

Edward Hajduk*

CZEGO CHCIAŁBYM NAUCZYĆ STUDENTÓW STUDIÓW SPOŁECZNYCH

Dwie deklaracje:

1. Treść tego tekstu jest wskaźnikiem niewiedzy autora o tym, jakie problemy wyróżniają pedagogikę lub jakie metody tworzenia wiedzy o tych problemach wyznaczają autonomię tej dyscypliny w zespole nauk społecznych. Kształt artykułu współokreśla także doświadczanie owej niewiedzy.
2. Nauka, w odróżnieniu od filozofii i religii, odpowiada na pytania stawiane przez podmioty rozwiązujące problemy praktyczne. Jej społeczna funkcja wyznaczona jest także przez stwarzanie mocnych przesłanek do rozwiązywania takich problemów. Postulat tworzenia ekonomicznych fundamentów organizacji społeczeństwa przy wykorzystaniu wiedzy naukowej jest adresowany do twórców wiedzy naukowej, nie do promotorów koncepcji filozoficznych lub systemów religijnych. Artykuł ten jest niezbyt konsekwentną realizacją obu deklaracji.

I. O konsekwencjach konsekwentności

Upowszechniając wiedzę z nauk społecznych nauczyciel akademicki może uczyć studentów: a) tworzenia wiedzy, b) systematyzowania wiedzy, c) porządkowania wiedzy. Najbardziej trudny do osiągnięcia cel edukacji – uczenie tworzenia wiedzy poprzedzać może analiza konkretnych schematów procedury badawczej przestrzeganej przez autorów badań empirycznych (Clarke 2005, Rutkowska, Szuster 2008; Forgas, Williams, Wheeler 2005).

W realizacji celu drugiego mogą być przydatne prace, które napisane zostały z zamiarem usystematyzowania wiedzy o jednej kategorii problemów naukowych (Sztompka 1973, Malewski 1964, Ossowska 1970, Bronfenbrenner 1981, Hurrelmann, Ulich 1991).

***Edward Hajduk** – prof. dr hab. w zakresie socjologii i pedagogiki, profesor w Łużyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Żarach.

Osiągnięcie celu trzeciego jest łatwiejsze, bowiem różne podręczniki czy encyklopedie dostarczają wiedzy uporządkowanej wg kryteriów rozpoznawalnych przez czytelnika. Wskażemy niektóre z nich (Sztompka 2005, Pospiszyl 2008, Strelau, Doliński 2008; Jasińska-Kania, Nijakowski, Szacki, Ziółkowski 2006).

Chociaż uczenie porządkowania wiedzy lub przekazywanie wiedzy uporządkowanej jest realizacją celu łatwiej osiągalnego niż realizacja celów innych od wymienionych, to nie obywa się bez konsekwencji kłopotliwych dla nauczyciela akademickiego. O niektórych konsekwencjach jest nasz tekst.

Konsekwentny człowiek wyróżnia się walorami intelektualnymi. Od wskazania owych walorów zaczniemy wyrażenie naszych myśli. „W sensie prakseologicznym racjonalnie konsekwentny jest nie ten, kto tylko trzyma się reguł poprawnego rozumowania, lecz także wychodzi z prawdziwych przesłanek” (Pszczółowski 1978, s. 103).

Konsekwentność jest walorem umysłu i przypisać ją można czynności rozumowania.

Jest ona też walorem innej cechy umysłu – sposobu podejmowania decyzji. „Każda decyzja, już powzięta, wymogiem konsekwencji wiąże nasze »ja« na przyszłość i zacieśnia zasięg późniejszych decyzji i działań. Jeżeli decyzja D_1 wyznacza dla P działanie d_1 , to zachowując konsekwencję, P nie powinien wykonywać przed chwilą krytyczną żadnego takiego działania d_2 , które by uniemożliwiało d_1 , ani nie powinien podejmować decyzji takiej D_2 co do działania d_2 , która by stała w sprzeczności z decyzją D_1 ” (Znamierowski 1957, s. 488).

Postulat komunikowany za pomocą definicji konsekwentności w podejmowaniu decyzji respektować powinien piszący pracę empiryczną, promocyjną. Zgodnie z sugestią niektórych metodologów sformułujemy problem główny i szczegółowe oraz hipotezę ogólną i szczegółowe. Te sugestie będziemy respektować, omawiając przypadek prawdopodobny, aczkolwiek nie zapożyczony z literatury metodologicznej lub metodycznej.

Za problem główny niechaj posłuży to pytanie:

P Jak pozytywne doświadczenie ludzi związane z pomaganiem rzutuje na gotowość ich do pomagania?

Formułując problemy szczegółowe, wyodrębniamy składniki owego doświadczenia waloryzowanego pozytywnie:

P1 Jak skuteczność udzielanej pomocy wspomaga gotowość ludzi do pomagania innym?

P2 Jak wiedza o doświadczaniu szacunku przez pomagających wzmacnia gotowość ludzi do pomagania innym?

P3 Jak doświadczanie wdzięczności za udzielanie pomocy wzmacnia gotowość ludzi do pomagania innym?

P4 Jak wzbogacanie kompetencji zawodowych uzyskiwane w następstwie pomagania innym sprzyja umacnianiu gotowości do zachowań pomocnych?

Wyodrębniając problemy szczegółowe przyjmujemy założenie o kompletności, które tak zapiszemy:

$$\{P1 \wedge P2 \wedge P3 \wedge P4\} = P, \quad \text{Def. } \wedge = i$$

Gdyby założenie o kompletności nie było trafne, wówczas zapis miałby postać:

$$\{P1 \wedge P2 \wedge P3 \wedge P4\} < P, \quad \text{Def. } < = \text{jest mniejsze niż} \dots$$

tzn., że jest jeszcze przynajmniej jeden składnik pozytywnego doświadczenia, np. *P5*, który został pominięty, a powinien być włączony do układu problemów szczegółowych, aby założenie o kompletności było trafne. Założenie o kompletności może być łączone z założeniem o rozłączności, które rozumiemy jako brak korelacji pozytywnej któregośkolwiek składnika pozytywnego doświadczenia powiązanego z pomaganiem, z dowolnym innym składnikiem tego doświadczenia. To założenie można empirycznie sprawdzić, a trafność jego współokreśla wartość poznawczą hipotez szczegółowych.

Postępując konsekwentnie sformułujemy hipotezę ogólną i szczegółowe hipotezy.

Hipoteza ogólna:

H Im bardziej pozytywne doświadczenia, związane z pomaganiem mają ludzie, tym chętniej pomagają innym.

Hipotezy szczegółowe:

H1 Im bardziej skutecznie ludzie pomagają innym, tym chętniej pomagają.

H2 Im silniejsze przekonanie mają ludzie o szacunku doświadczanym przez pomagających, tym chętniej pomagają innym.

H3 Im częściej doświadczają wdzięczności ludzie pomagający innym, tym chętniej pomagają.

H4 Im większe znaczenie ma pomaganie innym w podwyższaniu kompetencji zawodowych, tym chętniej ludzie pomagają innym.

Założenia, jakie przyjmuje prowadzący badania w odniesieniu do hipotez:

A. Założenie kompletności:

$$\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} = H$$

B. Założenie o równoważności uwarunkowań wymienionych w hipotezach i jego konsekwencje.

1. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow H$
2. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge \sim H4\} \rightarrow \sim H$
3. $\{H1 \wedge H2 \wedge \sim H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$
4. $\{H1 \wedge \sim H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$
5. $\{\sim H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$

Def. $\sim$ = nie jest tak, że...

Założenie o równoważności uwarunkowań gotowości do pomagania przesądza o tym, że zakwestionowanie jednej hipotezy szczegółowej jest uwarunkowaniem wystarczającym do odrzucenia hipotezy ogólnej, ale nie jest warunkiem koniecznym, co możemy zapisać tak:

$$\{\sim H1 \vee \sim H2 \vee \sim H3 \vee \sim H4\} \rightarrow \sim H; \quad \vee = \text{lub}$$

C. Założenie o równoważności każdego uwarunkowania gotowości do pomagania można sprawdzić stosując analizę regresji wielokrotnej. Analiza taka ułatwi ustalenie hierarchii owych uwarunkowań wg kryterium, jaki procent zmienności zmiennej zależnej – gotowości do pomagania – wyjaśnia każdy rodzaj uwarunkowań.

Dla przeprowadzenia rozumowania proponujemy taką hierarchię uwarunkowań gotowości ludzi do pomagania innym, wymienionych w czterech hipotezach: ($H1 > H4 > H3 > H2$).

Odczytujemy tak ową hierarchię: gotowości do pomagania sprzyja bardziej skuteczność pomagania ($H1$) niż nabywanie kompetencji zawodowych uzyskiwanych przez pomagających ($H4$), nabywanie kompetencji zawodowych ($H4$) sprzyja bardziej gotowości do pomagania niż doświadczanie wdzięczności za udzielanie pomocy ($H3$), a doświadczanie wdzięczności za udzielaną pomoc ($H3$) motywuje bardziej do udzielania pomocy niż przekonanie o tym, że pomagający cieszą się szacunkiem społecznym ($H2$).

Jakie są tego konsekwencje dla orzekania o hipotezie ogólnej (H)? Sprawdzający tę hipotezę doświadcza dyskomfortu, bowiem powinien zdecydować, jakie przesłanki (wyniki badań) przyjmuje zachowując hipotezę ogólną albo odrzucając tę hipotezę.

1. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow H$ hipoteza zachowana
2. $\{H1 \wedge \sim H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow H?$ nie ma pewnych przesłanek
3. $\{H1 \wedge H2 \wedge \sim H3 \wedge H4\} \rightarrow H?$ do stanowczego osądu
4. $\{H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge \sim H4\} \rightarrow \sim H$ hipoteza została
5. $\{\sim H1 \wedge H2 \wedge H3 \wedge H4\} \rightarrow \sim H$ zakwestionowana

Def. $\rightarrow =$ jeżeli... , to..., $\wedge =$ i, $\sim =$ nie jest tak, że...

Sprawdzenie hipotezy ogólnej w badaniach empirycznych i potwierdzenie jej przesądza, że przestaje być ona hipotezą, a może być prawem nauki lub generalizacją historyczną. To są rodzaje wiedzy naukowej przydatne do tworzenia teorii naukowej w danej dyscyplinie nauki empirycznej.

Natomiast sprawdzenie i potwierdzenie w badaniach empirycznych każdej hipotezy szczegółowej przynosi konsekwencje praktyczne. Każda hipoteza sprawdzona i potwierdzona w badaniach empirycznych może być przesłanką przydatną do tworzenia dyrektywy praktycznej. A taka dyrektywa będzie motywowała do wykonywania czynności sprzyjających kształtowaniu gotowości wychowanków do udzielania pomocy innym.

Badający uwarunkowania gotowości ludzi do pomagania nie doświadczy dyskomfortu, o którym piszemy, jeśli formułując wszystkie problemy szczegółowe, będzie respektował założenie o kompletności $\{P1 \wedge P2 \wedge P3 \wedge P4\} = P$, ale sformułuje np. hipotezy tylko do problemu $P1$ i $P4$. Uzna, że sprawdzenie ich dostarczy przesłanki potrzebne do tworzenia dyrektyw praktycznych, bez realizacji zamierzenia poznawczo bardziej ambitnego – sprawdzenie hipotezy ogólnej i gromadzenia wiedzy naukowej niezbędnej do tworzenia teorii naukowej.

D. Założenie o jednorodności (homogeniczności) kategorii zmiennej niezależnej i zmiennej zależnej. Szczególnie trudne do respektowania wówczas, gdy zmienne oznaczają cechy osobowości, np. „doświadczenie wdzięczności”, „przekonanie o szacunku”, „gotowość do pomagania” itp. Kategorie te są typami, cechy są mierzalne na skali porządkowej, a do kategorii np. bardzo silne przekonanie o szacunku doznawanym przez pomagających mogą

być włączeni badani o takiej samej autoocenie, a różnym natężeniu owego przekonania, podobnie gotowość do pomagania ma różne natężenie przy takiej samej deklaracji badanych. Niekiedy z innych powodów trudno jest stworzyć kategorie jednorodne, jeżeli np. przy ich tworzeniu korzystamy z danych potrzebnych do obliczenia średniej, a średnia stanowi przesłankę decyzji o włączeniu badanych osób do kategorii. Przyjmijmy, że tworzymy kategorie uczniów a) bardzo dobrych, b) dobrych, c) słabych. Definitywnym wskaźnikiem ucznia włączanego do kategorii jest średnia ocen z trzech przedmiotów.

Kategorie uczniów:

A= uczniowie bardzo dobrzy, B= uczniowie dobrzy, C= uczniowie słabi

1. 5 5 5 = 5,0	1. 4 4 4 = 4,0	1. 3 3 3 = 3,0
2. 6 5 4 = 5,0	2. 5 4 3 = 4,0	2. 4 3 2 = 3,0
3. 6 6 3 = 5,0	3. 6 3 3 = 4,0	3. 5 2 2 = 3,0

Żadna kategoria nie jest jednorodna, chociaż średnie ocen obliczone dla każdego ucznia włączonego do danej kategorii są takie same, a średnie ocen dydaktycznych uczniów włączonych do różnych kategorii są wyraźnie różne.

Wyniki badań mogą skłaniać do odrzucenia hipotezy tylko dlatego, że utworzone kategorie zmiennej niezależnej lub zmiennej zależnej są niejednorodne, a sprawdzając hipotezę zakładaliśmy ich jednorodność i wzajemną niezależność, np. kategoria: a) bardzo skutecznie pomagają, b) skutecznie pomagają, c) nieskutecznie pomagają.

Tworząc takie kategorie pamiętamy, że piszemy o takiej samej pomocy i taka sama ilość zachowań pomocnych stanowi podstawę dokonanego podziału badanych na trzy kategorie. A spełnienie takich postulatów jest możliwe w badaniach eksperymentalnych.

Spośród zagadnień skorelowanych z formułowaniem problemów i hipotez odnotujemy jeszcze odpowiedź na pytanie. Czy można bez badań empirycznych stwierdzić, że jedno uwarunkowanie jest wystarczające, aby nastąpiło następstwo pozytywnie oceniane, gdy wiemy, że jest kilka uwarunkowań ze sobą nieskorelowanych? Przed udzieleniem odpowiedzi przypomnijmy o tym, że:

- a) skuteczne udzielanie pomocy sprzyja gotowości do udzielania pomocy
- b) wzbogacanie kompetencji zawodowych przez udzielanie pomocy wzmacnia gotowość do udzielania pomocy.

Czy można ze zdań zawierających wiedzę o tych rodzajach uwarunkowań gotowości do pomagania wyprowadzać wniosek będący zdaniem także zawierającym wiedzę o uwarunkowaniach gotowości do pomagania?

Zbudujemy schemat wnioskowań, a następnie ustalimy poprawność wnioskowania.

Jeżeli (p): **im** bardziej skutecznie pomagają ludzie innym, **tym** chętniej pomagają (q)

(q): **im** bardziej wzbogacają kompetencje zawodowe pomagający innym, **tym** chętniej pomagają (r)

to: (p) im bardziej skutecznie pomagają ludzie innym

lub: (q) im bardziej wzbogacają kompetencje zawodowe, pomagając innym, tym chętniej pomagają (r)

Funkcja zdaniowa:

$$\frac{[(p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r)]}{\text{poprzednik}} \rightarrow \frac{[(p \vee q) \rightarrow r]}{\text{następnik}}$$

Def. $\rightarrow$ = jeżeli... , to... , $\wedge$ = i, $\sim$ = nie jest tak, że...

Wykorzystujemy funkcję zdaniową, która ma budowę taką samą, jaką ma zdanie. Zdanie ma treść, funkcja zdaniowa nie ma treści. Sprawdzimy, czy ta funkcja jest prawem logiki (Ziemiński 1992, s. 139).

Zakładamy, że *nie jest tak, aby funkcja zdaniowa była prawem logiki*. Można ją przekształcić w zdanie fałszywe, czyli doprowadzić do takiego stanu: następnik jej jest fałszywy, a poprzednik jest prawdziwy, po podstawieniu zdań w miejsce zmiennych w niej występujących:

Def.: 1 = dowolne zdanie prawdziwe; 0 = dowolne zdanie fałszywe

$$[(p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r)] \rightarrow [(p \vee q) \rightarrow r]$$

Następnik: $[(p \vee q) \rightarrow r]$ zamieni się w zdanie fałszywe, gdy:

Poprzednik:

$$1. \frac{[(1 \rightarrow 0) \wedge (1 \rightarrow 0)]}{1. p = 1, q = 1, r = 0;}$$

$$[(1 \vee 1) \rightarrow 0] = 0$$

$$[0 \wedge 0]$$

$$0$$

$$2. \frac{[(1 \rightarrow 0) \wedge (0 \rightarrow 0)]}{1. p = 1, q = 0, r = 0;}$$

$$[(1 \vee 0) \rightarrow 0] = 0$$

$$[0 \wedge 1]$$

$$0$$

$$\begin{array}{rcl}
3. & \frac{[(0 \rightarrow 0) \wedge (1 \rightarrow 0)]}{[(1 \vee 1) \rightarrow 0] = 0} & 1. \ p = 0, q = 1, r = 0; \\
& [0 \wedge 0] & \\
& 0 &
\end{array}$$

A jaki jest poprzednik, to ukazują dokonane podstawienia tych samych zdań w miejsce zmiennych i przekształcenia funkcji $[(p \rightarrow r) \wedge (q \rightarrow r)]$ w zdanie.

Przy tych podstawieniach zdań w miejsce zmiennych zdaniowych poprzednik zamienia się w zdanie fałszywe. A implikacja, której poprzednik jest fałszywy, cała zamienia się w zdanie prawdziwe.

Nie udało się przekształcić funkcji zdaniowej w zdanie fałszywe, stąd wniosek, że jest ona prawem logiki. A to ustalenie przynosi ustalenie konsekwencji pozytywne. Skoro prawdziwe są zdania uznane za przesłankę wnioskowania, to prawdziwy jest wniosek wyprowadzony z nich zgodnie z postulatami logiki zdań. Cały schemat wnioskowania (złożony schemat wnioskowania) ma budowę zgodną z prawem logiki. Można więc uznać, że zdanie stanowiące następnik wynika ze zdań stanowiących poprzednik schematu zdań. Zdanie stanowiące następnik implikacji – w przedstawionych schematach zdań – nie wymaga empirycznego sprawdzenia, aby uznać je za prawdziwe. Zdania tego nie uznajemy za hipotezę (Hajduk 2006, s. 22). A inny wniosek jest taki: także w naukach społecznych można akceptować zdania zawierające wiedzę o zależnościach bez ich empirycznego sprawdzenia.

Czy omówione przez nas konsekwencje formułowania problemów głównych i szczegółowych, hipotez ogólnych i szczegółowych przemawiają za rezygnacją ze stosowania tych podziałów w konkretnych badaniach empirycznych? Przynajmniej jeden argument wspiera odpowiedź przeczącą.

Dyscypliny naukowe nauk społecznych odróżnia od innych rodzaj uwarunkowań preferowanych w analizie wyników badań empirycznych. Socjologowie w zespole czynników różnicujących np. zachowania, aspiracje, poglądy ludzi eksponują uwarunkowania strukturalne, społeczne: płeć, wykształcenie, zawód, wiek, a psychologowie – uwarunkowania osobowościowe (motywy, emocje, poczucie sprawstwa, wiedzę).

Sprawdzenie hipotezy ogólnej i potwierdzenie w badaniach empirycznych może prowadzić do wniosku ogólnego, np. pozytywne doświadczenie ludzi skorelowane z pomaganiem innym wzmacnia gotowość ich do pomagania. Wiedza taka jest przydatna wychowawcom, którzy uznają, że należy wychowanków motywować do zachowań pomocnych. Ustalenie takich zależności wzmacnia prestiż dyscypliny naukowej.

Niektórzy autorzy badań empirycznych przekraczają granice oddzielające dyscypliny naukowe i uwzględniają w analizie wyników badań różne uwarunkowania preferowane w różnych dyscyplinach nauki i o tym komunikują (Lewicka 2008). Nie sugerują jednak, aby taka decyzja ograniczała autonomię tych dyscyplin w aspekcie preferowanego rodzaju uwarunkowań badanych zachowań ludzi, ich poglądów, wyboru wartości itp.

W badaniach naukowych poznawcze walory przypisuje się pytaniom, za pomocą których komunikowane są problemy naukowe. Jednak historia nauki potwierdza, że wyróżniani są uczeni, którzy sformułowali trafne odpowiedzi. Bertrand Russell zyskał uznanie, udzielając odpowiedzi na wiele pytań typu: fryzjer powiedział: „gole tych mężczyzn, którzy sami siebie nie golą”. Czy fryzjer siebie goli, czy siebie nie goli? Darwin odpowiedział na pytanie o mechanizmy ewolucji gatunków. Stawianie pytań jest przywilejem dzieci. Uczeni przyjęli na siebie obowiązek udzielania odpowiedzi, na które tylko oni mogą udzielić odpowiedzi wiarygodnych, wzbogacających wiedzę potrzebną gatunkowi ludzkiemu.

I jeszcze o konsekwencjach komunikowania subiektywnego nastawienia autora zdania do jego treści jako warunku koniecznego uznania tego zdania za hipotezę. Wskaźnikiem owego subiektywnego nastawienia są takie formuły: a) przypuszczam...; b) zakładam...; c) domyślam się...; d) sądzę, że...

Budowa zdania, którego wartość logiczną sprawdzamy w badaniach empirycznych, określa jego status epistemologiczny, status hipotezy. Sprawdzamy także teorię naukową, lecz nie jest ona tożsama ze zdaniem lub koniunkcją zdań opisujących fragment świata.

Hipoteza jest przypuszczeniem, domysłem poddawany sprawdzaniu empirycznemu.

A jeśli autor hipotezy komunikuje o swoim subiektywnym nastawieniu do treści jej, to odczytujemy wytworzoną konstrukcję tak:

- a) przypuszczam, że przypuszczam...;
- b) zakładam, że przypuszczam...;
- c) domyślam się, że przypuszczam...;
- d) sądzę, że przypuszczam...;

Takie są konsekwencje konsekwentności.

Na zakończenie tego fragmentu tekstu przywołajmy myśl socjologa. Ulrich Beck napisał: „Cywilizacja naukowa weszła w fazę rozwoju, w której nauka zajmuje się nie tylko naturą, człowiekiem i społeczeństwem, lecz

coraz bardziej sama sobą, swoimi produktami, skutkami, błędami” (2002, s. 242). Zgodne z tą myślą sugestie metodologiczne formułuje Dariusz Dołęcki (2010, s. 230-231, s. 282)

II. Pojęciowe utożsamianie różnych porządków

Odnotujemy tylko niektóre zauważenie niedokładności metodologicznych, rzeczywistych, a nie domniemyanych jedynie, z zamysłem wskazania na ich niektóre prawdopodobne, ale domniemywane uwarunkowania. Przedstawione przypadki utożsamiania różnych porządków ułatwia odczytania owych uwarunkowań. Odnotowanie kilku przypadków w zamysłu autora tekstu służy realizacji celów dydaktycznych.

Udostępniamy innym wiedzę i uczymy zasad, reguł porządkowania wiedzy. A jeśli nie uczymy owych reguł porządkowania wiedzy, to uczymy nieefektywnie (Lewicka 1993). Czy uczymy też reguł selekcji wiedzy, eliminowania wiedzy zbędnej? Jeśli uczymy, to jakie są to reguły i jaka jest ich siła selekcyjna? Nie znamy wyników badań empirycznych, dających przesłanki do wniosku będącego odpowiedzią na postawione pytanie. Czy nasz rejestr przypadków utożsamiania różnych porządków może dostarczać reguł eliminowania wiedzy zbędnej lub wiedzy nierzetelnej? I pytanie adresowane do upowszechniających wiedzę w instytucjach edukacji: czy ich powinnością jest uczenie reguł eliminowania wiedzy nierzetelnej?

W naszym tekście opisane są przypadki odpowiadające tytułom i komentarze, które komunikują wątpliwości odnośnie do zgodności ich treści z intencją w nich zawartą. Zmienione są przez nas sposoby komunikowania analizowanych przypadków.

A. Pojęciowe utożsamianie porządku logicznego z fizycznym

Przykłady:

1. Perspektywa pozytywistyczna spłyciła zjawisko kibicowania i ograniczyła zbiorowość kibiców do osób demonstrujących fakt bycia kibicem.

Perspektywa pozytywistyczna w nauce tworzy zespół norm wyznaczających poznawczą (badawczą) aktywność ludzi nauki, a kibicowanie jest praktycznym zachowaniem określonej kategorii ludzi, które to zachowanie jest wskaźnikiem definicyjnym przynależności do zbioru kibiców. Ale ta perspektywa nie przesądza o liczbie ani sposobie realizacji roli kibica. Liczba kibiców i rodzaje kibicowania (typy kibiców) nie wyznaczają prawdopodobnie perspektywy poznawczej badacza tego zjawiska społecznego.

2. Dysfunkcjonalność. Psychologiczny i socjologiczny aspekt definicji.

Definicja jest składnikiem języka, także języka jakiejś dyscypliny nauki. Może być definicją dysfunkcjonalności, np. szkoły, rodziny, przyjętą przez

socjologów lub psychologów. Sama definicja nie ma aspektu socjologicznego ani psychologicznego, natomiast może spełniać postulaty logiki albo nie spełniać niektórych. Definicja dysfunkcjonalności np. szkoły spełniającej postulaty logiki z pewnością ułatwia dokładne wyodrębnianie przedmiotu badań prowadzonych przez socjologów i psychologów. Nie osłabia natomiast dysfunkcjonalności instytucji, o której komunikuje.

3. Pojęcie metody to sposób badań systematycznie stosowany.

Pojęcie „metoda” jest nazwą, a nazwa jako składnik języka oznacza coś, co jest poza językiem, co stanowi jej desygnat. Nazwa nie może być tożsama z tym, co oznacza. Taką sugestię zawiera przedstawiony wyżej przykład. Metoda badania jest ciągiem czynności podmiotu poznającego (także fizycznych), których wykonywanie umożliwia uzyskanie owemu podmiotowi wiedzy o przedmiocie badań, czyli jest sposobem badania tego przedmiotu.

4. Zakres metody jest szerszy niż zakres techniki.

Tę sugestię odczytamy tak: zakres nazwy „metoda badań” jest szerszy niż zakres nazwy „technika badań”. Oba składniki języka należą do tej samej kategorii syntaktycznej, do nazw, ale każda z nich oznacza zgoła coś innego, a jeśli jest tak, to zakresy obu nazw wykluczają się; żadna metoda nie jest techniką, a żadna technika nie jest metodą. Relacje realne (fizyczne) mogą być takie: wybór metody M „wymusza” wybór technik badań $T_1 \dots T_n$. Możemy za pomocą definicji ustalić zamienność zakresów nazwy „metoda” i nazwy „zbiór technik”.

$M = T_1 \wedge T_2 \wedge T_3$, np. metodę monografii tworzą techniki badań:

T_1 = badanie dokumentów urzędowych

T_2 = obserwacja pracy kadry instytucji

T_3 = wywiad z klientami instytucji.

Ale całość (M) nie może być utożsamiana z jej częścią – techniką ($T_1 \vee T_2 \vee T_3$)

5. Socjologiczne uwarunkowania zjawiska migracji.

Socjologia jest dyscypliną nauki, rodzajem wiedzy np. o migracji. Wiedza ta prawdopodobnie nie określa rozmiaru migracji ani czasu jej trwania, ani zbioru migrantów. Socjolog w opisie badanego zjawiska uwzględnił społeczne różnice między ich aktorami, np. płeć, wiek, wykształcenie, zawód, pozycje w strukturze zawodowej itp. Stosownie do takiej wiedzy trafniejsze byłoby sformułowanie: społeczne uwarunkowania zjawiska migracji. Natomiast niektóre rodzaje wiedzy o migracji zgromadzonej przez socjologię mogą być przesłanką decyzji o emigrowaniu np. do Wielkiej Brytanii albo zaniechaniu takiego zachowania przez posiadających wiedzę zgromadzoną przez socjologię. Autor publikacji naukowej mógł przedstawić wyniki badań ukazujących znaczenie wiedzy zgromadzonej przez socjologów, wiedzy

o emigracji polskiej w Wielkiej Brytanii, w zespole uwarunkowań decyzji badanej kategorii: emigrować albo nie. Ale badał zgoła inny problem społeczny.

6. Czytamy deklarację metodologiczną autora badań: w badaniach nawiązując do paradygmatu X weryfikowania rzeczywistości.

Jeżeli pojęcie „weryfikować” stosujemy zamiennie z pojęciem „sprawdzać”, to deklaracji wyżej wskazanej przypiszemy utożsamianie relacji logicznych z fizycznymi. Sprawdzamy nasze domysły, przypuszczenia, hipotezy, czyli jakiś rodzaj wiedzy o tym, co jest jej przedmiotem. Albo sprawdzamy zgodność lub niesprzeczność naszych przekonań z regułami logiki, normami moralnymi, obyczajowymi, prawnymi np. konstytucją.

7. Utożsamianie struktury składnika języka ze strukturą opisywaną przez ten składnik relacją obiektywną, pozajęzykową. Dowód pośredni stanowią wyniki badań empirycznych. Studenci odpowiadali na pytanie: które wypowiedzi informują o związkach między zjawiskami?

Tabela 1

Które odpowiedzi informują o związkach?

Wskazania zdań o zależnościach	Studenci I r.	Studenci V r.	Studenci filozofii
4. Przy nagrzewaniu pręt metalowy rozszerza się	16874,7	7382,0	8792,6
5. Większy wpływ na innych członków grupy ma ten spośród nich, który posiada ważne dla nich informacje	9040,0	3539,3	4547,9
6. Gdy grupa jest stale w sytuacji zagrożenia zewnętrznego, to łatwo wytwarza się w członkach grupy dążenie do współpracy	16171,6	7179,6	8186,2
N	225	89	94

Źródło: E. Narkiewicz-Niedbalec (2006), Socjologia poznawcza uczącej się młodzieży, Zielona Góra, s. 181.

Przypuszczenie o tym, że budowa (struktura) zdania „5”, a nie treść przesądza o jego „dyskryminowaniu” sprawdzamy, dokonując porównania procenta wskazań trzech par zdań zawierających informację o związkach

między zjawiskami. Badani byli studenci matematyki i zarządzania WSP i PZ w Zielonej Górze (Hajduk, Hajduk 1998, s. 139).

Tabela 2

Trafne wskazania pary zdań

	Zdania	N	%
1.	4^5	11	3,9%
2.	4^6	115	41,2%
3.	5^6	40	14,3%
N		279	

Zdania „4” i „5” mają różną treść i różną budowę (zob.: tabela 1).

Zdania „4” i „6” mają podobną budowę, treść różną. Budowa ich odpowiada relacjom realnym: pierwsze wymienione jest uwarunkowanie, a drugie – jego następstwo.

Zdanie „5” i „6” mają podobną treść, ale różną budowę, co ogranicza wskazania obu jako wypowiedzi zawierających wiedzę o związkach między zjawiskami. Badani właściwie wykluczają taką możliwość, aby zdania o różnej treści i o różnej budowie zawierały taki sam rodzaj wiedzy, wiedzę o związkach między zjawiskami. Podobna treść zdań (5^6) osłabia presję budowy jednego na jego „dyskryminację”.

8. Innym przykładem utożsamiania przez studentów porządku fizycznego i logicznego jest uznanie relacji fizycznych, np. dwóch ulic w Zielonej Górze: ul. Ułańskiej i ul. Westerplatte, które się krzyżują za wyznacznik relacji logicznych między zakresami nazw: „ul. Ułańska” i „ul. Westerplatte”. Zakresy tych nazw wykluczają się. Każda z tych nazw oznacza tylko jeden obiekt, każda inny, są one nazwami jednostkowymi. A zakresy nazw jednostkowych są zamienne albo wykluczają się. Nie mogą natomiast krzyżować się te zakresy.

Inny przykład odmienności relacji fizycznych i logicznych. Serce X-a jest częścią organizmu X-a. Ale zakres nazwy „serce X-a” i nazwy „organizm X-a” wykluczają się. Żadna część nie jest bowiem całością, a żadna całość nie jest częścią, którą uznajemy za jej składnik. Domyślamy się, że utożsamianiu porządku logicznego i fizycznego sprzyja akceptacja założenia: porządek fizyczny określa porządek logiczny. Wskazane wyżej założenie wyklucza, aby zdanie, które ma budowę odmienną niż relacje między zjawiskami lub cechami opisywało te relacje.

Reguły gramatyki języka polskiego nie wykluczają możliwości tworzenia zdań, których budowa jest inna niż relacje między zjawiskami, cechami opisywanymi przez zdanie. Zdania takie mają wartość logiczną: są prawdziwe albo fałszywe.

W związku z tym domysłem dobrze będzie przypomnieć dopuszczalne relacje między porządkiem logicznym i fizycznym. Co jest możliwe logicznie nie jest możliwe fizycznie.

„Jeśli niektórzy przedszkolacy są studentami, to niektórzy studenci są przedszkolakami.”

Zakresy nazw wykluczają się, a zbiory osób oznaczone przez ich nazwy są zupełnie rozłączne.

Zdanie przedstawione wyżej ma budowę implikacji, a implikacja jest prawdziwa wówczas, gdy jej poprzednik jest fałszywy, niezależnie od logicznej wartości następnika. Ten postulat logiki spełnia przedstawione zadanie. I jest ono prawdziwe.

B. Utożsamianie powinności z realnością.

Badania Małgorzaty Stefanowskiej (1988) poświadczają, że znacznie większy procent respondentów z wyższym wykształceniem niż respondentów o innych poziomach wykształcenia informuje badacza o tym, iż w określonym przez pytanie czasie byli w filharmonii na koncercie, w teatrze, na wystawie malarstwa itp. Także ci, którzy w określonym czasie nie odwiedzili wymienionych instytucji. Odpowiedzi tej kategorii respondentów dostosowane są do ich powinności wpisanych do wzoru człowieka kulturalnego. Oni utożsamiają powinność z realnością.

Podobne utożsamienie poddałem dyskusji. Studenci socjologii analizowali wyniki badań absolwentów dwóch uczelni wrocławskich: Politechniki i Akademii Ekonomicznej przeprowadzonych przez Tadeusza Stalewskiego (2000). Badani absolwenci opisywali oddziaływanie uczelni na nich, ich zdaniem efekty owych oddziaływań. Przypisują oni uczelni pozytywne sprawstwo, takie, iż ukształtowała w nich samodzielność. Około 3/4 absolwentów każdej uczelni taki efekt oddziaływania przypisuje jej. Pytani przeze mnie studenci socjologii wyrażali pewność, że uczelnie wyżej wymienione ukształtowały w badanych absolwentach samodzielność. Nie zauważyli tego, że badani wyrażają ocenę uczelni, swoje przekonanie, a nie opisują stopnia realności takich oddziaływań. Badani absolwenci prawdopodobnie dokonują utożsamiania powinności z realnością. Skoro uczelnia powinna uczyć samodzielności, szczególnie cennej cechy, a oni studiowali, to takie kompetencje nabyli na uczelni, które wyznaczają ich samodzielność. Nie wiemy, czy praktycznie potwierdzili w decyzjach zawodowych lub prywatnych przypisane sobie kompetencje – samodzielność. Podobne wyniki uzyskały autorski: Maria

Ćwiakalska, Paulina Hojda, Mariola Ostrowska-Zakrzewska (2011, s. 325).

Utożsamianie powinności z realnością sprzyja wypowiadaniu oczekiwań, wymagań, za pomocą formuł zredagowanych w trybie orzekającym:

- a) dziennikarz ujawniając naruszenie prawa przez posła, biznesmena dokonuje wystarczającej staranności w pozyskiwaniu informacji o nich,
- b) ksiądz dotrzymuje tajemnicy spowiedzi,
- c) nauczyciel ocenia sprawiedliwie uczniów.

Takie sformułowania komunikują powinność, gdy adresowane są do określonej kategorii osób. Natomiast mogą opisywać zachowania realne, gdy wskazany jest podmiot przejawiający zachowania postulowane. Wówczas takie zdania są tezami empirycznie rozstrzygalnymi.

Innym uwarunkowaniem utożsamiania powinności z realnością jest presja aksjologicznej normy: „zachowaj spójność przekonań moralnych”. Skoro mój oponent (w szczególności wróg polityczny) popiera ustawę o zapłodnieniu in vitro, a o tym publicznie komunikuje, to jest za stosowaniem aborcji i eutanazji. Odwrotnością takiego schematu myślenia jest wnioskowanie rozpoczynające się od przesłanki przeczącej. Kto akceptuje zdanie: „nie ma istoty doskonalszej od człowieka”, ten nie szanuje ludzi, nie przestrzega norm etycznych, nie przestrzega norm obyczajowych. Reguły logiki nie wymuszają przyjęcia żadnego przekonania, bowiem żadne nie jest wnioskiem sformulowanym przy wykorzystaniu treści owego zdania:

- a) nie szanuje innego człowieka lub:
- b) nie respektuje żadnej normy moralnej lub:
- c) nie respektuje żadnej normy obyczajowej.

Ład (spójność) ułatwia przewidywanie. Ład powinnościowy jest spójnym układem składników (norm), co sprzyja jego utożsamianiu z ładem realnym. Łatwiejszym dla przedstawienia studentom omawianego problemu okazał się ten przykład.

Ze zdania: „Piotr nie może udzielić pomocy wszystkim oczekującym od niego pomocy” wyprowadzamy domysły:

- a) nie udziela pomocy nikomu,
- b) udziela pomocy nielicznym.

Żaden domysł nie jest uprawomocniony przez reguły logiki, one wzajemnie się wykluczają. Sprawdzenie domysłu może być dokonane przez obserwacje lub wywiad z Piotrem.

C. Utożsamianie możliwości z realnością.

Ustalenie trafności przekonania X-a o tym, że może zdać egzamin jest zdanie egzaminu. Wszedł do mojego gabinetu student i zapytał: „Czy mogę wejść?”. Odpowiedziałem: „Skoro pan wszedł, to potwierdził pan przypuszczenie, że pan może wejść”. Student zapytał o zgoła coś innego: „Czy ma moje przyzwolenie na wejście do mojego gabinetu”. Ale tej różnicy nie dostrzegł.

Utożsamianiu możliwości z realnością sprzyja trudność sprawdzenia trafności przekonania o tym, że pewna wartość spełnia przypisaną jej funkcję społeczną, nadaje sens czynnościom, np. modlitwa o powrót do zdrowia przed operacją chorego.

Przekonanie nasze przesądza o realności stanów możliwych wówczas, gdy jest empirycznie nierozstrzygalne. Skoro symbol orła obecny jest w kulturze społeczeństwa przez XX wieków, to spełnia pozytywne funkcje w życiu członków tego społeczeństwa. A skoro PSL obecne jest ponad 100 lat w historii Polski, to spełnia oczekiwania, aspiracje wielu Polaków.

System promocji naukowych w Polsce realizowany jest przez dziesięciolecia, sprzyja więc wyselekcjonowaniu elity intelektualnej. Taką funkcję przypisywali mu jego twórcy.

Zauważyć można, że przekonania, tak samo jak wartości, mają siłę motywacyjną wówczas, gdy są zinstytucjonalizowane lub zinternalizowane. Zarejestrowane wyżej przekonania są z pewnością zinstytucjonalizowane.

O skuteczności antybiotyku nie przesądza przekonanie zinternalizowane przez pacjentów ani jego instytucjonalizacja w przekazie dydaktycznym uczelni medycznej. Teza o jego skuteczności jest empirycznie rozstrzygalna.

Akceptacja tych zdań wspomagana jest racjami pozalogicznymi, które przez akceptujących je nie są artykułowane. Akceptowanie opisowego zdania przeczącego jest uznane przez odrzucających to zdanie za ułomność intelektualną, a ta sprzyja przejawianiu zachowań niemoralnych i nieobyczajnych. I w ten sposób możliwość została utożsamiona z realnością. Wskazać też trzeba na inną trudność odróżnienia przez studentów możliwości od realności. Trzy zdania komunikują wiedzę o uwarunkowaniu złego samopoczucia ich autora, chociaż mają różną budowę:

1. Obniża się ciśnienie powietrza i czuję się źle.
2. Przy obniżeniu się ciśnienia powietrza czuję się źle.

3. Gdy obniża się ciśnienie powietrza, to czuję się źle.

Niektórzy metodologowie upowszechniają pogląd, że myślenie hipotetyczne, osobliwe dla nauk empirycznych, jest opisem stanów możliwych, a nie realnych, takich też, które w wersji dokładnie opisanej nie urzeczywistnią się nigdzie (Grodziński 1986).

Utożsamianie porządku realnego z aksjologicznym:

1. Udzielanie pomocy społecznej jakiejś kategorii ludzi jest zachowaniem ocenianym pozytywnie. Nawet ustalenie skutków negatywnych dla korzystających z pomocy nie przesądza o zaniechaniu udzielania pomocy. Nieskuteczność udzielanej pomocy też nie skłania do rezygnacji z jej udzielania.
2. Wykonywanie czynności przez rodziców za dziecko jest oceniane pozytywnie i ta ocena przenoszona bywa na skutek, tym pewniej, im trudniej zauważyć, iż skutek jest negatywny, np. ograniczenie osiągnięcia przez nie samodzielności.

Można wskazać relacje realne, mianowicie takie, że różne uwarunkowania wywołują jeden skutek. A każde uwarunkowanie jest oceniane inaczej. Oto przykład: „Ludzie, którzy ulegli degradacji społecznej albo dostąpili szybkiego awansu, wykazują silniejszy stopień uprzedzeń etnicznych aniżeli ludzie o stabilnej pozycji społecznej” (Malewski 1975, s. 346).

A oceniane negatywnie określone społeczne położenie dzieci może sprzyjać osiągnięciu sukcesów przez nie w okresie pracy zawodowej. Badania naukowe dostarczyły rzetelnej wiedzy o relacjach: trudne dzieciństwo-aktywność w okresie dorosłości. „Ludzie, którzy mieli nieszczęśliwe dzieciństwo, gotowi są więcej poświęcić dla osiągnięcia awansu społecznego niż ludzie, którzy mieli szczęśliwe dzieciństwo, pełne serdeczności i akceptacji ze strony rodziców” (Malewski 1975, s. 346).

Konsekwencje omawianego przez nas utożsamiania porządku realnego z aksjologicznym odczytujemy w konstatacji Stanisława Ossowskiego. Píše on: „[...] nie dopuszcza się przyczynowych wyjaśnień, przy których zjawisko oceniane pozytywnie mogłoby być uwarunkowane przyczynowo przez zjawisko oceniane negatywnie albo przy których pozytywne zjawiska mogłyby mieć ujemne skutki.” (1962, s. 82).

Takie założenie jest następstwem respektowania postulatu etycznego, domagającego się od adresatów zachowania spójności w stosowaniu ocen etycznych.

Literatura

- BECK U. (2002), Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności, przekł. S. Cieśla, Warszawa.
- BRONFENNBRENNER U. (1981), Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart.
- CLARKE D. (2005), Zachowania prospołeczne i antyspołeczne, Gdańsk.
- ĆWIAKAŁSKA M., HOJDA T., OSTROWSKA-ZAKRZEWSKA M. (2011), Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego na przykładzie rocznika 2007/2008 w świetle badań przeprowadzonych przez zespół badawczy Biura Karier Uniwersytetu Jagiellońskiego, „Rocznik Lubuski”, T. 37, cz. 2.
- DOLIŃSKI D. (2010), Psychologiczne mechanizmy reklamy, Gdańsk.
- FORGAS J. P., WILLIAMS K. D., WHEELER L., (RED.) (2005), Umysł społeczny, Gdańsk.
- GRODZIŃSKI E. (1986), Myślenie hipotetyczne. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź.
- HAJDUK E. (2006), Hipoteza w badaniach społecznych. Poradnik dla studentów, Zielona Góra.
- HAJDUK E., HAJDUK B. (1998), Deskryptywne i normatywne składniki języka – wskazania studentów, [w:] Humanizm-Prakseologia-Pedagogika, red. Z. Wołk, Zielona Góra.
- HURRELMANN K., ULICH D., (Hrsg) (1991), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim und Basel.
- JASIŃSKA-KANIA A., NIJAKOWSKI L.M., SZACKI J., ZIÓLKOWSKI M., (RED.) (2006), Współczesne teorie socjologiczne, t. 1, t. 2, Warszawa.
- LEWICKA M. (1993), Aktor czy obserwator, Warszawa-Olsztyn.
- LEWICKA M. (2008), Dwuścieżkowy model aktywnością społecznej: kapitał społeczny czy kulturowy?, [w:] O różnych obliczach altruizmu, red. D. Rutkowska, A. Szuster, Warszawa.
- MALEWSKI A. (1964), O zastosowaniach teorii zachowania, Warszawa.
- MALEWSKI A. (1975), O nowy kształt nauk społecznych, Warszawa.
- NARKIEWICZ-NIEDBALEC E. (2006), Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży, Zielona Góra.

- OSSOWSKA M. (1970), Normy moralne. Próba systematyzacji, Warszawa.
- OSSOWSKI S. (1962), O osobliwościach nauk społecznych, Warszawa.
- POSPISZYL I. (2008), Patologie społeczne, Warszawa.
- PSZCZOŁOWSKI T. (1978), Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Warszawa.
- RUTKOWSKA D., SZUSTER A., (RED.) (2008), O różnych obliczach altruizmu, Warszawa.
- STALEWSKI T. (2000), Kształcenie i zawód specjalisty zarządzania, Wrocław.
- STEFANOWSKA M. (1988), Odbiorcy kultury. Deklaracja i rzeczywistość, Warszawa.
- STRELAU J., DOLIŃSKI D., (RED.) (2008), Psychologia, t. 1, t. 2, Gdańsk.
- SZTOMPKA P. (1973), Teoria i wyjaśnianie: z metodologicznych problemów socjologii, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2005), Socjologia. Analiza społeczeństwa, Kraków.
- ZIEMBIŃSKI Z. (1992), Logika praktyczna, Warszawa.
- ZNAMIEROWSKI Cz. (1957), Oceny i normy, Warszawa.

Edward Hajduk

WHAT I WOULD LIKE TO TEACH TO STUDENTS OF SOCIAL SCIENCES

Abstract

The article discusses the consequences of the division of problems into: a/ main and b/ detailed, and the division of hypotheses into: c/ general and d/ detailed. It also shows the consequences of the assumption about the equivalence of conditions listed in detailed hypotheses in order to maintain or reject the general hypothesis.

Moreover, the paper indicates the consequences of a subjective attitude towards the hypothesis revealed by its author. The attitude is expressed by such words as „I assume that...”.

The paper also deals with several versions of identifying various orders: a/ physical, b/ logical, c/ syntactical and d/ semantic. It additionally discusses the consequences of some methodological declarations.