

**Mieczysław Kowalski, Ilona  
Przybyłowska**

---

**Kształcenie metodologiczne  
socjologów : (potrzeby,  
rzeczywistość, krytyka, postulaty)**

---

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 30, 273-292

---

1978

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

MIECZYŚLAW KOWALSKI  
ILONA PRZYBYŁOWSKA  
Uniwersytet Łódzki

## KSZTAŁCENIE METODOLOGICZNE SOCJOLOGÓW (POTRZEBY, RZECZYWISTOŚĆ, KRYTYKA, POSTULATY)

Treść: Przedmioty metodologiczne w programie studiów. — Metody i techniki badań społecznych w programie studiów — realizacja przedmiotu na UŁ — Wnioski i postulaty.

Na ukształtowanie absolwenta szkoły wyższej w jakiegokolwiek dyscyplinie czy specjalności powinny mieć wpływ przede wszystkim dwa czynniki: aktualny stan dyscypliny (teoretyczny, metodologiczny i kadrowy) oraz potrzeby społeczne, związane z przyszłą rolą zawodową. Ogólnie biorąc ze względu na każdy z tych czynników sytuacja kształcenia w naukach humanistycznych jest bardziej złożona i trudniejsza niż w naukach przyrodniczych i technicznych. W pełni odnosi się to zwłaszcza do obecnego kształcenia socjologów w Polsce.

Socjologia jako nauka, jakkolwiek rozwinięta ze względu na ilość badaczy i instytucji, nadal jednak znajduje się na początku drogi do wypracowania ogólnych teorii, w pełni sprawdzalnych empirycznie, i metodologii zbliżającej się do uznanego za idealny wzorca nauk przyrodniczych<sup>1</sup>. Wiąże się z tym bezpośrednio ograniczenie możliwości jej praktycznych zastosowań. Powoduje również poważne trudności w procesie kształcenia socjologów, zwłaszcza stosunkowo licznej grupy studentów mających w przyszłości występować w rolach socjologów zawodowych<sup>2</sup>. W oczach przeciętnego absolwenta studiów socjologicznych socjologia przedstawia się nie jako konsekwentny system uzasadnionych teorii, lecz jako nie uporządkowany zbiór różnorodnych

---

<sup>1</sup> P. Sztopka, *Strategia budowy teorii w socjologii*, „Studia Socjologiczne”, 1972, z. 1.

<sup>2</sup> J. Lutyński, *Główne tendencje w nauczaniu socjologii w Polsce*, „Przeгляд Socjologiczny”, t. 22/1, 1968, s. 27—28.

problemów, założeń i hipotez oraz wyjątkowo luźno skodyfikowanych metod i technik badawczych. Częściowo uzasadniony optymizm pozwala spodziewać się w dalszej perspektywie czasowej postępującej integracji naszej nauki, zwłaszcza na podstawie twórczo rozwijanych podstawowych założeń marksizmu i obecnie uznawanego dorobku metodologii nauki. Można także oczekiwać jeszcze szybszego postępu w udoskonalaniu stosowanych metod i technik badań empirycznych, których słabość jest obecnie niewątpliwa, zwłaszcza w zakresie stwierdzania podstawowych faktów życia społecznego. Jednakże kształcenie studentów, którzy coraz częściej funkcjonować będą nie w rolach socjologów akademickich, wymaga podjęcia już dziś zadania programowo-dydaktycznego uporządkowania dyscypliny.

Punktem wyjścia wszelkich ogólnych refleksji nad problemem przygotowywania zawodowego socjologów powinna być zawsze próba określenia modelu absolwenta, a więc wskazania celów kształcenia. W odniesieniu do kształcenia socjologów sformułowanie takiego całościowego i zarazem skonkretyzowanego modelu jest jednak wyjątkowo trudne. Wynika to z niemożliwości dokładnego określenia idealnego dla praktyki modelu wykształcenia socjologicznego<sup>3</sup>, zmieniających się w czasie potrzeb związanych z pracą socjologów w różnych instytucjach i z powszechnie występującym zjawiskiem zajmowania przez socjologów stanowisk niezgodnych z ich przygotowaniem w ramach nacheleń specjalizacyjnych<sup>4</sup>. Niemniej jednak należy dążyć do zarysowania idealnego modelu absolwenta nawet w kategoriach ogólnych i rozwijanie tych jego fragmentów, które dadzą się bliżej sprecyzować.

Uważamy, iż podstawowym elementem tego modelu, niezależnie od konkretnych zmieniających się zadań socjologów praktyków, musi być umiejętność postrzegania istotnych dla danego środowiska problemów natury społecznej i formułowania ich w sposób umożliwiający analizę socjologiczną oraz umiejętność poprawnego metodologicznie ich rozwiązywania w drodze rozmaitego typu badań empirycznych<sup>5</sup>. Pełnienie roli socjologa badacza w konkretnym środowisku (np. w przedsiębior-

---

<sup>3</sup> Por. *Założenia ogólne reformy studiów socjologicznych w uniwersytetach*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 21/1, 1968, s. 144–145.

<sup>4</sup> M. Żelazo, *Opinie absolwentów socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, Łódzkiego i Warszawskiego o programach studiów*, praca magisterska pisana w Instytucie Socjologii UŁ pod kier. prof. dra J. Lutyńskiego, Łódź 1971 (maszynopis).

<sup>5</sup> Oczywiście zakres przedmiotowy i problemowy tych badań musi być ograniczony, a poważniejsze przedsięwzięcia realizowane mogą być tylko przy pomocy ośrodków naukowych. Samodzielne badania socjologów praktyków z reguły mają charakter szybkich sondaży, lustracji bądź specyficznych studiów problemowych.

stwie) jest bowiem konieczną przesłanką realizacji przez niego innych ról zawodowych, np. eksperta czy socjotechnika. Z kolei poprawne wywiązywanie się socjologów z funkcji względnie samodzielnych badaczy w konkretnych środowiskach wymaga nadania najwyższej rangi w programach studiów przedmiotom i zagadnieniom szeroko rozumianej metodologii. Studia powinny zapewnić absolwentom możliwość uzyskania w zasadzie kompletnego wykształcenia metodologicznego, tzn. usystematyzowanej i dostatecznie pogłębionej wiedzy ogólnometodologicznej, oraz określonego zasobu umiejętności stosowania poszczególnych technik badawczych.

Istnieje wiele powodów, dla których położenie szczególnego nacisku w programach studiów podstawowych na zagadnienie metodologiczne jest konieczne, celowe i korzystne. Otóż o poziomie prac badawczych dla praktyki decyduje przede wszystkim wiedza i umiejętności metodologiczne, dopiero zaś w drugiej kolejności wiedza o przedmiocie danych badań. Metody i techniki badań społecznych, jakimi socjologia aktualnie dysponuje, są powszechnie stosowane, choć z różną częstotliwością, w zasadzie we wszystkich jej działach szczegółowych. W tej sytuacji wszelka zdobyta przez studenta wiedza metodologiczna okaże się z całą pewnością przydatna w jego pracy zawodowej, nie tylko do prowadzenia własnych badań, lecz także przy korzystaniu z literatury merytorycznej. Nie można tego w tym stopniu odnieść do merytorycznych wiadomości wyniesionych ze studiów. Wiedza ta przecież szybciej ulega dezaktualizacji i zapomnieniu, a jej zakres związany z wybranym przez studenta nachyleniem specjalizacyjnym często nie odpowiada charakterowi podjętej pracy. Ponadto przygotowanie socjologa od strony metodologicznej do pracy badawczej zorientowanej bezpośrednio na potrzeby praktyki wymaga kształcenia bardziej systematycznego i kompleksowego niż przygotowanie od strony merytorycznej. Rozwijanie metodologicznych umiejętności badawczych możliwe jest tylko przy stałej, kompetentnej i bezpośredniej pomocy naukowo-dydaktycznej, podczas gdy studiowanie literatury merytorycznej może być bardziej samodzielne i indywidualne. Tak więc wymogom podstawowego kształcenia metodologicznego odpowiada wyłącznie tryb normalnych studiów. Zadanie uzupełniania i rozszerzania wiedzy merytorycznej, adekwatnej do potrzeb socjologa praktyka, można z dużym powodzeniem realizować poprzez kształcenie po studiach w trybie indywidualnym i zorganizowanym. Natomiast w systemie tym nie będziemy mogli zapewnić takich warunków, które pozwoliłyby na wszechstronne i gruntowne opanowanie wiedzy metodologicznej i nabycie umiejętności badawczych. Nie znaczy to oczy-

wiście, że w kształceniu po studiach można pomijać problematykę metodologiczną<sup>6</sup>.

Przyjmując zatem za uzasadnioną tezę o potrzebie położenia zdecydowanie większego nacisku na kształcenie metodologiczne studentów socjologii, zamierzamy rozważyć dwa problemy:

— na ile program studiów i jego realizacja gwarantuje uzyskanie przez absolwenta dostatecznych podstaw metodologicznych;

— jakie należałoby podjąć inicjatywy, aby możliwie w pełni osiągnąć przyjęte tu ogólne założenia modelowe.

Musimy uprzedzić, iż nie jesteśmy w stanie wyczerpać całej problematyki. Uwagi nasze traktujemy raczej jako sygnalizację wybranych zagadnień oraz elementy opinii o programie studiów. Opieramy się przede wszystkim na własnych doświadczeniach i przemyśleniach jako osób prowadzących zajęcia z przedmiotu metody i techniki badań społecznych w UŁ, na obserwacjach wyniesionych z okresu studenckiego, z kontaktów z absolwentami studiów socjologicznych i szerokich styczności z praktyką badawczą. Zatem wszelkie spostrzeżenia i postulaty mamy prawo odnosić wyłącznie do przebiegu studiów socjologicznych w Łodzi w ostatnich latach. Oczywiście uniemożliwia to wyczerpujące rozważania problemu, jest jednak korzystne z pewnego punktu widzenia, a mianowicie ze względu na to, że studia socjologiczne w Łodzi w największym stopniu nastawione są na przygotowanie absolwentów do pracy na stanowiskach socjologów poza instytucjami naukowymi<sup>7</sup>.

#### PRZEDMIOTY METODOLOGICZNE W PROGRAMIE STUDIÓW

Wiadomo, że programy studiów socjologicznych ulegały wielokrotnym zmianom, niekiedy bardzo zasadniczym<sup>8</sup>. Obowiązujący w zasadzie do 1977 r. program został opracowany w 1967 r. przez Komisję do spraw Reformy Studiów Socjologicznych<sup>9</sup>. Program ten obejmował wszystkie uniwersytety kształcące socjologów, a odchylenia dotyczą

---

<sup>6</sup> Praktycznym wyrazem rozwijania tendencji doksztalcania absolwentów szkół wyższych jest szeroki i dynamiczny rozwój studiów podyplomowych. Ostatnio uruchomiono studia podyplomowe dla socjologów praktyków. Koncepcje i programy tych studiów szeroko uwzględniają również doksztalcanie metodologiczne.

<sup>7</sup> J. Lutyński wskazywał na to, że w 1966 roku „studia socjologiczne w Warszawie i Łodzi przedstawiają dwa odrębne typy studiów, które można określić jako studia akademickie i częściowo zawodowe” (*Główne tendencje...*, s. 31).

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 21—30.

<sup>9</sup> *Założenia ogólne...*, s. 144—146. Program ten został zmieniony ponownie w 1976 r., przy czym liczba godzin nauczania metod uległa zmniejszeniu.

jedynie liczby godzin przeznaczonych na niektóre przedmioty i związane są z sytuacją kadrową danego ośrodka. Z listy 30 przedmiotów, wykładanych i zaliczanych w ramach nachylenia specjalizacyjnego w zakresie socjologii pracy i socjologii kultury, oraz 32 obowiązujących na specjalizacji socjologii wsi i miasta (planowanie społeczne) za w pełni lub tylko częściowo metodologiczne można uznać pięć przedmiotów: logika z metodologią nauk (120 godzin)<sup>10</sup>; statystyka z elementami matematyki (180 godzin); główne zagadnienia filozofii marksistowskiej (120 godzin); metody i techniki badań społecznych (195 godzin); oraz terenowy obóz badawczy (96 godzin)<sup>11</sup>. Ponadto niektóre wykłady monograficzne i seminaria socjologiczne nastawione są na problematykę bezpośrednio metodologiczną; musi ona także znaleźć swój wyraz w seminariach magisterskich. Pozostałe przedmioty objęte programem studiów koncentrują się niemal wyłącznie na zagadnieniach merytorycznych, a problematyka metodologiczna ogranicza się w nich głównie do refleksji nad pojęciami.

Chcąc unaocznić proporcje przekazywanej w trakcie studiów wiedzy w umownym podziale na merytoryczną i metodologiczną, posłużymy się uproszczonym wskaźnikiem proporcji godzin zajęć przeznaczonych na poszczególne grupy przedmiotów. Wskaźnik ten dla nachylenia specjalizacyjnego w zakresie socjologii pracy kształtuje się na poziomie 26%, a dla socjologii kultury i socjologii wsi i miasta wynosi 27%<sup>12</sup>. Tak więc mniej więcej czwartą część tzw. obowiązkowego czasu studiów poświęcono rozwijaniu wiedzy i umiejętności metodologicznych. Można przypuszczać, iż część ta jest jeszcze mniejsza w tzw. samodzielnym studiowaniu i przygotowywaniu się do zajęć przez studentów. Negatywnie należy ocenić fakt, iż wszystkie przedmioty bezpośrednio metodologiczne kończą się na trzecim roku studiów<sup>13</sup>.

<sup>10</sup> Dane liczbowe odnoszą się do Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>11</sup> Obliczenia dokonano przy założeniu pracy studentów w wymiarze 6 godz. dziennie przez 4 tygodnie.

<sup>12</sup> Program studiów nachylenia specjalizacyjnego w zakresie socjologii kultury i socjologii wsi i miasta obejmował 3237 godzin. Przedmioty uznane tu za metodologiczne realizowane są w jednakowym wymiarze godzin na każdej z tych specjalizacji i obejmują łącznie 712 godzin. Optymistycznie do metodologów założyliśmy, iż połowę czasu przeznaczanego na wykłady monograficzne, seminaria socjologiczne i seminaria magisterskie wykorzystuje się dla wzbogacenia wiedzy metodologicznej studentów, tzn. łącznie 180 godzin. Przy obliczeniach wykorzystano dane liczbowe zamieszczone w *Założenia ogólne...*, tabela: Plan magisterskich studiów socjologicznych w uniwersytetach. Uwzględniono niewielkie odchylenia dotyczące UŁ.

<sup>13</sup> Zdecydowanie negatywnie oceniają to również absolwenci studiów socjologicznych, por. Żelazo, *op. cit.*

Przedstawione wskaźniki liczbowe nie mogą w pełni naświetlić poziomu i charakteru wiedzy metodologicznej, jaką wynosi absolwent ze studiów socjologicznych. Zatem należy również omówić sprawy związane z realizacją poszczególnych przedmiotów metodologicznych lub o znaczeniu metodologicznym.

Główne zagadnienia marksistowskiej filozofii realizowane są obecnie jako krótki historyczny przegląd rozmaitych systemów filozoficznych i szerokie przedstawienie systemu marksistowskiego. Problematyka teorii poznania, stanowiąca podstawy przygotowania ogólnometodologicznego, jest uwzględniana przy omawianiu poszczególnych doktryn, jednakże nigdzie nie znajduje kompleksowego i systematycznego wykładu. W rezultacie nie dochodzi do wykształcenia u studentów skryształizowanych i spójnych postaw i stanowisk epistemologicznych, uwzględniających aktualny poziom rozwoju nauki. Ich wiedza z tego zakresu ma charakter oderwanych od siebie wiadomości dotyczących zagadnień poznania w różnych ujęciach filozoficznych. W szczególności studenci nie uzyskują dostatecznej orientacji w zakresie problemu roli wartościowania w procesie poznawczym oraz rozróżniania postawy poznawczej od wartościującej. Nie dostrzegają także powiązań między ontologią ogólną, w tym głównie założeniami o „naturze” rzeczywistości społecznej, a teorią poznania i jej konsekwencjami dla metodologii empirycznej.

Logika z metodologią nauk sprowadza się do nauczania logiki formalnej (rachunek zadań, rachunek kwantyfikatorów) kształcącej niewątpliwie w zakresie logicznej poprawności wnioskowania i w ogóle myślenia<sup>14</sup>. Ponieważ jednak aktualnie i długo jeszcze zapewne stan teorii i badań empirycznych w socjologii nie pozwoli na budowę aksjomatycznych teorii, to nie ma możliwości bezpośredniego wykorzystania takiej wiedzy w praktyce badawczej. Wydaje się niekorzystne to, że zawarte w nazwie tego przedmiotu „elementy metodologii” realizowane są w niewielkim zakresie, gdyż w zasadzie dotyczą tylko zagadnień pojęciowych, definicyjnych oraz klasyfikacji i typologii.

Pozytywnie należy natomiast ocenić program statystyki z elementami matematyki, który w ośrodku łódzkim zorientowany jest silnie

---

<sup>14</sup> Na konieczność tego kształcenia, niezależnie od naszych obserwacji, wskazują badania eksperymentalne przeprowadzone przez Leona Gumańskiego w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, gdzie stwierdzono niską sprawność logicznego myślenia studentów (trudność w rozróżnianiu prawidłowych i błędnych wnioskowań, zamęt w zakresie takich pojęć, jak wniosek, uzasadnienie, założenia, definicje czy hipotezy); por. L. Gumański, *O potrzebie nauczania logiki (Wyniki badań nad sprawnością logiczną studentów)*, „Życie Szkoły Wyższej”, 1971, z. 2, s. 21—35.

na statystyczne problemy badań socjologicznych. Zastrzeżenia można mieć tu wyłącznie do niepełnego wykorzystywania wiedzy statystycznej w ramach innych zajęć (szczególnie metod i technik badań społecznych).

Metody i techniki badań społecznych są niewątpliwie głównym przedmiotem metodologicznym w programie studiów socjologicznych. Wymagają więc szerokiego omówienia od strony formalno-organizacyjnych warunków prowadzenia tego przedmiotu, stawianych przed nim celów, układu tematycznego zajęć i sposobu ich realizacji. Podejmiemy to w dalszych rozważaniach. W tym miejscu zaznaczamy tylko, iż po pierwsze, winny one wykorzystywać i niejako sumować wiadomości wyniesione z innych zajęć, także merytorycznych; po drugie, nadawać w zasadzie ostateczny kształt temu, co można określić jako metodologiczne przygotowanie absolwenta.

Opanowaniu i rozwinięciu praktycznych umiejętności prowadzenia badań w terenie mają służyć praktyki kursowe organizowane w formie terenowych obozów naukowo-badawczych po trzecim roku studiów. W trakcie praktyk studenci w zasadzie występują w roli osób zbierających informacje za pomocą różnych narzędzi badawczych (wywiady swobodne, kwestionariuszowe, ankiety, obserwacje, wykorzystanie dokumentów istniejących). Materiały są gromadzone dla potrzeb pracowników naukowych zgodnie z ich koncepcjami i za pomocą przygotowanych przez nich narzędzi badawczych. W problematykę badań i w zagadnienia metodologiczno-metodyczne studenci wprowadzeni są na tyle, na ile wymaga tego dobre spełnienie przypisanej im roli. Ponadto studenci uczestniczą w selekcji, kontroli i wstępnym opracowaniu zebranych materiałów. Wprowadzono również dobrą tradycję kończenia obozów sesjami naukowymi, na które studenci przygotowują zespołowe referaty oparte na części materiałów i dyskutowane z udziałem przedstawicieli miejscowego społeczeństwa. Ten kierunek pracy daje im jedyną w czasie studiów okazję (poza pracą magisterską) do samodzielnych konfrontacji zebranych przez siebie materiałów z możliwościami ich uogólnień i dokonania prawidłowej interpretacji rzeczywistych danych. Nie bez znaczenia jest także bezpośredni kontakt studentów z lokalnym środowiskiem społecznym, pozwalający na ostrzejsze spostrzeżenie ważkich problemów merytorycznych oraz zrozumienie zagadnienia akulturacji technik i narzędzi badawczych. Zdecydowanie pozytywnie oceniając sposób realizacji praktyk terenowych w naszym ośrodku trzeba jednak podkreślić, iż w zasadzie mogą one kształcić u studenta te umiejętności praktyczne i rozwijać tę wiedzę, która wiąże się z realizowanym w danym środowisku tematem badaw-



czym. Zagadnienia ogólnometodologiczne występują tu jedynie w ograniczonym zakresie.

Jak wspomnieliśmy, pewne zagadnienia metodologiczne podejmowane są także w czasie wykładów monograficznych, seminariów socjologicznych oraz magisterskich i związane są z aktualnymi zainteresowaniami naukowymi osób prowadzących te zajęcia. W każdym roku akademickim przynajmniej jedno seminarium socjologiczne nastawione jest na problematykę metodologiczną. Mniej korzystnie pod tym względem przedstawiają się wykłady monograficzne, które w założeniu powinny być między innymi prezentacją warsztatu badawczego w odniesieniu do konkretnego problemu. Z kolei na seminarjach magisterskich sprawy metodologiczne występują tylko o tyle, o ile wiążą się z podjętymi tematami prac, z wyjątkiem jednego seminarium nastawionego wyłącznie na zagadnienia metod i technik badawczych.

W świetle poprzednich uwag i częściowo wyprzedzając dalsze rozważania należy ogólnie stwierdzić, iż w obecnej sytuacji przeciętny absolwent studiów socjologicznych prowadzonych w naszym ośrodku nie tylko nie jest, ale również nie może być dostatecznie przygotowany od strony metodologicznej do prowadzenia empirycznych prac badawczych. Oczywiście nie chodzi tu o jednostki wybijające się, samodzielnie rozwijające swą wiedzę i zainteresowania, u których zresztą realizowany program studiów wytwarza poczucie wyraźnego „niedosytu metodologicznego”.

Wydaje się, iż rozważając te problemy należy koniecznie podnieść sprawy związane z typem kandydatów zgłaszających się na studia socjologiczne. Doświadczenia dydaktyczne wskazują, że nie ma podstaw, by w odniesieniu do zdecydowanej większości studentów socjologii formułować opinie o ich wyróżnianiu się pod względem intelektualnym, stopnia szkolnego przygotowania, ukierunkowanych i pogłębianych zainteresowań społecznych i ogólnej dojrzałości życiowej w odróżnieniu od słuchaczy innych kierunków. U części osób występuje zjawisko tzw. preselekcji negatywnej polegające na wyborze socjologii nie w wyniku skryzalizowanych aspiracji i zainteresowań, ale przeciwnie — na eliminacji innych kierunków, głównie z racji ich spodziewanej trudności. Negatywne jest także zjawisko utrzymującego się w grupach studentów socjologii poczucia nieuzasadnionej wyższości w stosunku do studentów innych kierunków. Utrudnia on zaakceptowanie przyszłej roli zawodowej w praktyce społecznej, często prowadzi do frustracji i rozczarowań, kiedy dochodzi do konfrontacji rzeczywistości zawodowej z aspiracjami. Na konieczność zmiany iden-

tyfikacji studentów socjologii z akademickiej na zawodową wskazywał J. Lutyński<sup>15</sup>.

METODY I TECHNIKI BADAŃ SPOŁECZNYCH W PROGRAMIE STUDIÓW —  
REALIZACJA PRZEDMIOTU NA UL

Zgodnie z zapowiedzią podejmujemy teraz szczegółową analizę metod i technik badań społecznych jako głównego przedmiotu metodologicznego w programie studiów. Przedmiot ten prowadzony jest na 3, 4 i 5 semestrze studiów, w łącznym wymiarze 195 godzin. Wykład odbywa się równolegle z ćwiczeniami po 2 godziny tygodniowo, przy czym w 4 semestrze czas ćwiczeń zwiększa się do 3 godzin tygodniowo. Ćwiczenia, jak i wykład (od niedawna) mają charakter obowiązkowy. Ćwiczeniom przypisano formalnie status ćwiczeń laboratoryjnych, co upoważnia przede wszystkim do zmniejszenia grup studenckich (do 12 osób). W praktyce ze względu na trudności organizacyjne nie jest to w pełni wykorzystane i grupy są zwykle znacznie większe. Ćwiczenia nie są jednak zajęciami audytoryjnymi i w swoim profilu dydaktycznym znacznie odbiegają od innych.

Celem przedmiotu jest przekazanie studentom wiedzy teoretycznej oraz wykształcenie umiejętności niezbędnych do prowadzenia badań empirycznych. Wykład nastawiony jest na problematykę teoretyczną i obejmuje, ogólnie biorąc, następujące grupy tematów: charakterystyka badań społecznych i socjologicznych, typy badań socjologicznych, teoretyczne problemy metod i technik badawczych, szeroko rozumiane problemy koncepcji badawczej i przygotowania badań; następnie skoncentrowany jest na omówienie zasad budowy i posługiwania się najczęściej stosowanymi technikami badawczymi (różne typy obserwacji, wywiad swobodnego, wywiad kwestionariuszowy, różne rodzaje ankiet, wykorzystanie dokumentów istniejących, techniki zdobywania nie standaryzowanych pisemnych wypowiedzi) i kończy się omówieniem zagadnień opracowania materiałów empirycznych. Z kolei, cele ćwiczeń sprowadzają się głównie do praktycznego opanowania i poszerzenia wiadomości uzyskanych na wykładzie. W pierwszej części ćwiczenia nawiązują do problematyki ogólnej, koncentrując się zwłaszcza na zasadach formułowania koncepcji badań, ogólnej charakterystyce metod i technik badań społecznych, a potem przechodzi się do szczegółowej prezentacji następujących technik: obserwacja nie standaryzowana, wywiad swobodny, wywiad kwestionariuszowy, ankieta, do-

<sup>15</sup> J. Lutyński, *Program studiów na kierunku socjologii pracy w Uniwersytecie Łódzkim*, „Przegląd Socjologiczny”, t. 20, 1966.

kumenty istniejące. W zamierzeniu zapoznanie studentów z każdą techniką powinno składać się z 5 etapów:

1. teoretyczne omówienie i przedyskutowanie problemów związanych z daną techniką na podstawie literatury i wiadomości z wykładu;

2. konceptualizacja badań przy użyciu danej techniki w zastosowaniu do konkretnych problemów merytorycznych, postawionych przez 3—4 osobowe zespoły studenckie; w odniesieniu do niektórych technik (obserwacja, czasem wywiad swobodny) jeden problem jest realizowany przez całą grupę ćwiczeniową;

3. przygotowanie narzędzia badawczego przez zespoły realizacyjne;

4. zbieranie materiałów empirycznych przy użyciu przygotowanego narzędzia;

5. opracowanie zgromadzonych materiałów i różne formy prezentacji ich wyników<sup>16</sup>.

W tym trybie ćwiczeń występują szczególne problemy ich organizacji, tak w odniesieniu do samych zajęć, jak i przygotowania się do nich studentów. Jeśli pominąć niewielkie ilości ćwiczeń opartych na literaturze, to przygotowanie się studentów do tych zajęć polega na samodzielnym przemyśleniu konkretnego problemu merytorycznego z punktu widzenia rozważanych spraw metodologicznych i opracowaniu tego w odpowiedniej formie pisemnej, składanej wcześniej prowadzącym ćwiczenia. Na zajęciach w trakcie dyskusji ze studentami przeprowadza się krytyczną analizę wybranych propozycji metodologicznych i przyjmuje określone rozwiązania. Prowadzący zobowiązuje studentów do przygotowania na następne zajęcia kolejnych projektów rozwiązań metodologicznych, wynikających z logicznego toku postępowania przy danej technice. Studenci, których propozycje nie są omawiane na ćwiczeniach, zobowiązani są do konsultowania się na bieżąco z prowadzącymi zajęcia, w celu przekazania im uwag i ukierunkowania dalszej pracy. Taki konieczny w tym przypadku sposób prowadzenia zajęć wymaga bezwzględnej systematyczności i znacznej samodzielności pracy studentów. Założenie to spełnia całkowicie tylko niewielka część studiujących. Zwłaszcza w początkowej fazie zajęć mamy do czynienia często z niesystematycznością pracy bądź brakiem umiejętności samodzielnego, twórczego myślenia. Wydaje się, że większość zajęć prowadzonych na naszym kierunku opartych głównie na literaturze wykształca u studentów nawyk i umiejętność krytycznej analizy różnych sposobów stawiania i rozwiązywania problemów. Brak jest natomiast wyraźnego nastawienia na wychwytywanie konstruk-

<sup>16</sup> Jest to idealny schemat zapoznania studentów z technikami badawczymi. W praktyce zdarzają się odstępstwa, zwłaszcza w odniesieniu do ostatniego punktu (głównie ze względu na brak czasu).

tywnych wniosków i wnoszenie własnych, twórczych propozycji. Niedostatek takich nawyków i umiejętności u studentów zdecydowanie utrudnia prowadzenie naszych zajęć.

Osiąganie dostatecznych wyników dydaktycznych wymaga zaangażowania większej ilości pracowników do bezpośredniej opieki nad każdą grupą studencką. W praktyce zazwyczaj ćwiczenia i konsultacje prowadzone są przez dwie osoby, choć z formalnego punktu widzenia możliwość taka nie jest przewidziana. Powodzenie ćwiczeń przy całej ich specyfice przedmiotowej i organizacyjnej (liczne grupy złożone z kilku zespołów, stosunkowo małe ilości czasu) uzależnione jest w poważnym stopniu od pracy poza zajęciami, zwłaszcza od pomocy konsultacyjnej. Nawiasem mówiąc, czasowo znacznie przekracza ona obowiązujące pracowników normy konsultacji. Istotnym utrudnieniem w realizacji programu są także ograniczone możliwości zabezpieczenia aparatury technicznej (magnetofony, taśmy, maszyny do pisanie).

Podstawą zaliczania ćwiczeń jest pozytywne przyjęcie przewidzianych w danym semestrze prac przygotowanych przez zespoły. Zespołowość pracy jest jedyną, możliwą i pożądaną formą prowadzenia tych zajęć, zarówno ze względu na studentów, jak i pracowników (którzy już teraz kierują równocześnie opracowaniem od 5 do 10 projektów badawczych). Pozostaje ona jednak w sprzeczności z wymogiem indywidualnego oceniania studentów. Nie sposób bowiem określić wkładu poszczególnych osób w rezultat zespołowych poczynań. Wiadomo nawet, iż niektórzy studenci w ogóle nie włączają się do pracy, choć niemożliwe jest formalne podważenie ich współautorstwa. Dla zindywidualizowania ocen oraz okresowego kontrolowania wiedzy studentów przeprowadza się różne pisemne i ustne sprawdziany. Ostatnio zastosowano formy testów zadaniowych sprawdzających umiejętność budowy i testowania hipotez, formułowania pytań problemowych i wskaźnikowych oraz uzyskiwania informacji w drodze wywiadu. Ten sposób egzekwowania wiadomości sprawdzający zarówno wiedzę, jak i samodzielność myślenia wydaje się nam celowy i możliwy do szerszego zastosowania.

Wymagania egzaminacyjne obejmują: treść wykładu, podaną literaturę, założenie samodzielnie przygotowanej przez każdego studenta koncepcji badawczej oraz znajomość bibliografii podjętego problemu (z jedną pozycją monograficzną i jedną pozycją obcojęzyczną). Przygotowanie koncepcji badawczej stwarza szansę indywidualnego wykazania się w zakresie wszelkiej dotąd nabytej wiedzy i umiejętności metodologicznych, a także w zakresie wyboru trafnych teoretycznie i empirycznie problemów merytorycznych. Składane przez studentów

projekty świadczą jednak o niskim na ogół poziomie ich przygotowania, często niedostatecznym i niepełnym rozumieniu podstawowych zagadnień, niewielkim czytaniu, czasem braku ambicji i autentycznych zainteresowań.

Uważamy za celowe dokładniejsze przedstawienie sposobu zapoznania studentów z poszczególnymi technikami badawczymi na wybranym przykładzie. Zdecydowaliśmy się uczynić to w odniesieniu do techniki badań kwestionariuszowych. Częste jej stosowanie w socjologii oraz jej złożoność sprawia, że w zajęciach poświęcamy jej najwięcej czasu i uwagi. W największym też stopniu zbliżamy się w realizacji do ogólnie zarysowanego poprzednio schematu zapoznawania młodzieży z technikami badawczymi we wszystkich jego wyróżnionych etapach.

W etapie pierwszym: teoretyczne omówienie problemów związanych z techniką wywiadu kwestionariuszowego — na podstawie wykładów i literatury dąży się do uświadomienia studentom cech charakterystycznych tej techniki oraz warunków, zasad, a także pozytywnych i negatywnych konsekwencji jej stosowania. W szczególności uwypukla się następujące problemy: jakościowy charakter i złożoność rzeczywistości społecznej a standaryzowany charakter techniki, standaryzacja opracowanych materiałów i kwantytatywny charakter wyników; adekwatność techniki w odniesieniu do celów badawczych, problematyki i badanych środowisk; reguły standaryzacji narzędzia i sytuacji badawczej, konkretne problemy budowy kwestionariusza, poszczególne typy i rodzaje pytań oraz zasady ich stosowania.

W etapie drugim: konceptualizacja badań w zastosowaniu do konkretnych problemów merytorycznych — główne zadanie polega na rozwiązaniu teoretycznych zagadnień koncepcji badawczej. W pierwszej kolejności należy dokonać wyboru i precyzacji generalnych problemów badawczych dla poszczególnych zespołów studenckich. W związku z tym studenci otrzymują zadanie zaproponowania wraz z uzasadnieniem takich problemów merytorycznych, które spełniałyby założenia realizowanej techniki, a równocześnie stanowiłyby przedmiot szczególnego zainteresowania słuchaczy. Nie ogranicza się merytorycznego pola wyboru, ale obok tych kryteriów wymaga się oczywiście, aby postawiony problem nie nasuwał zbyt wiele trudności teoretycznych, aby nie był zbyt rozległy bądź też niemożliwy do zrealizowania ze względów organizacyjno-technicznych. Ostatnio zaleca się także, aby w miarę możliwości projektowane w ramach zajęć badania wiązały się z rzeczywistym zapotrzebowaniem społecznym (np. potrzeby badawcze jakichś instytucji, organizacji, zakładów pracy czy też samych studentów). Nadaje to pracom sens nie tylko ćwiczeniowy i w poważnym stopniu sprzyja większemu zaangażowaniu i odpowiedzialności

studentów, którzy czują się przez to prawdziwymi badaczami. Kształtuje to u studentów — naszym zdaniem — pożądane postawy zawodowe, umożliwia bowiem poznanie potrzeb praktyki, a także prowadzi do emocjonalnej identyfikacji z ideą służenia tym potrzebom. Z drugiej strony wyniki takich prac w przypadku ich pełnej realizacji mogą być faktycznie użyteczne. W wyniku dyskusji na zajęciach ze studentami wybiera się kilka takich problemów, które najlepiej spełniają wszystkie sygnalizowane kryteria. Formują się zespoły od 3 do 5 osób zgłaszające gotowość ich realizacji.

Tylko te problemy są przedmiotem dalszej pracy, która w następnej kolejności polega na rozwiniętym sformułowaniu problematyki badawczej. Najpierw wymaga się od zespołu studenckiego wykazania się znajomością wybranej literatury przedmiotu, w niektórych sytuacjach również dokonania zwiadu badawczego, najczęściej w postaci wstępnych wywiadów swobodnych i obserwacji w środowisku przyszłych badań. Dopiero wtedy podejmuje się zagadnienie sformułowania problematyki badań w postaci systemu pytań problemowych, związanych logicznie z problemem generalnym i odnoszących się do obiektu badań rozumianego jako zbiorowość generalna (w odróżnieniu od próby, czyli zbiorowości badanej). Wiąże się to z koniecznością takiego zdefiniowania stosowanych pojęć, aby umożliwiała ono ich późniejszą konkretyzację i operacjonalizację. Ta część pracy powinna kończyć się postawieniem kilku hipotez roboczych będących próbą odpowiedzi na niektóre pytania problemowe. Zakończenie całego etapu stanowią rozważania nad kryteriami, sposobami i konsekwencjami doboru badanej zbiorowości. Wszelkie rozstrzygnięcia przyjmują tu postać ustaleń teoretycznych przy sprawdzeniu realności ich ewentualnej realizacji.

Trzeci etap: przygotowanie kwestionariusza przez zespoły realizacyjne — zaczyna się od uświadomienia studentom spraw związanych z poprawnym przejściem od pytań problemowych, odnoszących się do zbiorowości jako całości, do sformułowania narzędzia badawczego przynoszącego informacje o poszczególnych jednostkach. Wymaga to przede wszystkim opracowania zestawu informacji empirycznych o każdej jednostce z badanego zbioru, niezbędnych do rozstrzygnięcia problemów badawczych. Poszczególne jednostkowe informacje z tego zestawu analizowane jest z punktu widzenia jej stosunku logicznego i empirycznego do danego problemu (dobór wskaźników), jednoznaczności i precyzji jej sformułowania oraz rzeczywistych możliwości jej wiarygodnego uzyskania od respondentów. W rezultacie otrzymuje się tzw. listę informacji poszukiwanych w kwestionariuszu<sup>17</sup> (czyli tzw. listę

<sup>17</sup> W podobnym trybie do tego momentu przebiega praca przy zapoznawaniu

dyspozycji), która jest spisem zapotrzebowania badacza na informacje. Przygotowana lista dyspozycji stanowi podstawę do budowy pytań kwestionariuszowych. Nie jest to zabieg prosty, ponieważ wchodzi tu w grę problemy logicznej i psychologicznej poprawności pytań oraz ich trafności. Stawia on przed studentami jakościowo nowe trudności. Po sformułowaniu poszczególnych pytań podejmuje się decyzję co do ich kolejności w kwestionariuszu, czyli ustala się jego strukturę. Tak zbudowany wstępny kwestionariusz wymaga sprawdzenia w terenie (tzn. przeprowadzenia pewnej ilości wywiadów pilotażowych). Pilotaż sterowany jest tzw. instrukcją pilotażową, którą przygotowują studenci na podstawie znajomości celów i zasad badań pilotażowych. Chodzi o to, aby sprawdzić, czy wywiad kwestionariuszowy przynosi informacje poszukiwane i zarazem prawdziwe, oraz ustalić wszystkie ewentualne zakłócenia (np. złe rozumienie pytań, ich drażliwość, długość wywiadu itp.). Wywiady pilotażowe są z reguły — niezależnie od ich pisemnego utrwalania — nagrywane na magnetofon i analizowane na zajęciach. Moment ten wykorzystuje się także dla doskonalenia umiejętności pracy ankieterskiej. Analiza wyników badań pilotażowych stanowi podstawę do ostatecznej redakcji tekstu kwestionariusza oraz przygotowania pisemnej instrukcji dla ankieterów.

Etap czwarty: zbieranie materiałów empirycznych przy użyciu kwestionariusza — realizowany jest dopiero od niedawna w pełnym zakresie w stosunku do jednego wybranego kwestionariusza. W tym etapie zwraca się uwagę na problemy szkolenia i kontroli pracy ankieterów, organizacji pracy w terenie, kontroli próby, ewidencjonowania i kontroli gromadzonych materiałów.

Etap ostatni: opracowanie zgromadzonych materiałów — obejmuje przygotowanie ogólnej koncepcji opracowania, ostateczną krytykę i selekcję materiałów, sporządzenie kluczy kodyfikacyjnych i zakodowanie informacji, rozstrzygnięcie techniczno-statystycznych problemów obliczeń oraz ich przeprowadzenie i wreszcie przygotowaną w odpowiedniej formie prezentację wyników. Zakończeniem prac powinno być przekazanie elaboratu prowadzącym zajęcia i ewentualnie zainteresowanym instytucjom, czego do tej pory nie udało się zrealizować.

Powyższa przykładowa prezentacja trybu prac ma charakter ogólny, ponieważ niepotrzebne wydawało się wchodzić w szczegółowe procedury dydaktyczne i uwzględnianie zmienności czasowej różnych rozwiązań. Mamy zresztą do czynienia z pewną specyfiką pracy poszcze-

---

studentów z techniką wywiadu swobodnego, w którym sporządzona lista dyspozycji stanowi w zasadzie narzędzie badawcze. Oczywiście ze względu na jakościowy charakter tej techniki wszystkie poprzednio omówione kroki przygotowawcze nie są tak rygorystyczne i znormalizowane.

gólnych zespołów studenckich, wiążącą się z charakterem podjętego problemu, składem osobowym zespołu bądź dyspozycją osób prowadzących zajęcia. Musimy podkreślić, iż w praktyce nigdy nie jest możliwe skrajnie ściśle przestrzeganie tego porządku pracy w tym sensie, aby każdy jej etap kończył się raz na zawsze przyjętym, w pełni niezmiennym ustaleniem. Niejednokrotnie zachodzi bowiem potrzeba wprowadzania określonych korekt, np. w sformułowaniu problematyki badawczej w wyniku obiektywnej konieczności zaakceptowania takich, a nie innych rozwiązań w kształcie narzędzia badawczego. Jednakże zdecydowanie dążymy do wpojenia studentom takiego właśnie generalnego kierunku pracy badawczej. Znamy bowiem i uważamy za negatywne takie przykłady działalności badawczej socjologów, w których wychodząc jedynie od ogólnikowych idei celu badań formułuje się od razu np. pytania kwestionariuszowe, co z reguły z góry uniemożliwia rozstrzygnięcie podjętych problemów.

Zadania prowadzących zajęcia są szczególnie złożone i stanowią kompleks kilku ról. Rolą naczelną jest niewątpliwie rola eksperta metodologicznego, która w każdej sytuacji, a szczególnie zajęć dydaktycznych trudna jest do realizacji. Na zajęciach ze studentami mamy do czynienia z wcale nie prostszymi i łatwiejszymi problemami metodologicznymi niż w przypadku rzeczywistych badań, a przecież słuchacze nie mogą być w pełni równorzędnymi partnerami przy ich rozwiązywaniu. Przekazanie im niewątpliwych ustaleń metodologii oraz wyuczzenie na zmienność i niepowszechność części zasad i dyrektyw postępowania badawczego stanowi bardzo trudne zadanie dydaktyczne. Niestety, nasze dążenia do wyrabiania u studentów samoświadomości metodologicznej prowadzi często do ukształtowania u słuchaczy uogólnionego przekonania o tym, że metodologia i metodyka badań społecznych stanowią zbiór dowolnych i nie uporządkowanych reguł i zaleceń o niemal nieograniczonej swobodzie ich stosowania. Prowadzący zajęcia muszą również występować w roli konsultantów, a nawet ekspertów merytorycznych. Przy szerokim wachlarzu wybieranych przez studentów zagadnień oczywiste jest, iż ich kompetencja w tym względzie jest i będzie zawsze nie w pełni wystarczająca. Stan obecny prowadzi do zbyt dużej koncentracji uwagi i czasu na zajęciach na wyjaśnianie problemów merytorycznych, z wyraźną szkodą dla jasności i uporządkowania przekazywanej wiedzy metodologicznej.

Poważne obowiązki nakłada również na prowadzących rola organizatora zajęć. Specyfika tej roli, w naszym przypadku, polega na bieżącym kierowaniu pracą zespołów studenckich, które zawsze znajdują się w różnym stadium zaawansowania i wymagają indywidualnego prowadzenia, tak w zakresie organizacji toku prac szczegółowych, jak



i wszelkiej pomocy i oceny metodologiczno-merytorycznej. Prowadzący zajęcia jest więc zawsze kierownikiem wielu zespołów badawczych. Zespoły studenckie mają charakter demokratyczny i brak w nich formalnych przywódców, choć zwykle po pewnym czasie kształtuje się przywództwo nieformalne. Takie rozwiązanie wydaje się słuszne<sup>18</sup>, ale nakłada większe obowiązki na prowadzących zajęcia. Istotną trudność organizacyjną stanowi także pewna sprzeczność między wysokimi wymaganiami wobec prac studentów a nieuchronną ogólnością stawianych im zadań i zaleceń. Te ostatnie muszą być zawsze sformułowane w kategoriach ogólniejszych, aby przekazać słuchaczom szerszy horyzont metodologiczny. Natomiast ich rozwiązanie powinno przybierać postać konkretnych propozycji na gruncie opracowywania problemu. Chodzi bowiem generalnie o to, aby studenci zapoznali się z gólnymi zasadami i równocześnie opanowali umiejętność ich wykorzystania i dostosowywania w realnych sytuacjach badawczych.

W rezultacie omawianych zajęć studenci uzyskują pewną tylko orientację w zakresie metod i technik badawczych, jak i pewne tylko praktyczne umiejętności prowadzenia badań. Trudno dokładnie ocenić, w jakim stopniu omówiony tu model realizacji przedmiotu, w zasadzie stosowany od niedawna i nie w pełni konsekwentnie, gwarantuje uzyskanie przez studentów dostatecznej wiedzy do wywiązywania się z obowiązków badawczych w pracy zawodowej. Wydaje się jednak, iż obecnie nie zbliżyliśmy się jeszcze zadowalająco do osiągnięcia tego celu.

#### WNIOSKI I POSTULATY

Założyliśmy poprzednio, że jednym z głównych elementów modelu wykształcenia socjologicznego winno być ukazanie takiej wiedzy i umiejętności metodologicznych, które zapewniłyby poprawność pracy badawczej absolwentów w zakresie rozwiązywania typowych dla praktyki problemów socjologicznych. Założenie to ma w zasadzie charakter formalny. Jego rzeczowa interpretacja powinna być wyszczególnieniem konkretnych elementów wiedzy ogólnometodologicznej i umiejętności badawczych do opanowania i przyswojenia jako niezbędnych dla typowej działalności badawczej socjologów praktyków. Zadania tego nie mogliśmy tu podjąć z różnych względów, co ogranicza szczegółowość

---

<sup>18</sup> Nie należy zapominać, że zespoły studenckie powiązane są siecią stosunków koleżeńskich, posiadają silne potrzeby egalitaryzmu i solidarności. Stąd wręcz szkodliwe byłoby ustanowienie w nich formalnego przywództwa, tym bardziej że nie można byłoby połączyć tego z jakimś kompleksem sformalizowanych sankcji.

i konkretność naszych rozważań. Przyjęte założenie wystarcza jednak do krytycznego spojrzenia na dotychczasową praktykę dydaktyczną i jej efekty.

Wydaje się, że aktualne programy przedmiotów metodologicznych i o znaczeniu metodologicznym, a jeszcze bardziej ich realizacja prowadzą do niepożądanego stanu poważnej niespójności nabytej przez absolwenta wiedzy i jej niekompletności. Ponadto obserwacje wskazują na to, iż sytuacja ta sprzyja kształtowaniu się u absolwentów jednej z czterech postaw w stosunku do metodologicznych aspektów badań.

1. postawa ucieczki od badań empirycznych bądź do refleksji czysto teoretycznej, bądź do praktyki nie wymagającej prac badawczych;

2. postawa zbytnej niepewności i ostrożności metodologicznej, wyrażająca się w nie uzasadnionej minimalizacji dążeń i ambicji poznawczych;

3. postawa zbytnej pewności metodologicznej znajdująca wyraz w beztroskim podejmowaniu poważnych i skomplikowanych problemów, „w rozwiązywaniu” ich przez prymitywne zabiegi badawcze i przekonaniu o pełnej zasadności wyników badań;

4. postawa pozytywnej samoświadomości metodologicznej, polegająca na równoległym prowadzeniu refleksji nad metodą i problemem oraz twórczym dążeniu do ich maksymalnej adekwatności: ta jedynie pożądana postawa w pełni kształtuje się tylko u nielicznych absolwentów.

Jesteśmy świadomi tego, że wszechstronna analiza i pełna ocena metodologicznego kształcenia socjologów wymagałaby konfrontacji doświadczeń wszystkich ośrodków akademickich, z udziałem specjalistów nie tylko zajmujących się sprawami metodologii i metodyki badań, ale także szczegółowymi działami socjologii, jak również socjologów praktyków. Należałoby ją przeprowadzić w świetle szczegółowych ustaleń modelowych, dotyczących samej „zawartości” wykształcenia, jak i jego form dydaktycznych. Dopiero tak przeprowadzona ocena pozwoliłaby na wysunięcie trafnych i uzasadnionych postulatów odnośnie do zmian w programach studiów, a przede wszystkim sposobach ich realizacji. Niemniej jednak uważamy, że powyższe rozważania uprawniają nas, obecna zaś praktyka dydaktyczna skłania do postawienia już teraz szeregu postulatów, wymagających oczywiście dalszej dyskusji i wszechstronnego rozważenia.

Przemyślenia w aspekcie kompleksowości tego kształcenia wymaga przede wszystkim cały program studiów. Zwłaszcza cały zestaw przedmiotów metodologicznych oraz ich treściowa zawartość muszą tworzyć spójny i pełny system wiedzy, adekwatny do stanu rozwoju tych nauk i modelu absolwenta. Wymaga to rozpatrzenia i przeprowadzenia dwóch zasadniczych zabiegów.

1. Zawartość treściowa takich przedmiotów, jak główne zagadnienia filozofii marksistowskiej oraz logika z metodologią nauk, winna być zmieniona, aby zostały wyeksponowane problemy teorii poznania w jej powiązaniach z ontologią i ogólną metodologią nauki.

2. Konieczne jest również wprowadzenie przynajmniej jednego jeszcze przedmiotu metodologicznego, a mianowicie ogólnej metodologii nauk społecznych. Stanowiłby on konieczny pomost pomiędzy wiedzą uzyskiwaną w ramach przedmiotów filozoficzno-metodologicznych a metodami i technikami badań empirycznych. W jego programie można byłoby uwzględnić między innymi następujące zagadnienia: zasadnicze stanowiska metodologiczne w nauce w ich powiązaniu z teorią poznania, metodologia humanistyki w stosunku do metodologii nauk przyrodniczych, podstawowe założenia metodologiczno-teoretyczne nauk społecznych, a w szczególności socjologii, konsekwencje przyjmowanych założeń ontologicznych, teoriopoznawczych i ogólnometodologicznych dla miejsca empirii w poznaniu rzeczywistości społecznej oraz możliwości i ograniczenia praktycznych zastosowań wiedzy socjologicznej.

Kompleksowe wykształcenie metodologiczne studentów socjologii nie może zostać w pełni zrealizowane wyłącznie w ramach przedmiotów bezpośrednio metodologicznych.

1. W tym celu konieczne jest wykorzystanie w większym stopniu niż dotychczas takich form dydaktycznych, jak seminaria socjologiczne i wykłady monograficzne. Zapewniłoby to równocześnie ciągłość kontaktu studentów z metodologią w toku całych studiów. Wiadomo bowiem, że absolwenci i studenci krytycznie odnoszą się do przerwania kształcenia metodologicznego po trzecim roku<sup>19</sup>.

2. Niezwykle cenne byłoby również pewne eksponowanie zagadnień metodologicznych w przedmiotach merytorycznych. Chodzi o to, aby w miarę potrzeb i możliwości określać status metodologiczny przekazywanej wiedzy merytorycznej, a w krytyce takich czy innych poglądów zwracać uwagę na jej metodologiczne aspekty. Pozytywnym przykładem takiego podejścia mógłby być przedmiot: historia myśli społecznej i socjologii. Motywem przewodnim tego wykładu jest pokazanie zmienności metodologicznych założeń „o naturze” rzeczywistości społecznej.

Realizacja powyższych postulatów wymaga odpowiedniego uporządkowania wszelkiej wiedzy metodologicznej pod kątem potrzeb dydaktyki. Uzasadnione nadzieje budzi przedsięwzięcie S. Nowaka opracowania kompleksowego podręcznika metodologii i metodyki badań socjologicz-

<sup>19</sup> Żelazo, *op. cit.*

nych<sup>20</sup>, przy założeniu zakończenia podjętych zadań. Należy oczekiwać, iż inni metodolodzy zdecydują się również na przekazanie w podobnej formie własnych, zaawansowanych już doświadczeń, przemyśleń i koncepcji<sup>21</sup>.

Odnosnie do podstawowego przedmiotu metodologicznego, a mianowicie metod i technik badań społecznych, wysunąć można cały szereg postulatów.

1. Zajęcia powinny bezwzględnie i bezpośrednio nawiązywać do wiedzy metodologicznej studentów, uzyskanej z innych przedmiotów, oraz do potrzeb przyszłej pracy.

2. Niezbędne jest przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych do ćwiczeń, a przede wszystkim wzorcowych opracowań wszystkich kroków badawczych na przykładzie konkretnego problemu i w stosunku do poszczególnych technik.

3. Każdy projekt badawczy podjęty w związku z daną techniką musi być w swej realizacji doprowadzony do fazy końcowej, tj. do elaboratu. Tylko w ten sposób można zapewnić dostateczne przyswojenie sobie przez studentów całego toku postępowania badawczego.

Urzeczywistnienie tej grupy postulatów wymaga istotnych zmian formalno-organizacyjnych w naszych zajęciach. Sprawą podstawową jest poważne zwiększenie czasu przeznaczanego na ten przedmiot, rzeczywiste zmniejszenie liczebności grup ćwiczeniowych i zapewnienie lepszego wyposażenia technicznego. Pożądanymi byłby udział ekspertów merytorycznych w prowadzeniu poszczególnych zespołów studenckich. Należy też w pełni wykorzystać zalety podejmowania tematów użytecznych dla praktyki. Dla finalizacji podjętych problemów badawczych odpowiednią formą mogłoby być studenckie koło naukowe. Wydaje się potrzebne i możliwe rozszerzenie zakresu tematycznego zajęć przez wprowadzanie innych jakościowo zadań dla studentów, np. recenzje metodologiczne prac badawczych, teoretyczne opracowania wybranych zagadnień metodologicznych na podstawie literatury, szerokie włączanie studentów do prac badawczych Instytutu. Te ostatnie formy należy w pierwszej kolejności wykorzystać do indywidualnego prowadzenia szczególnie uzdolnionych słuchaczy. Pozytywnie np. oceniamy wprowadzone ostatnio zadania dydaktyczne, polegające na opracowaniu meto-

---

<sup>20</sup>J. Lutyński oraz A. P. Wejland, recenzje pracy S. Nowaka: *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, „Studia Socjologiczne”, 1972, z. 1, s. 249—258.

<sup>21</sup>Podkreślamy, że nie chodzi tu tylko o próby całościowych ujęć tych problemów. Niezbędne są również szczegółowe i systematyczne wykłady wyodrębniających się fragmentów procesu badawczego.

dologicznej rekonstrukcji koncepcji badawczej konkretnych publikowanych badań, które przygotowuje każdy student.

Przedstawione przez nas, dyskusyjne zresztą, oceny i postulaty wpływają przede wszystkim z doświadczeń dydaktyków łódzkiego ośrodka socjologicznego. Zaprezentowane tu obserwacje i uogólnienia są przedmiotem ciągłej dyskusji w naszym środowisku. Nie możemy określić, jak przedstawia się sytuacja w pozostałych uniwersytetach, choć orientujemy się, że występują tam nieco inne problemy i trudności. Niewątpliwie jednak tak złożone i ważne zagadnienie, jak metodologiczne przygotowanie socjologów do praktyki zawodowej, nie może być rozwiązane na podstawie doświadczeń i kompetencji jednej placówki dydaktycznej. Wskazuje to na konieczność stałej konfrontacji i wymiany osiągnięć wszystkich ośrodków kształcących socjologów. Jedną z jej form powinny być specjalne ogólnopolskie konferencje poświęcone tym celom, organizowane kolejno przez poszczególne uniwersytety.

Na zakończenie chcemy podkreślić zasadniczy naszym zdaniem moment, który nadaje szczególne znaczenie ciągłemu doskonaleniu kształcenia metodologicznego. Obserwuje się, że stałemu rozwijaniu metodologii i metodyki badań nie towarzyszy odpowiedni postęp prac badawczych. Badacze, z różnych względów, nie sięgają do opracowań i ustaleń metodologów, a ci z kolei nie biorą na siebie odpowiedzialności za poziom badań empirycznych. Zresztą próby współpracy metodologów z badaczami w konkretnych przedsięwzięciach empirycznych wskazują na poważne trudności we wzajemnym rozumieniu się i uzgadnianiu rozwiązań<sup>22</sup>. W tej sytuacji dydaktyka akademicka jest główną płaszczyzną wpływu metodologów na postęp badań socjologicznych, potencjalnie zabezpieczającą empiryczne wykorzystanie aktualnych osiągnięć. Stanowi więc ona, obok pracy naukowej, podstawową odpowiedzialność społeczną metodologów.

---

<sup>22</sup> Mamy tu na myśli przede wszystkim doświadczenia Zakładu Metodologii Badań Socjologicznych IFiS PAN.