzystając z charakterystyk zawartych w profesjonalnych teoriach psychologicznych. Ekonomię interesuje efektywność działań, ta zaś pozostaje w relacji z edukacją rozumianą kapitałowo bądź sygnalizacyjnie. Zakładając w ekonomii określone tezy o warunkach efektywności działań, w szczególności przyjmuje się pewne tezy o psychologicznych uwarunkowaniach ich efektywności. Interesującą koncepcją ujmującą programowo czynniki psychologiczne w łączności z działaniem jest teoria K. Obuchowskiego. Fundamentalnym jej problemem jest intencjonalność działań ludzkich. W koncepcji tej, co zostało wcześniej omówione, można wyróżnić wiele warstw teoretycznych. Można zatem, patrząc przez pryzmat jej tez, spróbować zrekonstruować psychologiczne założenia ekonomicznych ujęć edukacji. Punktem wyjścia takiej rekonstrukcji można uczynić warstwę psychicznej fenomenologii tej koncepcji.

Do zrozumienia problemów intencjonalności konieczne jest bowiem uwzględnienie „mechanizmów fenomenologii psychiki ludzkiej”, których efektem jest formowanie się zdolności osoby do „dystansu psychicznego”, a w konsekwencji „panowania nad treściami własnego doświadczenia”. Oglądana z tej perspektywy edukacja winna być edukacją formującą dystans psychiczny, edukacją poszerzania intencjonalności działań. Warunków intencjonalności działań należy poszukiwać w tzw. kodach umysłu – szczególne znaczenie mają tu kody hierarchiczne. Edukacja winna być zatem rozumiana jako dostarczająca stosownych kodów hierarchicznych. Jak stwierdza Obuchowski, wybór kodu zależy m.in. od treningu, który jednak czasami „sprzyja nie tyle wyborowi kodów, ile ograniczeniu wyboru kodów wyższych.

³² Tamże, s. 328.

Szczególną rolę odgrywa tu tradycyjna szkoła³³. Kody umożliwiają stabilizację konstruktów rzeczywistości, są tłumikiem różnorodności – edukacja interpretowana z tej perspektywy oferowałaby pewien sposób stabilizacji świata, redukcji jego różnorodności. Pozytywne stany emocjonalne aktywizują kody hierarchiczne, negatywne sprzyjają stosowaniu kodów konkretnych – nie jest zatem obojętne, jakie odniesienia emocjonalne do świata formułuje edukacja (świat jako walka, dążenie do przewagi konkurencyjnej, świat jako zagrożenie itd.). Proces formułowania działań dokonuje się w ramach „układu programującego”, który obejmuje takie elementy jak wiedza i przypadki jej operacjonalizacji: postawy emocjonalne i zadania. Zadania w omawianej koncepcji nie są traktowane tylko jako krótkodystansowe, taktyczne programy działań, ale obejmują też problematykę budowania koncepcji samego siebie, koncepcję sensu życia. Edukacja scharakteryzowana przy użyciu terminów tej warstwy koncepcji Obuchowskiego winna nie tylko dostarczać wiedzy, ale umożliwiać także jej operacjonalizację, łącznie z dostarczaniem narzędzi do budowania koncepcji samego siebie, koncepcji sensu życia. Problem operacjonalizacji zadań, który powinien być uwzględniony w edukacji, to problem typów organizacji zadań, jaki w istocie kształtuje edukacja (luźny, liniowy, hierarchiczny, niepełny, pseudo-hierarchiczny), ale i problem kodów, w jakich dokonuje się operacjonalizacji.

Omawiane na początku artykułu przykłady ekonomicznej refleksji nad edukacją zakładają milcząco pewne ujęcie czynnika mającego wpływ na efektywność działań – osobowości. Koncepcja sygnalizacji w wersji mocnej, jak się wydaje, koncentruje się na znaczeniu dla efektywności działań „własności bazalnych”. Edukacja potwierdza i rozwija pewne własności, które jednostka posiada „z natury”. Koncepcja edukacji kapitału ludzkiego, jak można sądzić, ogranicza rolę edukacji do formułowania pierwszego elementu „układu programującego” – wiedzy. Refleksje Druckera na temat społeczeństwa pokapitalistycznego i roli edukacji w takich nowych warunkach społeczno-ekonomicznych dotyczą, jak można przypuszczać, roli edukacji w operacjonalizacji wiedzy i znaczenia kodów hierarchicznych (edukacja typu *logy*). Nie jest natomiast w tej koncepcji dostrzegany problem kodów konkretnych (mono- i polikonkretnych) dla efektywności działań ani problem stanów emocjonalnych i ich wpływu na wybór rodzaju kodu i jego znaczenie w tych kontekstach oddziaływań edukacyjnych. Nie jest też dostrzegany jako problem edukacji kontekst dalekich zadań, kontekst budowania koncepcji samego siebie, koncepcji spełniania siebie w życiu. Pojawia się oczywiście pytanie, czy ten aspekt osobowości ma wpływ na efektywność działań – czy jest zatem składnikiem kapitału ludzkiego? Problemy nerwic egzystencjalnych świadczą tym, że ten wpływ może być fundamentalny. Mówiąc metaforycznie, wszystkie inne walory kapitałowe są związane z tym rodzajem „waluty” – koncepcją spełniania siebie w życiu, koncepcją sensu życia. Załamanie się wartości tej „waluty” skutkuje deprecjacją wartości wszystkich innych „walut” współtworzących kapitał ludzki. Obuchowski do scharakteryzowania tego aspektu

³³ Tamże, s. 34.

osobowości wykorzystuje dwie kategorie: standardu przedmiotowego i standardu podmiotowego. Zanim zostanie przeprowadzona charakterystyka wymienionych standardów, warto przywołać podstawowe tezy psychologicznej koncepcji sensu życia. Zakłada ona, że:

„1. Człowiek dojrzały intelektualnie, refleksyjny, musi prędzej czy później w obręb swoich zainteresowań wprowadzić sens siebie samego, [...],

2. własny sens życia jest czynnikiem warunkującym stabilność motywacyjną osoby, odporność na przeszkody, satysfakcję z życia i stawanie się coraz lepszym,

3. sens życia powinien być wytworem własnej refleksji osoby, a jego racje powinny być wyraźnie określone, tak aby istniała szansa modyfikowania go w miarę zmian warunków życia, zdobywania nowej wiedzy, nowego rozumienia świata,

4. gdy sens życia nadany jest z zewnątrz, gdy wynika z przepisów roli, z nadanego z zewnątrz systemu wartości lub sytuacji, jego wpływ na losy człowieka jest ograniczony w czasie,

5. w określonych warunkach każdy sens życia jest decydującym warunkiem zachowania siebie”³⁴. Spośród wymienionych tez, trzecia mówi o sensie życia stworzonym na podstawie standardów podmiotowych, opartych na kodach hierarchicznych. Czwarta odnosi się do standardów przedmiotowych, opartych na kodach konkretnych. W książce *Neurotyczna osobowość naszych czasów* Karen Horney³⁵ przedstawia portret człowieka, którego koncepcja siebie zbudowana jest na podstawie standardów przedmiotowych. Człowiek ten jest „całkowicie uzależniony od wzorców postępowania i ocen swojego otoczenia, od stawianych mu wymagań”. W obrazie klinicznym tych nerwic dominował lęk, zagubienie, depresja, bezradność. Człowiek współczesny musi budować koncepcję samego siebie na podstawie standardów podmiotowych, taka jest logika przemian cywilizacyjnych, których dominantą jest upadek autorytetów, a nazywanych przez Obuchowskiego rewolucją podmiotów. W obrazie klinicznym nerwic egzystencjalnych związanych z problemami budowania koncepcji samego siebie na podstawie standardów podmiotowych dominujące uczucie stanowi *smutek, a nie lęk*³⁶. Człowiek żyjący w społeczeństwach przed rewolucją podmiotów „podejmując pracę [...] pytał się o to, czy jej podoba, czy zarobki dostarczą odpowiedniej sumy pieniędzy na utrzymanie żony, na spełnienie określonego standardu życia. W ogóle nie przychodziło mu do głowy pytanie o to, czy będzie się w tej pracy rozwijał, czy da mu ona satysfakcję osobistą. Te pytania pojawiają się dopiero teraz. Stawiają je głównie ludzie wykształceni, dla których jest oczywiste, że rozwój osobisty jest ich istotną wartością, a zadowolenie z wykonywanej pracy jest ważne. Autonomia psychiczna jednostki, refleksja osobista i własne plany życiowe nie były w ramach poprzedniej kultury uważane za właściwości o pozytywnym znaczeniu. Istniał pogląd, że one przeszkadzają w spełnianiu

³⁴ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb...*, s. 282.

³⁵ K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1982.

³⁶ Por. K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb...*, s. 287.

funkcji sprawnego narzędzia, nie dają zadowolenia z tej sprawności. Samoocena i ocena jednostki dokonywane były na podstawie stabilnych norm zakorzenionych w tradycji, która była ich uzasadnieniem³⁷.

Kultura „ludzi-przedmiotów” wymagała od jednostki podporządkowania się, w „kulturze podmiotów” każda jednostka staje przed problemem samookreślenia i odpowiedzialności za siebie. Jak pisał cytowany przez Obuchowskiego W. Gombrowicz, „każdy musi przemyśleć świat i życie na własny rachunek”³⁸. Ta nowa jakość społeczna – kultura podmiotów wymaga od jednostki poszerzenia obszaru intencjonalności działań. Mówiąc językiem Obuchowskiego, konieczne jest rozbitcie „ja synkretycznego” w zakresie takiego komponentu osobowości jak „dalekie zadania”. W tej nowej kulturze potrzebna jest jednostka, zdolna do „uprzedmiotowienia” również tej sfery psychicznego funkcjonowania i przekształcenia jej w koncepcję, model.

Edukacja winna zatem dostarczać kodów hierarchicznych umożliwiających uzyskanie dystansu psychicznego i kontroli, także w sferze dalekich zadań. Ekonomiczne ujęcie edukacji (ekonomiczny sens edukacji) nie wyczerpuje się w analizie kodów hierarchicznych, umożliwiających kumulację kapitału ludzkiego, tylko w zakresie (według klasyfikacji Druckera) stosowania wiedzy do: narzędzi, procesów, pracy i do wiedzy samej, ale też do całości psychicznego funkcjonowania, łącznie – a nawet przede wszystkim – z tymi fragmentami, które określa się jako sens życia. Ekonomiczne ujęcie edukacji powinno więc uwzględniać znaczenie dla działań gospodarczych kodów hierarchicznych, umożliwiających akumulację kapitału ludzkiego rozumianego jako zdolność do działań intencjonalnych, także w zakresie koncepcji siebie i świata. Przy takim spojrzeniu na edukację blok przedmiotów humanistyczno-filozoficznych nie jest tylko uzasadniony faktem „społecznej odpowiedzialności”, jak to ujmuje A. Chmielecki³⁹ w pracy na temat humanistycznych podstaw edukacji ekonomicznej. Autor ten stwierdza, że absolwenci szkół wyższych obejmując ważne pozycje w gospodarce, administracji, instytucjach publicznych, muszą wykazywać się społeczną odpowiedzialnością „w związku z tym, że ich decyzje mogą pociągać skutki społeczne, mieć doniosłość wykraczającą poza indywidualne biografie ich autorów”⁴⁰.

Koncepcja K. Obuchowskiego ujawnia jeszcze inny sens edukacji humanistycznej niż tylko ten związany z faktem społecznej odpowiedzialności. Edukacja humanistyczna w tym nowym ujęciu byłaby inwestycją w kapitał ludzki i umożliwiałaby taki typ działań strategicznych, które Obuchowski nazywa adaptacją twórczą.

³⁷ Tamże, s. 238.

³⁸ W. Gombrowicz, *Dziennik 1961-1966*, [w:] *Dziela* t. IX, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1989, s. 58.

³⁹ A. Chmielecki, *Rzeczy i wartości. Humanistyczne podstawy edukacji ekonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

⁴⁰ Tamże, s. 157.

Literatura

- Arrow K., *Higher Education as Filter*, "Journal of Public Economics" 1973, no. 2.
- Becker G., *Human capital*, Columbia University Press, New York 1964.
- Chmielecki A., *Rzeczy i wartości. Humanistyczne podstawy edukacji ekonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Darling-Hammond, 1995, *Restructuring schools for student success*, [za:] D. Oldroyd, *Międzynarodowe tendencje w zarządzaniu edukacją*, [w:] E. Walkiewicz (red.), *Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002.
- Drucker P.F., *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2006.
- Gombrowicz W., *Dziennik 1961-1966*, [w:] *Dzieła*, t. IX, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1989.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, PWN, Warszawa 1982.
- Mincer J., *On the Job Training, Costs, Return and Some Implication*, "Journal of Political Economy" 1962, Supplement X.
- Oldroyd D., *Międzynarodowe tendencje w zarządzaniu edukacją*, [w:] E. Walkiewicz (red.), *Zarządzanie edukacją a kreowanie społeczeństwa wiedzy*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2002.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, PWN, Warszawa 1993.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Obuchowski K., *Kody umysłu i emocje*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2004.
- Schultz Th., *Investment in Human Capital*, "American Economic Review" 1961, no. 51.
- Spencer M., *Market Signalling*, Harvard University Press, Cambridge 1974.
- Stigitz J., *The Theory of Screening, Education and the Distribution of Income*, "American Economic Review" 1975, no. 65.
- Sulejewicz A., *Czy pracodawcy oczekują czegokolwiek od szkół, biznesu?*, [w:] *Oczekiwania biznesu wobec wyższych szkół menedżerskich*, Materiały pokonferencyjne pod red. J. Dietla i Z. Sapijaszki, Wydawnictwo Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości, Łódź 2003.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1985.
- Wiatrowski Z., Rachalska W., *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- <http://ww.stat.gov.pl>.

EDUCATION IN CONTEXT OF PROFESSIONAL SECURITY FACTORS

Summary: The essential subject of the article is the personality theory by K. Obuchowski. Interesting conclusions concerning the role of education in context of professional security factors can be drawn from that theory. The theory significantly widens the number of factors analyzed in economic aspects of education: Human Capital Model, Signalling Model, Model of the Pro Capitalist Society. The conformity of the K. Obuchowski's theory with definite concepts of the education management can be easily noticed in the article.

Key words: Human Capital Model, Signalling Model, Model the Pro Capitalist Society.