

# Edward Hajduk

---

## Czego należy nauczyć studentów socjologii?

---

Kultura i Edukacja nr 4, 51-62

---

2007

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

*Edward Hajduk*

## **CZEGO NALEŻY NAUCZYĆ STUDENTÓW SOCJOLOGII?**

---

W pytaniu zawarta jest sugestia, że wymienioną kategorię społeczną należy wyposażyć w wiedzę pewnego rodzaju. Od wyposażenia tej kategorii w wiedzę określonego rodzaju uzależniony jest jej sukces, korzystne zmiany społeczeństwa, którego ona jest częścią i definicyjny wyróżnik społeczeństwa wiedzy. Terminowi „społeczeństwo wiedzy” można nadać różne znaczenia. Uznając społeczeństwo za podmiot powiemy, że społeczeństwo tworzy wiedzę. Ale społeczeństwa zawsze tworzyły wiedzę, co przesądza, że ten rodzaj praktyki nie jest wyróżnikiem żadnego historycznego społeczeństwa. Społeczeństwo gromadzi wiedzę i tworzy odrębne instytucje, które taką funkcję realizują – to inny sens pojęcia. Ale biblioteki znane były już w Grecji starożytnej, a księgarnie znacznie później w Europie.

Społeczeństwo instytucjonalizuje tworzenie wiedzy. Powstają uniwersytety, a później laboratoria, naukowe instytucje, które programowo prowadzą badania naukowe, tworzą wiedzę. I to jest cecha konstytutywna społeczeństwa wiedzy. Społeczeństwa takie wyróżnia wyodrębnienie się kategorii zawodowej, zajmującej się programowo tworzeniem wiedzy, ponosi koszty, finansując działalność instytucji tworzących wiedzę i pracę tych, którzy wiedzę tworzą. Finansuje też działalność instytucji upowszechniających wiedzę, instytucje edukacji i tych, którzy zawodowo wiedzę upowszechniają. Wymieniliśmy niektóre wyróżniki społeczeństwa wiedzy. One mogą być przypisane wielu społeczeństwom. W literaturze socjologicznej opisane są różne wskaźniki społeczeństwa wiedzy<sup>1</sup>.

Inne wyróżniki omawiane przez nas zawężają zakres odniesienia przedmiotowego pojęcia społeczeństwa wiedzy. Desygnatem takiego pojęcia są społeczeństwa, które nadają wysoki prestiż twórcom wiedzy i wysoko nagradzają twórców wybitnych. I takie społeczeństwa, których rozwój ekonomiczny jest skorelowany z praktycznym wykorzystaniem wiedzy naukowej. Prawdopodobnie takie społeczeństwa wyróżniają tych, któ-

---

<sup>1</sup> M. Hirszowicz, *Stąd, ale dokąd?*, Warszawa 2007, s. 36–37.

rzy dystansują innych w opanowywaniu naukowej wiedzy, a także wspomagają ich w realizacji aspiracji poznawczych.

Społeczeństwo wiedzy wyróżnia rodzaj legitymizacji wykorzystywany w przekazie wiedzy przez instytucje edukacji. Informują one odbiorców wiedzy, co przesądza o jej rzetelności oraz o praktycznej przydatności opanowywanej wiedzy przez uczniów lub studentów. W naukach empirycznych odwołanie się do eksperymentu, do doświadczenia oraz do reguły logiki, to sposoby uprawomocnienia wiedzy przekazywanej w edukacji sformalizowanej.

Wymienione postulaty ułatwiające odróżnienia społeczeństwa wiedzy trzeba wzbogacać o kilka innych, bowiem nietrudno orzec, że zawsze społeczeństwa tworzyły wiedzę, wykorzystywały praktycznie wiedzę w uprawie roślin i hodowli zwierząt, w nawigacji, w budownictwie. Zawsze też udostępniały wiedzę pokoleniom wstępującym i wysoko ceniły tych, którzy wyróżnili się posiadaną wiedzą. Wskazać też można przypadki dyskryminacji wyróżniających się oryginalnością poglądów.

Współczesne społeczeństwa uznane za społeczeństwa wiedzy spełniają kryteria odróżniające je od innych społeczeństw. Ich członkowie są laureatami naukowej nagrody Nobla, wydają znaczący procent budżetu, większy niż inne społeczeństwa, na badania naukowe, wysoką rangę przypisują instytucjom nauki, przodują w osiągnięciach naukowych, opanowaniu kosmosu, prace naukowe wydawane przez nie są tłumaczone na wiele języków, studenci stanowią ponad 25% młodzieży uprawnionej formalnie do podjęcia studiów, uczeni są ekspertami w rozwiązywaniu problemów o szczególnym znaczeniu ekonomicznym, społecznym lub politycznym, liczne są fundacje, wspierające badania naukowe i upowszechnianie wiedzy, rozbudowane są wydawnictwa prac naukowych i czytelnictwo literatury naukowej, także poza środowiskiem naukowym i studenckim. Uwzględniając wszystkie wyróżniki tworzymy typ idealny, konkretne społeczeństwa są bardziej lub mniej upodobnione do takiego typu.

## 1. Rynkowa wartość wiedzy

W społeczeństwie wiedzy dwie wartości są uniwersalne: pieniądze i wiedza. One są wzajemnie wymienne, chociaż tylko jedna jest dokładnie mierzalna na skali interwałowej, a może na dokładniejszej – ilorazowej. Za nabywanie wiedzy trzeba płacić bądź samemu, bądź przy pomocy innych, np. podatników. Czy za wiedzę można otrzymać pieniądze? Na takie pytanie trudno udzielić jednej odpowiedzi, wszak posiadacz wiedzy musi być na rynku, odszukać nabywcę jego wiedzy.

Pieniądze są wartością bardziej uniwersalną niż wiedza, wszak za nie nabywamy więcej różnorodnych wartości niż za wiedzę. Odnawialną wartością jest wiedza i bardziej powszechną, bowiem każdy człowiek ma wiedzę, a nie każdy posiada pieniądze. O pieniądzach powiemy z całą pewnością, że są prawdziwe, o prawdziwości wiedzy dowolnej powiemy się z większą ostrożnością. I z całą pewnością ustalimy, ile i ja-

kich dóbr nabędziemy za posiadane pieniądze w wybranym przez nas czasie. Takich relacji nie ustalimy, dysponując wiedzą, oszacowanym jej zasobem. Nie wszystkie rodzaje dóbr są osiągalne wprost za wiedzę. To ją musimy zamienić na pieniądze i następnie dokonać potrzebnej konwersji na dobra potrzebne.

Pieniądże i wiedza to dobra potrzebne, gdy dokonujemy inwestycji, ale chybione decyzje, poniesione straty mierzymy jedynie miarami finansowymi. Karę za naruszenie norm prawnych zapłacimy pieniędzmi, a nie częścią naszej wiedzy. Udostępniając wiedzę innym, możemy powiększać nasze jej zasoby, co odróżnia wiedzę od innych dóbr.

Rozpatrujemy relacje: nabywanie wiedzy – zapłata pieniędzmi. Wiedza w tej relacji uznawana jest za dobro inwestycyjne. A jeśli tak, powinna być dobrem inwestycyjnym, ekonomicznie cennym. A takim będzie, jeśli koszty jego nabycia zwrócą się w okresie uznawanym za optymalny. Wcześniej ponosimy koszty finansowe nabywania wiedzy a znaczenie później ją otrzymujemy. Uznanie uzyskanej wiedzy za dobro zbędne ekonomicznie nie umożliwi odzyskania wydanych pieniędzy za jej nabycie.

Nabywając wiedzę nie tworzymy sobie bezspornych przesłanek do orzekania o jej praktycznej przydatności. Zaniechanie nabywania wiedzy w okresie objętym umową z jej dawcami, nie zwalnia potencjalnego nabywcy od płacenia instytucji edukacji za gotowość udostępniania wiedzy. Nietrudno zauważyć, że koszt nabywania wiedzy, nie jest skorelowany wyłącznie z jej jakością, lecz także z prestiżem instytucji, która udostępnia wiedzę, lub ze społecznym zapotrzebowaniem na pewien typ wiedzy. O tym powiązaniu komunikuje wysokość czesnego, określonego przez władze instytucji edukacji, które musi student płacić za wybór uczelni i kierunku studiów. Założenie to respektowane przez studentów można tak zwerbalizować: uczelnia o wysokim prestiżu udostępnia bardziej rzetelną wiedzę niż uczelnia o niskim prestiżu. Faktyczne relacje są niekiedy inne. Dyplom uczelni o wysokim prestiżu jest wyżej ceniony na rynku pracy niż dyplom uczelni o niskim prestiżu. Student płaci za dyplom, chociaż otrzymuje od uczelni komunikaty, że płaci za wiedzę nabywaną lub opanowane umiejętności, a za dyplom płaci oddzielnie. Opisana relacja: pieniądze – wiedza ma wymiar społeczny a nie ekonomiczny, i jest ta relacja rodzajem złudzenia prawnie sankcjonowanego.

Student jako nabywca wiedzy nie może zachowywać się podobnie jak nabywca towaru w supermarkecie. Instytucja edukacji nie tylko nie przedstawia dokładnie swoich ofert, raczej wystawia opakowania produktu, ale nie dopuszcza wyboru lub wyraźnie ogranicza swobodę wyboru. Student musi potwierdzić, czy nabył ofertę przedłożoną przez instytucje edukacji, czy też zaniechał obowiązku nabycia jej i musi zaniechać kontynuowania czynności nabywania innych ofert tej instytucji. Subiektywna, indywidualna, negatywna ocena wartości jednej oferty przez studenta nie zwalnia go z obowiązku ponoszenia kosztów za deklarację gotowości nabywania wiedzy w tej instytucji. A jeśli tak jest, to student musi nabyć każdą ofertę, aby uzyskać potwierdzenie prawa do kontynuowania roli nabywcy, wszak jego preferencje są zawieszane. W tym sensie student akceptuje sytuację wytworzoną przez przymus prawny, a nie przez własną kalkulację ekonomiczną. Zachowania studentów na wykładach, ćwiczeniach lub semina-

riach potwierdzają nasz domysł, że spełniają oni postulaty roli społecznej, a nie kalkulacji ekonomicznej lub wymogi motywacji poznawczej. Kalkulacja ekonomiczna wzmocnić może siłę motywacyjną, gdy student zyska pewność, jaka wiedza potrzebna jest do efektywnego pełnienia roli zawodowej, a motywacja poznawcza wzmocni swoją siłę regulacyjną, jeśli niedobór wiedzy doświadczany przez studentów, sprzyjał będzie jej nabywaniu. Żaden z wymienionych wyznaczników nabywania wiedzy nie poruszy aktywności poznawczej studentów w masowym kształceniu.

## 2. Reguły przekazu wiedzy

Wiedza jest dobrem, które ulega szybko dewaloryzacji, szczególnie ta z recyklingu, a nie wiedza tworzona przez udostępniających ją studentom. Pierwszych, co udostępniają wiedzę zapożyczoną, jest znacznie więcej niż drugich. Sposobem ograniczenia takiej praktyki społecznej byłoby uczenie studentów umiejętności: a) gromadzenia wiedzy, b) jej porządkowania i c) praktycznego wykorzystywania. Postulat trudny do urealnienia z wielu powodów.

Jeden powód omówimy dokładnie, a inny jedynie wymienimy. Wieloletni trening intelektualny w instytucji edukacji nie sprzyja kształtowaniu motywacji poznawczej, stanowiącej elementarny warunek nabywania umiejętności gromadzenia wiedzy, porządkowania jej i praktycznego wykorzystywania. Są także inne utrudnienia w opanowaniu wiedzy, jej porządkowaniu i praktycznym wykorzystaniu. O tym dobitnie przekonuje lektura dzieła A. Groblera *Metodologia nauk*.

Wiedza może być porządkowana przy przyjęciu kryteriów praktycznych. Niezbędne jest wówczas wyodrębnienie problemów osobliwych dla danego rodzaju praktyki społecznej, np. nauczaniu uczniów szkoły podstawowej biologii, fizyki, historii. Dokładne określenie problemów umożliwi ustalenie, jaka wiedza będzie przydatna do tworzenia programu działania praktycznego, z intencją rozwiązania problemu dokładnie określonego. Myślę, że projektujący budowę: domu, mostu, autostrady, tak porządkują wiedzę. Natomiast edukacja przekazująca wiedzę wg podziału przedmiotowego nie sprzyja takiemu uporządkowaniu wiedzy, które ułatwia rozwiązywanie problemów praktycznych. Gospodyni gotująca zupę ogórkową wykorzystuje wiedzę o ogórkach, soli, pieprzu, ale też wiedzę o zależnościach smakowych zupy, sprzężonych z połączeniami wymienionych artykułów. Ta wiedza praktycznie wykorzystana przesądza o smakowych walorach zupy przez nią ugotowanej. A wiedzę tę opanowała obserwując zachowania innych lub stosując metodę prób i błędów, czytając rady zapisane na opakowaniu zakupionego towaru.

Założenia szczególnie wątpliwe, niewerbalizowane, to przekonanie studentów, że walory poznawcze i praktyczne wiedzy nabywanej wyznaczają wyłącznie instytucje edukacji, nauczyciele. Natomiast nauczyciele akademicki przyjmują inne założenie: walory wiedzy nabywanej są też wyznaczone przez jej nabywców – studentów. To zało-

zenie jest sprawdzane przez nauczycieli, którzy sprawdzają, czy studenci wiedzę opanowali, i w jakim zakresie, lub czy opanowali umiejętności praktyczne. Epizodyczne sprawdzanie jakości wiedzy przekazywanej studentom i sposobu jej przekazywania dokonywane przez komisje zewnętrzne nie uchyla założenia przyjmowanego przez nauczycieli. A założenie to odróżnia relacje nabywania wiedzy od relacji zakupu np. laptopa.

Opinia studentów o jakości wiedzy im przekazywanej lub o sposobie udostępniania jej nie jest wystarczającą przesłanką do formułowania wniosku studentów do władz instytucji, aby nauczyciel kontynuował przekazywanie wiedzy, albo aby zaprzestał wykonywania takich czynności. Potencjalni autorzy drugiego wniosku nie mają możliwości wyboru innego dostawcy wiedzy, takiej samej, natomiast korzystają z komfortu unikania kontaktu z nauczycielem w sali wykładowej. Oczywiście taki komfort może być ograniczany przez kontrolę obecności w sali wykładowej lub przez informacje o tym, że sprawdzany będzie zasób wiedzy opanowanej przez studenta, który był udostępniany na wykładach lub ćwiczeniach, bowiem nauczyciel udostępnia wiedzę przez siebie tworzoną, a nie z recyklingu. Okoliczność ta może usprawiedliwiać oczekiwania nauczyciela odnośnie obecności studentów na jego wykładach, ćwiczeniach lub seminariach.

Czy w masowym kształceniu można nauczyć studentów efektywnego czytania naukowych tekstów, porządkowania wiedzy i praktycznego jej wykorzystania? Dla socjologów i psychologów pomocna w realizacji takich zamysłów może być praca A. Malewskiego *O zastosowaniach teorii zachowania*. Autor uporządkował wiedzę, właściwie usystematyzował wiedzę, uprzednio rozpoznając problemy analizowane przez psychologię społeczną i socjologię małych grup społecznych oraz wyniki badań empirycznych służące ich rozwiązaniu. Zamyśl usystematyzowania wiedzy podporządkowany został stworzeniu przesłanek potrzebnych do budowania schematów wyjaśniania działalności grup społecznych lub zachowań członków grup. Innym dziełem, w którym zapisane są kryteria systematyzacji twierdzeń socjologicznych i przykłady owego systematyzowania, są *Studia z metodologii nauk społecznych* S. Nowaka oraz dzieło *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii* P. Sztompki.

Wymienieni autorzy dokonują uporządkowania twierdzeń (wiedzy) z nauk społecznych zgodnie z przekonaniem, że podstawową funkcją nauk społecznych, szerszej nauk empirycznych, jest wyjaśnianie faktów, zdarzeń, zjawisk, cech lub relacji między nimi.

Uznając za słuszny postulat takiej edukacji studentów, która podporządkowana jest opanowaniu przez nich umiejętności porządkowania wiedzy, systematyzowania jej, trzeba postawić pytanie: jak kształtować taką umiejętność? Nie znane są nam rady dydaktyków, których respektowanie sprzyjać będzie realizacji wymienionego zamysłu edukacyjnego.

Skoro powinniśmy uczyć studentów czytania tekstów naukowych, porządkowania wiedzy i praktycznego jej wykorzystania, rozsądzić musimy, jaki podział wiedzy wykorzystany będzie w realizacji owej powinności: przedmiotowy i metodologiczny (tele-



ologiczny) czy formalny? Np. uznamy, że student opanowuje wiedzę o grupie społecznej, o podziałach grup, o funkcjach, o członkach grup lub uznamy, że student opanowuje język socjologii potrzebny do opisu grupy społecznej, np. definicje grupy, opis działalności grupy, opis zachowań członków grupy za pomocą języka socjologii.

Przedmiotowy podział wiedzy narzuca program edukacji szkolnej i ten podział znają studenci. Podział wg kryteriów formalnych, metodologicznych w naukach społecznych opanowują studenci, gdy uczą się metodologii i logiki. Ten podział rozpoznawany i wykorzystywany przez studentów ułatwi im porządkowanie wiedzy, a także systematyzację jej lub opanowanie wiedzy usystematyzowanej.

Przyjmujemy formalny podział wiedzy i wyróżniamy definicję pojęć, podział desygnatów oznaczonych za pomocą definicji (klasyfikacje i typologie), opis regularności empirycznych, hipotezy, generalizacje historyczne, prawa nauk empirycznych, teorie naukowe.

Dla realizacji zamysłu dydaktycznego trzeba ustalić, jakie składniki języka naturalnego są nośnikami każdego rodzaju wiedzy spośród wymienionych wyżej. Wówczas dwa utrudnienia ograniczać będą realizację zamysłu dydaktycznego – uczenia porządkowania wiedzy. Jedno utrudnienie dostrzegamy w rozbieżności poglądów logików i psychologów odnośnie tego, jakie składniki języka naturalnego są nośnikami wiedzy deskryptywnej, za pomocą których dokonujemy opisu fragmentów świata pozajęzykowego. Logicy za takie uznają jedną kategorię syntaktyczną – zdania<sup>2</sup>. One poddawane są sprawdzeniu empirycznemu w naukach empirycznych lub są wyprowadzane z innych zdań. Psychologowie sugerują, że nośnikami wiedzy są bardziej złożone struktury języka naturalnego. Podobne sądy o języku nauk wypowiadają metodologowie<sup>3</sup>.

Przyjmując propozycję logików, jako bardziej przydatną do realizacji postulatu dydaktycznego uznawanego za racjonalny, a respektowaną przez niektórych metodologów, doświadczamy trudności innego rodzaju. Jak nauczyć studentów odróżniania odmiennych sensów składników języka o takiej samej budowie lub dostrzegania takich samych sensów składników języka o odmiennej budowie? Bez pokonania tych trudności nie można stworzyć przesłanek niezbędnych do uczenia systematyzacji wiedzy z dowolnej dyscypliny nauk empirycznych.

Podamy przykłady zdań, które ukazują utrudnienia pierwszego rodzaju – jednako-wa budowa, różne znaczenia:

- I. 1.1. Jeżeli uczeń uczęszcza na lekcje i przygotowuje się do sprawdzianów, to osiąga dobre lub wyższe oceny dydaktyczne.
- 1.2. Jeżeli uczeń uczęszcza na lekcje i przygotowuje się do sprawdzianów, to jest uczniem pilnym.

---

<sup>2</sup> Z. Ziemiński, *Logika praktyczna*, Warszawa 1992, s. 52–64.

<sup>3</sup> J. Łuczynski, *Inteligencja operacyjna a rozwój strategii komponowania tekstów pisanych*, „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 3, s. 113–114; M. Sikora, *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*, Poznań 2007, s. 99.

A oto przykłady zdań, które stwarzają utrudnienia drugiego rodzaju – różna budowa, takie samo znaczenie:

- II 2.1. Jeżeli temperatura powietrza wzrasta powyżej 0°C, to woda w stawie paruje.  
2.2. Przy wzroście temperatury powietrza powyżej 0°C, woda w stawie paruje.

Studenci wykorzystują różne kryteria, gdy orzekają o tym, jakie składniki języka naturalnego komunikują wiedzę o zależnościach, o wpływie jednego zjawiska na drugie<sup>4</sup>.

Inne utrudnienie doświadczane przez studentów stwarza odróżnienie opisu intencjonalnie rzeczywistego od możliwego związku:

- III 3.1. Obniża się ciśnienie powietrza i czuję się źle.  
3.2. Jeżeli obniża się ciśnienie powietrza, to czuję się źle.

Nie mniejsze utrudnienia stwarza próba odróżnienia opisu intencjonalnego każdego ze zdań: 3.1. i 3.2. od sensu, znaczenia wyrażonego za pomocą zdania:

- 3.3. Przy obniżaniu się ciśnienia powietrza, czuję się źle.

Czy zdanie o takiej budowie wypowiadamy, aby informować o relacji rzeczywistej czy o relacji możliwej? Jeżeli o relacji rzeczywistej, to zdanie podlega ocenie prawda–fałsz, a jeśli o relacji możliwej, to orzekniemy, że jest prawdopodobne i określimy stopień prawdopodobieństwa.

Sądzymy, że trafne odróżnianie rodzaju relacji opisanych za pomocą wymienionych zdań jest rzetelnym wskaźnikiem kompetencji intelektualnych studentów.

Umiejętność systematyzowania wiedzy kształtowana w przekazie dydaktycznym studentom musi zakładać wcześniejsze rozpoznanie przez nich wiedzy prawdziwej, prawdopodobnej i wiedzy fałszywej. A założenie to jest nader optymistyczne.

Uczenie studentów umiejętności systematyzowania wiedzy wymaga ustalenia, jaką wiedzę systematyzują analizujący ten problem metodologowie. Czy możliwe jest systematyzowanie wiedzy, gdy porównujemy, np. dwie definicje grupy społecznej lub gdy katalogujemy poglądy różnych autorów analizujących podmiotowość jednostki w społeczeństwie. Czy tylko o porządkowaniu wiedzy możemy zasadnie mówić wówczas, a o systematyzowaniu wiedzy tylko wtedy, gdy jest to wiedza np. o różnych uwarunkowaniach zachowań prospołecznych, albo tylko wtedy, gdy ta wiedza ma postać twierdzeń danej dyscypliny nauki? Czy respektowanie ostatniego postulatu przesądza o tym, że nie można systematyzować wiedzy w tych dyscyplinach nauki, które jeszcze nie stworzyły wiedzy uznanej za ich twierdzenia, np. pedagogiki, prakseologii?

Prace P. Sztompki, *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej; studium analityczne* (1971) i *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii* (1973), A. Malewskiego, *O zastosowaniach teorii zachowania* (1974) i S. Nowaka, *Metodologia badań społecznych* (1985) i *Studia z metodologii nauk społecznych* (1965)

---

<sup>4</sup> E. Hajduk, *Kompetencje intelektualne studentów – propozycja diagnozowania* [w:] *Edukacja a życie codzienne*, A. Radziewicz-Winnicki (red.), t. 1, Katowice 2002, s. 193–200.



ukazują kryteria systematyzacji wiedzy i rodzaj wiedzy poddany procedurze systematyzacji.

Odmienne definicje, np. grupy społecznej, komunikują inny sens tej samej nazwy języka socjologii, ale te sensy nie dopełniają się, raczej są w opozycji do siebie. Katalogowanie poglądów wielu autorów opisujących to samo zjawisko jest porządkowaniem wiedzy, nawet niekiedy z kilku dyscyplin nauki, lecz nie jest ono równoznaczne z systematyzowaniem wiedzy.

Można uznać, że podręcznik jest wzorem stosowania reguł porządkowania wiedzy z danej dyscypliny nauki. Czy jest wzorem systematyzowania wiedzy?

Podręcznik P. Sztompki *Socjologia. Analiza społeczeństwa* zawiera sugestie, jaki rodzaj wiedzy ma opanować student, korzystając z tego podręcznika. Autor zachęca czytelnika, aby nauczył się poprawnie odczytywać sens pojęć języka socjologii. Zachętę tę odczytujemy z zaleceń przekazanych czytelnikowi w części końcowej podręcznika (s. 600–631). W tym oczekiwaniu zawarta jest zasada porządkująca opanowywaną wiedzę socjologiczną.

Sugestia ta oparta jest na założeniu, które odczytujemy w ten sposób: student, który trafnie odczytuje sens pojęć języka socjologii, opanuje też inny rodzaj wiedzy socjologicznej, np. o uwarunkowaniach procesu socjalizacji lub o uwarunkowaniach nierówności społecznych. Niektóre badania studentów wspomagają takie założenie. Studenci, którzy poprawnie definiowali pojęcia języka potocznego i języka niektórych nauk, łatwiej radzili sobie z uzupełnieniem schematów wnioskowania i tworzenia dyrektyw praktycznych<sup>5</sup>.

Te badania wzmacniają wymienione wyżej założenie, lecz nie usuwają wszelkich wątpliwości, bowiem badani studenci sami definiowali pojęcia, natomiast P. Sztompka zachęca studentów do wyboru jednego sensu pojęcia spośród kilku zestawionych, z zamysłem utrudnienia im dokonywania wyboru właściwego.

Przed upowszechnianiem postulatu dydaktycznego – nauczać systematyzowania wiedzy, trzeba znać odpowiedź na takie pytanie: czy wiedza o sensie pojęć języka socjologii, czyli wiedza o języku tej dyscypliny nauki ułatwi gromadzenie wiedzy o przedmiocie, do opisu którego ów język jest wykorzystywany? Jak dokładnie musi student rozumieć język socjologii, aby takie rozumienie pomagało mu w dokładnym opisie procesów społecznych, podmiotów społecznych tych procesów?

Nasze odczytanie języka wypowiedzi studentów socjologii skłania nas do stwierdzenia, że studenci mają trudności z odróżnieniem informacji o języku socjologii od informacji o desygnatach oznaczanych przez pojęcia tego języka. Jeśli tak jest, można zasadnie wątpić, czy wiedza studentów o języku socjologii przesądza o opanowaniu wiedzy o procesach społecznych, o społecznym świecie pozajęzykowym. Celowa edukacja studentów sprzyjająca odróżnianiu wiedzy o dwóch systemach: języka dyscypliny

---

<sup>5</sup> E. Narkiewicz-Niedbalec, *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży*, Zielona Góra 2006, s. 200–202 i 205.

naukowej i o świecie pozajęzykowych procesów społecznych, stanowi warunek, spełnienie którego ułatwi przygotowanie ich do samodzielnego porządkowania wiedzy, a następnie celowego jej systematyzowania.

Analiza sensu pojęć wyrażonych za pomocą definicji może być przydatnym ćwiczeniem intelektualnym dla studentów, o charakterze propedeutycznym dla zrozumienia sensu innych składników języka danej dyscypliny nauki. Motywowani takim przekonaniem dokonamy próby odczytania sensu dwóch definicji wskaźnika, sformułowanych przez S. Nowaka.

- A. Definicja sformułowana wcześniej: „...wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym lub choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, iż zaszło zjawisko Z”<sup>6</sup>.
- B. Definicja sformułowana później: „Wskaźnik zdarzenia (własności) Z to takie zdarzenie (taka własność) W, że stwierdzenie jego (jej) istnienia, pojawienia się, lub stopnia intensywności, bądź faktycznie jest wykorzystane jako przesłanka, bądź zasadnie nadaje się na przesłankę wnioskowania, iż w określonych przypadkach z pewnością, z określonym prawdopodobieństwem lub przynajmniej z prawdopodobieństwem wyższym niż przeciętne, wystąpiło zdarzenie (własność) Z”<sup>7</sup>.

Definicja wskaźnika sformułowana później (B) jest bardziej dokładna; wydarzenie (własność) może: a) istnieć, b) pojawić się, c) zmienić intensywność przejawiania się a relacje między wydarzeniem zaobserwowanym [zaobserwowaną własnością] a wskazywanym ustalamy poprzez wnioskowanie. W definicji sformułowanej wcześniej (A) pojęcie „określić” nie przesądza o rodzaju, sposobie ustalenia relacji między zdarzeniem [własnością] zaobserwowanym a domniemanym, nieobserwowanym, ukrytym. Skoro sposobem ustalania relacji jest wnioskowanie, możemy badać poprawność wnioskowania.

Czy w przypadku wskaźnika definicyjnego nie jest tak, że ustalamy owe relacje, a nie rozpoznajemy ich, wnioskując z przesłanek wcześniej ustalonych?

Jeżeli definicja wskaźnika jest sprawozdawcza, wówczas wnioskowanie ma taką postać:

Jeżeli uczeń szkoły X uczęszcza na lekcje i przygotowuje się do sprawdzianów,  
to nauczyciele szkoły X uznają ucznia za pilnego.

Uczęszczanie ucznia na lekcje i przygotowywanie się do sprawdzianów jest empirycznym wskaźnikiem uznania ucznia za pilnego przez nauczycieli szkoły X. A to obserwator takiego zachowania ucznia i autor schematu wnioskowania może sprawdzić.

---

<sup>6</sup> S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965, s. 202.

<sup>7</sup> Idem, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985, s. 165.

Relacje między zachowaniem ucznia zaobserwowanym a domniemanym, domyślnym przymiotem (pilnością) są ustanowione, gdy definicja jest projektująca.

A definicja projektująca może mieć postać:

Uczniem pilnym będę nazywać ucznia uczęszczającego na lekcje i przygotowującego się do sprawdzianów.

Za pomocą definicji zamierzamy ustanowić relację między W i Z – cech wymienionych w definicjach wskaźnika sformułowanych przez S. Nowaka<sup>8</sup>. Ustanowienie relacji W i Z nie jest tożsame z jej ustalaniem za pomocą schematu wnioskowania.

Odnutowanej różnicy nie pomaga nam stwierdzić propozycja T. Pawłowskiego „...zdanie stwierdzającego zachodzenie określonego związku między wskaźnikiem a indicatum będę nazywał zdaniem wprowadzającym ten wskaźnik”<sup>9</sup>.

Wprowadza do języka danej dyscypliny nauki wskaźniki ten, kto tworzy taką dyscyplinę i definiuje jej pojęcia z zamysłem obramowania przedmiotu. Inna interpretacja owego wprowadzenia wskaźnika dopuszcza taką możliwość, że autor komunikuje czytelnikowi to, co uznaje za wskaźnik lub informuje czytelnika, który z możliwych wskaźników on preferuje, chociaż wie, że są inne wskaźniki wymieniane przez analizujących ten sam problem, co on.

Ponownie odwołam się do propozycji definicji wskaźnika S. Nowaka, która zawiera w definiensie pojęcie „przesłanka wnioskowania”. Wcześniejsza definicja wskaźnika (1965 r.) takiego pojęcia nie zawiera. Autor wykorzystał mniej jednoznaczne pojęcie: „pozwała nam... określić”. Można je interpretować, odczytać tak: „wywnioskować” albo „ustanowić” relacje: zaobserwowane wydarzenie, zjawisko – domyślne wydarzenie, zjawisko, wg T. Pawłowskiego: wskaźnik – indicatum.

Czy można systematyzować wiedzę komunikowaną za pomocą wymienionych definicji wskaźnika? Definicje te są konkurencyjne i o tym należy informować w przekazie dydaktycznym. S. Nowak, autor dwóch definicji wskaźnika, nie pisze o konsekwencjach, jakie przynosi wskazane w definicji pojęcie wnioskowania. Domyślamy się, że te konsekwencje dostrzegał i nie zachęcał, aby systematyzować wiedzę komunikowaną za pomocą definicji tego samego wydarzenia lub właściwości.

Natomiast propozycja S. Nowaka systematyzowania twierdzeń, a więc zgoła odmiennego rodzaju wiedzy socjologicznej, nie usuwa innego utrudnienia. Czy wszystkie twierdzenia poddawane procedurze systematyzowania, zawierające ten sam termin, nadają mu taki sam sens, czy ma on różny sens w każdym twierdzeniu? A wątpliwość

<sup>8</sup> S. Nowak, *Studia z metodologii...*, s. 202; idem, *Metodologia badań...*, s. 165.

<sup>9</sup> T. Pawłowski, *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 199.

ta jest zasadna, o czym zaświadcza pytanie o sens pojęcia społeczne uczenie się<sup>10</sup>. Można je odczytać tak: a) obserwowanie cudzych zachowań i odwzorowywanie tych zachowań albo b) zdolność rozpoznawania cudzych potrzeb i ich realizacji przez rozpoznającego je.

S. Nowak faktycznie omawia reguły systematyzowania twierdzeń socjologicznych. Wzmacnia on nasze przekonanie, że taka wiedza może być systematyzowana i systematyzowanie jej jest warunkiem koniecznym realizacji przez socjologię trzech funkcji: a) wyjaśniania opisywanych zjawisk, wydarzeń społecznych, b) przewidywanie procesów społecznych, c) dokonywania zmiany w różnych dziedzinach praktyki społecznej, przy wykorzystaniu wiedzy socjologicznej. Z dostępnej studentom literatury socjologicznej, w edukacji sprzyjającej opanowaniu umiejętności systematyzowania wiedzy, pomocne mogą być w tym prace cytowane przez S. Nowaka, praca A. Malewskiego i dwie prace P. Sztopmki, poza jego podręcznikiem, o czym pisaliśmy wcześniej. Opanowanie wymienionej umiejętności przez studentów w edukacji sformalizowanej nadały jednolite znaczenie pojęciu społeczeństwo wiedzy. Jest to społeczeństwo, którego członkowie z dyplomem szkoły wyższej opanowali umiejętność systematyzowania wiedzy, co chroni ich przed satysfakcjonowaniem się dostępnością „odpadów”, wypełniających znaczne ilości publikacji naukowych. Znana nam praktyka edukacyjna na poziomie wyższym powstrzymuje nas od deklarowania wiary, że jest to zamysł realny w kształceniu masowym i w upowszechnianiu wiedzy z dowolnej dyscypliny nauk społecznych.

## LITERATURA:

- Cichocki R., *Podmiotowość w społeczeństwie*, Poznań 2003.
- Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2005.
- Grobler A., *Metodologia nauk*, Kraków 2006.
- Hajduk E., *Kompetencje intelektualne studentów – propozycja diagnozowania* [w:] *Edukacja a życie codzienne*, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), t. 1, Katowice 2002.
- Hirszowicz M., *Stąd, ale dokąd?*, Warszawa 2007.
- Łuczniński J., *Inteligencja operacyjna a rozwój strategii komponowania tekstów pisanych*, „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 3.
- Malewski A., *O zastosowaniach teorii zachowania*, Warszawa 1967.
- Narkiewicz-Niedbałec E., *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży*, Zielona Góra 2006.
- Nowak S., *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 1985.

---

<sup>10</sup> D. Clark, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2005, s. 35.

- Pawłowski T., *Pojęcia i metody współczesnej humanistyki*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977.
- Sikora M., *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*, Poznań 2007.
- Sztompka P., *Metoda funkcjonalna w socjologii i antropologii społecznej; Studium analityczne*, Wrocław–Warszawa 1971.
- Sztompka P., *Teoria i wyjaśnianie. Z metodologicznych problemów socjologii*, Warszawa 1973.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2003.
- Ziemiński Z., *Logika praktyczna*, Warszawa 1992.